

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

2018

Renata Votavová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Renata Votavová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Analýza obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků
ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona
Analysis of work performance management of teaching staff in the schools
established under part 16 paragraph 9 of the Czech Education Act

Renata Votavová

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Analýza obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 4. 2017

.....

podpis

Děkuji Mgr. Ireně Trojanové, Ph.D., za profesionální vedení mé diplomové práce, za její cenné rady a výstižné obsahové připomínky. Dovoluji si poděkovat také ředitelům a pedagogickým pracovníkům škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, kteří se ochotně podíleli na výzkumném šetření. Můj manžel si zaslouží poděkování za důvěru ve mne a stálou podporu.

ABSTRAKT

Cílem práce je analyzovat obsah řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Teoretická část práce definuje pojem řízení lidských zdrojů a vymezuje jednotlivé personální činnosti jako nástroje řízení lidských zdrojů. Z personálních činností vybírá funkci řízení pracovního výkonu a za pomoci odborné literatury ji popisuje. Podrobně specifikuje především jednotlivé fáze cyklu řízení pracovního výkonu. Součástí teoretické části je popis procesu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků spolu s vymezením specifických podmínek ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, které mohou mít dopad na obsah sledované personální činnosti.

Analytická část práce poskytuje výsledky výzkumného šetření ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Výzkumné šetření bylo provedeno explorativní metodou dotazníku a designem případové studie. U případové studie byl sběr dat realizován metodami individuálního polostandardizovaného rozhovoru a analýzou dokumentů školy. Bylo zjištěno, že pro stanovení obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona je využitelný obecný popis tohoto procesu vymezený v teoretické části diplomové práce, který školská praxe s mnohými specifiky, popsány v části Závěr práce, implementuje.

Význam práce spočívá především v rozšíření teoretického poznání a v možnosti praktického příkladu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.

KLÍČOVÁ SLOVA

řízení lidských zdrojů, pracovní výkon, řízení pracovního výkonu, cyklus řízení pracovního výkonu, škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona, žák s příznanými podpůrnými opatřeními, pedagogický pracovník

ABSTRACT

The aim of the thesis is the analysis of the performance management of teachers in a school established in accordance with § 16 para. 9 of the Education Act.

The theoretical part of the thesis specifies the concept of human resource management and defines the individual personnel activities as a tool for human resource management. It highlights from personal activities the function of performance management and describes it using the literature. It specifies in detail the phases of the cycle of the performance management process. The theoretical part contains the description of the process of performance management of teaching staff, defines the identification of the specific conditions in a school established by § 16 para. 9 of the Education Act, which may have an impact on the monitored personal activities.

The analytical part of the thesis provides the results of research in primary schools established by § 16 para. 9 of the Education Act. The survey was conducted using explorative method in questionnaire and the type of the case study. The data collection in the case study was realized using individual semi-standardized interviews and the analysis of school documents and guidelines. It was found that for the determination of the performance management of teachers in a school established by § 16 para. 9 of the Education Act is useful a general description of the process defined in the theoretical part of the thesis that educational experience with many specifics, those formulated in the thesis conclusion is implemented.

The value of the thesis is mainly in the extension of the theoretical knowledge and practical benefits to school leaders established by § 16 para. 9 of the Education Act in the performance management of teachers.

KEYWORDS

human resource management, work performance management, cycle of work performance management, the school established under part 16 paragraph 9 of the Czech Education Act, pupil with special educational needs, teaching staff

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Pojetí a význam řízení lidských zdrojů	11
1.1 Vymezení pojmu řízení lidských zdrojů.....	11
1.2 Personální činnosti jako nástroje řízení lidských zdrojů	14
2 Řízení pracovního výkonu jako součást řízení lidských zdrojů	16
2.1 Cyklus řízení pracovního výkonu	19
2.1.1 Plánování pracovního výkonu	22
2.1.2 Realizace aktivit pracovního výkonu pracovníkem.....	23
2.1.3 Řízení pracovního výkonu během roku.....	23
2.1.4 Přezkoumání pracovního výkonu	25
2.2 Hodnocení pracovníků jako nástroj řízení pracovního výkonu	27
3 Řízení pracovního výkonu ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona	32
3.1 Vymezení termínu škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona.....	32
3.1.1 Specifika žáků školy	33
3.1.2 Specifika personálních podmínek ve škole	35
3.2 Řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků.....	36
3.2.1 Hodnocení pracovního výkonu pedagogických pracovníků	39
3.3 Zhodnocení teoretické části ve vztahu ke školám zřízeným podle § 16 odst. 9 školského zákona.....	44
ANALYTICKÁ ČÁST.....	45
4 Metodologie výzkumného šetření	45
4.1 Techniky sběru dat.....	45
4.1.1 Explorativní metoda dotazníku.....	45

4.1.2	Design případové studie	46
4.2	Výzkumný vzorek respondentů	47
5	Případová studie	49
5.1	Výstup z rozhovoru.....	49
5.1.1	Fáze plánování pracovního výkonu.....	50
5.1.2	Realizace aktivit pracovního výkonu pracovníkem.....	51
5.1.3	Fáze řízení pracovního výkonu pedagogického pracovníka.....	51
5.1.4	Přezkoumání pracovního výkonu	56
5.2	Analýza dokumentů	57
5.2.1	Výsledky práce pedagogického pracovníka	58
5.2.2	Chování pedagogického pracovníka.....	59
5.2.3	Schopnosti pedagogického pracovníka	60
5.3	Vyhodnocení případové studie vzhledem k výzkumné otázce.....	61
6	Dotazníkové šetření	64
6.1	Výstup z dotazníkového šetření	64
6.1.1	Fáze plánování pracovního výkonu.....	65
6.1.2	Fáze realizace pracovních aktivit pracovníkem a řízení pracovního výkonu během roku	69
6.1.3	Fáze přezkoumání pracovního výkonu.....	77
6.2	Vyhodnocení dotazníkového šetření vzhledem k výzkumné otázce	82
7	ZÁVĚR.....	87
8	Seznam použitých informačních zdrojů	90
9	Seznam grafů	93
10	Seznam tabulek.....	93
11	Seznam obrázků.....	93

ÚVOD

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 očekává, že ke zkvalitnění pedagogického procesu v rámci vzdělávacího systému bude docházet prostřednictvím průběžného hodnocení pedagogických pracovníků, vycházejícího ze standardu učitelské profese s definovanými aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka. Znamená to, že sledování práce pedagogických pracovníků a jejímu hodnocení by měl být poskytován v prostředí škol potřebný prostor.

Tato koncepce je v souladu s přístupem v oblasti řízení lidských zdrojů, kdy je pro zajištění úspěšného chodu organizace avizována potřeba profesionálního hospodaření s lidským kapitálem.

Úlohu vedoucího pracovníka a jeho povinnost organizovat, řídit a kontrolovat práci svých podřízených jasně popisuje stávající legislativa. Je zřejmé, že pro splnění této povinnosti je také ve školské praxi nezbytné realizovat jednu z nejdůležitějších personálních činností, kterou má vedoucí pracovník školy uskutečňovat, řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků. Právě analýza obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků je cílem diplomové práce. Obsah řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků je sledován na škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona mají své stálé místo ve vzdělávacím systému ČR. Tyto školy jsou vymezeny školskou legislativou a mají stanovená specifika, která se týkají žáků těchto škol i podmínek pro výkon výchovně vzdělávací činnosti.

Záměrem teoretické části práce je definovat na základě odborné literatury termín řízení lidských zdrojů a vymežit jednotlivé personální činnosti jako nástroje řízení lidských zdrojů. Z personálních činností je vybrána funkce řízení pracovního výkonu a za pomoci odborné literatury je popsána. Podrobně jsou specifikovány jednotlivé fáze cyklu řízení pracovního výkonu a následně proces hodnocení pracovníků. Cílem teoretické části je popis procesu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků spolu s vymezením specifických podmínek na škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, které mohou mít dopad na obsah sledované personální činnosti.

Záměrem analytické části práce je poskytnout výsledky výzkumného šetření v základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona o analýze obsahu řízení pracovního

výkonu pedagogických pracovníků a zodpovědět výzkumnou otázku *Co je obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona*. Pro realizaci výzkumného šetření je vybrána explorativní metoda dotazníku a design případové studie. U případové studie jsou využity metody individuálního polostandardizovaného rozhovoru a analýza dokumentů školy. Shrnutí a zhodnocení dosažení cíle práce je formulováno v části Závěr práce.

Sledování obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je tématem, kterému dosud není věnována dostatečná pozornost. Za přínos diplomové práce lze považovat rozšíření teoretického poznání a možnosti praktického přínosu vedoucím pracovníkům škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona při řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojetí a význam řízení lidských zdrojů

„Základní podmínkou pro úspěch fungování každé organizace je snaha efektivně využít vlastního lidského potenciálu“ (Veber, 2015, s. 158). Oblast řízení, která řeší vše, co se lidského potenciálu v organizaci týká, je označována jako **řízení lidských zdrojů**. Vymezení tohoto pojmu spolu s definováním jednotlivých personálních činností je cílem následujících podkapitol.

1.1 Vymezení pojmu řízení lidských zdrojů

Pro označení řízení organizace v oblasti lidského kapitálu používá odborná literatura pojmy personalistika, personální práce, personální administrativa, personální řízení a řízení lidských zdrojů.

Personalistika a personální práce jsou v odborné literatuře definovány jako obecné pojmy srovnatelného obsahu bez ohledu na to, o jakou vývojovou fázi řízení se jedná (Koubek, 2015; Šikýř, 2012). Tvoří části řízení organizace, které úzce souvisejí s postavením člověka v pracovním prostředí *„...jeho získávání, formování, fungování, využívání, jeho organizování a propojování jeho činností, výsledků jeho práce, jeho pracovních schopností a pracovního chování“* (Koubek, 2015, s. 13). Koubek (2015, s. 13) uvádí, že personalistika se zaměřuje rovněž na takové aspekty, jako je vztah pracovníka k vykonané práci, osobní uspokojení z vykonané práce, vztah k organizaci a k spolupracovníkům, jeho sociální rozvoj.

Tureckiová (2009, s. 11) oba pojmy naopak odděluje tak, že personální práci vymezuje jako: *„širokou škálu činností prováděných v organizaci, zaměřenou na péči o jednotlivce a na zajištění jeho základních i rozvojových potřeb“* (Tureckiová, 2009, s. 11). Podle autorky realizace personální práce není uskutečňována výhradně specialisty a řídicími pracovníky. Termínem personalistika označuje Tureckiová (2009, s. 11): *„...obor (studijní i praktické činnosti, tj. profese) zabývající se prací s lidmi v různých organizacích“*. Obor podle autorky realizují specificky připravení odborníci – personalisté. *„Obsahem personalistiky je tedy personální práce“* (Tureckiová, 2009, s. 12).

Personální administrativa, personální řízení a řízení lidských zdrojů jsou popisovány jako konkrétní etapy vývoje personalistiky, tedy koncepce personální práce. Jedná se o dělení

personalistiky jako oboru podle časové posloupnosti. Jednotlivé vývojové koncepce personální práce jsou označovány od historicky nejstaršího pojetí personální administrativy přes personální řízení po **nejnovější koncepci řízení lidských zdrojů**. Tyto jednotlivé koncepce vznikaly postupně v obdobích od počátku 20. století do současnosti a vyvíjely se spolu s růstem významu lidských zdrojů pro úspěšnost organizace. Prosazují se v jednotlivých vývojových etapách v některých organizacích do současné doby. Jejich uplatňování v organizaci ovlivňuje podle Šikýře (2012, s. 31) mnoho faktorů, jako např. strategie, velikost, uspořádání v organizaci či její technická vyspělost.

Také podle Kociánové (2012, s. 87) univerzální modely personální práce neexistují: „...organizace musejí v této oblasti (stejně jako v jiných oblastech řízení organizace) vždy vycházet ze svých specifických vnitřních i vnějších podmínek“ (Kociánová, 2012, s. 87).

Teoretická část diplomové práce vychází z vymezení historicky třetí koncepce personální práce, tj. z koncepce řízení lidských zdrojů, kdy se personální práce stává podle Koubka (2015, s. 15) nejdůležitější úlohou řídicího pracovníka. „*Představitelé školy řízení lidských zdrojů popularizovali toto pojetí jako strategický a vnitřně provázaný, manažersky orientovaný přístup k řízení lidí*“ (Kociánová, 2010, s. 11).

Při definování termínu **řízení lidských zdrojů** je třeba prioritně vymežit význam pojmu **lidské zdroje**. Jak uvádí Koubek (2015, s. 13), jakákoliv organizace funguje jen tehdy, využívá-li materiální, finanční, lidské a informační zdroje. Materiální a finanční zdroje jsou označeny autorem jako neživé zdroje a samy o sobě bez významu, oživovatelem a hnací silou organizace jsou podle Koubka zdroje lidské.

Veber (2015, s. 156) konstatuje, že analýzy fungování firem prokazují, že schopnost získat lidské zdroje a využívat je k zabezpečení plnění cílů organizace je základním faktorem úspěšnosti organizace. „*Každá organizace potřebuje i jiné zdroje, ovšem bez schopných a motivovaných lidí toho žádná organizace moc nedokáže*“ (Šikýř, 2012, s. 16). Z uvedeného je zřejmý význam lidských zdrojů pro činnost organizace.

S oběma autory se shoduje i Kociánová (2012, s. 78) která bere v úvahu nejen prospěšnost lidských zdrojů pro organizaci, ale i organizace pro jedince. Autorka tvrdí o koncepci lidských zdrojů, že „...bývá charakterizovaná orientací na zájmy organizace i jedince jako vztah vzájemného prospěchu, podmíněný splněním oboustranných očekávání a potřeb“

(Kociánová, 2012, s. 78). Autorka konstatuje, že organizace sleduje svůj rozvoj prostřednictvím lidí a lidé očekávají splnění svých představ v organizaci.

„Problematika rozvoje organizace a zajištění její úspěšnosti prostřednictvím výběru, rozvoje a retence členů organizace, a to včetně fungujících nástrojů motivace v procesech hodnocení a odměňování“ (Tureckiová, 2009, s. 23) je strategickým **konceptem řízení lidských zdrojů**.

Koubek uvádí, že vše, co se týká člověka v souvislosti s pracovním procesem, představuje stěžejní část řízení organizace, s tím, že *„...personální práce (personalistika), zejména v podobě koncepce tzv. lidských zdrojů je jádrem a nejdůležitější oblastí celého řízení organizace“* (Koubek, 2015, s. 13). Pojem řízení lidských zdrojů také podle Šikýře (2014, s. 21) označuje současné pojetí personální práce, aktuální přístupy v řízení a vedení lidí v organizaci, stejně jako Armstrong (2015, s. 47), který řízení lidských zdrojů definuje výstižně jako *„...strategický, integrovaný a ucelený přístup k zaměstnávání, rozvíjení a uspokojování lidí pracujících v organizaci“*.

„Řízení a vedení lidí se s touto koncepcí stává nejvýznamnějším úkolem řízení a je charakteristické respektováním a orientací na vnější podmínky, aplikací strategického přístupu a zapojením manažerů na všech stupních řízení“ (Šikýř, 2014, s. 34). Vedoucí pracovníci mají podle Koubka (2015, s. 15) k jednotlivým zaměstnancům osobnější vztah než pracovníci personálního útvaru, kteří stále naplňují roli koncepční, organizační, metodologickou, poradenskou či kontrolní.

Podle Tureckiové (2009, s. 23) lze koncept řízení lidských zdrojů realizovat v organizacích, kde je aplikovatelný cyklus řízení pracovního výkonu a kde je umožněna participace na rozhodování všem členům organizace.

Obecný **cíl řízení lidských zdrojů** podle Kociánové (2015, s. 81) je definován jako:

- zabezpečování a rozvoj pracovníků;
- oceňování pracovníků;
- vytváření produktivních a harmonických vztahů partnerství.

Při definování **úkolů řízení lidských zdrojů** se shodují někteří autoři (Koubek, 2015; Armstrong, 2015) na možnosti pozitivního dopadu na výkon organizace. Jak uvádí Koubek

(2015, s. 16): „...úkolem řízení lidských zdrojů v nejobecnějším pojetí je sloužit tomu, aby organizace byla výkonná a aby se její výkon neustále zlepšoval“. Slovy Armstronga (2015, s. 98): „...pokud tedy organizace uplatní vhodné politiky a postupy v řízení lidských zdrojů, je možné předpokládat, že řízení lidských zdrojů bude mít pozitivní dopad na výkon organizace“. Šikýř obdobnou teorii vyjadřuje slovy: „Organizace potřebuje dostatek schopných a motivovaných lidí, neboť schopnosti a motivace lidí (způsobilost a ochota lidí vykonávat sjednanou práci) určují výkony (výsledek práce a chování) a výkon lidí určuje výkon organizace“ (Šikýř, 2012, s. 16).

Z textu podkapitoly je zřejmé, že řízení lidských zdrojů je poslední vývojovou koncepcí personální práce v organizacích. Z uvedených odkazů lze odvodit souvislost mezi uplatňováním vhodných postupů v řízení lidských zdrojů a zlepšujícím se výkonem organizace.

1.2 Personální činnosti jako nástroje řízení lidských zdrojů

Naplnování úkolu řízení lidských zdrojů umožňují v praxi jednotlivé personální **činnosti**. Odborná literatura se ve výčtu personálních činností prakticky shoduje, přesto jsou patrné některé odlišnosti.

Koubek (2015, s. 20–23) personální činnosti nazývá jako služby (funkce) a označuje je jako výkonnou část personální práce. Šikýř (2014, s. 22) termín personální činnosti neuzívá a nahrazuje ho pojmem činnosti řízení lidských zdrojů. Šikýř (2012, s. 19) zobecňuje systém personálních činností do struktury vycházející z definice pracovního výkonu.

Pro potřeby diplomové práce je použito **dělení personálních činností řízení lidských zdrojů** podle Šikýře (2014, s. 22). Důvodem této volby je vymezení řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců jako samostatné personální činnosti. Podle tohoto autora personálními činnostmi jsou:

- vytváření a analýza pracovních míst;
- plánování lidských zdrojů;
- obsazování volných pracovních míst;
- **řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců;**
- odměňování zaměstnanců;
- vzdělávání a rozvoj zaměstnanců;

- péče o zaměstnance;
- využívání personálního informačního systému.

Výčet uvedený Šikýřem je možné doplnit o další samostatné personální činnosti, vymezené např. Koubkem (2015, s. 20–22). Jedná se o získávání, výběr a přijímání pracovníků; rozmísťování (zařazování) pracovníků a ukončování pracovního poměru; pracovní vztahy; průzkum trhu práce; zdravotní péče o pracovníky; činnosti zaměřené na metodiku průzkumů; dodržování zákonů v oblasti práce a zaměstnávání pracovníků.

Pro personální činnosti platí, že vedle sebe nestojí izolovaně, ale jsou provázané. Tvoří systém vzájemně se ovlivňujících postupů, které představují úlohy personální práce v organizaci tak: „... *aby jednotlivé personální činnosti byly uplatňovány jako systém, který směřuje k dosažení požadovaného výkonu zaměstnanců a realizaci strategických cílů organizace*“ (Šikýř, 2012, s. 20).

Z uvedeného je zřejmé, že důležitou součástí řízení lidských zdrojů v organizaci je spolu s vytvářením a obsazováním pracovních míst, s odměňováním pracovníků, s jejich vzděláváním, s péčí o ně také řízení jejich pracovního výkonu i s jeho nezbytným nástrojem – hodnocením zaměstnanců.

2 Řízení pracovního výkonu jako součást řízení lidských zdrojů

Řízení pracovního výkonu zaměstnanců je integrální součástí řízení lidských zdrojů. Pro vymezení termínu řízení pracovního výkonu je nezbytné definovat pojem pracovní výkon. Armstrong využívá při **vymezení pracovního výkonu** definice uvedené Brumbachem (Brumbach, 1988, s. 387, citovaný podle Armstronga, 2015, s. 390): „*Výkon znamená jak chování, tak výsledky. Chování vychází z jedince a transformuje výkon z abstrakce na akci. Chování není jen nástrojem pro dosahování výsledků, ale také samo o sobě výsledkem – je produktem duševního a fyzického úsilí vynaloženého na plnění úkolů*“. Z tohoto teoretického přístupu vychází Armstrongovo vymezení pracovního výkonu, který je definován: „*jako chování, které přináší výsledky*“ (Armstrong, 2015, s. 411).

Definice pracovního výkonu podle Koubka (2015, s. 212) vychází z obdobného teoretického přístupu jako v případě Armstronga, s tím rozdílem, že přesněji vymezuje pracovní chování zaměstnance, a to tak, že: „*...pracovní výkon je výsledkem spojení a vzájemného poměru úsilí, schopností a vnímání úkolů*“. Výkon tedy neovlivňuje pouze množství a kvalita práce, ale i přístup k práci, ochota, pracovní chování atd. Pojem pracovní výkon představuje plnění úkolů z náplně práce konkrétního zaměstnance.

Srovnatelné pojetí pracovního výkonu s důrazem na význam motivace zaměstnance definuje Šikýř (2014, s. 109), podle kterého je pracovní výkon výsledkem práce a chování vyjádřený množstvím práce, kvalitou práce, včasností plnění atd.: „*Pracovní výkon je funkcí schopností a motivace zaměstnanců k vykonání sjednané práce*“ (Šikýř, 2014, s. 109). Schopnosti, motivace i výkon lze podle Šikýře (2014, s. 20) ovlivňovat prostřednictvím účelného řízení a vedení lidí.

Plamínek ve své definici pracovního výkonu vychází z vymezení termínu pro lidské zdroje: „*Od jednotlivých lidí pracujících pro systémy typu firem a organizací očekáváme především dvě věci – že budou podávat požadovaný výkon a nabízet a využívat požadované lidské zdroje*“ (Plamínek, 2014, s. 58).

Všechna vymezení pracovního výkonu z dostupné odborné literatury pracovní výkon popisují jako funkci několika složek – pracovního chování, úsilí, schopností, motivace zaměstnance. Takto definovaný pracovní výkon lze měřit a specifikovat prostřednictvím ukazatelů pracovního výkonu. Budeme-li posuzovat výkon pracovníka, musíme zvážit

kritéria pro toto posouzení. Těmi univerzálními jsou podle Koubka (2015, s. 212) kvantita, kvalita a včasnost plnění.

Podle Middlewooda (2009, s. 7) naopak kvalita výkonu není absolutní normou a výkon je určen řadou proměnných. Výkonnostní normy mohou usilovat o měření vstupu, procesu, výsledných faktorů nebo jejich kombinací. Normy mohou být kvalitativní nebo kvantitativní povahy. Je třeba brát v úvahu i to, že výkon jednotlivců bude často záviset na podílu ostatních pracovníků (především v případě práce ve skupině).

Podle Koubka (2015, s. 206) je vhodné při měření a stanovení ukazatelů pracovního výkonu dodržovat následující zásady:

- měření a ukazatele se vztahují k výsledkům, ne k úsilí;
- dosažení výsledků zaměstnanec kontroluje;
- měření je objektivní;
- měření je ve vztahu k pracovníkům spravedlivé;
- údaje potřebné pro měření jsou k dispozici;
- ukazatele jsou srozumitelné, raději tradiční.

Od pochopení významu pojmu pracovní výkon se odvíjí Armstrongovo (2015, s. 390) **vymezení řízení pracovního výkonu**, které vychází z definice výkonu Campbella (Campbell, 1990, citovaný podle Armstronga, 2015, s. 391), podle které je výkon výstupem tří určujících činitelů – deklarativní znalosti týkající se určitých skutečností, procedurální znalosti a dovednosti, jak se věci dělají, a motivace jednat, vynaložit úsilí a vytrvat. „*Řízení pracovního výkonu je založeno na třech teoriích: teorii cíle, teorii kontroly a sociálně kognitivní teorii*“ (Armstrong, 2015, s. 391). Teorie cíle podle Lathama a Lockeho (Latham et al., 1979, citováno podle Armstronga, 2015, s. 391) v rámci řízení pracovního výkonu klade důraz na stanovování a sjednávání cílů. Na základě nich je možné pracovní výkon měřit a řídit.

Sociálně kognitivní teorie Bandury (Bandura, 1986, citovaný podle Armstronga, 2015, s. 391) naznačuje, že to, v co lidé věří, že mohou nebo nemohou, výrazně ovlivňuje jejich výkon. Důležitým cílem řízení pracovního výkonu je tedy rozvíjení a posilování sebedůvěry. Pokud podle Armstronga (2015, s. 411) dochází k systematickému procesu zlepšování výkonu organizace prostřednictvím zlepšování výkonů jednotlivých zaměstnanců a skupin,

hovoříme o **řízení pracovního výkonu**. Roli řízení pracovního výkonu i s jeho dopady definuje výstižně Armstrong: „...*když se řízení pracovního výkonu správně provádí, umožňuje lidi ocenit, a to formou uznání prostřednictvím zpětné vazby*“ (Armstrong, 2015, s. 411).

Šikýř (2014, s. 110) definici řízení pracovního výkonu doplňuje o manažerské pojetí, že: „...*se jedná o systematickou činnost manažerů, která směřuje k realizaci strategických cílů organizace*“. Koubek (2015, s. 203) vymezení termínu rozšiřuje o aspekt rozvoje pracovních schopností pracovníků a jejich adaptace na hodnoty organizace.

Je tedy zřejmé, že **řízení pracovního výkonu** je proces, jehož cílem je dosáhnout zlepšení výsledků práce jednotlivých pracovníků tak, aby tato zlepšení, při podpoře a vedení osobou manažera, pomáhala organizaci naplnit její strategické cíle.

Šikýř (2014, s. 111) označuje za **nástroj řízení pracovního výkonu** pravidelné hodnocení pracovníka a poskytování zpětné vazby pracovníkovi manažerem. Jako **předpoklad** úspěšného řízení pracovního výkonu uvádí autor rozvoj potřebných schopností zaměstnanců, jejich motivaci, zajištění příznivých pracovních podmínek pracovníků.

Pro úspěšné řízení pracovního výkonu doporučuje Koubek (2015, s. 207) uplatňovat následující **zásady**:

- řízení pracovního výkonu řeší spíše bezprostřední nadřízení / linioví manažeři;
- prioritní je sdílení cílů a hodnot organizace mezi pracovníky a manažery;
- řízení pracovního výkonu je specifické pro každou organizaci a musí se pro ni specificky vytvořit;
- řízení pracovního výkonu je třeba uplatňovat na všechny kategorie zaměstnanců.

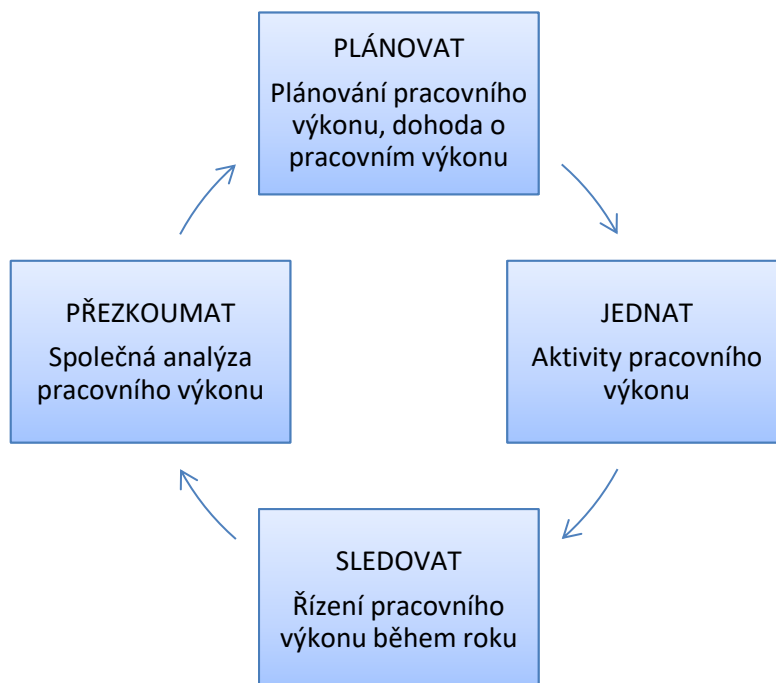
Stěžejní roli v procesu řízení pracovního výkonu zastávají **vedoucí pracovníci**. Koubek (2015, s. 233) uvádí, že vedoucí pracovníci uzavírají dohody s podřízenými o pracovním výkonu, hodnotí výkony podřízených, vyhodnocují informace jiných hodnotitelů, vyplňují formuláře hodnocení, projednávají výsledky hodnocení s podřízenými, hledají cesty ke zlepšení pracovního výkonu. „*Jejich povinností během přípravného období je seznamovat podřízené s důvody, cíli, kritérii a metodami hodnocení a získávat je pro pozitivní přístup k akci*“ (Koubek, 2015, s. 233).

Řízení pracovního výkonu, přestože je specifické pro každou organizaci, je realizováno jako přirozený proces řízení a v praxi představuje cyklus stále se opakujících procesů označovaných jako fáze. V odborné literatuře jednotliví autoři popisují tento cyklus řízení pracovního výkonu prostřednictvím různého počtu fází s různým označením. Pro jednotlivé fáze cyklu jsou řídicími pracovníky využívány nástroje řízení pracovního výkonu a dodržovány zásady řízení pracovního výkonu.

2.1 Cyklus řízení pracovního výkonu

Armstrong (2015, s. 393) označuje řízení pracovního výkonu jako přirozený **cyklus řízení pracovního výkonu** – proces řízení složený ze **čtyř fází** – **plánování, jednání, sledování a přezkoumání**. Autor (2015, s. 395) tvrdí, že se jedná o kontinuální proces, který zprostředkovává běžné manažerské postupy – sledování a měření pracovního výkonu a realizaci odpovídajících zpětnovazebních opatření. Tento postup staví do protikladu s přístupem uplatňujícím pouze formální posouzení uplynulého období bez následného použití výsledků realizovaného hodnocení.

Obrázek 1 – Cyklus řízení pracovního výkonu podle Armstronga

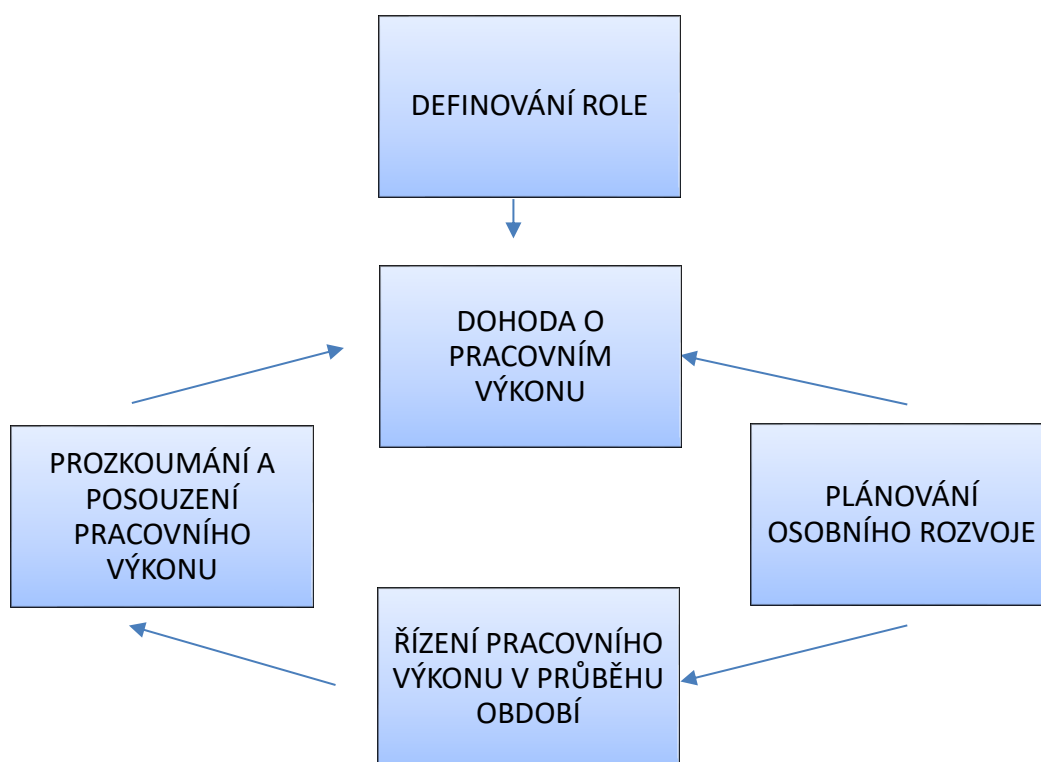


Zdroj: Upraveno podle ARMSTRONG, M., TAYLOR, S., 2015. *Řízení lidských zdrojů – Moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Praha: Grada, s. 394. ISBN 978-80-247-5258-7

Obdobný princip řízení pracovního výkonu popisuje Koubek s tím, že: „...*řízení pracovního výkonu musí být přizpůsobováno řízení odměňování*“ (Koubek, 2015, s. 203). Podle Koubka se individuální dohody či smlouvy o pracovním výkonu musejí odrážet v odměňování jednotlivých pracovníků. Přičemž dohoda či smlouva neobsahuje pouze úkoly pro zaměstnance, ale i závazky zaměstnavatele.

Koubek (2015, s. 205) rozčleňuje cyklus řízení pracovního výkonu do pěti fází, obsahem srovnatelných s Armstrongem (2015, s. 394). Rozdíl spočívá v předřazení fáze **definování role zaměstnance** celému cyklu. Koubek (2015, s. 205) deklaruje, že první významnou aktivitou cyklu řízení pracovního výkonu je definování role pracovníka. S významem této aktivity souhlasí Plamínek, který popisuje fázi definování role: „...*jako výborný nástroj orientace lidí*“ (Plamínek, 2014, s. 126).

Obrázek 2 – Cyklus řízení pracovního výkonu podle Koubka



Zdroj: Upraveno podle KOUBEK, J., 2015. *Řízení lidských zdrojů*. 5. vydání. Praha: Management Press, s. 204. ISBN 978-80-7261-288-8

Fázi plánování pracovního výkonu Koubek (2015, s. 205) rozčleňuje do dvou fází, a to do fáze **dohody o pracovním výkonu** a fáze **plánování osobního rozvoje**. Armstrongovu fázi

cyklu řízení pracovního výkonu jednání a sledování Koubek (2015, s. 205) naopak spojuje ve fázi **řízení pracovního výkonu v průběhu období**. Fáze přezkoumání pracovního výkonu stanovená Armstrongem (2015, s. 394) odpovídá pojetí cyklu Koubka (2015, s. 205), který tuto fázi označuje jako **prozkoumání a posouzení pracovního výkonu**.

V průběhu celého cyklu řízení pracovního výkonu má nezastupitelnou roli neustálý kontakt mezi pracovníkem a jeho nadřízeným: „...*mimořádný význam pro efektivní řízení pracovního výkonu má soustavná a efektivní komunikace mezi pracovníkem a nadřízeným manažerem v průběhu celého období*“ (Koubek, 2015, s. 206).

Šikýř (2014, s. 111) zdůrazňuje, že výchozím předpokladem zahájení cyklu řízení pracovního výkonu je rozvoj požadovaných schopností a uskutečňovaná motivace pracovníků společně s realizací žádoucích pracovních podmínek k vykonávání dohodnuté práce.

Cyklus řízení pracovního výkonu Šikýř dělí do čtyř fází. Oproti Armstrongovi a Koubkovi závěrečnou fázi cyklu označuje jako **hodnocení pracovního výkonu**. Pojem hodnocení zde naznačuje, že se může jednat o popis stávajícího stavu pracovního výkonu zaměstnance, který neřeší cestu vedoucí k jeho zlepšení. Naopak z označení fáze přezkoumání (tak jak ho používá Armstrong a Koubek) je zřejmý proces posouzení pracovního výkonu a poskytování podkladů pro vystavení nových aktualizovaných dohod, tedy hledání způsobu, jak lze pracovní výkon zlepšovat.

Na základě prostudování cyklu řízení pracovního výkonu z dostupné odborné literatury bude pro řešení praktické části práce odkazováno na členění cyklu do čtyř fází podle Armstronga (2015, s. 393). Model byl vybrán s ohledem na jeho aktuálnost, která spočívá v důrazu na řízení pracovního výkonu jako přirozené funkce každého manažera.

Fáze cyklu řízení pracovního výkonu podle Armstronga (2015, s. 393):

- plánování pracovního výkonu,
- aktivity pracovního výkonu,
- řízení pracovního výkonu,
- přezkoumání pracovního výkonu.

2.1.1 Plánování pracovního výkonu

První fází cyklu řízení pracovního výkonu je plánování pracovního výkonu spojené s nastavováním dohody o pracovním výkonu. „*Důležitým aspektem plánování je proces sladování individuálních cílů pracovníka se strategickými cíli organizace*“ (Armstrong, 2015, s. 393). Koubek (2015, s. 205) uvádí, že se jedná o cíle dvojího druhu – cíle pracovní a cíle rozvojové. Tyto cíle stanovují, které oblasti pracovního výkonu je třeba zlepšit, a vymezují v souvislosti s tím i aktivity vedoucích pracovníků.

Celé plánování pracovního výkonu předpokládá podle Armstronga (2015, s. 393) uzavírání **dohod o pracovním výkonu**. Armstrong (2015, s. 394) popisuje dohody o pracovním výkonu, které akceptují popis pracovních míst nebo pracovních **rolí** a přezkoumávání pracovního výkonu. V dohodách dochází k posouzení dosavadního pracovního výkonu a analyzují se budoucí požadavky. Dohaduje se, jak bude měřen pracovní výkon, jak bude stanovována **úroveň schopností**. Součástí dohody o pracovním výkonu podle Armstronga (2015, s. 394) je i to, co zaměstnanec potřebuje k tomu, aby dosáhl vytčeného cíle, jak realizovat **zlepšování pracovního výkonu**.

Připojen může být i **plán osobního rozvoje**. Plán osobního rozvoje vymezený Koubkem (2015, s. 205) popisuje kroky, které pracovník realizuje, aby zdokonalil své znalosti a dovednosti, rozvíjel své schopnosti pro zvyšování pracovního výkonu.

Koubek (2015, s. 205) uvádí, že ústní nebo písemná dohoda obsahuje nejen závazky pracovníka na dané období, ale autor zdůrazňuje také důležitost zakotvení závazků organizace a vedoucího pracovníka. Popis toho, jak zajistit, aby si pracovník požadované znalosti a dovednosti mohl osvojit: „...*tedy to, co se od pracovníka očekává, ale také to, co pro to může udělat bezprostřední nadřízený*“ (Koubek, 2015, s. 205). Autor zdůrazňuje i nutnost projednání skutečnosti, jak se bude pracovní výkon měřit a za použití jakých ukazatelů. Nesmí chybět ani popis základních hodnot organizace týkajících se týmové práce, BOZP, snižování nákladů atd.

Šikýř (2014, s. 112) konstatuje, že dohoda o pracovním výkonu se projednává zpravidla na jeden rok. Je ale možné i kratší období nebo lze čas vymezit plněním konkrétního úkolu.

První fáze cyklu řízení pracovního výkonu – dohoda o pracovním výkonu – popisuje proces, během kterého manažer spolu s pracovníkem přesně vymezují pracovní výkon zaměstnance.

Tento výkon definují včetně popisu schopností pracovníka, jeho motivace i pracovních podmínek pro dosahování potřebného pracovního výkonu.

2.1.2 Realizace aktivit pracovního výkonu pracovníkem

Druhou fází cyklu řízení pracovního výkonu podle Armstronga je **realizace aktivit pracovního výkonu pracovníkem**, spočívající podle výkladu Armstronga (2015, s. 394) v naplňování pracovních rolí, v realizaci plánu zlepšování pracovního výkonu a v realizaci plánu osobního rozvoje.

Jedná se tedy o fázi cyklu řízení pracovního výkonu, která konkrétně popisuje jednání pracovníka v průběhu sledovaného období. Tuto fázi cyklu mnozí z autorů nevyčleňují jako samostatnou a považují ji za součást řízení pracovního výkonu během roku.

2.1.3 Řízení pracovního výkonu během roku

Řízení pracovního výkonu během roku představuje třetí fázi cyklu řízení pracovního výkonu a řeší **sledování pracovního výkonu manažerem**. Plamínek (2014, s. 58) uvádí jako hlavní důvod, proč sledovat výkon, potřebu hodnocení nestandardních situací. Dalším důvodem je rozvoj zaměstnanců potřebný k budoucím výkonům. „*V dnešní stále se měnící době musíme od lidí vyžadovat rozvoj zdrojů, které sice nevyužívají v současnosti, ale budou je potřebovat k budoucím výkonům*“ (Plamínek, 2014, s. 58).

Za nástroj řízení zaměstnance v průběhu sledovaného období považuje Šikýř (2015, s. 115) především **systematické hodnocení**.

Řízení pracovního výkonu během roku, tak jak ho definuje Armstrong (2015, s. 394), představuje sledování pracovního výkonu, zajišťování koučování a zpětné vazby, řešení problémů pracovního výkonu. „*Na vedoucího pracovníka / manažera klade řízení pracovního výkonu požadavek zabezpečit motivující vedení pracovníka a průběžné poskytování zpětné vazby na jeho pracovní výkon*“ (Koubek, 2015, s. 203). Koubek (2015, s. 205) zdůrazňuje také potřebu realizace neformálního prozkoumání a posuzování pracovního výkonu, tj. diskuzí o něm, o realizaci procesu aktualizace cílů. V některých případech doporučuje i komunikaci o procesu řešení problémů týkajících se pracovního výkonu.

Zpětnou vazbu v manažerském pojetí ze dvou úhlů pohledu popisuje Plamínek (2014, s. 40). Manažeři: „...očekávají, že díky zpětným vazbám bude systém firmy schopný reagovat na to, co se o sobě a svém okolí dovídá. Vyžadují-li zpětnou vazbu jako lidé, zajímají se, jak působí jejich chování na jeho adresáty“ (Plamínek, 2014, s. 40).

Pokud je zpětná vazba poskytována pracovníkovi ze strany více lidí – například zpětná vazba nadřízeným, kolegy, zákazníky –, dochází k posuzování pracovního výkonu zaměstnance z různých stránek. Taková zpětná vazba je označována jako 360stupňová zpětná vazba. Grint uvádí, že 360stupňová zpětná vazba: „...pouze nahrazuje subjektivitu jednoho hodnotitele subjektivitou více hodnotitelů“ (Grint, 1995, citovaný podle Armstronga, 2015, s. 408). Veber (2015, s. 172) tento způsob hodnocení více popisuje a uvádí, že hodnocení vychází z „...kombinací různých zdrojů hodnocení – z hodnocení nadřízeným, ale i podřízenými hodnoceného, z hodnocení spolupracovníky na stejné pracovní úrovni, a dokonce požaduje sebehodnocení.“

Šikýř (2014, s. 112) zdůrazňuje, že při řízení pracovního výkonu je důležité rozeznání rozdílů mezi skutečným pracovním výkonem zaměstnance a tím požadovaným a následně určení možností nápravy za součinnosti zaměstnance a manažera.

Zjištěné problémy pracovního výkonu doporučuje Koubek (2015, s. 206) řešit následujícím postupem:

- pracovník nebo manažer odkryje problém a dohodnou se společně na něm;
- manažer s pracovníkem společně zjistí příčiny problému;
- manažer s pracovníkem zvolí způsob řešení problému;
- manažer vytvoří podmínky pro realizaci řešení problému;
- manažer sleduje, jak pracovník řeší problém, a poskytuje mu zpětnou vazbu.

Fáze cyklu řízení pracovního výkonu nazvaná jako řízení pracovního výkonu během roku popisuje období, kdy manažer řídí pracovníka a vede ho k plnění dohody vymezené v první fázi cyklu. Manažer sleduje pracovní výkon pracovníka, ale zároveň mu poskytuje zpětnou vazbu, koučuje ho, řeší okamžité problémy. Nástrojem řízení je především soustavné hodnocení zaměstnance a zmíněná zpětná vazba, která řeší nejen výsledky, schopnosti zaměstnance, **motivaci**, ale i podmínky pracovníka.

2.1.4 Přezkoumání pracovního výkonu

Ve čtvrté fázi cyklu řízení pracovního výkonu, na závěr období vymezeného dohodou, dochází podle Koubka (2015, s. 205) ke **společnému posuzování pracovního výkonu pracovníka, které je provázáno s odměňováním pracovníka**. Jedná se o fázi označenou jako přezkoumání pracovního výkonu. Autor klade důraz na vyzvednutí úspěchů a pokroku pracovníka, řešeny ale musí být i problémy spojené s pracovním výkonem. Prioritní je: „...rozvojový aspekt zkoumání a posuzování pracovního výkonu a zlepšování“ (Koubek, 2015, s. 207). Závěrečné prozkoumání a posouzení pracovního výkonu označuje Armstrong (2015, s. 394) za východisko pro úpravy dohod o pracovním výkonu a plánu osobního rozvoje.

Přezkoumání pracovního výkonu má nejčastěji **formu hodnotícího rozhovoru**. „*Na řízení pracovního výkonu navazuje formální hodnocení pracovního výkonu za určité období (zpravidla rok), kdy manažer spolu se zaměstnancem projednávají obvykle formou hodnotícího rozhovoru úroveň dosažení dohodnutých pracovních a rozvojových cílů*“ (Šikýř, 2014, s. 113). Šikýř (2014, s. 113) konstatuje, že během hodnotícího rozhovoru probíhá nejen hodnocení ze strany manažera, ale zaměstnanec má také příležitost na toto hodnocení reagovat. Součástí hodnotícího rozhovoru je podle autora i dohoda, která se týká řešení zjištěných nedostatků, možností zvyšování pracovního výkonu včetně poskytnutí potřebné motivace a zajištění vhodných podmínek pro dosahování pracovního výkonu.

„*Hodnotící rozhovor je podstatnou součástí řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců. Umožňuje manažerům projednat se zaměstnanci skutečný pracovní výkon v uplynulém období a dosáhnout požadovaného pracovního výkonu v období následujícím*“ (Šikýř, 2012, s. 119).

Pro **obsah hodnotícího rozhovoru** navrhuje Plamínek (2011, s. 68) využít princip „trojitého vé“ – tj. věnovat se nejprve výsledkům, vývoji a potom vztahům. Pokud jsou hodnoceny výsledky, je třeba se soustředit na skutečnosti využitelné v budoucnosti. Při hodnocení vývoje jsou podle Plamínka (2011, s. 68) plánovány především budoucí činnosti. Jako náplň závěrečné diskuze doporučuje Plamínek téma mezilidských vztahů. „*Předmětem diskuze může být vztah hodnoceného a hodnotícího, další mezilidské vztahy i vztahy lidí k firemním myšlenkám*“ (Plamínek, 2011, s. 68).

Koubek (2015, s. 225) zdůrazňuje, že hodnotící rozhovor musí probíhat **v rámci nastavené struktury podle časového plánu**. *„Nejvhodnější typ rozhovoru je plně participativní rozhovor vytvářející z hodnotitele a hodnoceného rovnoprávné partnery hledající řešení“* (Koubek, 2015, s. 226). Vyžaduje to promyšlenou přípravu takového setkání ze strany hodnotitele, která spočívá především v přehodnocení všech informací o hodnoceném. Koubek (2015, s. 229) zdůrazňuje nebezpečí subjektivismu při hodnocení pracovníků, které je dané tím, jak obtížně se pracovní výkon měří.

Jako vhodnou přípravu na hodnotící rozhovor uvádí Koubek (2015, s. 217) **sebehodnocení**. Může mít podobu zprávy, vyplněného formuláře.

Při hodnotícím rozhovoru doporučuje Koubek uplatňovat několik **zásad**:

- zdůrazňovat, že účelem rozhovoru je pomoci hodnocenému;
- povzbuzovat hodnoceného k sebehodnocení, ponechat ho hovořit;
- řešit výkon celého roku;
- pochválit a pochvalou i začít;
- hodnotit práci, a ne osobnost hodnoceného;
- být pozitivní;
- uvědomit si vlastní hranice;
- někdy odložit rozhodnutí.

Stejně jako Koubek se i Plamínek (2013, s. 68) zabývá strukturou hodnotícího rozhovoru a vymezuje pro něj čtyři pravidla:

- nejdříve mluví hodnocený, potom hodnotitel;
- postupujeme od pozitivního k negativnímu;
- postupujeme od přítomnosti k budoucnosti;
- postupujeme od věcných témat ke vztahovým.

Způsob, jak **zaznamenat průběh hodnotícího rozhovoru**, popisuje Veber: *„Výsledky hodnocení s formulovanými závěry jsou zaznamenány v hodnotícím dokumentu a pracovník potvrdí podpisem, že byl seznámen se závěry uvedenými v hodnotícím dokumentu, ten se pak stává součástí osobního spisu pracovníka a má důvěrný charakter“* (Veber, 2014, s. 175).

Podle Vebera (2014, s. 176) je možné se, v případě potřeby, proti výsledku hodnocení odvolat.

Platí tedy, že přezkoumání pracovního výkonu je realizováno přímým nadřízeným pracovníka. Ten má vždy k dispozici výstupy ze sledování výkonu zaměstnance v průběhu sledovaného období. Pracuje tedy s ověřenými daty na základě kritérií, se kterými byl pracovník seznámen, a řídí se výše uvedenými zásadami. Nejčastější forma přezkoumání pracovního výkonu je hodnotící rozhovor. Závěry z tohoto hodnotícího rozhovoru mají být konkrétní a mají směřovat k dosahování požadovaného pracovního výkonu. Hodnotící pohovor může přinést také závěry směřující k činnosti firmy. Výsledky hodnocení mohou být zaznamenány písemně a zaměstnanec na ně může zpětně reagovat.

2.2 Hodnocení pracovníků jako nástroj řízení pracovního výkonu

Hodnocení zaměstnanců je jedním ze stěžejních nástrojů řízení pracovního výkonu. Realizuje se ve především ve fázi řízení pracovního výkonu během roku a ve fázi přezkoumání pracovního výkonu.

Hodnocení je nástroj, který je podle Koubka (2015, s. 210) možné využít:

- v odměňování;
- v rozmíst'ování pracovníků;
- ve vzdělávání a rozvoji pracovníků;
- **v podnětech ke zlepšení pracovního výkonu.**

Definice termínu hodnocení pracovního výkonu lze pojímat z pozice manažerů jako nástroj kontroly i motivace. Podle Šikýře je hodnocení: „...*nástroj řízení pracovního výkonu zaměstnanců. Umožňuje manažerům kontrolovat, usměrňovat a podněcovat zaměstnance v průběhu vykonávání sledované práce, dosahování požadovaného pracovního výkonu.*“ (Šikýř, 2012, s. 121). Veber zdůrazňuje, že hodnocení vede k dosahování vyššího výkonu pracovníka, jedná se o: „...*nástroj zkvalitňování personálu firmy, dosahování vyššího výkonu, kvality všech činností a rozvoje způsobilosti pracovníků*“ (Veber, 2015, s. 172).

Koubek při vymezení řízení pracovního výkonu zdůrazňuje jeho význam pro motivaci pracovníků: „...*velice účinný nástroj kontroly, usměrňování a motivování pracovníků.*“ (Koubek, 2015, s. 208). Hodnocení se může podle autora koncentrovat buď na výsledky

práce, nebo na pracovní a sociální chování pracovníka. Koubek (2015, s. 209) uvádí, že pokud se zaměří na výsledky práce, bude vyčíslovat takové hodnoty, jako je množství, kvalita, včasnost, náklady aj. – tedy to, co je měřitelné. Pokud bude posuzovat chování pracovníka, bude používat charakteristiky, jako je iniciativnost, rozvážnost, kritičnost. V praxi je snaha hodnotit především výsledky práce.

Podle Koubka (2015, s. 207) se hodnocení pracovníků zabývá:

- zjišťováním, jak zaměstnanec vykonává svou práci;
- sdělováním tohoto zjištění pracovníkům;
- hledání způsobů zlepšení pracovního výkonu.

Pracovníkem, který podle Vebera hodnocení ve většině případů realizuje, je nadřízený pracovník. *„Je obvyklé, že rozhodující úlohu v hodnocení má nadřízený hodnoceného pracovníka“* (Veber, 2009, s. 72).

Hodnocení lze tedy chápat jako nástroj řízení pracovního výkonu, s pomocí kterého řídicí pracovník motivuje zaměstnance k dosahování požadovaného výkonu. Při hodnocení nadřízený nejen sleduje práci zaměstnance, ale zároveň tyto poznatky předává pracovníkům s cílem případného zlepšení pracovního výkonu.

Pro vlastní realizaci hodnocení ve firmách je odbornou literaturou doporučováno dodržovat některé zásady, které hodnocení činí efektivním. Veber (2015, s. 173) stanovuje základní **požadavky, které je vhodné při hodnocení pracovníků akceptovat:**

- pravidelnost hodnocení (obvykle roční interval);
- známý systém hodnocení (včetně kritérií);
- výsledky hodnocení písemně zaznamenané;
- hodnocení orientované na pozitiva, spojeno se sebehodnocením;
- nestrannost hodnocení bez ohledu na minulá hodnocení;
- projednání závěrů s úkoly pro obě strany;
- využívání výsledků hodnocení pro zlepšování.

Požadavek pravidelnosti hodnocení: Za dodržení uvedených zásad je ve firmách realizováno formální a neformální hodnocení pracovníků. Podle Koubka (2015, s. 210) je formální hodnocení doporučováno k realizaci jednou ročně, neformální hodnocení ve formě

diskuzí, porad, setkání dvakrát či třikrát do roka. Přičemž neformální hodnocení je předpokladem hodnocení formálního.

Požadavek známého systému hodnocení: Koubek (2015, s. 214) při hodnocení jako nástroji řízení pracovního výkonu deklaruje stanovovat **normy výkonu**, a to exaktně a písemně. Uvádí, že při tomto hodnocení není možné brát v úvahu pouze kritéria pracovního výkonu, která souvisejí přímo s pracovníkem, ale i kritéria pracovníkem neovlivnitelná: „*Tyto faktory by neměly být chápány jako přímé determinanty individuálního výkonu, ale jako faktory modifikující efekt úsilí, schopnosti a vnímání role*“ (Koubek, 2015, s. 215).

Také Šikýř (2015, s. 113) je přesvědčený, že pro úspěšnou realizaci hodnocení je nezbytné zvolit **kritéria hodnocení správně**. Ta mohou podle Šikýře představovat například výsledky práce, chování pracovníka, motivace k práci, pracovní podmínky. Univerzálními kritérii jsou podle Koubka (2015, s. 212) kvantita, kvalita a včasnost plnění.

Šikýř (2015, s. 114) stanovuje, že hodnocení pracovního výkonu vyžaduje volbu správné **metody hodnocení**. V odborné literatuře je vymezeno několik způsobů členění metod hodnocení pracovníků, nejčastěji (Šikýř, 2012; Koubek, 2015; Kociánová, 2012) jsou popisovány metody hodnocení podle stanovených cílů (výsledků), hodnocení pomocí stupnice nebo hodnocení na základě kritických případů, hodnocení na základě plnění norem, volný popis, check-listy, metoda BARS, assessment center / development center, metody založené na vytváření pořadí hodnocených pracovníků.

Šikýř (2014, s. 113) uvádí výčet vybraných metod hodnocení zaměstnanců, které umožňují posuzování pracovního výkonu v závislosti na vykonané práci:

- hodnocení podle dohodnutých cílů, využívané pro hodnocení manažerů a specialistů s pomocí SMART metody;
- hodnocení podle stanovených norem, využívané především pro hodnocení manuálních pracovníků;
- hodnocení pomocí stupnice, kdy je každé kritérium pracovního výkonu hodnoceno přiřazením stupně pracovního výkonu;
- hodnocení volným popisem, tj. záznamem pracovního výkonu podle stanovených kritérií;
- hodnocení metodou kritických případů, tj. popisem mezních situací;

- hodnocení metodou AC/DC, spočívající v řešení modelových úkolů a případových studií.

Požadavek nestrannosti hodnocení bez ohledu na minulé hodnocení: Šikýř popisuje chyby, ke kterým může docházet v případě subjektivního hodnocení: „...*při hodnocení pracovního výkonu je nezbytné se vyvarovat chyb, které spočívají v subjektivním hodnocení, v hodnocení průměrnými stupni či v přílišné shovívavosti nebo přísnosti*“ (Šikýř, 2015, s. 116).

Výsledky hodnocení jsou důležitým podkladem pro stanovení **potřeb vzdělávání a rozvoje** konkrétního pracovníka. Koubek (2015, s. 232) ale naopak popisuje skutečnost, kdy vzdělávání a rozvoj pracovníka vede ke zlepšování pracovního výkonu.

Z popisu požadavků doporučovaných pro realizaci hodnocení jako nástroje řízení pracovního výkonu je zřejmé, že hodnocení má probíhat podle pravidel, která jsou předem nastavena, má být stanoven termín hodnocení, hodnocení má být orientováno na pozitiva.

Proces samotného hodnocení pracovníků lze **dělit podle jeho průběhu** do tří časových období a členit podle Koubka (2015, s. 215) na jednotlivé fáze:

Přípravné období:

- analýza pracovních míst;
- formulace kritérií výkonu a jeho hodnocení;
- informování pracovníků o připravovaném hodnocení, jeho kritériích a normách.

Období získávání zkušeností a podkladů:

- zjišťování informací, pořízení dokumentace o pracovním výkonu.

Období vyhodnocování informací o pracovním výkonu:

- vyhodnocování pracovních výsledků, pracovního chování, schopností zaměstnanců;
- rozhovor o výsledcích hodnocení, řešení problémů souvisejících s pracovním výkonem;
- pozorování pracovního výkonu pracovníka.

Z uvedeného je zřejmé, že pro proces hodnocení jsou v odborné literatuře stanoveny požadavky na průběh hodnocení, vymezené zásady tohoto procesu, existují doporučení pro

členění jeho průběhu. Řada organizací však využívá i jiné přístupy, než které jsou popsány v dostupné odborné literatuře. Vždy se vychází ze specifických podmínek konkrétní firmy.

3 Řízení pracovního výkonu ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona

Stávající odborný diskurz a vzdělávací politika směřují již řadu let k tomu, že běžnou realitou škol má být inkluzivní vzdělávání. Tato vize není v rozporu s tím, že ve vzdělávacím systému mají stále své místo školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky s jednotlivými druhy znevýhodnění. Tyto školy jsou vymezeny školskou legislativou a mají stanovená specifika, která se týkají definování žáka této školy i podmínek pro výkon výchovně vzdělávací činnosti. Analýza obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků v rámci diplomové práce je realizována právě na této škole.

Řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve škole je, obdobně jako v případě ostatních organizací, integrovanou součástí personální práce. Vzhledem k absenci odborné literatury popisující činnosti řízení pracovního výkonu na škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona konkretizují proces řízení pracovního výkonu z dostupných zdrojů obecně pro školskou praxi.

Pro možnost vymezení specifických podmínek školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona je nutné přesně stanovit, o jakou organizaci se jedná, popsat specifické podmínky, které mohou mít dopad na proces řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků. Vymezení těchto specifík v textu diplomové práce je realizováno především prostřednictvím školské legislativy.

Znalost cílové skupiny žáků, specifík organizace vzdělávání i personálního vybavení školy umožní analyzovat obsah pracovního výkonu pedagogických pracovníků s ohledem na konkrétní podmínky škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.

3.1 Vymezení termínu škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona

Škola zřízená podle § 16 odstavce 9 školského zákona je podle školského zákona školou pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami. Do takové školy může být podle § 16 odst. 9 školského zákona přijat pouze žák, u kterého: *„vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by*

samotná podpůrná opatření neumožňovala naplňování jeho vzdělávací možnosti a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. “

Podle § 25 vyhlášky č. 27/2016 Sb. má třída, oddělení a studijní skupina zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona nejméně 6 a nejvíce 14 žáků, v mimořádných případech nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. Škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona má podle § 25 vyhlášky č. 27/2016 Sb. nejméně 10 žáků.

3.1.1 Specifika žáků školy

Školy jsou zřizovány podle § 19 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.), **pro žáky podle druhu znevýhodnění** uvedeného v § 16 odst. 9 školského zákona. V odůvodněných případech se v nich mohou vzdělávat i žáci s jiným druhem znevýhodnění. § 19 odst. 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. stanovuje, že: *„jejich počet ale nesmí přesáhnout jednu čtvrtinu nejvyššího počtu žáků vzdělávajících se ve třídě“*. Jediná výjimka platí podle § 19 odst. 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. pro žáky s mentálním postižením: *„ve škole, třídě, zřízené podle §16 odst. 9 zákona pro žáky s mentálním postižením se nevzdělávají žáci bez mentálního postižení.“*

§ 16 odstavec 9 školského zákona stanovuje, že *„podmínkou zařazení je písemná žádost zákonného zástupce žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem žáka.“* § 20 vyhlášky č. 27/2016 Sb. vymezuje, že doporučení školského poradenského zařízení je platné zpravidla nejvýše po dobu dvou let (u žáků s mentálním postižením nejdéle po dobu 1 roku). Toto doporučení navíc obsahuje odůvodnění, ze kterého je zřejmé, z jakého důvodu k zařazení žáka do školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona dochází. Školské poradenské zařízení podle § 23 vyhlášky č. 27/2016 Sb. pravidelně vyhodnocuje, zda: *„vzdělávání ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona odpovídá speciálním vzdělávacím potřebám žáka.“* Pokud dojde k významné změně speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přezkoumá školské poradenské zařízení jeho vzdělávání ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona a případně doporučí úpravu vzdělávání žáka, zejména zařazení do školy, která není zřízena podle § 16 odst. 9.

Ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona se vzdělávají pouze žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro **žáka se speciálními vzdělávacími potřebami** je upřesňující **označení žák s přiznanými podpůrnými opatřeními**, zavedené § 17 vyhlášky

č. 27/2016 Sb. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je definován § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon), jako žák, který: „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka.*“

Valenta (2016, s, 264) vymezuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami za pomoci dříve používané terminologie. Stanovuje, že se od dosavadního způsobu dělení žáků na kategorii žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním přechází k novému systému podpůrných opatření.

Podpůrná opatření, která mohou být žákovi přiznána, se člení do pěti stupňů. § 16 odst. 4 školského zákona stanovuje: „*Zatímco podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení, podpůrná opatření vyšších stupňů může uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení*“.

Podpůrná opatření podle § 16 odst. 2 školského zákona spočívají v: „a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání, f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, g) využití asistenta pedagoga, h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“

Popis jednotlivých podpůrných opatření je uveden v Příloze 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., a to včetně normované finanční náročnosti podpůrných opatření, která zakládá nárok na

finanční prostředky pro realizaci jednotlivých podpůrných opatření. Právě tento způsob financování realizace podpůrných opatření je zaveden novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. a lze ho považovat v mnoha oblastech za inovativní. Podle § 16 odst. 1 školského zákona: „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou.“

3.1.2 Specifika personálních podmínek ve škole

Ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 vykonávají přímou speciálně pedagogickou činnost **pedagogičtí pracovníci**, pro které platí ustanovení dané zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen zákon č. 563/2004 Sb.).

Podle § 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. platí, že: „*pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (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.*“ § 2 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. poskytuje výčet osob, které přímou pedagogickou činnost vykonávají. Je to: a) učitel, b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, c) vychovatel, d) speciální pedagog, e) psycholog, f) pedagog volného času, g) asistent pedagoga, h) trenér, i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně), j) vedoucí pedagogický pracovník.

Mezi **předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka** patří podle § 3 zákona č. 563/2004 Sb.: „*a) je plně způsobilý k právním úkonům, b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, c) je bezúhonný, d) je zdravotně způsobilý a e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.*“

Pro školy zřízené podle § 16 odst. 9 platí i další ustanovení zákona č. 563/2004 Sb., kdy zde podle § 8 tohoto zákona mohou vyučovat pouze ti učitelé, kteří získali odbornou kvalifikaci i v **oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku.**

3.2 Řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků

Pro popis způsobu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků je využitelný obecný popis procesu řízení pracovního výkonu platný pro všechny organizace. Školská praxe aplikuje tedy teoretický model řízení pracovního výkonu s některými specifiky popsány v této části diplomové práce. Middlewood uvádí, že: „*autonomní školy mají větší svobodu a odpovědnost ve všech oblastech řízení lidských zdrojů. V důsledku toho jsou schopny vyvíjet vlastní přístupy k řízení zaměstnanců, zaměřené na potřeby a na podmínky jednotlivé instituce*“ (Middlewood, 2009, s. 15).

Zákoník práce jasně popisuje úlohu vedoucího zaměstnance, který je oprávněn stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny (§ 11 zákoníku práce). Školský zákon navíc vymezuje odpovědnost ředitele školy za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb (§ 164 školského zákona). Z toho plyne, že také vedoucí pracovníci škol jsou povinni hodnotit pracovní výkonnost a pracovní výsledky svých zaměstnanců (§ 302 zákoníku práce). Je tedy zřejmé, že, aby ředitel školy plnil svou povinnost řídit a vést pedagogické pracovníky, je nezbytné neustále řídit pracovní výkon zaměstnanců a řešit jeho hodnocení.

Řízení pracovního výkonu ve škole lze přiřadit řediteli školy, i když řídicím pracovníkem může být ve škole i jiná osoba, jako např. vedoucí školní jídelny, zástupce ředitele, vedoucí školní družiny, tzv. střední management školy, kterému ředitel „*odpovídajícím stylem vedení, efektivní motivací a správným určením vzdělávacích týmů vytváří vhodný prostor pro výkon jeho funkce*“ (Lhotková, 2012, s. 162).

Řízení pracovního výkonu jako činnost ředitele školy: „*směřuje k realizaci strategických cílů školy prostřednictvím dosahování požadovaného pracovního výkonu podřízených zaměstnanců*“ (Šikýř, 2012, s. 108). Kompetence ředitele potřebné pro výkon jeho činností se řadí podle Trojanové (2006, s. 29) do kompetenčních modelů se šesti dílčími oblastmi kompetencí, a to lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální a **kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu**.

Trojan konstatuje, že na tyto základní činnosti zbývá řediteli školy stále menší časový prostor. „*Tato nezastupitelná osoba, stojící v čele školy tak má stále méně času věnovat se*

základním činností ve škole, které jsou od ní očekávány, které směřují ke zvyšující se kvalitě školy, podmínek pro jednotlivé žáky a jejich nezbytný rozvoj“ (Trojan, 2015, s. 7).

V případě škol platí pro řízení pracovního výkonu (stejně jako pro jiné organizace), že se jedná o opakující se cyklus několika fází, které mají vzhledem k obsahu výchovně vzdělávací práce pedagoga ve škole svá specifika. Za specifika učitelské práce lze podle Trojana (2015, s. 35) považovat:

- obtížné stanovení výstupů práce;
- absence kritérií kvalitní školy a kvalitní pedagogické práce;
- ovlivnitelnost práce pedagoga jeho okolím;
- nemožnost opravy postupu práce;
- rozdělení pracovní doby.

Šikýř (2012, s. 109) stanovuje jako první krok procesu řízení pracovního výkonu **definování role pedagoga**, kdy je třeba vymezit úlohu zaměstnance ve škole, tedy obsah jeho práce, výsledky práce, jeho schopnosti, motivaci a podmínky k práci. *„Od pedagogického pracovníka se očekává v rámci obsahu práce výchovně vzdělávací činnost, konkretizovaná v jeho pracovní náplni. Výsledkem jeho práce je naplnění cílů školního vzdělávacího programu a tedy určitý posun ve výchově a vzdělávání žáka, v případě ukončení školy i dosažení daného stupně vzdělání“ (Šikýř, 2012, s. 109).*

Na základě definování role pedagogického pracovníka je ve škole stanoven obsah **dohody o pracovním výkonu**, připravované zpravidla na jeden rok. Šikýř (2012, s. 110) uvádí, že dohoda o pracovním výkonu se ve školách často písemně nerealizuje. Jedním z důvodů může být i to, že **pracovní cíle pedagogů** je obtížné stanovit. *„Potenciál žáků je na začátku školního roku různý, různý bude i výsledek jejich učení“ Šikýř (2012, s. 110).* Obtížně stanovitelné jsou podle Šikýře (2012, s. 110) i **normy a ukazatele pracovního výkonu**. *„Průměry známek u jednotlivých žáků nejsou směrodatným ukazatelem. Požadavky výkonu práce představují kromě schopností a motivace pedagogického pracovníka i konkrétní záležitosti, jako je přidělení třídnictví, úvazků, dozorů“ (Šikýř 2012, s. 110).*

Součástí dohody o pracovním výkonu mohou podle Šikýře (2012, s. 110) být i **podmínky a prostředky výkonu práce**. Jedná se především o podmínky materiální (pomůcky, technické vybavení třídy – interaktivní tabule, PC, notebook). V pracovní dohodě by podle Šikýře

(2012, s. 110) měly být stanoveny základní standardy a hodnoty školy představované vizí školy. Ta se promítá do způsobu práce se žáky, do způsobu spolupráce s rodiči a s partnery. Trojanová (2016, s. 163) používá rozdělení výkonu do tří oblastí – pracovní výsledky, pracovní chování, motivace. Pro úspěšné řízení pracovního výkonu obecně rovněž doporučuje Koubek (2015, s. 207) uplatňovat **zásadu prioritního sdílení cílů a hodnot organizace** mezi pracovníky a manažery. Tuto zásadu je vhodné uplatňovat i v případě řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků. Chování osob ve škole závisí podle Trundy (2012, s. 49) na sdílených i individuálních hodnotách a ideálech.

Trojanová (2016, s. 109) popisuje, kde konkrétně jsou obsaženy informace, které popisují pracovní výkon pedagogického pracovníka, tedy vymezují obsah dohody o pracovním výkonu. Podle Trojanové se jedná o pracovní smlouvu pracovníka a jeho pracovní náplň: „*Dohoda o pracovním výkonu je stvrzena podpisem pracovní smlouvy, ve které je uvedeno, že nedílnou součástí této smlouvy je pracovní náplň. Pracovní smlouva u vedoucích pedagogických pracovníků je doplněna jmenováním*“ (Trojanová, 2016, s. 159). Mezi další dokumenty, které popisují činnost pracovníka, patří podle Trojanové např. legislativní dokumenty, vnitřní směrnice školy nebo rozvojové plány pedagogických pracovníků na daný školní rok. Takové plány stanovují konkrétní cíle pracovníka, včetně způsobů jejich naplňování a hodnocení.

Pro dosažení dohodnutého pracovního výkonu využívá ředitel školy v průběhu sledovaného období nástroje hodnocení a zpětné vazby. Za nedílnou součást řízení pracovního výkonu ředitelem školy lze považovat motivující vedení, které podle Trojanové (2016, s. 162) představuje: „...*podporu pracovníka ze strany školy tak, aby mohl co nejkvalitněji plnit svoji práci*“ (Trojanová, 2016, s. 162).

Je zřejmé, že pro úspěšné řízení pracovního výkonu je třeba nahlížet na tento proces také z úhlu pohledu pedagogických pracovníků. Middlewood (2009, s. 7) konkrétně vymezuje, co pracovníci v oblasti vzdělávání potřebují, aby dosahovali požadovaného pracovního výkonu:

- cíle, ve vztahu ke kterým mohou měřit pokrok;
- konstruktivní zpětnou vazbu tak, aby se zamezilo subjektivnímu hodnocení výkonu;
- ujištění, že chyby jsou nevyhnutelné při učení i dosahování znalostí;

- strukturovanou podporu, aby mohli řešit potíže v okamžiku jejich vzniku a podporu dalšího rozvoje;
- časté uznávání jejich úspěchů a možnost přispět k úspěchu školy.

Součástí řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků je i **přehodnocení pracovního výkonu**, které je zaměřeno na posouzení dosažení stanovených cílů. „*Výsledky slouží jednak u uzavření dohody o pracovním výkonu na další období, jednak k rozhodování vedoucího zaměstnance v dalších oblastech spojených s řízením pracovního výkonu podřízeného zaměstnance*“ (Šikýř, 2012, s. 111).

Z popisu procesu řízení pracovního výkonu ve škole jako činnosti řízení lidských zdrojů na základě dostupných zdrojů je zřejmé, že pro školu jako pro organizaci platí v mnohém teoretická vymezení stanovená v odborné literatuře. Specifika pedagogického procesu ale způsobují odlišnosti ve způsobu realizace i obsahu řízení pracovního výkonu. Analýza vlastního obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona bude součástí analytické části diplomové práce.

3.2.1 Hodnocení pracovního výkonu pedagogických pracovníků

Nástrojem řízení pracovního výkonu pedagogického pracovníka je jeho **hodnocení**. Umožňuje řediteli školy „...*kontrolovat, usměrňovat a podněcovat podřízené zaměstnance v průběhu vykonání sjednané práce*“ (Šikýř, 2012, s. 111).

Hodnocení je nejen nástrojem řízení pracovního výkonu, ale zároveň i povinností ředitele školy. Je dána § 164 odst. 1 školského zákona, podle kterého je ředitel školy odpovědný za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a soulad vzdělávání se školským zákonem a školním vzdělávacím programem.

Lze rozlišovat **neformální a formální hodnocení** zaměstnanců. Účelem neformálního hodnocení je rozpoznání a řešení problémů pracovního výkonu v průběhu určitého období. Toto hodnocení je realizováno podle aktuální potřeby. „*Podklady pro neformální hodnocení získávají vedoucí zaměstnanci většinou pozorováním nebo rozhovorem se zaměstnanci*“ (Šikýř, 2012, s. 112). Formální hodnocení se uplatňuje pravidelně za stanovené období zpravidla **formou hodnotícího rozhovoru v intervalu jednou až dvakrát za rok**.

Hodnotící rozhovor má podle Trojanové (2016, s. 166) několik částí: vstupní část, informace hodnoceného, informace vedoucího pracovníka, vzájemná diskuze, přijatá opatření, závěr.

Podle Šikýře (2012, s. 122) je třeba průběžně zkoumat, posuzovat a zaznamenávat potřebné informace o pracovním výkonu pedagogického pracovníka. Dokumentace průběžného hodnocení totiž umožňuje realizovat hodnotící rozhovor.

„Platí, že hodnotící rozhovor je dobré začít uznáním pozitiv“ (Šikýř, 2012, s. 122). Před případnou kritikou negativ je vhodné prověřit problémy pracovního výkonu. V případě chyb z neschopnosti nebo nevědomosti je možné chápat problém i na straně ředitele školy, který je zodpovědný za výběr a hodnocení pracovníků.

Šikýř (2012, s. 114–115) popisuje **jednotlivé oblasti hodnocení pedagogických pracovníků**. Jedná se o výsledky práce, chování pedagoga, jeho schopnosti a motivace, podmínky práce.

Výsledky (množství práce, kvalita práce, včasnost práce atd.)

Jako problematické se jeví především hodnocení kvality práce pedagogického pracovníka. Trojan (2016, s. 101) poskytuje zobecnění, že obtížně jsou změřitelné výsledky i správnost postupů v případě celého pedagogického procesu. Pedagogický proces definuje jako „...komplexní systematické edukační působení školy a jejích pracovníků na žáka s cílem kultivovat jeho kompetence“ (Trojan, 2016, s. 101). Také Trojanová (2016, s. 163) uvádí, že jsou pracovní výsledky u pedagogických pracovníků velmi obtížně měřitelné. „Často se v této souvislosti mluví o přidané hodnotě, která představuje rozdíl mezi počátečním a stavem a stavem konečným, tedy dosaženým po určité době“ (Trojanová, 2026, s. 163).

Stejný názor vyjadřuje Middlewood (2009, s. 17), který uvádí, že tradičně se kvalita výuky obtížně objektivně definuje. „U některých škol představuje hodnotnou sadu cílů pravidelná docházka, základní úroveň čtenářské i matematické gramotnosti, sociální dovednost. U dalších může být tímto cílem úspěšné plnění přijatelných akreditovaných výsledků. U jiných může být získání a udržení očního kontaktu výsledkem několikaletého úsilí studenta, učitele, terapeuta, rodiče a pečovatele“ (Middlewood, 2009, s. 17).

Odlišný názor vyjadřuje Šikýř, který uvádí, že: „...je možné hodnotit osvojené znalosti a dovednosti žáků a jejich aktivitu v hodinách, individuální přístup, mimoškolní aktivity se žáky apod.“ (Šikýř, 2012, s. 115). Trojan (2015, s. 22) ale upozorňuje na to, že výsledek jednoho žáka není možné srovnávat v absolutním pořadí s výsledkem jiného žáka. Je třeba zohledňovat dopady selekce žáků na základě sociálního statusu a bohatství rodičů, je žádoucí

hodnotit výstupy žáků v časové řadě s důrazem na vývoj a posun. „Proto výsledky žáků je třeba s přihlédnutím ke všem aspektům brát a hodnotit jako posun každého dítěte, zejména je třeba mít na paměti vstupní úroveň“ (Trojan, 2015, s. 22).

Chování (kromě vedení práce, přístup k práci, přítomnost v práci)

Pro vymezení chování jako oblasti hodnocení pedagogických pracovníků podle Šikýře (2012, s. 115) platí, že: „...kromě základních povinností (např. včasný nástup do hodin, dodržování dozorů apod.), je možné objektivně hodnotit např. samostatnost, kreativitu nebo ochotu pracovat nad rámec povinností (např. tvorba projektu)“ (Šikýř, 2012, s. 115). Podle Trojanové (2016, s. 164) souvisí pracovní chování především s dodržováním norem: „...pracovní chování představuje dodržování pravidel nastavených v pracovní náplni nebo dalších směrnících či stanovených na poradách“ (Trojanová, 2016, s. 164).

Schopnosti (způsobilost k práci)

Podle Šikýře (2012, s. 115) lze sledovat schopnosti pedagogického pracovníka v rámci edukačního procesu tak, že: „...v rámci výuky se sleduje odborný obsah, didaktické metody a vůbec celkové naplnění školního vzdělávacího programu“ (Šikýř, 2012, s. 115).

Motivace (ochota k práci)

Hodnocení motivace označuje Šikýř jako jednu z nejproblematictějších oblastí: „...hodnocení motivace je velmi subjektivní záležitostí a vyžaduje zkušeného pozorovatele. Projevem žádoucí motivace je rovněž ochota k dalšímu vzdělávání, které vede k rozvoji schopností“ (Šikýř, 2012, s. 115).

Podmínky (pracovní doba, pracovní prostředí)

V oblasti hodnocení podmínek navrhuje Šikýř (2012, s. 115) hodnotit tyto činnosti: „...je možné posuzovat udržování tříd, využívání pomůcek i výpočetní techniky“ (Šikýř, 2012, s. 115).

Tradiční metodou **sledování pedagogického procesu** a zároveň i **metodou hodnocení pedagogických pracovníků** je podle Šikýře (2012, s. 117) **pozorování – hospitace**. Hospitace se zabývá nejen hodnocením činnosti učitele, ale i hodnocením činnosti žáka. Pro ředitele je hospitace zároveň vyjádřením zájmu o práci učitele. „Základním a tradičním nástrojem je pozorování, ve školách označované jako hospitace“ (Trojanová, 2016, s. 165).

„Běžná vyučovací hodina je uzavřenou jednotkou s interakcí mezi pedagogickým pracovníkem a žáky. Všechny informace, které potom mají ostatní pedagogové, ředitel školy či rodiče, jsou zprostředkované“ (Trojan, 2016, s. 104). Podle Trojana (2016, s. 104) se jeví jako žádoucí, aby se ředitel i učitelé navštěvovali ve svých hodinách, o hodinách diskutovali, rozebírali problematické situace. Zatím jim v tom v mnoha případech brání neochota dělit se o své zkušenosti, nejistota.

Hospitace se stává podle Trojana (2016, s. 108) i **nástrojem motivačním**. Nejedná se tedy pouze o kontrolu a hodnocení práce pedagoga, ale také o možnost zpětné vazby, o debatu o metodách či formách práce, o efektivitě práce. Lazarová naopak zdůrazňuje, že u hospitace není cílem především kontrola pedagogického procesu, ale také vzájemné sdílení pedagogického procesu učiteli. „Vedení školy neklade důraz na kontrolní hospitace, doporučuje však vzájemné návštěvy učitelů v hodinách (dvakrát ročně) a sleduje jejich výsledky“ (Lazarová, 2015, s. 88).

Platí, že struktura ředitelské práce ve skutečnosti neumožňuje, aby ředitel chodil na hospitace pravidelně. „Ředitelé často pojmenovávají, že se v posledním období nedostali na hospitaci ani jednou“ (Trojan, 2012, s. 17). „Bylo by tristní spočítat, jakou část pedagogického procesu má ředitel školy možnost přímo pozorovat během hospitační činnosti. Možná by hodnoty nebyly ani promile celkového vyučovacího procesu ve škole“ (Trojan, 2015, s. 18). Trojan navíc upozorňuje na důležitou skutečnost, že předmětová vybavenost ředitele (aprobace) může být odlišná od obsahu hospitované hodiny.

Trojan (2015, s. 17) uvádí, že návštěva ředitele ve vyučovací hodině představuje pouze jednu z **možností, jak může ředitel školy pozorovat a hodnotit pedagogický proces**.

Ředitel může při hodnocení pracovního výkonu pedagogického pracovníka pracovat podle Trojana (2015, s. 18) také s dalšími informačními vrstvami. Tento postup je žádoucí především pro zachování objektivitu hodnocení. Jedná se o informace od žáků a učitelů, názory jiných pracovníků školy, informace od rodičů či informace zvenčí, běžnou záležitostí hodnocení může být i sebereflexe práce pedagogického pracovníka.

Moderním **způsobem hodnocení** je tzv. **360stupňová zpětná vazba**. Jedná se o hodnocení pracovníka, které provádí více osob. Ve školním prostředí to může být např. hodnocení ředitele školy, zástupce ředitele, rodičů, žáků, sebehodnocení. „Nesmíme zapomenout, že

jednotliví hodnotitelé mohou hodnotit pouze to, co mohou sami objektivně hodnotit“ (Trojanová, 2016, s. 164).

Další využívanou metodou sledování pracovního výkonu ve škole a následného hodnocení je podle Šikýře (2012, s. 117) **analýza dokumentů** (žakovských prací, žakovských knížek, třídních knih, příprav učitele na výuku atd.), která je nastavena ředitelem školy pro průběh celého školního roku. Časté jsou i **rozhovory s učiteli** nebo dotazníky, ve škole nejčastěji spojené s každoročním hodnotícím rozhovorem pedagoga s ředitelem školy.

Další z metod sledování a následného hodnocení pracovního výkonu pedagogického pracovníka je podle Trojana (2015, s. 23) vytváření **portfolia** nebo vedení pedagogického deníku či podle Trojanové (2016, s. 165) volný popis / **předložená vyřešená situace** z pedagogického procesu. Nezbytnost uplatnění těchto metod výstižně popisuje Trojan: *„Písemně zachycování a reflexe průběhu pedagogického procesu není zbytečným nástrojem. Jde o nezbytnost, která umožňuje hluboký vhled samotnému učiteli, ale i ostatním pedagogickým pracovníkům včetně školy“* (Trojan, 2015, s. 24).

Možnost vzájemného sdílení takto zpracovaných informací o průběhu pedagogického procesu zdůrazňuje Trojan: *„Jsou k dispozici různé programy, které pomohou uschovávat a sdílet informace o proběhlých hodinách, výsledcích žáků, opatřeních. Mají-li sdílené informace mít vypovídající hodnotu, musejí být strukturované, srozumitelné a předvídatelně formulované, aby byly použitelné“* (Trojan, 2015, s. 25).

Hodnotící činnost na škole má mít stanovený plán, vymezená pravidla pro reflexi průběhu pedagogického procesu i způsobu zaznamenávání. *„V každé škole by měl existovat plán kontrolní (hodnotící) činnosti“* (Šikýř, 2012, s. 110). V takovém plánu mají být podle autora uvedeny metody kontrolní činnosti, kdo a jak často hodnocení provádí.

Z popisu procesu řízení pracovního výkonu ve škole na základě dostupných zdrojů a z popisu nástroje této personální činnosti, hodnocení, je zřejmé, že pro školu jako pro organizaci platí mnohé odlišnosti v realizaci konkrétních činností. Specifika pedagogického procesu ale nic nemění na dvou základních aspektech hodnocení. Hodnocení jednak poskytuje vedení školy informaci o pracovním výkonu pedagogických pracovníků, jednak poskytuje pedagogickým pracovníkům zpětnou vazbu o jejich pracovním působení ve škole. Hodnocení tedy může zároveň sloužit jako nástroj osobního rozvoje pedagogického

pracovníka. Hodnocení pedagogických pracovníků na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je v analytické části diplomové práce sledovaným nástrojem řízení pracovního výkonu.

3.3 Zhodnocení teoretické části ve vztahu ke školám zřízeným podle § 16 odst. 9 školského zákona

Na základě teoretické části diplomové práce bylo shledáno, že pro stanovení obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je využitelný obecný popis procesu řízení pracovního výkonu. Školská praxe implementuje vymezený teoretický model řízení pracovního výkonu s mnohými specifiky popsány v teoretické části a následně šetřenými v analytické části diplomové práce.

Pro řešení analytické části práce s cílem zodpovědět výzkumnou otázku: *Co je obsahem řízení pracovního výkonu ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona* je využito (s ohledem na jeho aktuálnost) členění cyklu řízení pracovního výkonu do čtyř fází podle Armstronga (2015, s. 393):

- plánování pracovního výkonu,
- aktivity pracovního výkonu,
- řízení pracovního výkonu,
- přezkoumání pracovního výkonu.

ANALYTICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo analyzovat obsah řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 se záměrem identifikovat podstatné části tohoto procesu, poznat jejich podstatu a zákonitosti.

Výzkumné šetření vycházelo z poznatků odborné literatury i jiných zdrojů na téma řízení pracovního výkonu a sledovalo implementaci této personální činnosti ve školské praxi.

Stanovení výzkumné otázky:

Co je obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona?

4.1 Techniky sběru dat

Pro realizaci výzkumného šetření byla vybrána explorativní metoda dotazníku a design případové studie. U případové studie byly využity metody individuálního polostandardizovaného rozhovoru a analýza dokumentů školy.

4.1.1 Explorativní metoda dotazníku

Dotazníkové šetření se stalo metodou práce, prostřednictvím které byla získána část z analyzovaných dat o obsahu řízení pracovního výkonu na školách zřízených podle § 16 odst. 9. Explorativní metoda dotazníku byla zvolena proto, že: „dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získat velké množství informací při malé investici času“ (Gavora, 2010, s. 121).

Sestavený dotazník měl obvyklou strukturu. Vstupní část objasňovala cíl dotazníku spolu s informací o dalším využití výstupů práce pro řešení dané problematiky. Součástí vstupní části byly pokyny určené pro respondenta týkající se vyplnění dotazníku.

Samotné otázky obsahovala následující část dotazníku. Řazení otázek této části bylo tematické, tj. pořadí otázek odpovídalo jednotlivým fázím procesu řízení pracovního výkonu. Většinu otázek dotazníku tvořily uzavřené otázky, součástí dotazníků byly ale i otázky otevřené a polouzavřené. Tyto otázky neposkytovaly respondentovi na výběr konkrétní možnosti odpovědi a umožňovaly mu volnost v odpovědi. V závěru dotazníku

byly zastoupeny faktografické otázky. Dotazník uzavíral poděkování respondentovi za spolupráci. Připraveny byly dvě varianty dotazníků – pro ředitele a pedagogické pracovníky. Na každé ze škol byl dotazován ředitel školy a zároveň pět pedagogických pracovníků školy. Znění dotazníku bylo **přezkoušeno sondou** u dvou osob s podobnými vlastnostmi jako pozdější respondenti metodou think-aloud procedure. Protože testeři všem otázkám porozuměli, znění otázek nemuselo být upraveno. Počet nezodpovězených a nerozhodných odpovědí v dotazníku nepřevyšoval pět procent, podle Wolfa (1984 in Gavora, 2010, s. 124) nebylo tedy třeba otázky dotazníku měnit.

Dotazník byl rozeslán **jako elektronický Google dotazník** (výhodou elektronického dotazníku je ekonomičnost a snadnější distribuce oproti distribuci dotazníku v papírové podobě) do pěti základních škol **formou webového dotazníku**. Odpovědi respondentů byly přenášeny přímo do vytvořené databáze a zde také zpracovány.

4.1.2 Design případové studie

Případová studie byla realizována metodou individuálního polostandardizovaného rozhovoru doplněnou o analýzu dokumentů školy.

Strukturovaný rozhovor

Metoda rozhovoru byla zvolena proto, že: „*interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek*“ (Gavora, 2010, s. 136).

Obsah rozhovoru tvořily otázky, pro jejichž vytvoření platila obdobná pravidla jako pro tvorbu dotazníku. Přednost byla dána otevřeným otázkám. Vstupní část rozhovoru byla motivační s cílem navázání kontaktu s respondentem. Tato část také objasňovala záměr rozhovoru. Dále byl rozhovor tematicky členěn do jednotlivých celků podle konkrétních fází řízení pracovního výkonu.

Rozhovor byl realizován v přirozeném prostředí školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona s ředitelkou školy a jedním pedagogickým pracovníkem. Po vyslovení souhlasu

respondentů došlo k jeho záznamu na diktafon. Zaznamenané rozhovory byly následně přepsány, vyhodnoceny a jsou součástí přílohy diplomové práce.

Obsahová analýza textu

„...budeme hovořit o obsahové analýze jako o speciální metodě. U ní analýza verbálních projevů není jen jedním z postupů v rámci nějaké výzkumné metody, ale sama tvoří jádro metody. Vždy půjde o souvislé písemné projevy – tedy texty“ (Gavora, 2010, s. 142).

Výzkumná metoda obsahové analýzy textů byla realizována v rámci případové studie v jedné ze škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Při realizaci obsahové analýzy textu došlo k vymezení základního souboru textů na škole (pracovní smlouvy, školní řád, školní vzdělávací program, popis pracovní pozice, pracovní náplň atd.). Z nich byl na základě řízených rozhovorů stanoven výběrový soubor, který tvořily texty postihující sledovanou problematiku řízení pracovního výkonu. V textech byly vyhledávány významové jednotky, tedy části textu vztahující se k tématu řízení pracovního výkonu. Jejich výskyt byl zaznamenán a kvantifikován. Výsledky byly slovně popsány a interpretovány.

4.2 Výzkumný vzorek respondentů

Výzkumné šetření bylo realizováno v základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. **Základní soubor** škol zřízených podle § 16 odst. 9 tvoří množina 376 škol s 3143 třídami (Statistická ročenka školství, tab. C1. 6. 2. 1). Školy jsou rozmístěny nerovnoměrně v jednotlivých krajích České republiky s rozdílným početním zastoupením od minimálního počtu 11 škol v Karlovarském kraji po 49 škol ve Středočeském kraji (Statistická ročenka školství, tab. C1. 6. 2. 1). Celorepublikový průměrný počet žáků v jedné škole činí 62 žáků. V jednotlivých krajích je tento počet různý od 45 žáků ve Zlínském kraji po 84 žáků v Ústeckém kraji (Statistická ročenka školství, tab. C1. 6. 2. 1).

Školy jsou zřizovány podle § 19 vyhlášky č. 27/2016 Sb. **pro žáky podle druhu znevýhodnění** uvedeného v § 16 odst. 9 školského zákona, v odůvodněných případech se v nich mohou vzdělávat i žáci s jiným znevýhodněním. V 376 školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona se ve školním roce 2015/2016 vzdělávalo celkem 23 880 žáků. Nejvíce žáků bylo s mentálním postižením (11 846 žáků), 4 430 žáků s více vadami, 2 388 s autismem, 2004 s vadami řeči, 1 123 s vývojovými poruchami chování a 1 200

s vývojovými poruchami učení, 528 žáků se sluchovým postižením, 207 s tělesným a 154 žáků se zrakovým postižením (Statistická ročenka školství, tab. C1. 7. 2. 1). Z výčtu je zřejmý rozdíl v počtech žáků s jednotlivými druhy znevýhodnění, rozdílný je i počet škol a jejich velikostní složení i zastoupení žáků s jednotlivými druhy znevýhodnění napříč kraji.

Pro **stanovení výběrového souboru** byl pro možnost obtížného stanovení stratifikovaného výběru učiněn **náhodný výběr** deseti základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Šest škol po oslovení se žádostí o uskutečnění dotazování se šetřením souhlasilo. Na jedné škole byla realizována případová studie. Na pěti z těchto škol bylo realizováno dotazníkové šetření vždy s ředitelem školy a vždy s pěti pedagogickými pracovníky.

5 Případová studie

Cílem případové studie bylo získat na počátku řešení výzkumného úkolu hlubší vhled do problematiky řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 a připravit dotazníkové šetření na tomto typu škol s cílem zodpovědět výzkumnou otázku *Co je obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona*. Ve vztahu ke znění výzkumné otázky je možné poskytnout zhodnocení případové studie.

V návaznosti na teoretické poznatky byly proto na vybrané škole sledovány aspekty jednotlivých fází procesu řízení pracovního výkonu vymezených v teoretické části práce – fáze plánování pracovního výkonu, fáze aktivit pracovního výkonu, fáze řízení pracovního výkonu, fáze přezkoumání pracovního výkonu.

Případová studie byla realizována **metodou individuálního polostandardizovaného rozhovoru s ředitelkou školy a pedagogickým pracovníkem školy doplněnou o analýzu dokumentů školy**. Analyzovány byly především dokumenty označené v rozhovorech jako vymežující obsah pracovního výkonu.

Případová studie byla realizována **na škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky s narušenou komunikační schopností**, která sestává ze tří subjektů – základní školy, mateřské školy a internátu. Tvoří ji 18 tříd základní školy s obsazením jedné třídy v průměru 8 žáky. Ve školním roce 2016/2017 školu navštěvuje celkem 150 žáků. Na škole působí 33 pedagogických pracovníků, na jednoho pedagogického pracovníka připadá tedy v průměru 5 žáků.

Obsah výuky odpovídá výuce na běžných základních školách. Je rozšířen o logopedickou intervenci a etickou výchovu. Školní vzdělávací program se orientuje na žáka a respektuje jeho osobní maximum. Škola je v inspekční zprávě hodnocena velmi dobře.

5.1 Výstup z rozhovoru

Obsah obou rozhovorů tvořily otázky, jejichž část byla následně použita při tvorbě dotazníků. Rozhovor byl tematicky členěn do jednotlivých celků podle konkrétních fází řízení pracovního výkonu.

Skutečnosti, které byly shledány za podstatné v rozhovoru s ředitelkou školy vzhledem k výzkumné otázce, byly popsány. Výstup z rozhovoru s ředitelkou byl doplněn o popis sledovaných jevů zachycených z rozhovoru s pedagogickým pracovníkem. Přepisy doslovných částí rozhovorů jsou uvedeny v práci jako citovaný text a označeny uvozovkami. Přepisy celých rozhovorů jsou součástí přílohy práce.

Ředitelka školy ve vedoucí pozici na dané škole pracuje 20 let, délka její pedagogické praxe činí více než 30 let. Pedagogický pracovník, s kterým byl realizován rozhovor, zastává pozici učitelky prvního stupně a vedoucí metodického sdružení. Délka její pedagogické praxe celkem (i na této škole) představuje 12 let.

Z rozhovoru vyplynulo, že ředitelka školy nepracuje se znalostí procesu řízení pracovního výkonu, který má základ v teoretických modelech. Ředitelka při řízení pracovního výkonu vychází ze specifík školy, kterou řídí: „*Vzhledem k tomu, že nejsme obrovská škola, tak fungujeme trochu na jiné bázi. Jsme škola nejen speciální, ale jsme také škola církevní, takže my do běžného pracovního výkonu máme zabudovaný nadstandard křesťanské výchovy.*“ Řízení pracovního výkonu **funguje ve škole na bázi osobních vzorů**. Ředitelka tvrdí, že tím, že pracuje na maximum, tak i podřízení lépe pochopí, co se „po nich chce“, a analogicky to pak chápou na vzoru pedagoga i žáci: „*Když je něco potřeba, tak se to udělat prostě musí a vědí to i ostatní.*“

5.1.1 Fáze plánování pracovního výkonu

Pracovní výkon definují podle ředitelky školy především **školní dokumenty**, největší měrou **náplň práce, školní řád a kodex učitele**.

Pedagogičtí pracovníci mají zpracované **náplně práce**, kde jsou zachyceny všechny činnosti, které by měli pedagogové vykonávat. S náplní práce pedagoga je v souladu **školní vzdělávací program**, jako společné dílo všech lidí na škole.

Ve školním řádu existuje část textu věnovaná právům a povinnostem pedagoga. Je zde zakotvena i kategorie důstojnost pedagoga. Za důležitý dokument lze považovat **kodex učitele**, na kterém se podíleli pedagogové při letním přípravném týdnu na formačních kurzech. **Vnitřní řád školy** existuje také, ale tam jsou řešeny především technické záležitosti.

Na základě uvedených dokumentů je podle ředitelky školy naprosto samozřejmé, co se od pedagogických pracovníků očekává: „*Tady se musíte opravdu věnovat žákům naplno, nejde to ošidit. My se musíme snažit naše děti nejenom vzdělat, ale musíme je naučit mluvit a přivést do takového stavu, aby na střední škole nebo na učilištích byli schopni konkurovat tzv. zdravým dětem.*“

Ve škole pracují logopedi, speciální pedagogové, psychologové, školní kaplan. Všichni musí spolupracovat. To, že pedagogičtí pracovníci pracují nad rámec povinností, které jsou zakotvené v pracovní náplni, je na škole považováno za samozřejmost.

Rozvoj pedagogických pracovníků je na škole vnímán ve dvou směrech, jednak profesní speciálně pedagogicko-logopedický směr, jednak duchovní obnova pedagogických pracovníků. Každý rok škola organizuje týdenní výjezdové duchovní a formační kurzy pro pedagogy: „*Tady vznikají osobní vazby. Kolegové si pak i ve škole vypomůžou, jeden se za druhého postaví.*“

Také pedagogický pracovník školy označil za stěžejní školní dokument pro vymezení pracovního výkonu pracovní náplň a školní řád: „*Určitě, tam jsou povinnosti učitele, např. ohlašování úrazů.*“ Pedagogický pracovník školy prohlásil, že je seznámen se všemi pracovními úkoly, jejichž plnění od něj jako pedagogického pracovníka ředitel školy dlouhodobě očekává.

5.1.2 Realizace aktivit pracovního výkonu pracovníkem

To, co konkrétně pedagogičtí pracovníci v příslušném školním roce specifického plní, určují podle slov ředitelky školy **celoroční projekty**. Rok 2016 se ve škole nesl v duchu poznávání řádu benediktinů a jejich vlivu na evropské kořeny křesťanství: „*Každá třída měla své dílčí projekty a celý rok byl završen exkurzemi do benediktinských klášterů. Rozptýlilo se to do všech vyučovacích předmětů. Projektové vyučování nás vždy posune o kousek dál.*“

5.1.3 Fáze řízení pracovního výkonu pedagogického pracovníka

Sledování pracovního výkonu

Součástí této fáze řízení pracovního výkonu je sledování práce pedagogických pracovníků v průběhu školního roku. **Sledování dosahovaných školních výstupů**, tedy výsledků práce je realizováno podle slov ředitelky školy porovnáváním ročníků a tříd na škole při psaní

stejných písemných prací: „Dopředu víme, jak to dopadne, protože třídy jsou velice rozdílné. Prošli jsme i porovnávacím testováním s jinými školami. Máme nastolené nejen stejné testy, ale i stejný způsob hodnocení.“

Ředitelka školy stanovila, že všichni pedagogičtí pracovníci v tomto školním roce navštíví „běžnou“ základní školu, aby zjistili, jakým způsobem se ve stejných ročnících hodnotí žáci. Cílem je podle její výpovědi zjistit: „Jestli dětem ubližujeme tím, že je známkuje třeba o stupeň lépe. Nebude pro děti vhodnější, aby byli v první a druhé třídě známkováni slovně? U malých dětí je daleko cennější, když to dítě slyší větu ‚ty to děláš takhle‘ a ‚měl bys to dělat trochu jinak‘, než když tam má dvojku.“

„Každý pedagogický pracovník na škole musí být zodpovědný za své **pracovní chování**,“ prohlásila ředitelka školy, „kompetence v různých oblastech by měli mít i jednotliví pedagogové. Do dozoru a do docházky vidím, kdo tady je, kdo tady není. Myslím si, že to dodržují úplně všichni. Stane se, že někdy nějaký dozor selže z jakýchkoliv důvodů, ale v zásadě si tohle pedagogové hlídají sami.“

Každý pedagog na škole musí mít podle slov ředitelky zároveň **schopnosti** logopeda: „Když chodím na hospitace, tak hodnotím speciálně pedagogický a logopedický přístup, mluvní vzor a přístup k dětem. Nemusím chodit na ohlašované hospitace. Toto se děje nejenom při hodinách, ale i při třídnické práci, na chodbách.“

Velkou roli v motivaci pedagoga hraje to, že pracovníci mají **důvěru vedení školy**: „Lidi sem nechodí s tím, co zase bude. Vědí, že spoustu věcí nechávám na nich. Teprve když je problém, tak já musím nějaké stanovisko zaujmout a pak se snažím se za své lidi postavit.“

Z rozhovoru s ředitelkou vyplývá, že pedagogičtí pracovníci na škole mají poměrně široké kompetence v tom, jak si mohou **upravit pracovní prostředí**: „Nevymalovaná ošklivá třída s rozbitými lavicemi a holými stěnami mi připomíná více celu nežli podnětné prostředí. Na to se snažím dbát. Trochu problém je využívání techniky. Pořád jsme se ještě nenaučili, že co je komunální, tak s tím musím zacházet možná ještě opatrněji než s tím, co je moje. Nakonec jsme u drahých strojů, jako jsou kopírky, skenery, zavedli kódový systém. Máme i kamerový systém, protože opravy jsou strašně drahé. Zatím k finanční spolupráci na opravách nedošlo.“

Ředitelka školy provádí **hospitace**, ale vždy hlášené: „*Vím, že někteří jsou hrozní nerváci. Víc se dozvím, když učím vedle, než když jim vtrhnu do hodiny. Někdy do hodiny vtrhnu, když si myslím, že se tam děje něco nepatřičného, ale hospitaci oznamuji.*“

Škola eviduje **pedagogicko-logopedické záznamy a záznam z jednání s rodiči**. Tyto dokumenty sleduje zástupkyně ředitele. Pravidelně jednou za čtvrt roku je kontroluje, a když vzniká nějaký problém, tak to řeší s ředitelkou školy společně. U nových pedagogů jsou přiřazeni uvádějící učitelé: „*To je nutné, aby lidé měli někoho v zádech a mohli bez problémů říci, tomuhle nerozumím a o tomhle jsem nevěděl, že se dělá. Protože člověka nenapadne, co všechno má kantorovi říct, co je tady už tak automatické, že to všichni dělají.*“

Pedagogičtí pracovníci připravovali **příklady dobré pedagogické praxe**, které jsou uveřejněné na webových stránkách. Na škole působil i **supervizor**, který realizoval u mladších pedagogů supervize ve třídě. Potom společně dělali rozborů a z toho závěry. Výstupy použili k tomu, aby se pedagogická práce ve třídě zlepšila.

Ve škole mají **knihu docházky**, kterou ředitelka školy komentovala: „*Ale je podle mě důležité, že člověk nesedí ve sborovně, když má být ve třídě.*“

V rámci hospitace ředitelka školy zařazuje **analýzu dokumentů** do hospitačního záznamu. Žákovské knížky sleduje u žáků, kteří mají pravidelně výchovné problémy. S výchovným poradcem má vypracovanou škálu opatření, která se s těmito žáky dějí. Jedno z nich je právě sledování žakovských knížek.

O pedagogickém procesu se **diskutuje na setkání metodických sdružení**, tam se probírají situace detailně. Na pedagogické radě se projednávají už jen výstupy z jednání metodických sdružení I. a II. stupně.

Pedagogičtí pracovníci **řeší problémy** týkající se pracovních úkolů s ředitelkou okamžitě: „*Jsou zvyklí chodit ke mně. Mám vždy otevřeno. Já jsem jasně řekla, že chci mít férové lidi a férové jednání.*“

Pedagogický pracovník školy popsal způsob sledování své práce na škole takto: „*Je pravda, že jsme malá škola, tak paní ředitelka o každém ví. Že by paní ředitelka zkoumala docházkový sešit, zda jsem odešla ve tři, nebo ve čtyři, to ne. Máme možnost se připravovat doma.*“

Pedagogický pracovník zhodnotil, že speciálně pedagogickou činnost ředitelka školy pravidelně sleduje. Stejně tak sleduje i práci nad rámec povinností pedagogického pracovníka a práci ohodnotí. Ředitelka jako výtvarnice ocení i výzdobu na škole. V průběhu roku sleduje práci pedagogických pracovníků formou hospitace.

Pedagogičtí pracovníci, podle rozhovoru s jedním z nich, píší dvakrát za rok hodnocení žáka, v pololetí a na konci školního roku, které se přikládá do osobního spisu žáka. To ředitelka školy určitě sleduje stejně jako hodnocení logopedické práce. Tematické plány si ředitelka prochází, ale obsah výuky ponechává na pedagogických pracovnících: *„Za sebe jsem nezažila, že by paní ředitelka přišla s tím, že probíráte tohle a podle tematického plánu máte být jinde. Do sešitu se mi dívala první inspekce, a divili se, že nemáme v sešitě příliš zápisů. To mi paní ředitelka taky nikdy nedělala.“*

Pedagogický pracovník prohlásil, že na metodická sdružení chodí vždy někdo z vedení školy. Ředitelka chodí většinou na metodická sdružení 2. stupně: *„Tam se toho probere asi nejvíce.“*

Zpětná vazba

Ředitelka uvádí, že pedagogickým pracovníkům pravidelně poskytuje **zpětnou vazbu k práci**, kterou odvádějí: *„Zrovna tak jako děti, raději dospělé chválím. Spíše na pedagogických radách to lidé ocení, protože ostatní by měli vědět, když někdo něco udělal dobře. To špatné raději vyřeším mezi čtyřma očima. Už se mi dlouho nestalo, že bych musela psát písemnou důtku. Dobré je těmto věcem předcházet nežli je veřejně pranýřovat.“*

Motivace

Z možností motivace pedagogických pracovníků je příležitost **seberealizace** podle ředitelky školy na prvním místě: *„S tím souvisí rozdělení kompetencí. Nejsem kontrolorem všeho a každý si má stát za kusem díla, který vykoná.“* Motivující je podle ředitelky školy **osobní přístup**, možnost **příspěvek k úspěchu školy** a spokojenost rodičů a žáků: *„Rodiče tady většinou spokojení jsou. Po příchodu z běžné školy rodiče nějaký rozdíl zaregistrují velmi rychle. Je rozdíl, zda učíte 25 dětí, nebo 10. Děti tady velmi brzo rozkvetou a začnou si věřit.“*

Nabídka dalšího vzdělávání není v současné době podle ředitelky školy silnou motivací. Mnozí z pedagogických pracovníků školy dokončovali v uplynulém školním roce studium speciální pedagogiky, aby byli plně kvalifikovaní, studiu věnovali svůj volný čas.

Nabídka nového vybavení třídy, pomůcek, vymalování třídy apod. není pro pedagogické pracovníky vždy motivující: *„Když jim člověk nabídne nové věci s tím, že staré se vyřadí, někdy tady lpí na starých věcech. Určitě z jisté pohodlnosti, ale nakonec se podaří.“*

Možnost variability pracovní doby, např. skladba rozvrhu, pro pedagogické pracovníky bezesporu motivační je: *„Nikdy jsme nedělali rozvrh přes počítač. Sedneme si, vezmou se všechny požadavky a já jsem se jim nikdy nebránila.“*

Ve škole jsou nastaveny **smluvní mzdy**, stejné tabulky, které jsou ve státních školách. Ředitelka školy má možnost přiznání osobních příplatků a osobních odměn: *„Finanční ohodnocení je velmi motivující. Mám to jednodušší, protože jsem v právní subjektivitě. Mzdové prostředky mám v jedné kapse s ostatními. Když si člověk peníze zaslouží, tak je prostě dostane. Pochopitelně se snažím hospodařit tak, abych tento nadstandard mohla nějakým způsobem projevit jednak v osobních příplatcích a jednak v odměnách.“*

Zaměstnanecké benefity čerpají pedagogičtí pracovníci v průběhu celého školního roku. Škola nemá vlastní školní jídelnu a pedagogičtí pracovníci si platí obědy jako cizí zaměstnanci. Pedagogičtí pracovníci ale mohou ve škole navštěvovat jógu, výuku anglického jazyka, infrasaunu. Mohou si dopřát masáže, které platí pouze symbolicky. Jezdí na duchovní formační kurzy, které mají takřka zdarma.

Pedagogický pracovník školy nepotvrdil potřebu veřejného uznání práce ze strany zřizovatele. Oceňuje možnost seberealizace, kterou pro něj představuje hledání další cesty ke kvalitnímu vzdělávání žáků. Za velmi motivující označuje i osobní přístup vedení školy a možnost přispět k chodu školy: *„Uvědomuji si to potom, co jsem začala pracovat jako vedoucí metodického sdružení a do některých věcí mohu více mluvit, než jsem mohla jako řadový kantor. Tady to je motivující. Mám pocit, že to, abychom byli viděni jako dobrá škola, je důležité a k něčemu mě to vede.“* Spokojenost žáků je pro pedagogického pracovníka velmi motivující. Oproti tomu spokojenost rodičů nepovažuje za úplně to hlavní, na co je třeba hledět: *„Určitě chci, aby byli spokojeni, abychom spolu měli dobré vztahy, to strašně moc pomáhá v pedagogickém procesu. Že bych snížila nároky, aby rodiče byli spokojeni,*

např. nedávala domácí úkoly, tak to ne. Spokojenost rodičů je spíše nástroj ke spokojenosti žáků.“

Nabídku dalšího vzdělávání považuje pedagogický pracovník na rozdíl od ředitelky za hodně motivující, již méně vybavení třídy, zajištění pomůcek apod. Možnost variability pracovní doby, skladba rozvrhu, to je podle pedagogického pracovníka důvodem, proč je ve školství většina žen. Jak vyplynulo z rozhovoru s pedagogickým pracovníkem, lidé, kteří jsou ve speciálním školství, budování kariéry úplně nesledují. Finanční ohodnocení je ale určitě velmi motivující. Zaměstnanecké benefity na škole, jako např. stravování, teambuilding, výuku jógy a angličtiny, pedagogický pracovník nepovažuje za motivující faktor: „*Když bych se rozhodovala mezi dvěma školami, asi bych se rozhodovala podle něčeho jiného než podle benefitů. Takže není to pro mne to hlavní.*“

5.1.4 Přezkoumání pracovního výkonu

Práce pedagogických pracovníků za uplynulé období **se hodnotí na škole** po čtvrt roce, kdy se na pedagogických radách hovoří o všech akcích, které na škole proběhly. Na tomto setkání každý pedagogický pracovník představí to, na čem ve sledovaném období pracoval – např. týden logopedické práce, kurz etické výchovy. Hodnocení je doplněno dotazníkovou akcí a představením konkrétních výstupů.

Rozhovor nebo diskuse o případném zlepšování práce se děje v rámci dotazníků, které ředitelka školy vytváří: „*Vždy se objeví něco, co by se dalo zlepšit. Nápady vznikají ale většinou při dvoustranných rozhovorech.*“ Ředitelka školy realizovala i **sebehodnocení pedagogických pracovníků**. Výsledek ale nebyl vyhovující. Sebehodnocení bude nově součástí připravovaného portfolia.

Práci pedagogů na škole sleduje především ředitelka. Zástupce ředitele má na starosti především kontrolu školské dokumentace – pedagogicko-logopedických záznamů aj.

Pedagogický pracovník školy popsal systém pravidelných měsíčních seminářů (pokud není čtvrtletí nebo pololetí, kdy jsou metodická sdružení a rady). Na posledním pravidelném semináři na farské zahradě se ředitelka vyjadřuje ke školnímu roku, děkuje jednotlivým pracovníkům. Loučí se také s těmi, co odcházejí.

Osobou, která sleduje jeho práci, motivuje ho, poskytuje mu zpětnou vazbu, je podle pedagogického pracovníka ředitelka školy. Vyjadřuje se ale, že s řešením některých

problémů se obrací i na zástupce ředitele: „*Ale s tím, že když budu mít nějaký problém, tak půjdu spíše za zástupcem.*“

5.2 Analýza dokumentů

Při realizaci obsahové analýzy dokumentů byl na základě obsahu rozhovoru s ředitelkou a pedagogickým pracovníkem stanoven výběrový soubor sedmi textů, které postihovaly problematiku řízení pracovního výkonu.

Odborná literatura zdůrazňuje význam hodnocení a zpětné vazby pro obsah procesu řízení pracovního výkonu. Šikýř (2012, s. 114–115) popisuje jako jednotlivé oblasti hodnocení pedagogických pracovníků výsledky práce, chování pedagogických pracovníků, jejich schopnosti, motivaci, podmínky práce.

Z uvedených důvodů byly v dokumentech dohledávány texty vztahující se k pojmům **výsledky práce** (lze posuzovat jako množství práce, kvalitu práce, včasnost práce apod.), **chování pedagogických pracovníků** (lze posuzovat jako přístup k práci, způsob chování v souladu s vizí školy k žákům, zákonným zástupcům apod.), **jejich schopnosti** (lze posuzovat jako odborný obsah výuky, používané metody výuky, způsobilost k práci apod.). Jednotlivé kategorie byly vymezeny na základě odborné literatury v teoretické části práce.

Výskyt významových jednotek ve vybraných oblastech byl zaznamenán do tabulky č. 1. Výsledky byly slovně popsány a interpretovány.

Analyzované dokumenty:

Kodex učitele církevní základní školy (duben 2010. 2 s. Interní dokument dostupný na webových stránkách školy), součást přílohy diplomové práce

Pracovní náplň učitele (červen 2016. 2 s. Interní dokument)

Profesní portfolio pedagoga, osnova (červen 2016. 1 s. Interní dokument), součást přílohy diplomové práce

Pokyn ředitele ke zpracování tematických plánů (červen 2016. 1 s. Interní dokument)

Plán profesního rozvoje, osnova (září 2017. 1 s. Interní dokument)

Školní řád (3. 9. 2012. 40 s. Interní dokument dostupný na webových stránkách školy)

Výroční zpráva 2015/2016 (září 2017. 91 s. Interní dokument dostupný na webových stránkách školy)

Tabulka 1 – Souhrn obsahové analýzy dokumentů, výskyt významových jednotek

DOKUMENT/KATEGORIE	VÝSLEDKY	CHOVÁNÍ	SCHOPNOSTI
Kodex učitele církevní základní školy	ano	ano	ano
Pracovní náplň učitele	ano	ano	ano
Profesní portfolio pedagoga	ano	ne	ano
Pokyn ředitele ke zpracování tematických plánů	ano	ne	ne
Plán profesního rozvoje	ne	ano	ano
Školní řád	ano	ano	ano
Výroční zpráva	ano	ano	ano

Zdroj: vlastní

5.2.1 Výsledky práce pedagogického pracovníka

Výsledky práce pedagogického pracovníka specifikuje z analyzovaných dokumentů v největší míře **pracovní náplň učitele, pokyn ředitele ke zpracování tematických plánů a výroční zpráva 2015/2016.**

V pracovní náplni pedagogického pracovníka je popsáno sledované kritérium velmi konkrétně, a to tak, že pedagogický pracovník: *„odpovídá za úroveň dosažených výsledků. V pracovní době stanovené obecně závaznými právními předpisy vykonává přímou pedagogickou činnost podle týdenního individuálního rozvrhu.“* Pedagogický pracovník získává a udržuje si přehled o osobnostních zvláštностech žáků, vytváří podmínky pro zdravý psychický a sociální vývoj v procesu výchovy a vzdělávání. Sleduje u žáků problematiku návykových látek, šikany, rasismu, xenofobie. Konzultuje s odpovědnými pracovníky problematiku jednotlivých žáků. Vytváří a průběžně aktualizuje povinnou dokumentaci o žácích, opravuje písemné a grafické práce žáků.

Pokyn ředitele ke zpracování tematických plánů administruje způsob, kterým bude zajištěno naplňování očekávaných výstupů rozpracovaných ve školním vzdělávacím

programu. Tematický plán musí v souladu se školním vzdělávacím programem „Společně“ obsahovat všechny výstupy zde uvedené, a to konkretizované pro danou třídu (skupinu) a časově řazené: *„Z tematického plánu musí být zřejmé, co má žák umět a za co bude hodnocen.“*

Výroční zpráva 2015/2016 popisuje naplňování školního vzdělávacího programu v daném školním roce, stimulaci nejschopnějších žáků a povzbuzování méně nadaných, hodnocení výkonů a výsledků postavené na konkrétních a splnitelných úkolech, na posuzování individuálních změn, s tím, že každý žák má možnost zažít úspěch. Výroční zpráva uvádí, že logopedická intervence prolíná celým výchovně vzdělávacím procesem stejně jako působení předmětu Etická výchova. Objasňováním a vysvětlováním jednotlivých témat etické výchovy na cílených aktivitách formou společných zážitků žáka, zákonného zástupce a pedagoga dochází k posílení rodinné vazby a vazby rodiny ke škole, k větší empatii a ochotě sdílet společné evropské křesťanské hodnoty: *„Zpevnění vztahů mezi rodiči a školou by mělo mít pozitivní vliv i na zlepšení motivace žáků k učení a na jednotný postup školy a rodiny při nápravě komunikačních problémů dětí při logopedické intervenci.“*

5.2.2 Chování pedagogického pracovníka

Popisu chování pedagogického pracovníka je věnován největší prostor v rámci **kodexu učitele, v pracovní náplni a školním řádu**.

První z dokumentů popisuje způsob chování pedagogického pracovníka na základě principů humanity a demokracie v duchu křesťanských tradic v souladu s vizí školy: *„Učitel se identifikuje s posláním školy, jejími výchovnými a vzdělávacími cíli. Snaží se o pozitivní přístup ke svému okolí. Je tolerantní vůči odlišným názorům. Respektuje ochranu důvěrných informací o škole a žácích.“* Kodex specifikuje i duchovní rozvoj pedagogického pracovníka.

V oblasti chování **pracovní náplň** pedagogického pracovníka stanovuje, že se pedagogický pracovník řídí organizačními předpisy, hygienickými předpisy a předpisy BOZP. Vymezuje povinnost vykonávat stanovený dozor nad žáky, účastnit se porad, vzdělávacích akcí v rámci DVPP, spravovat přidělenou učebnu, kabinet nebo sbírku, zodpovídat za učební pomůcky a PC techniku.

Školní řád exaktně nastavuje způsob chování pedagogického pracovníka v reálných školních situacích. Jedná se např. o vydávání žákům a zákonným zástupcům žáků pouze takových pokynů, které bezprostředně souvisejí s plněním školního vzdělávacího programu, školního řádu a dalších nezbytných organizačních opatření. Školní řád ošetřuje i nevměšování se do soukromí žáků a do jejich korespondence, ochranu žáků před nezákonnými útoky na jejich pověst. Podrobně je ve **školním řádu** popsáno **chování pedagogického pracovníka pro zachování bezpečnosti žáků**. Řád stanovuje, že se žáci řídí pravidly silničního provozu a pokyny doprovázejících osob, které žáky zvláště poučí o bezpečnosti. Při výuce v tělocvičně, na školním hřišti, v dílnách, na školní zahradě, v laboratoři, cvičné kuchyni a keramické dílně zachovávají pedagogičtí pracovníci specifické bezpečnostní předpisy dané vnitřním řádem těchto prostor. Pedagogičtí pracovníci jsou povinni v souladu s pracovním řádem vykonávat kvalitní dohled nad žáky o přestávkách, před začátkem vyučování a bezprostředně po jeho skončení.

5.2.3 Schopnosti pedagogického pracovníka

Na popis schopností pedagogického pracovníka je zaměřen **školní řád, osnova profesního portfolia, plán profesního rozvoje**.

V rámci klasifikačního řádu je ve školním řádu přesně popsáno, **co je předmětem hodnocení žáka**. Je zdůrazněno, že při hodnocení a klasifikaci žáků pedagogičtí pracovníci zvýrazňují motivační složku hodnocení, hodnotí jevy, které žák zvládl. Při hodnocení se doporučuje užívat různých forem hodnocení, např. bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb. Při hodnocení a při průběžné i celkové klasifikaci pedagogický pracovník uplatňuje přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákovi: *„Přihlíží se i ke snaze a pečlivosti žáka, k jeho individuálním schopnostem a zájmům. Chybu je potřeba chápat jako přirozenou věc v procesu učení.“*

Definován je i **způsob hodnocení žáka**. Učitel oznamuje žákovi výsledek každé klasifikace, klasifikaci zdůvodňuje a poukazuje na klady a nedostatky hodnocených projevů, výkonů, výtvorů. Popisuje přesně i pravidla pro oznamování výsledků hodnocení – např. po ústním vyzkoušení oznámí učitel žákovi výsledek hodnocení okamžitě, výsledky hodnocení písemných zkoušek a prací a praktických činností oznámí žákovi nejpozději do 7 dnů. Ošetřena je i možnost přípravy žáků – např. o termínu písemné zkoušky, která má trvat více

než 25 minut, informuje vyučující žáky dostatečně dlouhou dobu předem. Učitel je povinen vést soustavnou evidenci o každé klasifikaci žáka průkazným způsobem, tak aby mohl vždy doložit správnost celkové klasifikace žáka i způsob získání známek (ústní a písemné zkoušení).

Stanovená osnova **profesního portfolia pedagoga** nastavuje strukturu sebehodnotícího nástroje a je **zacílená především na schopnosti pedagogického pracovníka**: plánování výuky formou tematických plánů, prezentace uplatňovaného vzdělávacího stylu (pedagogické přístupy a používané metody), nastavení pravidel hodnocení žáků (v předmětu), strukturovaný odborný životopis (dosažené vzdělání, DVPP, lektorská a publikační činnost atd.).

Na vymezení **kritéria schopností pedagogického pracovníka** se zaměřuje také **plán profesního rozvoje**. Jedná se o popis oblasti osobního profesního rozvoje (DVPP, metody ve výuce, nové metodické materiály).

5.3 Vyhodnocení případové studie vzhledem k výzkumné otázce

Z realizace strukturovaných rozhovorů a obsahové analýzy dokumentů na škole lze vzhledem k výzkumné otázce *Co je obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona* vyvodit následující skutečnosti.

Ředitelka sledované školy nepracuje se znalostí procesu řízení pracovního výkonu, který by měl základ v teoretických modelech. Ředitelka při řízení pracovního výkonu vychází ze specifik školy, kterou řídí s tím, že řízení pracovního výkonu **funguje ve škole na bázi osobních vzorů**.

Při plánování pracovního výkonu pro nastávající školní rok není cíleně realizováno jednání ředitelky školy s jednotlivými pedagogickými pracovníky o tom, jaký obsah práce od nich požaduje (uzavírání dohody o pracovním výkonu). Pedagogický pracovník školy přesto potvrdil, že je seznámen se všemi pracovními úkoly, jejichž plnění od něj ředitelka školy dlouhodobě očekává. Pracovní výkon pedagogických pracovníků definují **především školní dokumenty**.

Z uvedených důvodů byla realizována **analýza sedmi dokumentů** základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Vzhledem k významu činností spojených se sledováním a zpětnou vazbou k výkonu pedagogického pracovníka byly ve vybraných dokumentech dohledávány texty vztahující se k termínům **výsledky práce, chování pedagogických pracovníků, jejich schopnosti**. Jednotlivé kategorie byly vymezeny na základě odborné literatury shrnuté v teoretické části práce.

Tématem pracovního výkonu se zabývalo všech sedm analyzovaných školních dokumentů, největší měrou **náplň práce, školní řád a kodex učitele**. Sledované dokumenty definují činnosti pedagogického pracovníka v průběhu celého školního roku a popisují požadované výsledky práce (tvorba tematického plánu, odpovědnost za dosažení školních výstupů atd.), chování (organizační předpisy, bezpečnost, individualizace výuky atd.) a jejich schopnosti (způsob hodnocení, metody výuky, další vzdělávání atd.) v potřebném rozsahu.

Rozvoj pedagogických pracovníků je na škole vnímán ve dvou směrech, jednak v profesním speciálně pedagogicko-logopedickém směru, jednak v duchovní obnově pedagogických pracovníků. Oba směry rozvoje jsou ředitelkou nastaveny a realizují se v nastaveném systému.

Realizaci aktivit pracovního výkonu pracovníky v konkrétním školním roce, **tedy to, co konkrétně pedagogičtí pracovníci v jednotlivém školním roce plní, určují velkou měrou celoroční projekty**.

Řízení pracovního výkonu pedagogického pracovníka v průběhu školního roku **sestává především ze sledování práce pedagogických pracovníků, jejich motivování a poskytování zpětné vazby**.

Jako výsledek práce pedagogického pracovníka **je sledováno dosahování školních výstupů**, a to prostřednictvím porovnávání ročníků a tříd na škole při psaní stejných písemných prací. Ředitelka školy dále provádí **hospitace** (ale vždy hlášené). V rámci hospitace ředitelka školy provádí i **analýzu dokumentů**. Škola eviduje také **pedagogicko-logopedické záznamy a záznamy z jednání s rodiči** (tyto dokumenty sleduje paní zástupkyně ředitele).

Sledování práce pedagogických pracovníků se děje i prostřednictvím **knihy docházky**, jejíž kontrolu ale ředitelka školy nepovažuje za nezbytnou. Dalším způsobem sledování

pedagogického procesu je **diskuze na setkáních metodických sdružení**. Na pedagogické radě se následně projednávají už jen výstupy z jednání metodických sdružení 1. a 2. stupně.

Pedagogičtí pracovníci, podle odpovědí jednoho z nich, **řeší podle své potřeby problémy** týkající se pracovních úkolů s ředitelkou školy. Ředitelka poskytuje pedagogickým pracovníkům pravidelně **zpětnou vazbu k práci**, kterou odvádějí.

Novým pedagogům jsou přiřazeni uvádějící učitelé. Práce se začínajícími pedagogy má různé podoby. Pedagogičtí pracovníci připravovali **příklady dobré pedagogické praxe**, které jsou uveřejněny na webových stránkách. Na škole působil i **supervizor**, který u mladších pedagogů realizoval supervize ve třídě.

Pro motivaci pedagogických pracovníků používá ředitelka školy několik způsobů. Ve škole jsou nastaveny **smluvní mzdy**, ředitelka školy má možnost přiznání osobních příplatků a osobních odměn. Finanční ohodnocení považuje za velmi motivující.

Z dalších motivačních faktorů je na čelním místě podle názoru ředitelky školy i pedagogického pracovníka možnost **seberealizace**. Motivující je zároveň i **osobní přístup vedení školy**, možnost **příspěv k úspěchu školy**, **spokojenost zákonných zástupců a žáků**, **nabídka dalšího vzdělávání**, **možnost variability pracovní doby**. Pedagogičtí pracovníci na škole mají poměrně široké kompetence v tom, jak si mohou **upravit pracovní prostředí**. **Nabídka nového vybavení třídy**, pomůcek apod. není ale pro pedagogické pracovníky vždy motivující. Pedagogičtí pracovníci mohou využít některé zaměstnanecké benefity (např. jóga, výuka anglického jazyka, infrasauna, masáže, duchovní formační kurzy). Velkou roli v motivaci hraje i to, že pracovníci mají **důvěru vedení školy**.

Přezkoumání pracovního výkonu na škole **je realizováno v nastaveném systému**. Práci pedagogů sleduje na škole především ředitelka. Náměty pro případné zlepšování práce se shromažďují v rámci dotazníků, které ředitelka školy vytváří. Práce pedagogických pracovníků za uplynulé období se na škole hodnotí po čtvrt roce, kdy se na pedagogických radách hovoří o všech akcích, které proběhly. Na posledním pravidelném semináři se ředitelka vyjadřuje ke školnímu roku a děkuje jednotlivým pracovníkům.

Na základě uvedených výstupů případové studie bylo realizováno dotazníkové šetření na pěti základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona s cílem získat data o obsahu procesu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na těchto školách.

6 Dotazníkové šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo získat potřebná data o procesu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 a zodpovědět výzkumnou otázku: *Co je obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.* V návaznosti na teoretické poznatky a výstup případové studie byly proto na vybraných školách sledovány aspekty jednotlivých fází procesu řízení pracovního výkonu vymezených v teoretické části práce – fáze plánování pracovního výkonu, fáze aktivit pracovního výkonu, fáze řízení pracovního výkonu, fáze přezkoumání pracovního výkonu.

6.1 Výstup z dotazníkového šetření

Po oslovení 10 ředitelů škol zřízených podle § 16 odst. 9 se žádostí o vyplnění dotazníku na téma řízení pracovního výkonu šest ředitelů souhlasilo s účastí v dotazníkovém šetření. Pět z nich jsem zaslala k zodpovězení ředitelský dotazník zpracovaný ve formě Google form a zároveň je požádala o poskytnutí pěti e-mailových adres pedagogických pracovníků školy.

Ředitelé všech škol zodpověděli dotazník vzápětí po jeho obdržení. Po rozeslání dotazníků pedagogickým pracovníkům na jejich e-mailové adresy (poskytnuté řediteli škol), se vrátilo 20 z 25 odeslaných dotazníků – návratnost činila 80 %. Po zaslání připomínky formou e-mailu, ho zaslali vyplněný i zbylí dotazovaní.

Na ředitelský dotazník odpovědělo pět ředitelů škol zřízených podle § 16 odst. 9. Z toho byli tři muži a dvě ženy. U čtyř z nich činila délka pedagogické praxe více než 30 let a u jednoho ředitele méně než 30 let (ale více než 21 let). Délka praxe v řídicí funkci představovala u dvou ředitelů 11 až 20 let a u tří ředitelů 21 až 30 let.

Téměř polovina ředitelů škol (40 %) podle jejich odpovědí nezná termín „řízení pracovního výkonu“. Ostatní ředitelé škol (60 %) jsou s modelem řízení pracovního výkonu seznámeni, část (20 %) z nich se snaží se o jeho aplikaci, část (40 %) z nich se při řízení pracovního výkonu řídí svými postupy.

Dvě ze škol sestávaly ze dvou subjektů, dvě školy ze tří subjektů a jedna škola z více než čtyř subjektů. S tím souvisel i počet pedagogických pracovníků, které ředitelé řídí. Tento

počet dosahoval na jedné škole více než 61 pedagogických pracovníků, na dvou od 21 do 40, ve dvou školách méně než 20 pedagogických pracovníků.

Z 25 pedagogických pracovníků, kteří odpovídali na otázky dotazníku, byla většina žen (92 %). Nejvíce z dotazovaných (48 %) bylo učitelů druhého stupně, čtvrtina z dotazovaných (24 %) byli učitelé prvního stupně. Respondenty byli ve třech případech zástupci ředitele, stejně často koordinátoři ŠVP, dvakrát výchovní poradci.

Délka pedagogické práce se pohybovala v rozpětí od jednoho roku do více než třiceti let pedagogické praxe. Nejvíce pedagogických pracovníků (40 %) mělo délku pedagogické praxe více než 11 let (méně než 20 let). Srovnatelná část pedagogů dosahuje pedagogické praxe 5 až 10 let a 21 až 30 let.

6.1.1 Fáze plánování pracovního výkonu

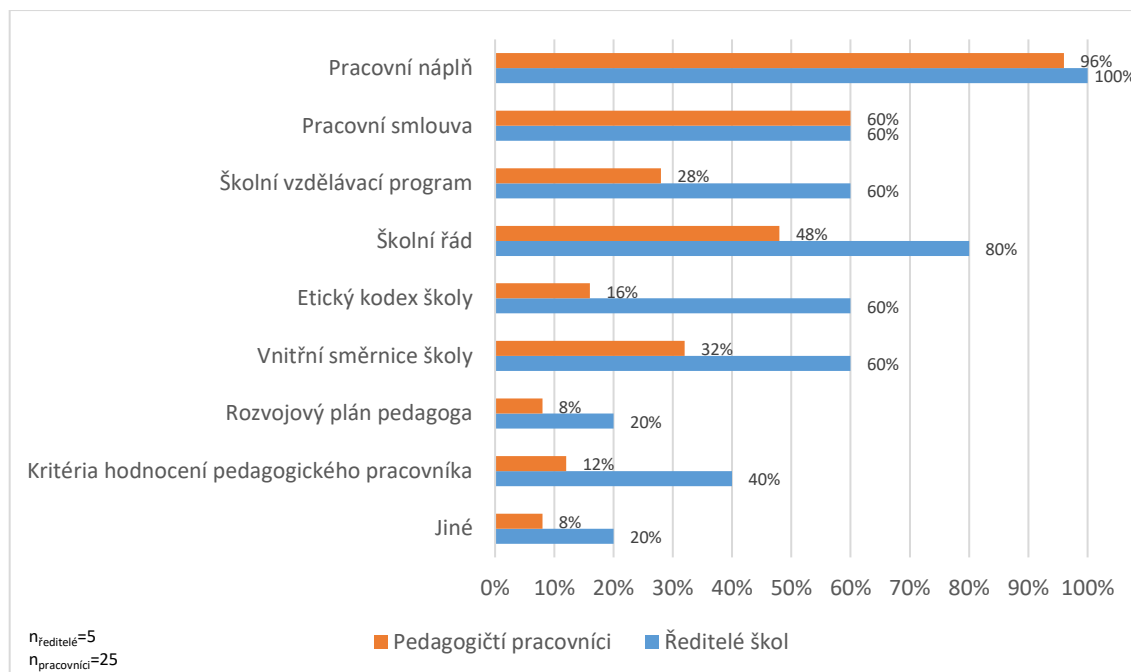
Fázi plánování pracovního výkonu se zabývaly otázky dotazníků č. 1, č. 2, č. 3, č. 4. Zjišťovaly, co je obsahem řízení pracovního výkonu na škole před realizací vlastní pracovní aktivity; zda je pro realizaci procesu řízení pracovního výkonu nezbytné, aby měl pedagogický pracovník přesně vymezené závazky na dané období, zda jsou jasně zakotveny závazky školy ve vztahu k pracovníkovi; zda plánování pracovního výkonu předpokládá uzavírání dohody o pracovním výkonu, zda tato dohoda může mít na škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona specifickou podobu. **Očíslované otázky dotazníků jsou v textu diplomové práce uváděny kurzivou v pořadí: dotazník pro pedagogické pracovníky / pro ředitele škol.**

1. Uveďte, zda jste seznámeni/a se všemi pracovními úkoly, jejichž plnění od Vás, jako od pedagogického pracovníka, ředitel školy dlouhodobě očekává. / Otázka se srovnatelným obsahem ředitelům škol nebyla položena.

Téměř všichni pedagogičtí pracovníci (92 %) uvedli, že jsou **seznámeni se všemi svými pracovními úkoly**, jejichž plnění od nich, jako od pedagogických pracovníků, ředitel školy dlouhodobě očekává. Pouze ojediněle (8 %) pedagogičtí pracovníci odpovídali, že jsou seznámeni **pouze s částí těchto úkolů**.

2. Označte, v kterých školních dokumentech jsou tyto Vaše činnosti specifikovány. / 2. Označte, v kterých školních dokumentech jsou specifikovány činnosti, jejichž plnění očekáváte od pedagogických pracovníků.

Graf 1 – Specifikace činnosti pedagogických pracovníků ve školních dokumentech

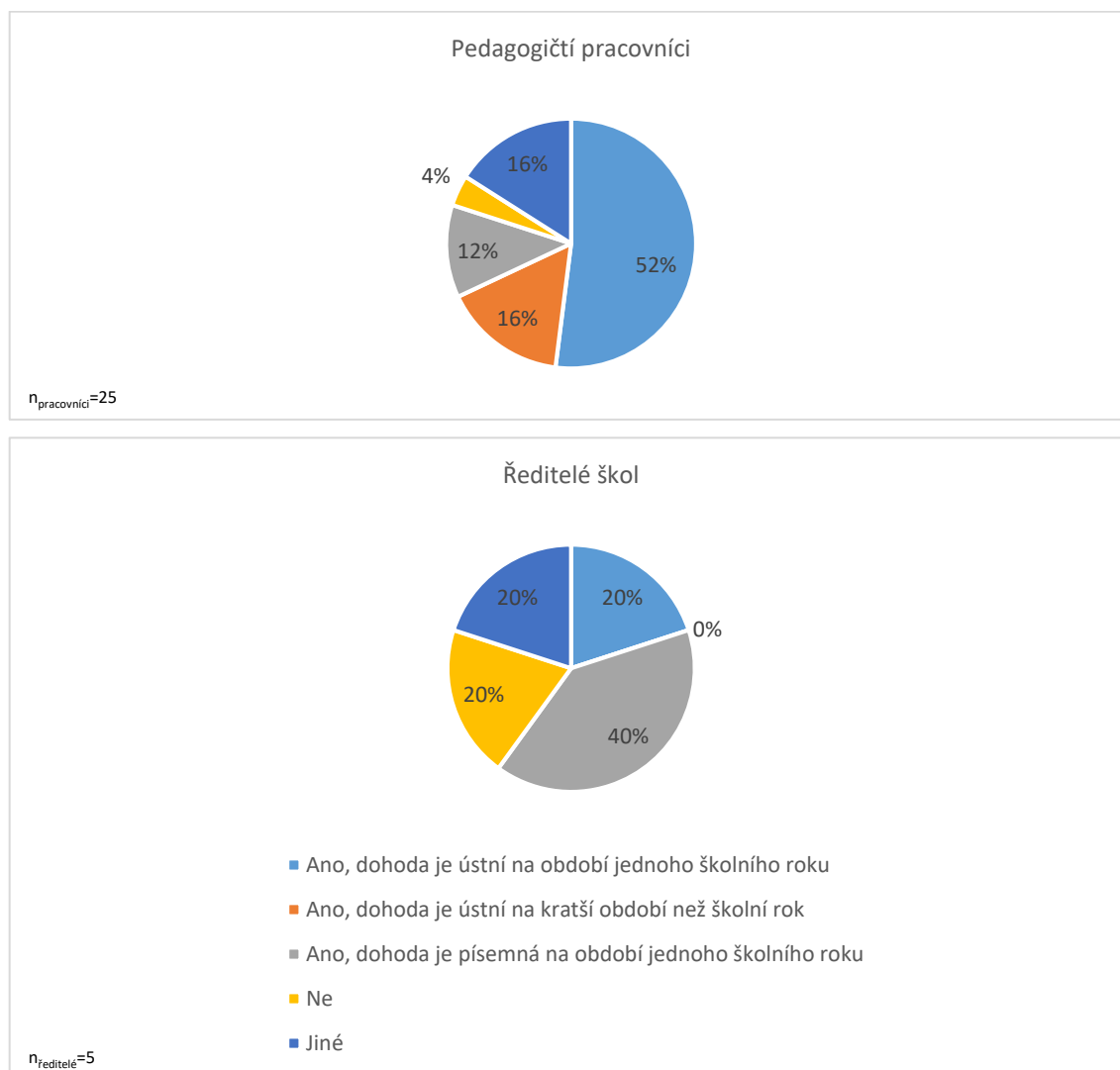


Zdroj: vlastní

Z odpovědí pedagogických pracovníků i ředitelů škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je zřejmé, že jednotlivé pracovní činnosti (tedy požadavky na pracovní výkon pedagogických pracovníků) jsou specifikovány v **konkrétních školních dokumentech**. Na obsahu tří školních dokumentů se shodli pedagogičtí pracovníci i ředitelé škol. Téměř všichni pedagogičtí pracovníci (96 %) a všichni ředitelé škol odpověděli, že jejich pracovní činnosti jsou popsány v **pracovní náplni**. Nadpoloviční většina (60 %) z nich označila za takový školní dokument **pracovní smlouvu**, takřka polovina pedagogických pracovníků (40 %) a většina ředitelů (60 %) **školní řád**. V odpovědích se objevovaly i další školní dokumenty, jako je školní vzdělávací program, etický kodex, vnitřní směrnice školy. Ve volbě těchto odpovědí ale již nebyla taková shoda mezi pedagogickými pracovníky a řediteli. Zatímco v průměru uvedl jeden pedagogický pracovník 3 školní dokumenty, které popisují obsah pracovního výkonu, ředitelé škol označili v průměru 5 takových dokumentů. Z odpovědí ředitelů škol se zřejmé, že **ředitelé předpokládají specifikaci pracovních činností pedagogických pracovníků ve větší části školní dokumentace než samotní pedagogičtí pracovníci**.

3. Jedná s Vámi ředitel školy o tom, jakou práci od Vás, jako pedagogického pracovníka, v dalším období (např. školním roce) očekává? / 3. Jednáte s pedagogickými pracovníky o tom, jakou práci od nich v dalším období (např. školním roce) očekáváte?

Graf 2 – Jednání s ředitelem školy o očekávaném pracovním výkonu



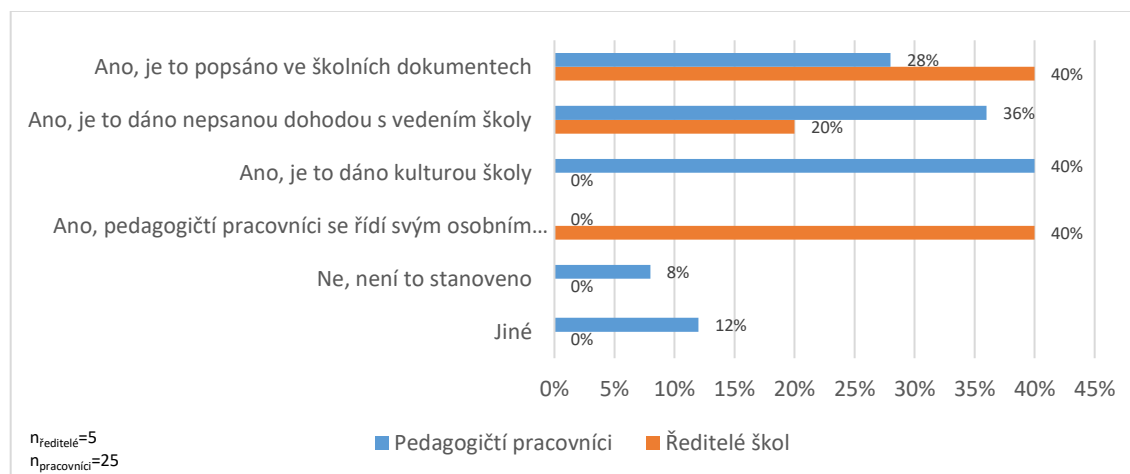
Zdroj: vlastní

Většina ředitelů škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (60 %) i pedagogických pracovníků (80 %) potvrdila, že spolu sjednávají na období školního roku dohodu. Při plánování pracovního výkonu na konkrétní školní rok polovina pedagogických pracovníků (52 %) odpověděla, že ředitel školy s nimi sjednává **ústní dohodu** o tom, co od pedagogického pracovníka očekává v období jednoho školního roku. Uzavírání písemné smlouvy potvrdila ve svých odpovědích jen nepatrná část (12 %) pracovníků. Oproti

pedagogickým pracovníkům ředitelé ve svých odpovědích častěji popisovali, že sjednávají **dohodu písemnou**.

4. Je jasně stanoveno, jak bude posuzován Váš pracovní výkon ve škole? / 4. Je jasně stanoveno, jak se bude měřit pracovní výkon pedagogických pracovníků ve škole?

Graf 3 – Posuzování pracovního výkonu pedagogických pracovníků v následujícím období



Zdroj: vlastní

Součástí dohody o pracovním výkonu je i podle teoretického modelu popis toho, jak je měřen (posuzován) pracovní výkon. Pro měření výkonu je nezbytné stanovit kritéria posuzování pracovního výkonu. Většina pedagogických pracovníků (80 %) i ředitelů škol (80 %) uvedla, že na škole mají **jasně stanoveno, jak bude posuzován jejich pracovní výkon**. Pouze malá část pedagogických pracovníků (8 %) tvrdila, že tato kritéria nejsou stanovena. Nejvíce pedagogických pracovníků (40 %) odpovědělo, že to, jak bude posuzován jejich pracovní výkon ve škole, je dáno **kulturou školy**. Třetina pedagogických pracovníků (36 %) odpověděla, že je to dáno nepsanou dohodou s vedením školy. Podle více než čtvrtiny (28 %) pedagogických pracovníků především školní dokumenty popisují to, jak bude pracovní výkon pedagogických pracovníků posuzován.

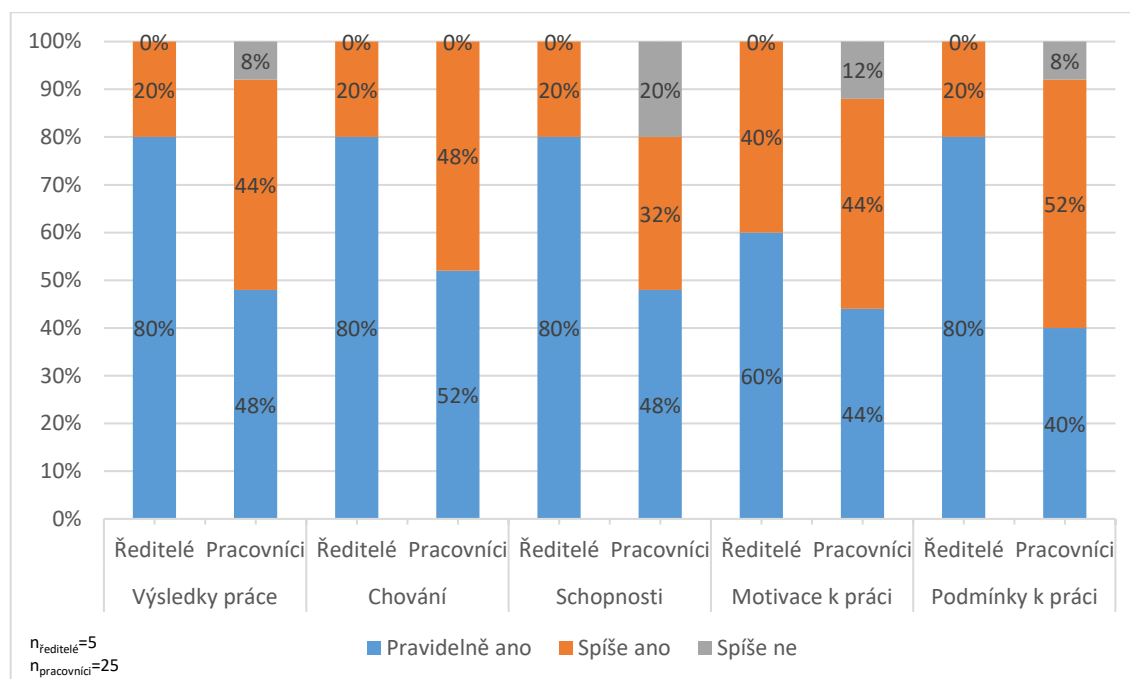
To, že kritéria jsou popsána především **ve školních dokumentech**, je odpověď, na které se pedagogičtí pracovníci nejvíce shodli s řediteli škol (40 %).

6.1.2 Fáze realizace pracovních aktivit pracovníkem a řízení pracovního výkonu během roku

S těmito fázemi řízení pracovního výkonu korespondovaly otázky č. 5, č. 6, č. 7, č. 8, č. 9. Zabývaly se tím, zda a jakým způsobem dochází ke sledování a zároveň hodnocení pracovního výkonu pedagogického pracovníka ředitelem školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Zjišťovaly, zda a jak ředitel školy poskytuje pedagogickému pracovníkovi nezbytnou zpětnou vazbu, zda s ním řeší okamžité pracovní problémy, zda ředitel školy motivuje zaměstnance a jakým způsobem.

5. Uveďte, jak sleduje Váš nadřízený / ředitel školy v průběhu školního roku Vaši práci. /
5. Uveďte, jak sleduje vedení školy v průběhu školního roku práci pedagogických pracovníků.

Graf 4 – Sledování pracovního výkonu



Zdroj: vlastní

Většina ředitelů škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (80 %) uvedla, že **sleduje všechny vyznačené oblasti – výsledky práce, chování, schopnosti, motivaci k práci, podmínky k práci pravidelně**. Tato odpověď korespondovala s tvrzením pedagogických pracovníků. Také pedagogičtí pracovníci ve většině odpovědí (90 %) konstatovali, že **ředitel školy jejich práci sleduje** (ve 46 % pravidelně ano, ve 44 % spíše ano). Odpověď „nesleduje“ se v dotaznících vůbec neobjevila. Jen v několika případech

(10 %) respondenti odpověděli, že jejich práci ředitel školy spíše nesleduje. Tato odpověď korespondovala s tvrzením pedagogických pracovníků pouze částečně.

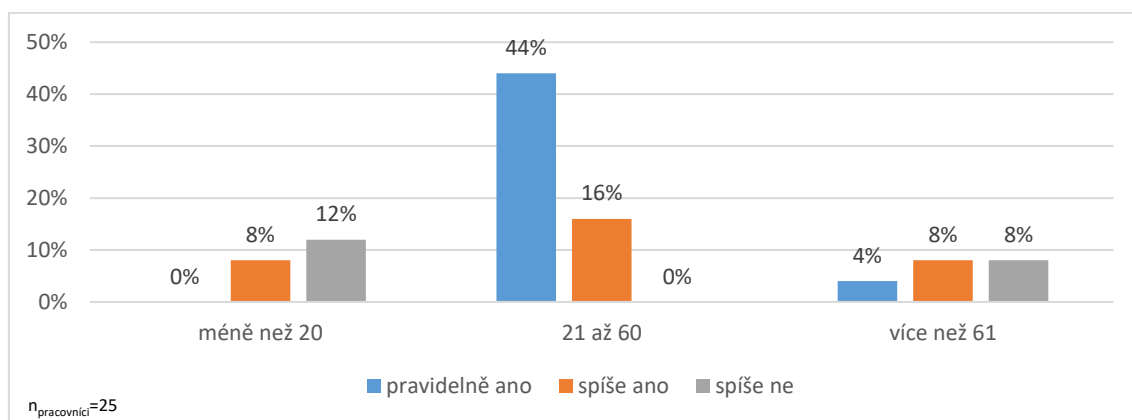
Pedagogičtí pracovníci označili za řediteli škol **nejsledovanější** (20 % kladných odpovědí) **oblast chování**. Druhou nejsledovanější oblastí v pořadí (16 % kladných odpovědí) byly výsledky práce, následovaly podmínky (10 % kladných odpovědí), motivace a schopnosti.

Někteří pedagogičtí pracovníci (16 %) doplnili výčet činností, které jsou na škole sledovány: jednání s rodiči, se zřizovatelem a obcí; shánění žáků; získávání sponzorských darů; organizace služeb (např. asistentů pedagoga); strategie řešení problémů; biofeedback. Všechny tyto činnosti byly zařazeny do vymezených kategorií a ani jedna z činností nepředstavovala samostatnou oblast. Respondenti je zároveň označili řádně v dotazníku.

Ze strany ředitelů škol pouze v jediné oblasti (chování pedagogických pracovníků) ředitelé (20 %) označili odpověď, že tuto oblast spíše nesledují. Nejvíce záporných odpovědí (42 % z nich) pedagogických pracovníků se týkalo **nesledování jejich schopností** (tj. odborný obsah výuky, použití didaktických metod), další záporné odpovědi (25 %) motivace a ostatní záporné odpovědi výsledků a podmínek k práci.

Odpovědi pedagogických pracovníků, kteří potvrdili, že jejich schopnosti spíše nejsou sledovány, byly vyhodnoceny v závislosti na velikosti školy, na které pedagogičtí pracovníci působí (podle počtu pedagogických pracovníků na škole v kategoriích do 20 pedagogických pracovníků a nad 60 pedagogických pracovníků).

Graf 5 – Sledování schopností pedagogického pracovníka v závislosti na počtu pedagogických pracovníků na škole

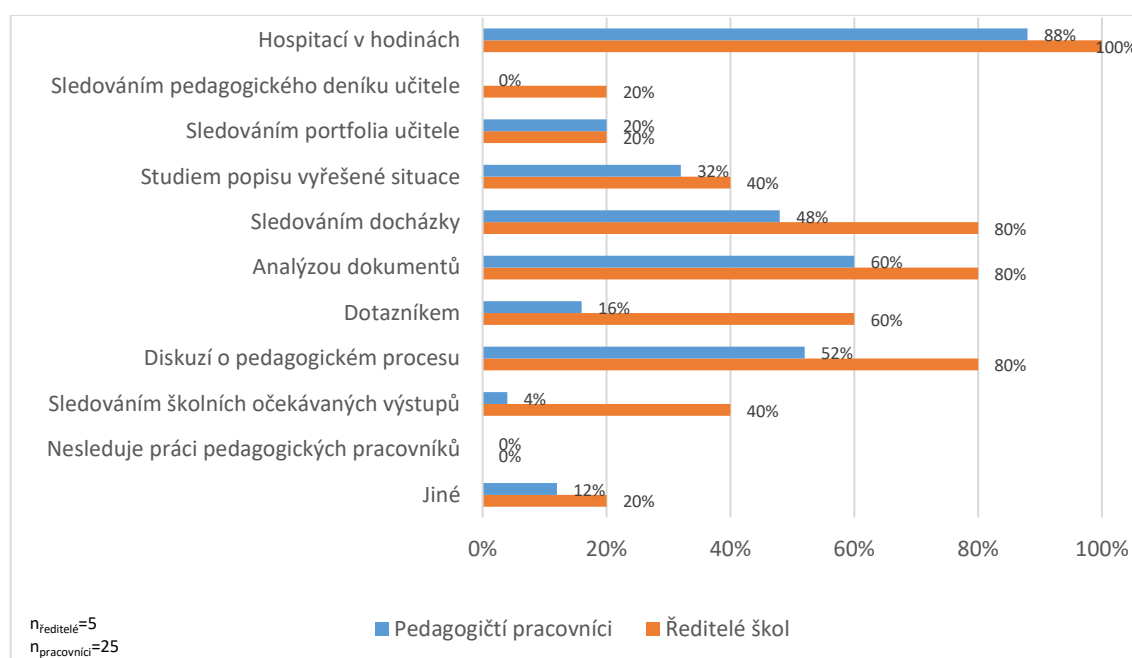


Zdroj: vlastní

Oblast schopností označili pedagogičtí pracovníci nejčastěji jako oblast, která **spíše není řediteli škol sledována**. Z odpovědí pedagogických pracovníků bylo zřejmé, že tuto odpověď nevolili ti, kteří pracují na základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona střední velikosti (21 až 60 pedagogických pracovníků), ale zaměstnanci škol s menším nebo naopak větším počtem pedagogických pracovníků (méně než 20 nebo více než 60 pedagogických pracovníků).

6. Jakým způsobem Váš nadřízený / ředitel školy v průběhu školního roku sleduje Vaši práci? / 6. Jakým způsobem sleduje vedení školy v průběhu školního roku práci pedagogických pracovníků?

Graf 6 – Způsob sledování pracovního výkonu v průběhu školního roku



Zdroj: vlastní

Všichni ředitelé škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona uvedli, že **některým ze způsobů sledují v průběhu školního roku práci pedagogických pracovníků, a pedagogičtí pracovníci tuto skutečnost potvrdili**. V průměru jeden pedagogický pracovník uvedl více než tři způsoby, jak ředitel školy sleduje jeho práci, ten popsal v průměru pět různých způsobů. Znamená to, že ředitelé využívají více způsobů, jak pracovní výkon pedagogických pracovníků sledovat.

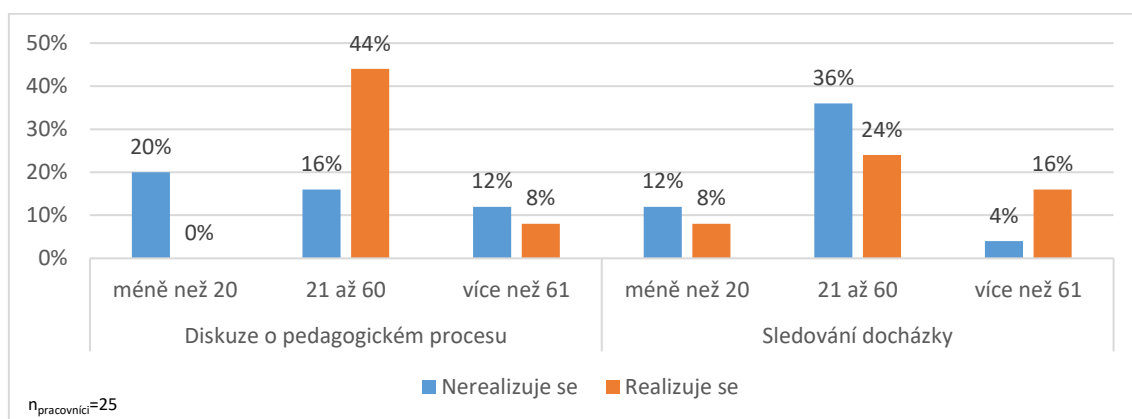
Sledování pracovního výkonu **využívající sebehodnocení pracovníka** není ve sledovaných školách příliš využíváno. Pouze část ředitelů škol (20 %) sleduje pedagogický deník, pouze někteří pedagogové (20 %) tvoří portfolia, která ředitelé škol hodnotí.

Z odpovědí pedagogických pracovníků lze usuzovat, že ředitelé škol takřka nesledují dosahování školních očekávaných výstupů (pouze 4 % pedagogických pracovníků kladná odpověď), stejně odpovídala i většina ředitelů škol (80 %).

Většina pedagogických pracovníků (88 %) i všichni ředitelé škol (100 %) uvedli jako nejčastější způsob sledování pracovního výkonu pedagogického pracovníka **hospitaci**. Obě skupiny respondentů dále uváděli v největší shodě (60 % pedagogických pracovníků, 80 % ředitelů) **analýzu školních dokumentů, diskuzi o pedagogickém procesu** (52 % pedagogických pracovníků, 80 % ředitelů), **sledování docházky** (48 % pedagogických pracovníků, 80 % ředitelů).

Odpovědi pedagogických pracovníků, kteří potvrdili sledování pracovního výkonu prostřednictvím diskuze o pedagogickém procesu a sledováním docházky, byly vyhodnoceny v závislosti na velikosti školy, na které působí (podle počtu pedagogických pracovníků na škole v kategoriích do 20 pedagogických pracovníků a nad 60 pedagogických pracovníků).

Graf 7 – Sledování pracovního výkonu v závislosti na počtu pedagogických pracovníků na škole



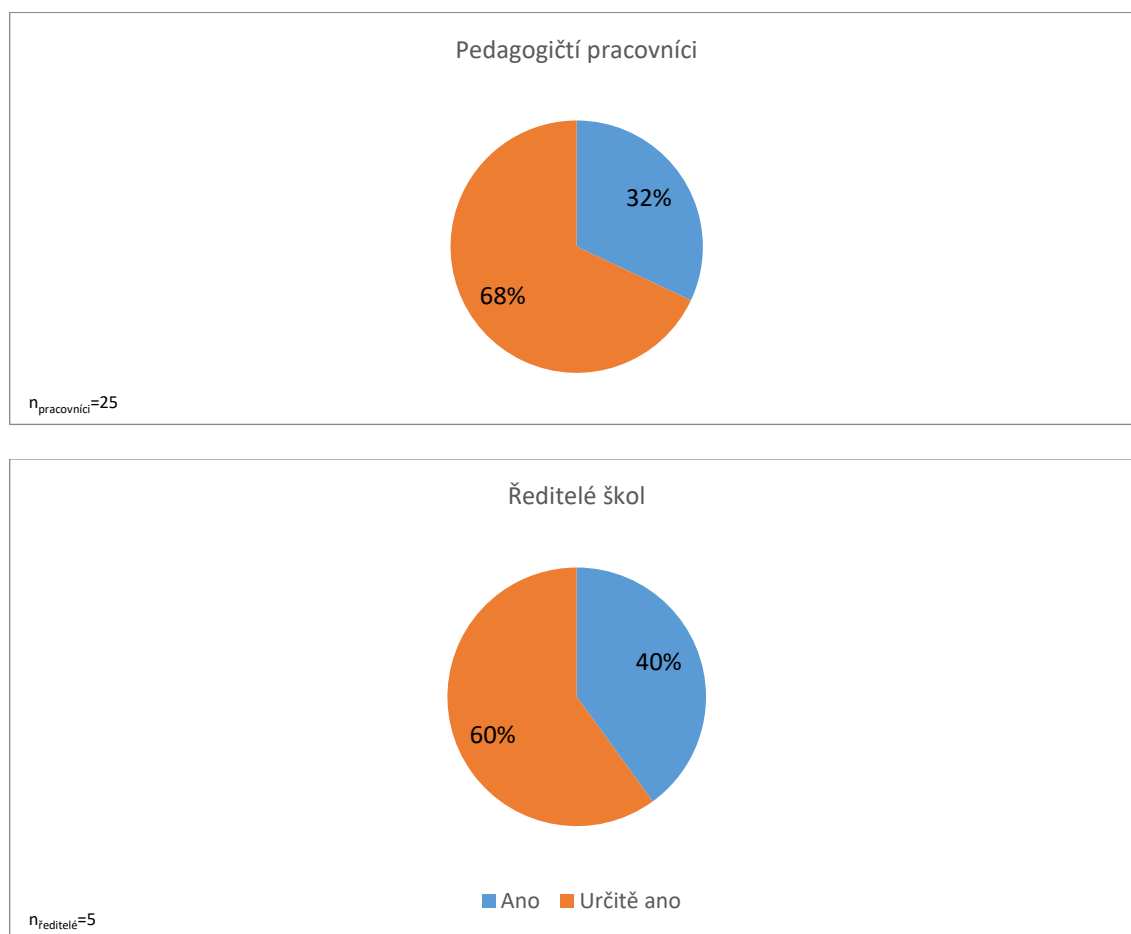
Zdroj: vlastní

Diskuze o pedagogickém procesu se podle odpovědí pedagogických pracovníků realizovala více na základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona střední velikosti (21 až 60 pedagogických pracovníků) než na školách menších (s počtem pedagogických

pracovníků méně než 20) či větších (počet pedagogických pracovníků více než 60). Sledování docházky se realizovalo podle odpovědí pedagogických pracovníků spíše na středních a menších školách (méně než 60 zaměstnanců).

7. Uveďte, zda můžete s ředitelem školy řešit podle potřeby problémy týkající se Vašich pracovních úkolů. / 7. Uveďte, zda je možné s pedagogickými pracovníky řešit podle jejich potřeby problémy týkající se pracovních úkolů.

Graf 8 – Řešení pracovních problémů s ředitelem školy

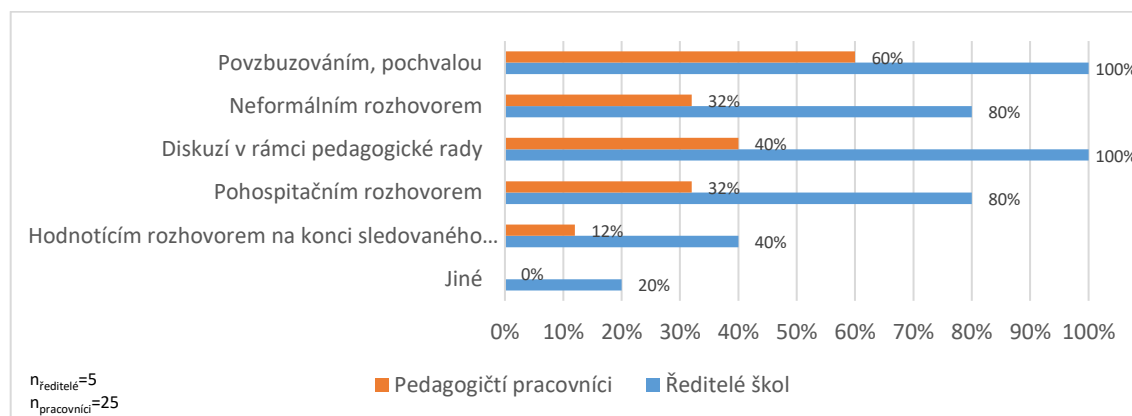


Zdroj: vlastní

Všichni pedagogičtí pracovníci odpověděli, že **mohou podle potřeby s ředitelem školy řešit problémy týkající se pracovních úkolů**. Žádná z odpovědí nevyklučovala možnost řešení pracovních problémů s vedením školy. I všichni ředitelé škol ve svých odpovědích potvrzovali možnost řešit s pedagogickými pracovníky podle jejich potřeby problémy týkající se pracovních úkolů. Většina ředitelů i pracovníků navíc potvrzovala, že pracovní problémy spolu s určitostí **řeší**.

8. Dává Vám ředitel školy zpětnou vazbu k Vámi odváděné práci v průběhu školního roku? /
 8. Jakým způsobem dáváte pedagogickým pracovníkům zpětnou vazbu k jimi odváděné práci v průběhu školního roku?

Graf 9 – Poskytování zpětné vazby ředitelem školy v průběhu školního roku



Zdroj: vlastní

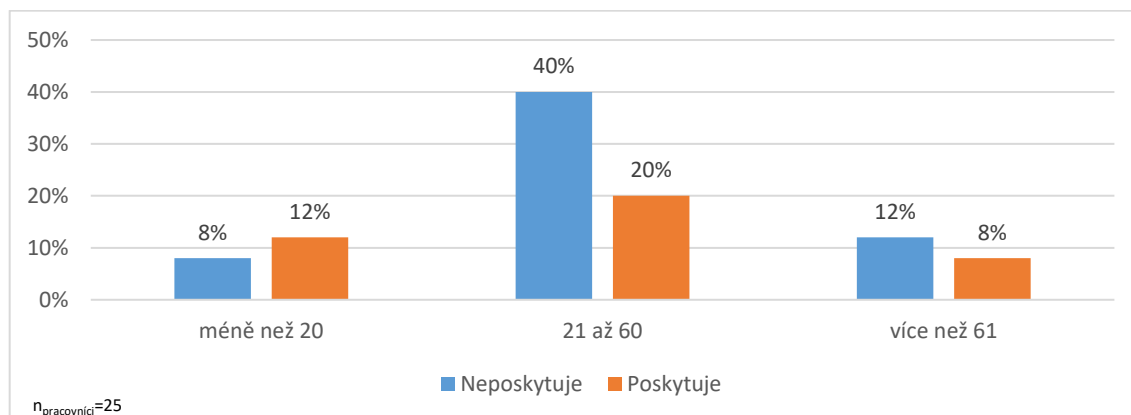
Žádný z pedagogických pracovníků ani žádný ředitel školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nevyločil poskytování zpětné vazby v průběhu školního roku. Zatímco ředitelé škol popsali v průměru čtyři **způsoby poskytování zpětné vazby**, pedagogičtí pracovníci uvedli v průměru **dva**. Ředitelé škol poskytují zpětnou vazbu více způsoby, než kterými ji pedagogičtí pracovníci přijímají.

Pedagogičtí pracovníci (60 %) i ředitelé (100 %) nejčastěji uváděli **pozitivní zpětnou vazbu pochvalou**, obě skupiny se shodly na **diskuzi v rámci pedagogické rady** (40 % pedagogických pracovníků, 100 % ředitelů), pohospitačním rozhovoru a neformálním rozhovoru (32 % pedagogických pracovníků, 80 % ředitelů).

Za skutečnost související s možností poskytování zpětné vazby ředitelem školy lze považovat vyjádření všech pedagogických pracovníků, kteří odpověděli, že **mohou podle potřeby s ředitelem školy řešit problémy týkající se pracovních úkolů**. Žádná z odpovědí nevyklučovala možnost řešení pracovních problémů s vedením školy (viz otázka dotazníku č. 7).

Odpovědi pedagogických pracovníků, kteří potvrdili poskytování zpětné vazby v rámci pedagogické rady, byly vyhodnoceny v závislosti na velikosti školy, na které působí (podle počtu do 20 pedagogických pracovníků a nad 60 pedagogických pracovníků).

Graf 10 – Poskytování zpětné vazby diskuzí v rámci pedagogické rady v závislosti na počtu pedagogických pracovníků školy

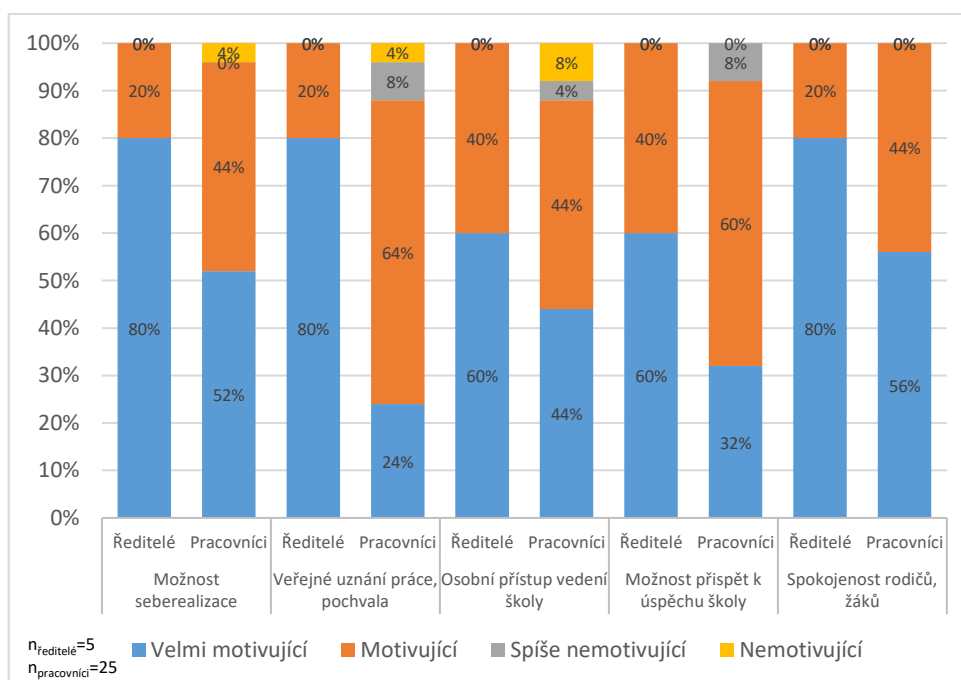


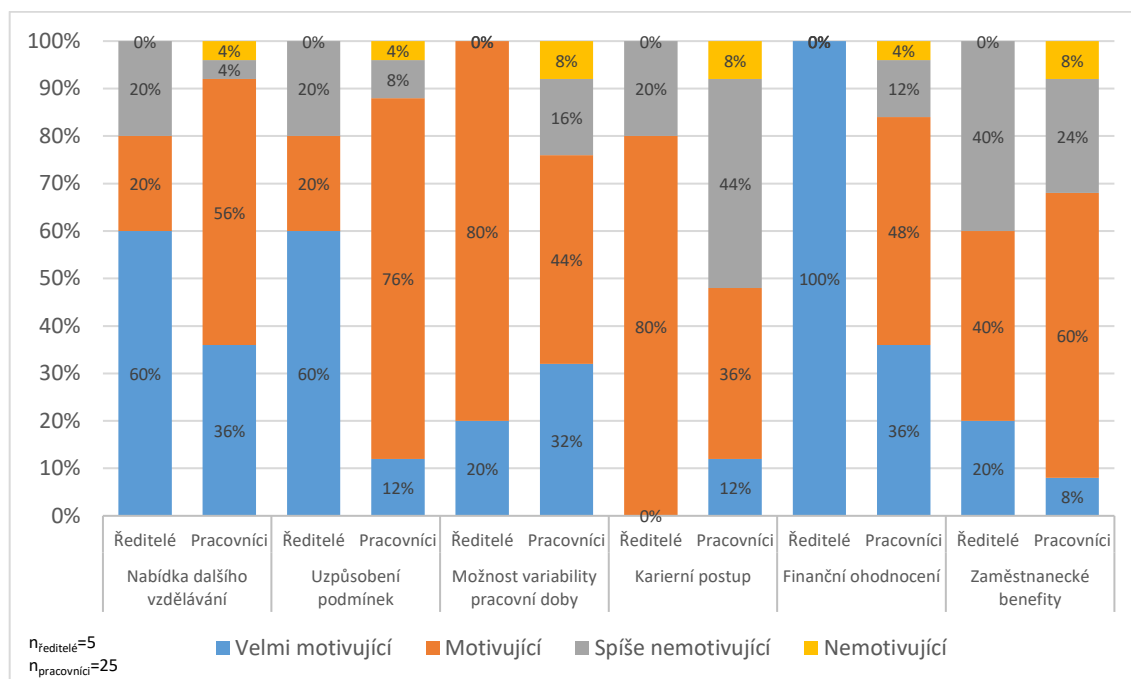
Zdroj: vlastní

Poskytování zpětné vazby diskuzí v rámci pedagogické rady potvrzovali častěji pedagogičtí pracovníci základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona střední velikosti (21 až 60 pedagogických pracovníků) než škol větších nebo menších.

9. Označte, která z uvedených kritérií Vás motivují k Vaší práci a jakou měrou. / 9. Uvedte, která z uvedených kritérií používáte k motivaci pedagogických pracovníků při Vaší manažerské práci a nakolik je považujete za motivující.

Graf 11 – Kritéria motivace pracovního výkonu





Zdroj: vlastní

Nabízené motivační faktory **možnost seberealizace, veřejné uznání práce, osobní přístup vedení školy, možnost přispět k úspěchu školy a spokojenost rodičů i žáků** označila většina pedagogických pracovníků i ředitelů škol ve shodě za velmi motivující a motivující. Nejčastěji označili (56 % pedagogičtí pracovníci, 80 % ředitelé škol) za kritérium, které je pro ně velmi motivující, spokojenost rodičů a žáků. Jako další takové kritérium uváděli možnost seberealizace (52 % pedagogičtí pracovníci, 80 % ředitelé škol) a osobní přístup vedení školy (44 % pedagogičtí pracovníci, 80 % ředitelé škol). V dalším motivačním faktoru veřejného uznání, pochvaly, se již ředitelé škol shodli s pedagogickými pracovníky jako na velmi motivujícím jen částečně. Oproti většině ředitelů škol (80 %) ho takto označila pouze čtvrtina (24 %) pedagogických pracovníků.

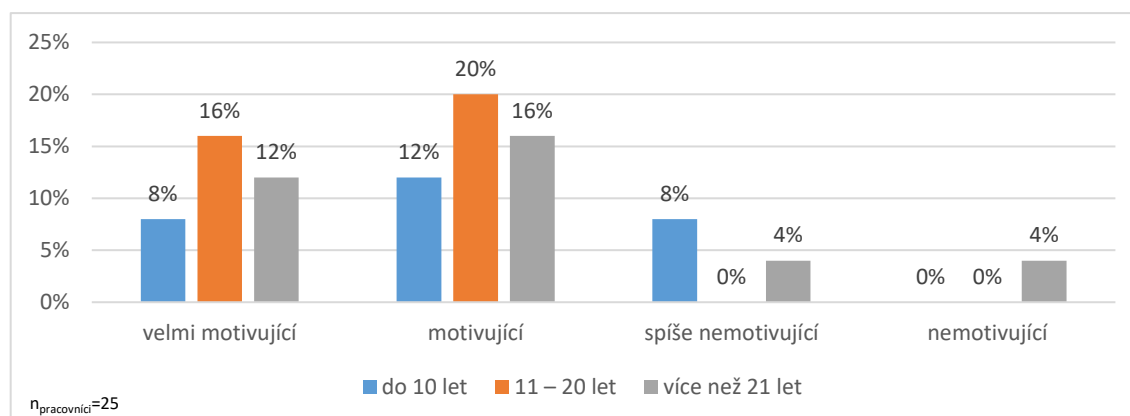
Kritérium **možnosti kariérního postupu** většina pedagogických pracovníků (52 %) a část ředitelů škol (20 %) popisovala **jako nemotivující**. Jako nemotivující definovali pedagogičtí pracovníci (32 %) spolu s řediteli škol (40 %) kromě kariérního postupu i **zaměstnanecké benefity**. Motivační faktory nabídka dalšího vzdělávání, uzpůsobení podmínek pedagogičtí pracovníci (8 %, 12 %) i ředitelé škol (vždy 20 %) označují za spíše nemotivující a nemotivující.

Odpovědi pedagogických pracovníků a ředitelů škol se nejvíce odlišovaly v posouzení kritéria finančního ohodnocení. Oproti odpovědím ředitelů škol, z nichž všichni považují **finanční ohodnocení** pedagogických pracovníků za velmi **motivující nástroj**, odpovídali pedagogičtí pracovníci tak, že ho za velmi motivující považovala pouze třetina z nich (36 %). K rozporu v odpovědích mezi skupinou pedagogických pracovníků a skupinou ředitelů škol dochází i v případě možnosti variability pracovní doby. Část pedagogických pracovníků (24 %) překvapivě – oproti ředitelům škol – považuje za nemotivující možnost variability pracovní doby.

Jako jiné motivační faktory uvedli pedagogičtí pracovníci možnost identifikace se školou, týmovost v práci. Oba faktory bylo možné přiřadit k vymezenému motivačnímu faktoru – možnost přispět k úspěchu školy, který oba respondenti navíc označili.

Odpovědi pedagogických pracovníků, kteří označili finanční ohodnocení jako motivační faktor, byly vyhodnoceny v závislosti na délce jejich pedagogické praxe (délka pedagogické praxe byla kategorizována do doby trvání 10 let a nad dobu trvání 20 let).

Graf 12 – Motivační faktor *finanční ohodnocení* v závislosti na délce pedagogické praxe



Zdroj: vlastní

Odpovědi pedagogických pracovníků, kteří označili finanční ohodnocení jako motivační faktor, nebylo možné dát do souvislosti s délkou jejich pedagogické praxe. Ve sledovaném vzorku je rozložení odpovědí ve vztahu k délce pedagogické praxe rovnoměrné.

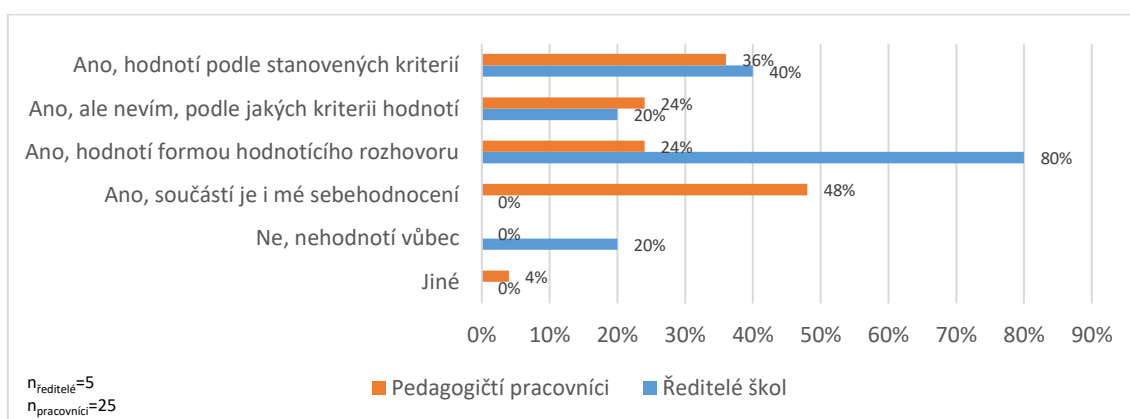
6.1.3 Fáze přezkoumání pracovního výkonu

Fáze přezkoumání pracovního výkonu byla sledována prostřednictvím otázek č. 10, č. 11, č. 12, č. 13, č. 14. Otázky zjišťovaly, zda na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského

zákona dochází k realizaci hodnotícího rozhovoru, zda je součástí hodnocení na konci sledovaného období i sebehodnocení pedagogického pracovníka, zda je obsahem takového jednání i komunikace o případném zlepšování pracovního výkonu. Zabývaly se i tím, kdo je na škole osobou, která sleduje práci, motivuje, poskytuje zpětnou vazbu a hodnotí práci.

10. Hodnotí Vaš nadřízený / ředitel školy zpětně Vaši práci za uplynulé období? / 10. Hodnotíte zpětně práci pedagogických pracovníků za uplynulé období?

Graf 13 – Hodnocení pracovního výkonu za uplynulé období



Zdroj: vlastní

Žádná z odpovědí pedagogických pracovníků nevypovídala o tom, že by dotazovaní ředitelé škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona nehodnotili zpětně jejich práci za uplynulé období. Také většina ředitelů (80 %) tvrdila, že **hodnotí zpětně práci pedagogických pracovníků za uplynulé období**.

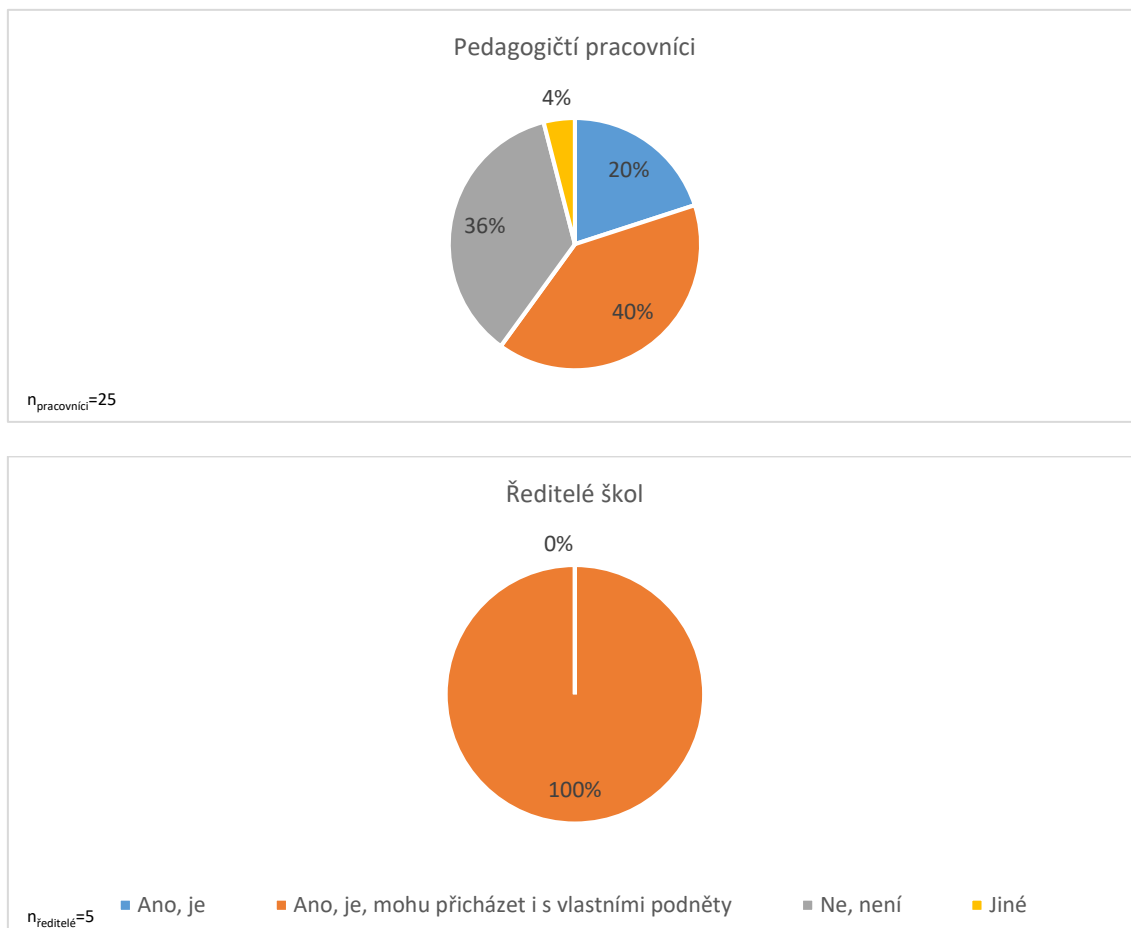
Většina ředitelů škol (80 %), ale pouze čtvrtina pedagogických pracovníků (24 %) potvrdila, že má toto hodnocení formu hodnotícího rozhovoru. Žádný z nich ale nepoužívá písemnou formu hodnocení.

Podle výpovědí pedagogických pracovníků je v polovině případů (56 %) součástí takového hodnocení i **sebehodnocení** pedagogického pracovníka.

Pouze část ředitelů škol (40 %) při hodnocení pracovního výkonu za uplynulé období **hodnotí podle stanovených kritérií**. Tuto skutečnost potvrzuje třetina pedagogických pracovníků (36 %). Čtvrtina pedagogických pracovníků (24 %) neví, podle jakých hodnotících kritérií ředitel školy hodnocení provádí, a část ředitelů (20 %) ve svých odpovědích potvrzuje, že tato kritéria opravdu nemá stanovena.

11. Je součástí takového hodnocení i jednání o možnostech zlepšení Vašeho pracovního výkonu v nadcházejícím období? / 11. Je součástí takového hodnocení i jednání o možnostech zlepšení pracovního výkonu pedagogického pracovníka v následujícím období?

Graf 14 – Jednání o možnostech zlepšení pracovního výkonu v následujícím období



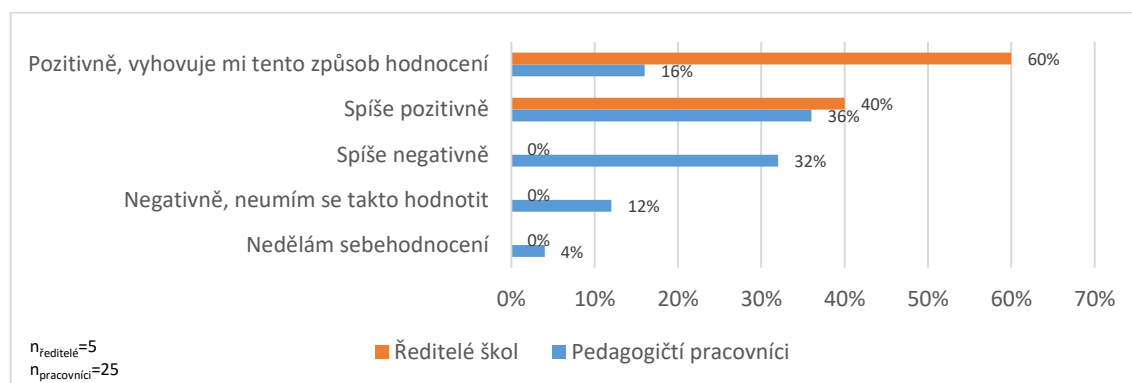
Zdroj: vlastní

Většina pedagogických pracovníků (60 %) i většina ředitelů škol (80 %) uvedla, že **součástí hodnocení uplynulého období je i jednání o možnostech zlepšování pracovního výkonu v nadcházejícím období.**

Takřka polovina pedagogických pracovníků (40 %) potvrdila, že má možnost přicházet i s vlastními podněty na zlepšování svého pracovního výkonu. Také všichni dotazovaní ředitelé škol vypovídali, že při jednání o možnostech zlepšení pracovního výkonu mohou pedagogičtí pracovníci přicházet s vlastními podněty.

12. Jak vnímáte sebehodnocení jako možný způsob hodnocení? / 12. Jak vnímáte sebehodnocení jako možný způsob hodnocení pedagogického pracovníka?

Graf 15 – Sebehodnocení jako možný způsob hodnocení

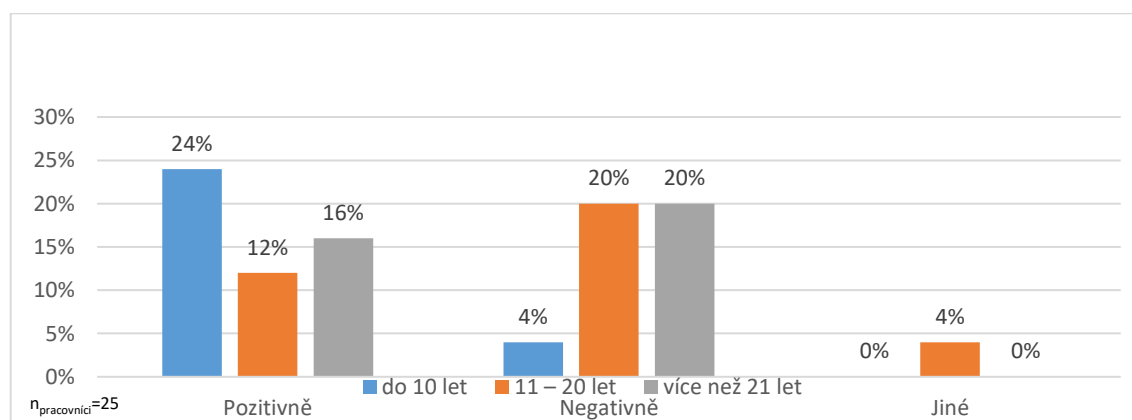


Zdroj: vlastní

Větší část pedagogických pracovníků (52 %) i všichni ředitelé škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona **hodnotili sebehodnocení pozitivně**.

Z nich pouze částí pedagogických pracovníků (16 %) tento způsob hodnocení přímo vyhovuje. Jiná část pedagogických pracovníků (12 %) prohlašuje, že se takto neumí hodnotit, nebo dokonce sebehodnocení nedělá vůbec. A to přesto, že všichni ředitelé škol vnímají sebehodnocení pozitivně a většinu z nich (60 %) výstupy sebehodnocení pomáhají v jejich manažerské práci. Odpovědi pedagogických pracovníků, kteří potvrdili akceptaci sebehodnocení, byly vyhodnoceny v závislosti na délce jejich pedagogické praxe (délka pedagogická praxe byla kategorizována do doby trvání 10 let a nad dobu trvání 20 let).

Graf 16 – Akceptace sebehodnocení v závislosti na délce pedagogické praxe

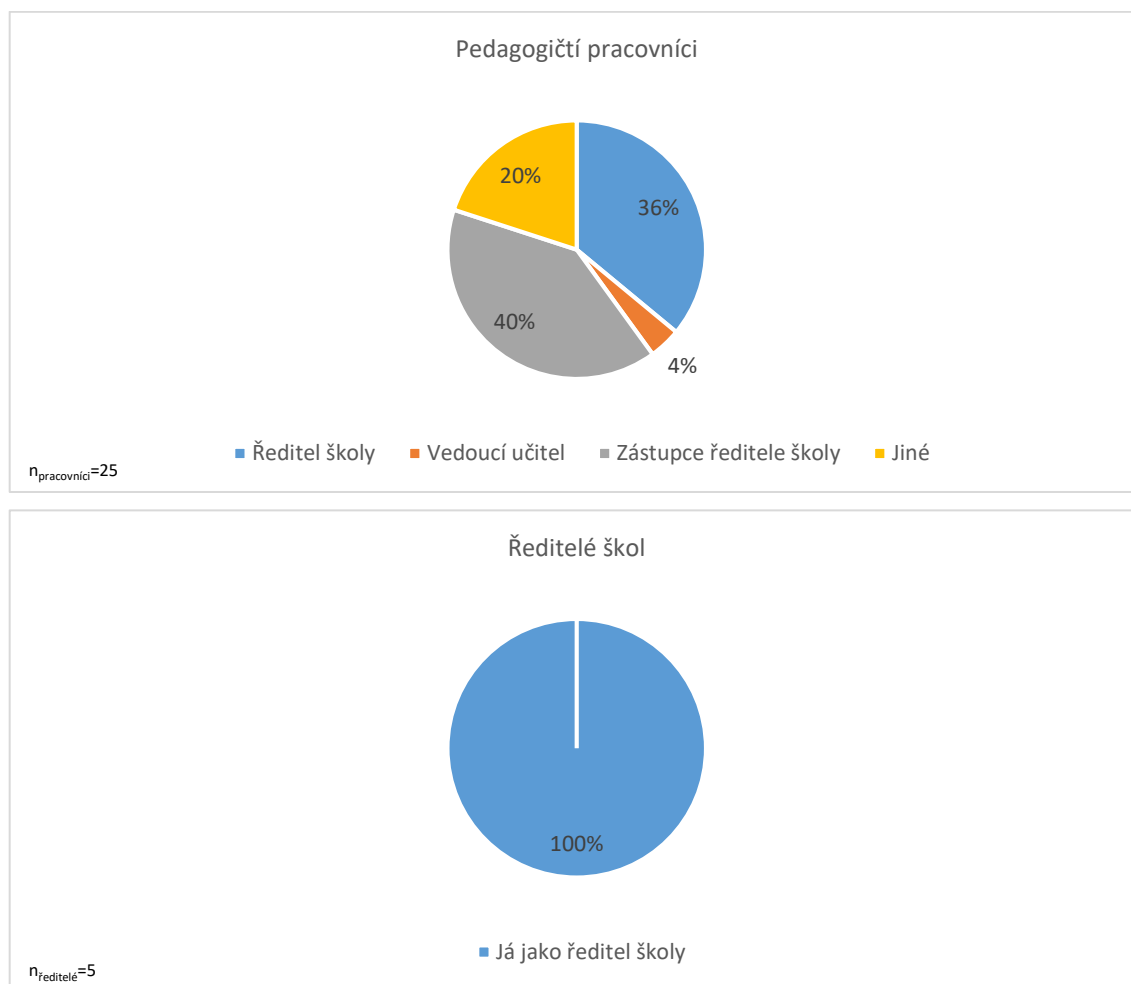


Zdroj: vlastní

Z odpovědí dotazovaných pedagogických pracovníků, kteří přijímali pozitivně sebehodnocení jako možný způsob hodnocení, je zřejmé, že tento způsob hodnocení akceptovali častěji pedagogičtí pracovníci s kratší délkou pedagogické praxe (do deseti let). Tito pedagogičtí pracovníci také méně často označili odpověď, že sebehodnocení vnímají negativně.

13. Osobou, která sleduje Vaši práci, motivuje Vás, poskytuje Vám zpětnou vazbu a hodnotí Vaši práci, je nejčastěji... / 13. Osobou, která sleduje práci pedagogických pracovníků, motivuje je, poskytuje jim zpětnou vazbu a hodnotí jejich práci, je na škole nejčastěji...

Graf 17 – Osoba, která řídí pracovní výkon



Zdroj: vlastní

Pedagogičtí pracovníci označovali nejčastěji za osobu, která sleduje, motivuje, poskytuje zpětnou vazbu a hodnotí jejich práci, **zástupce ředitele školy** (40 %). Pouze třetina pedagogických pracovníků za tuto osobu považovala ředitele školy (32 %).

Tyto odpovědi byly v rozporu se skutečností, že ředitelé škol za osoby, které práci pedagogických pracovníků sledují, motivují, poskytují zpětnou vazbu a hodnotí jejich práci, považovali **vždy sami sebe**.

14. Pokud máte nějaké podněty ke sledování Vaší práce, motivaci, zpětné vazbě a hodnocení Vaší práce vedením školy, předem děkuji za jejich poskytnutí. / Otázka se srovnatelným obsahem ředitelům škol nebyla položena.

Část pedagogických pracovníků (12 %) uvedla v dotazníkovém šetření své podněty k procesu řízení pracovního výkonu na škole: „*Vedení školy si cení více osobních vazeb vůči němu než výchovně vzdělávacích výsledků, proto nemám podněty; hodnocení práce není prováděno na základě práce, ale osobního vztahu; v současné situaci se mi jeví jako formální; věnovat více času rozhovorům podle aktuální situace.*“

Všichni tito pedagogičtí pracovníci působí na jedné škole. Z jejich odpovědí lze vysledovat, že pedagogičtí pracovníci reflektují nespokojenost s průběhem procesu řízení pracovního výkonu. Sledování tohoto aspektu není součástí diplomové práce.

6.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření vzhledem k výzkumné otázce

Z realizace dotazníkového šetření uskutečněného na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona na základě výstupů případové studie lze vzhledem k výzkumné otázce: *Co je obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona* vyvodit následující skutečnosti vztažené k jednotlivým fázím procesu řízení pracovního výkonu.

Pro stanovení obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je využitelný obecný popis procesu řízení pracovního výkonu, který školská praxe implementuje s mnohými specifiky.

Fáze plánování pracovního výkonu

Obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona ve fázi plánování pracovního výkonu je definování pracovního výkonu na následující období (školní rok). Na většině sledovaných škol zřízených podle § 16 odst. 9 ředitelé škol s pedagogickými pracovníky **sjednávají na období školního roku dohodu**. Uzavírání **písemné smlouvy** nebylo v dotazníkovém šetření průkazně potvrzeno.

Všichni pedagogičtí pracovníci ve sledovaných základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona jsou podle výsledků dotazníkového šetření **seznámeni se všemi svými pracovními úkoly**, jejichž plnění od nich ředitel školy dlouhodobě očekává. Je zřejmé, že jednotlivé požadavky na pracovní výkon pedagogických pracovníků jsou specifikovány především **v konkrétních školních dokumentech**. Ředitelé škol uvedli větší výčet školních dokumentů, ve kterých je specifikován pracovní výkon, než samotní pedagogičtí pracovníci.

Podle ředitelů sledovaných škol i pedagogických pracovníků jsou jejich pracovní činnosti popsány **v pracovní náplni**. Nadpoloviční většina pedagogických pracovníků a všichni ředitelé škol dále považují za školní dokument popisující pracovní výkon pedagogického pracovníka **pracovní smlouvu**, takřka polovina pedagogických pracovníků a většina ředitelů **školní řád**.

Ve většině sledovaných škol mají **jasně stanoveno, jak bude pracovní výkon pedagogických pracovníků posuzován**. To, že kritéria jsou popsána především **ve školních dokumentech**, je skutečnost, na které se pedagogičtí pracovníci s řediteli škol nejvíce shodli. Podle více než čtvrtiny dotazovaných pedagogických pracovníků především školní dokumenty popisují to, jak bude pracovní výkon pedagogických pracovníků posuzován. Pro nejvíce pedagogických pracovníků je to dáno **kulturou školy**, podle třetiny pedagogických pracovníků nepsanou dohodou s vedením školy.

Fáze realizace pracovních aktivit pracovníkem, fáze řízení pracovního výkonu během roku

Obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona ve fázi řízení pracovního výkonu během školního roku **je sledování pracovního výkonu s nedílnou realizací hodnocení** pedagogického pracovníka.

Všichni ředitelé dotazovaných škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona **sledují v průběhu školního roku práci pedagogických pracovníků a pedagogičtí pracovníci tuto skutečnost potvrdili**. Ředitelé využívají v průměru čtyř způsobů, jak pracovní výkon pedagogických pracovníků sledovat, také pedagogičtí pracovníci uvedli v průměru **více než tři způsoby**.

Jako nejčastější způsob sledování je v dotazovaných školách využívána **hospitace**. Ředitelé škol i pedagogičtí pracovníci se dále v největší míře shodli na **analýze školních dokumentů, na diskuzi o pedagogickém procesu, na sledování docházky** zaměstnanců. Takřka nesledované je řediteli dotazovaných škol, podle pedagogických pracovníků, dosahování školních očekávaných výstupů.

Diskuze o pedagogickém procesu se realizovala více na základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona střední velikosti (21 až 60 pedagogických pracovníků) než na školách menších či větších. Sledování docházky se realizovalo podle odpovědí pedagogických pracovníků spíše na středních a menších školách.

Sledování pracovního výkonu **využívající sebehodnocení pracovníka** není v dotazovaných školách příliš využíváno.

Většina ředitelů dotazovaných škol sleduje **pravidelně** výsledky práce, chování, schopnosti, motivaci k práci, podmínky k práci pedagogických pracovníků. Nejsledovanější oblastí z pohledu pedagogických pracovníků je jejich pracovní chování, druhou nejsledovanější oblastí jsou výsledky práce, ředitelé sledovaných škol naopak podle pedagogických pracovníků **nesledují jejich schopnosti** a podmínky k práci. Tato skutečnost není zřejmá na základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona střední velikosti (21 až 60 pedagogických pracovníků), ale naopak u škol s menším nebo větším počtem pedagogických pracovníků.

Obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona ve fázi řízení pracovního výkonu během školního roku **je poskytování zpětné vazby pedagogickým pracovníkům ředitelem školy**. Žádný z pedagogických pracovníků ani žádný ředitel dotazované školy nevyloučil možnost poskytování zpětné vazby v průběhu školního roku. Pedagogičtí pracovníci popsali v průměru **dva způsoby** poskytování zpětné vazby, ředitelé škol pět takových způsobů. Ředitelé škol tedy poskytují zpětnou vazbu více způsoby, než kterými ji pedagogičtí pracovníci přijímají.

Nejčastěji je ve sledovaných školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona poskytována **zpětná vazba pochvalou, diskuzí v rámci pedagogické rady**, pohospitačním rozhovorem a neformálním rozhovorem. Všichni dotazovaní pedagogičtí pracovníci mohou

podle své okamžité potřeby s řediteli sledovaných škol **řešit problémy týkající se pracovních úkolů.**

Poskytování zpětné vazby diskuzí v rámci pedagogické rady potvrzovali častěji pedagogičtí pracovníci základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona střední velikosti (21 až 60 pedagogických pracovníků) než škol větších nebo menších.

Součástí obsahu procesu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na dotazovaných školách je také jejich **motivace v průběhu realizace pracovních aktivit.** Většina ředitelů sledovaných škol ve shodě s pedagogickými pracovníky považují za velmi motivující spokojenost rodičů a žáků, jako další motivační faktor uváděli společně možnost seberealizace a osobní přístup vedení školy.

Možnost kariérního postupu naopak část ředitelů sledovaných škol i většina pedagogických pracovníků považují za nemotivující. Jako nemotivující definovali pedagogičtí pracovníci spolu s řediteli škol kromě kariérního postupu i **zaměstnanecké benefity.**

Odpovědi pedagogických pracovníků a ředitelů škol se nejvíce odlišovaly v posouzení kritéria **finančního ohodnocení**, které ředitelé škol považují za více motivující než samotní pedagogičtí pracovníci. K rozporu dochází i v případě možnosti variability pracovní doby. Část pedagogických pracovníků považuje tento motivační faktor oproti ředitelům škol překvapivě za nemotivující.

Fáze přezkoumání pracovního výkonu

Obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona ve fázi přezkoumání pracovního výkonu **je realizace hodnotícího rozhovoru.**

Většina ředitelů sledovaných škol hodnotí pracovní výkon pedagogických pracovníků za uplynulé období. Pedagogičtí pracovníci nepopírají, že ředitelé škol jejich práci zpětně hodnotí.

Většina ředitelů dotazovaných škol zřízených podle 16 odst. 9 školského zákona (ale pouze čtvrtina pedagogických pracovníků) potvrdila, že přezkoumání pracovního výkonu má na škole formu hodnotícího rozhovoru. Žádný z nich ale nepoužívá písemnou formu hodnocení.

Podle většiny ředitelů škol i pedagogických pracovníků je součástí hodnocení za uplynulé období i **jednání o možnostech zlepšování pracovního výkonu v nadcházejícím období.**

Součástí takového jednání je podle ředitelů dotazovaných škol (a poloviny pedagogických pracovníků) **možnost přicházet s vlastními podněty na zlepšování svého pracovního výkonu.**

Pouze část ředitelů dotazovaných škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona při hodnocení pracovního výkonu za uplynulé období **hodnotí podle stanovených kritérií.** Tuto skutečnost potvrzuje třetina pedagogických pracovníků. Čtvrtina pedagogických pracovníků neví, podle jakých hodnotících kritérií ředitel školy hodnocení provádí, a část ředitelů tato kritéria opravdu nemá stanovena.

Větší částí pedagogických pracovníků je pozitivně přijímáno **sebehodnocení** jako součást hodnocení pracovního výkonu za uplynulé období. Tento způsob hodnocení akceptují častěji dotazovaní pedagogičtí pracovníci s kratší délkou pedagogické praxe. Všichni ředitelé sledovaných škol považují sebehodnocení za přínosné pro svou manažerskou práci.

Dotazovaní pedagogičtí pracovníci mají za osobu, která sleduje, motivuje, poskytuje zpětnou vazbu a hodnotí jejich práci, nejčastěji **zástupce ředitele školy.** Pouze třetina pedagogických pracovníků jako tuto osobu označují ředitele školy. Tyto odpovědi jsou v rozporu se skutečností, že ředitelé sledovaných základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona za osoby, které řídí pracovní výkon pedagogických pracovníků, považují **vždy sami sebe.**

7 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo analyzovat obsah řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona se záměrem identifikovat jednotlivé části tohoto procesu a poznat jejich podstatu a zákonitosti.

Teoretická část práce definovala pojem řízení lidských zdrojů a vymezila jednotlivé personální činnosti jako nástroje řízení lidských zdrojů. Z personálních činností vybrala jednu z nich – funkci řízení pracovního výkonu a za pomoci odborné literatury a jiných zdrojů ji popsala. Podrobně specifikovala především jednotlivé fáze cyklu řízení pracovního výkonu a následně proces hodnocení pracovníků v průběhu popsanych fází. Součástí teoretické části byl i popis procesu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků spolu s vymezením specifických podmínek na škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, které mohou mít dopad na obsah sledované personální činnosti. Z poznatků teoretické části na téma řízení pracovního výkonu vycházelo výzkumné šetření diplomové práce a sledovalo implementaci této personální činnosti v jednotlivých fázích cyklu ve školské praxi.

Analytická část práce poskytla výsledky výzkumného šetření ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona o obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků. Šetření bylo provedeno explorativní metodou dotazníku a designem případové studie. U případové studie byl sběr dat realizován metodami individuálního polostandardizovaného rozhovoru a analýzou dokumentů školy.

Výzkumné šetření pracovalo s výzkumnou otázkou: „*Co je obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.*“

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že pro stanovení obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je využitelný obecný popis cyklu řízení pracovního výkonu vymezený v teoretické části diplomové práce, který školská praxe s mnohými specifiky implementuje.

Ředitelé škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona **sjednávají s pedagogickými pracovníky na období následujícího školního roku dohody**. Uzavírání písemných dohod nebylo průkazně potvrzeno. Jednotlivé požadavky na pracovní výkon pedagogických

pracovníků jsou **specifikovány ve školních dokumentech** (především v pracovní náplni, pracovní smlouvě, školním řádu). Ve školních dokumentech je také popsáno, jak bude pracovní výkon posuzován. Ředitelé škol uvedli větší výčet školních dokumentů, ve kterých je specifikován pracovní výkon, než samotní pedagogičtí pracovníci.

Nedílnou součástí řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je **sledování jejich pracovního výkonu spojené s hodnocením**. Ředitelé využívají více způsobů, jak pracovní výkon sledovat, nejčastěji hospitaci, analýzu školních dokumentů, diskuzi o pedagogickém procesu. Ředitelé škol pravidelně sledují výsledky práce, schopnosti, pracovní chování, motivaci a podmínky k práci pedagogických pracovníků. Z pohledu pedagogických pracovníků je nejsledovanější jejich pracovní chování, nejméně sledované jsou schopnosti pedagogického pracovníka.

Zpětnou vazbu ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona poskytuje ředitel školy pedagogickým pracovníkům **především pochvalou, diskuzí v rámci pedagogické rady, pohospitačním rozhovorem**. Pedagogičtí pracovníci mohou s řediteli řešit problémy týkající se jejich pracovních úkolů podle své potřeby.

Ředitelé škol sledují pracovní výkon a poskytují zpětnou vazbu **více způsoby**, než kterými ji pedagogičtí pracovníci přijímají. Sledování pedagogického procesu prostřednictvím sdílení – tedy diskuzí o pedagogickém procesu, rozhovory na pedagogické radě se realizovalo spíše na školách střední velikosti než na školách menších či větších.

Součástí procesu řízení pracovního výkonu ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je **motivace pedagogických pracovníků** v průběhu pracovních aktivit. Zatímco za velmi motivující je ve shodě mezi řediteli škol a pedagogickými pracovníky považována spokojenost rodičů a žáků nebo možnost seberealizace, za nemotivující je považována možnost kariérního postupu nebo zaměstnanecké benefity. Finanční ohodnocení vnímají ředitelé škol jako více motivující než samotní pedagogičtí pracovníci.

Ředitelé škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona přezkoumávají pracovní výkon pedagogických pracovníků na konci sledovaného období **formou hodnotícího rozhovoru**. Pouze **část ředitelů ale hodnotí podle stanovených kritérií**. Pedagogičtí pracovníci při takovém hodnocení mohou přicházet s vlastními podněty na zlepšování pracovního výkonu. Sebehodnocení jako součást hodnocení je pedagogickými pracovníky přijímáno pozitivně.

Častěji ho akceptují dotazovaní pedagogičtí pracovníci s kratší délkou pedagogické praxe. Rovněž ředitelé škol považují sebehodnocení za přínosné pro jejich manažerskou práci.

Pouze třetina pedagogických pracovníků označuje za **osoby, které řídí pracovní výkon**, ředitele škol. Ředitelé škol ale sami sebe považují za ty, co sledují, motivují, poskytují zpětnou vazbu a hodnotí práci pedagogických pracovníků.

Cíl práce stanovit, co je obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, byl prostřednictvím výstupů splněn.

Soudobé tendence vzdělávací politiky jsou založeny na úsilí zajistit kvalitní vzdělávání přístupné pro každého, vzdělávání fungující efektivně, spravedlivě a dávající všem stejnou šanci. Pro zajištění kvality vzdělávání je ve školách důležité sledovat pracovní výkon pedagogických pracovníků, motivovat je a hodnotit je. Znamená to, že sledování práce pedagogických pracovníků a jejímu hodnocení by měl být poskytován i v prostředí škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona stále větší prostor.

Význam diplomové práce spočívá především v rozšíření teoretického poznání o implementaci vybrané personální činnosti ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Závěry práce mají praktický přínos pro ředitele těchto škol při realizaci procesu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků. Poskytují konkrétní příklady možností řízení pracovního výkonu ve školách vzdělávajících žáky s priznanými podpůrnými opatřeními.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

- ARMSTRONG, M., TAYLOR, S., 2015. *Řízení lidských zdrojů – Moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Praha: Grada. 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7
- GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0
- KOČIANOVÁ, R., 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 207 s. ISBN 978-80-247-2497-3
- KOČIANOVÁ, R., 2012. *Personální řízení, Východiska a vývoj*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 149 s. ISBN 978-80-247-3269-5
- KOUBEK, J., 2015. *Řízení lidských zdrojů*. 5. vydání. Praha: Management Press. 398 s. ISBN 978-80-7261-288-8
- LAZAROVÁ, B., HLOUŠKOVÁ, L., TRNKOVÁ, K., POL, M., LUKAS, J., 2015. *Řízení inkluze ve škole*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 179 s. ISBN 978-80-210-8037-9
- LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vydání. Praha: Wolkers Kluwer. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2.
- MIDDLEWOOD, D., LUMBY, J. 2009. *Human in Resource Schools Management and Colleges*. CELM, University of Leicester. London: Sage Publication Ltd. 97 s. ISBN 978-1-85396-432-9
- PLAMÍNEK, J., 2014. *Vedení lidí, týmů a firem*. 4. vydání. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-3664-8
- ŠIKÝŘ, M., 2012. *Personalistika pro manažery a personalisty*. 1. vydání. Praha: Grada. 207 s. ISBN 978-80-247-4151-2
- ŠIKÝŘ, M., BOROVEC, D., LHOTKOVÁ, I., 2016. *Personalistika v řízení školy*. 2. vydání. Praha: Wolkers Kluwer. 188 s. ISBN 978-80-7552-264-1
- ŠIKÝŘ, M., 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. 1. vydání. Praha: Grada. 200 s. ISBN 978-80-247-522-9
- TROJAN, V., 2015. *Ředitel současné školy. Pět aktuálních situací a jejich řešení*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o. 103 s. ISBN 978-80-7496-211-0

TROJAN, V., TROJANOVÁ, I., TRUNDA, J., 2016. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. 125 s. ISBN 978-80-7290-868-4

TROJANOVÁ, I., 2014. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. 1. vydání. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-262-0591-3

TROJANOVÁ, I., 2014. *Ředitel a střední management školy*. 1. vydání. Praha: Portál. 171 s. ISBN 978-80-262-0591-3

TROJANOVÁ, I., TROJAN, V., 2016. *Příběh změny*. 1. vydání. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko s. r. o. 187 s. ISBN 978-80-8140-237-1

TRUNDA, J., BRÍZA, K., 2012. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

VALENTA, M., a kol., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9

VEBER, J., a kol., 2014. *Management – Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2. vydání. Praha: Management Press. 734 s. ISBN 9788072612741

WIEGEROVÁ, A., a kol., 2013. *Začínající výzkumník*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. 109 s. ISBN 978-80-7454-315-9

Internetové zdroje

HR topics: *Performance management. CIPD and the HR Profession* [online]. 2016 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z:

<https://www.cipd.co.uk/knowledge/fundamentals/people/performance>

Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 [online]. MŠMT, 2014 [cit. 2016-12-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Další zdroje

PUŠKINOVÁ, M. *Novela zákona o pedagogických pracovnících. Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer

PUŠKINOVÁ, M. Práva a povinnosti související s poskytováním podpůrných opatření od 1. 9. *Školní poradenství v praxi*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2016, sv. 4, 5–7. ISSN 2336-3436

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In *Sbírka zákonů*. 28 1. 2016. ISSN 1211-1244

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů*. 8. 6. 2016. ISSN 1211-1244

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů*. 28. 12. 2015. ISSN 1211-1244

9 Seznam grafů

Graf 1 – Specifikace činnosti pedagogických pracovníků ve školních dokumentech	66
Graf 2 – Jednání s ředitelem školy o očekávaném pracovním výkonu	67
Graf 3 – Posuzování pracovního výkonu pedagogických pracovníků v následujícím období	68
Graf 4 – Sledování pracovního výkonu	69
Graf 5 – Sledování schopností pedagogického pracovníka v závislosti na počtu pedagogických pracovníků na škole.....	70
Graf 6 – Způsob sledování pracovního výkonu v průběhu školního roku	71
Graf 7 – Sledování pracovního výkonu v závislosti na počtu pedagogických pracovníků na škole.....	72
Graf 8 – Řešení pracovních problémů s ředitelem školy.....	73
Graf 9 – Poskytování zpětné vazby ředitelem školy v průběhu školního roku	74
Graf 10 – Poskytování zpětné vazby diskuzí v rámci pedagogické rady v závislosti na počtu pedagogických pracovníků školy	75
Graf 11 – Kritéria motivace pracovního výkonu.....	75
Graf 12 – Motivační faktor <i>finanční ohodnocení</i> v závislosti na délce pedagogické praxe	77
Graf 13 – Hodnocení pracovního výkonu za uplynulé období.....	78
Graf 14 – Jednání o možnostech zlepšení pracovního výkonu v následujícím období	79
Graf 15 – Sebehodnocení jako možný způsob hodnocení.....	80
Graf 16 – Akceptace sebehodnocení v závislosti na délce pedagogické praxe.....	80
Graf 17 – Osoba, která řídí pracovní výkon	81

10 Seznam tabulek

Tabulka 1 – Souhrn obsahové analýzy dokumentů	58
---	----

11 Seznam obrázků

Obrázek 1 – Cyklus řízení pracovního výkonu podle Armstronga	19
Obrázek 2 – Cyklus řízení pracovního výkonu podle Koubka.....	20