

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Management dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
na vybraných středních školách benešovského okresu
Management of further education of pedagogical staff at
selected secondary schools in Benešov region**

Bc. Matěj Rašovský

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Management dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na vybraných středních školách benešovského okresu potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Neveklov, 16.03.2019

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování PhDr. Michaele Tureckiové, CSc. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěl poděkovat Mgr. Soně Veisové, která svým přístupem a mentoringem mi velmi pomohla.

ABSTRAKT:

Cílem práce je zjistit přístupy k managementu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na vybraných středních školách v benešovském okrese, které musí ze zákona ředitelé svým pracovníkům poskytovat. Toto zjištění bude provedeno na základě vytvořených dotazníků v elektronické formě, které budou adresovány ředitelům vybraných škol. Na základě doporučené literatury se detekují efektivní přístupy k managementu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a tato zjištění se následně dají do průniku se získanými daty z reálné praxe ředitelů škol v oblasti přístupů k managementu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Data budou získávána pomocí elektronického dotazníku, který obdrží všech 13 středních škol v benešovském okrese. Cílem dotazování bude účast alespoň okolo 50 % středních škol. Následná zjištění, jakým způsobem dané školy vůbec k managementu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků přistupují, tedy zdali využívají efektivní způsoby plánování, uskutečňování a vyhodnocování, zda je dostatečně prováděna zpětná vazba u pedagogů, kteří další vzdělávání absolvovali, budou analyzována. Důležitým zjištěním bude také provázanost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s vizí školy, a pokud ano, zdali tato tendence jakkoli přispívá k zvýšené prosperitě školy. V závěru tak práce formuluje daný zjištěný stav na středních školách v regionu, vyvodí doporučení ředitelům škol, jak přistupovat efektivně k managementu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato práce by měla pozitivně přispět ředitelům škol k lepšímu strategickému řízení jejich organizace a zvýšit jejich konkurenceschopnost.

KLÍČOVÁ SLOVA:

další vzdělávání pedagogických pracovníků, management vzdělávání, vzdělávání dospělých

ABSTRACT:

The aim of this thesis is to find out approaches to the management of further education of pedagogical workers at selected secondary schools in Benešov district, which must be provided by the directors to their employees. This finding will be based on the questionnaires in electronic form which will be addressed to the directors of the selected schools. Based on the recommended literature, effective approaches to the management of further education of pedagogical staff are detected and these findings are then able to penetrate the data obtained from the real practice of the school heads in the field of approaches to the management of further education of pedagogical staff. The data will be obtained through an electronic questionnaire, which will receive all 13 secondary schools in the Benešov district. The aim of the questioning will be the participation of at least 50% of secondary schools. Subsequent findings on how the schools approach the management of further education of teaching staff, whether they use effective ways of planning, realizing and evaluating whether enough feedback is provided by teachers who have completed further education, will be analyzed. An important finding will be the linkage of further education of teaching staff with the vision of the school and, if so, whether this tendency contributes in any way to the increased prosperity of the school. In conclusion, the thesis formulates the stated situation at the secondary schools in the region and draws recommendations to school directors how to approach effectively the management of further education of pedagogical staff. This work should positively contribute to school leadership in improving the strategic management of their organization and increasing their competitiveness.

KEYWORDS:

continuing education of pedagogical staff, educational management, adult education

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická východiska	8
1.1 Management dalšího vzdělávání pracovníků	8
1.1.1 Management	8
1.1.2 Vize.....	13
1.1.3 Řízení lidských zdrojů (personální řízení)	14
1.2 Legislativa	25
1.2.1 Zákon č. 262/2006 Sb.....	25
1.2.2 Zákon č. 561/2004 Sb.....	26
1.2.3 Zákon č. 563/2004 Sb. („ZPP“).	27
1.2.4 Vyhláška č. 317/2005 Sb.	28
1.3 Metodologie výzkumu	29
1.3.1 Použité výzkumné metody	29
2 Výzkumné šetření	31
2.1 Výběr středních škol.....	31
2.1.1 Stav středních škol v benešovském okrese.....	31
2.1.2 Zúčastněné školy	32
2.2 Průběh.....	32
2.3 Rozbor elektronického dotazníků a odpovědí	32
3 Diskuze.....	40
3.1 DVVP v návaznosti na vizi organizace	40
3.2 Vztah ŘŠ a PP v přístupech k managementu DVPP	41
Závěr	43
Seznam použitých informačních zdrojů	45
Seznam příloh	48

Úvod

Tato bakalářská práce má za úkol zjistit přístupy ředitelů středních škol v benešovském okrese k oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V teoretické části budou z použité literatury popsány zásady efektivního managementu z pohledu obecného i školského, uvedeny budou také zákony a vyhlášky, kterých se další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „DVPP“) týká. Pomocí otázek sestavených na základě teoretické části s průnikem v zásadách doporučené literatury, které budou jednotlivým ředitelům a vybraným učitelům podávány, bude analyzován na vybraných středních školách v benešovském okrese stav managementu DVPP. Analýza se bude podrobně zabývat uchopením realizace managementu DVPP se zákonnými ukotveními řediteli škol a analýzou zpětné vazby managementu DVPP učitelů, kteří ho podstoupili či podstupují v konfrontaci s teoretickým ideálem. Výstupem bude zjištění stavu managementu DVPP na středních školách v benešovském okrese a jistá doporučení, kde budou uvedeny vhodné postupy ředitelů škol k dobrému strategickému řízení organizace a zvýšení konkurenceschopnosti.

Součástí této práce bude zodpovězení na tyto výzkumných otázek a z nich pak stanovena jednotlivá doporučení:

1. Přístupují ředitelé škol k DVPP na základě jejich vize?
2. Jak uchopit plánování DVPP řediteli škol?
3. Je vhodné dávat jistou autonomii pedagogickým pracovníkům při plánování DVPP?
4. Podporuje plánování DVPP v souladu s vizí školy její konkurenceschopnost?
5. Mají cílit ředitelé školy při plánování DVPP jen na pedagogického pracovníka anebo i na rozvoj školy?
6. Jaké zvýšení znalostí pedagogického pracovníka je ještě pro ředitelé škol žádoucí?

1 Teoretická východiska

1.1 Management dalšího vzdělávání pracovníků

Na začátek bych rád uvedl takové motto, které je naprosto, dle mého uvážení, platné.

„Úspěšným vedoucím pracovníkem nebo manažerem je ten, jehož podnik prosperuje.“
Tato věta určitě funguje i zpětně tedy, pokud podnik prosperuje, jeho vedoucí pracovník nebo manažer je úspěšný (Drucker cit. dle Vebera a kol., 2000, s. 19).

Tedy z tohoto motta je patrné, že vyslání pedagoga na další vzdělávání je pouze zlomek celého managementu. Proto kupříkladu ředitel sebelépe technicky vybavené školy disponujícími kvalifikovanými lidmi nemusí mít zaručený úspěch školy, pokud ji špatně řídí (Veber a kol., 2000, s. 18).

1.1.1 Management

Dle Vebera a kol. (2000, s. 19) management: *„představuje uspořádaný soubor poznatků, většinou odpozorovaných z praxe, které jsou zpracovány formou návodů pro jednání nebo jako principy. Opírá se o poznatky (teorie a metody) z oblastí více vědních disciplín – ekonomie, matematiky, psychologie, sociologie, statistiky atd. Tyto poznatky aplikuje a rozvíjí na podmínky řízení.“* Obecněji lze dle stejného autora (s. 17) říci, že management je souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby organizace fungovala.

Wehrich a Koontz (1993, s. 16) pojmul definici managementu daleko komplexněji, a to takto: *„Management je proces tvorby a udržování prostředí, ve kterém jednotlivci pracují společně ve skupinách a účinně dosahují vybraných cílů.“* Na této definici bych vyzdvihl, že jednotlivci pracují ve skupinách. Především v tomto je, dle mého názoru, síla managementu.

Management obecně máme definován. Aby byly však výše uvedené definice naplněny, je potřeba, aby dostál všech jeho funkcí, jak uvádí Wehrich a Koontz (1993, s. 31-33), a to: *plánování* – rozhodování o výběru z alternativních možných budoucích způsobů vykonávání činností, *organizování* – zahrnuje zřízení účelné struktury rolí pro lidi, kteří jsou v dané organizaci, *personalistika* (viz pododíl 1.1.2) – zaplňování a udržování pracovních pozic v organizaci, *vedení* – ovlivňování lidí tak, aby byli prospěšní organizaci a napomáhali dosahování skupinových cílů, *kontrolování* – měření a korekci

provedení jak individuálních, tak i celkových aktivit organizace, aby byly v souladu s plánem, *koordinace* – odstraňování rozporů mezi jednotlivými přístupy, v načasování nebo mezi různými úsilími a zájmy.

Veber a kol. (2000, s. 62, 194) ještě nad rámec Weihricha a Koontze doplňuje funkce o: *řízení implementace* – široký okruh aktivit, které je třeba vyvinout zvláště ve vztahu k spolupracovníkům, s cílem dosáhnout řídicích záměrů se zřetelem k hospodárnému vynaložení zdrojů, s minimálním negativním vlivem na životní prostředí apod., *komunikace* – vytvoření komunikačního rámce, pravidel, kanálů či mantinelů vlastní interpersonální komunikace.

Z hlediska povahy této práce je nutné se nad některými složkami managementu pozastavit déle, abychom lépe pochopili podstatu managementu.

Nesmím opomenout, že velmi důležitým prvkem úspěšného manažera v našem případě tedy ředitele školy je bezesporu jeho schopnost motivace svých pracovníků. Bandžak a Čandík (2010, s. 40) uvádějí, že aby manažer motivoval pracovníka, musí na něho působit prostřednictvím určitých stimulů. Úspěšný manažer vychází z vnitřních postojů, osobních potřeb a hodnot pracovníka, aby jeho pobízení vnějšími pobídkami a podmínkami bylo účinné. Motivovaní pracovníci totiž nemusejí, oni chtějí. Manažer by měl pracovníkům podat vždy dostatek informací, zajistit zpětnou vazbu, včas projevit uznání, umět naslouchat, zapojit je do akce či diskuze a nebát se je pověřit (delegovat) úkoly. Autoři dále zmiňují, že *„předpokladem dobrého manažera je, že dovede sjednocovat zájmy motivovaných pracovníků a síly organizace, neboť motivace pracovního jednání se odráží ve výkonnosti člověka.“*

Plánování (Weihrich a Koontz, 1993, s. 118-162)

Hlavní charakteristiky plánování jsou: přispívá k dosažení záměrů a cílů, má hlavní postavení mezi manažerskými úlohami, proniká so veškerých aktivit, umožňuje efektivní provádění činností.

Důležitými faktory jakéhokoli plánování jsou především poslání, tedy základní funkce organizace, cíl (níže blíže specifikuji), tedy konec, ke kterému činnosti směřují, strategie (níže specifikuji), tedy určení dlouhodobých základních cílů organizace a stanovení nezbytných činností a zdrojů pro dosažení těchto cílů, taktika, tedy objasnění postupů a

způsobu uvažování při rozhodování, postupy, tedy plány určující a vyžadující metody provádění budoucích činností, pravidla, tedy specifické požadavky na činnosti, které vylučují jakoukoliv volnost, programy, tedy souhrny cílů, taktik, postupů a pravidel přidělených úkolů, potřebných kroků, využívání zdrojů a dalších prvků potřebných k provádění dané posloupnosti činností a rozpočty, tedy numerické stanovení očekávaných výsledků.

Cíle jsou jedny ze zásadních prvků plánování a vůbec managementu jako takového. Defacto jdou ruku v ruce s vizí organizace. Je velice důležité, aby tyto koncové body byly verifikovatelné, tedy bylo možné určit, zda jich bylo opravdu dosaženo. Nejlépe je takovéto cíle vždy ověřit pravidlem SMART¹.

Strategie, nebo chcete-li strategické řízení, se uskutečňuje podle Cimbálníkové (2010, s. 12-13) prostřednictvím strategických cílů, což jsou žádoucí budoucí stavy, kterých má být dosaženo a které jsou formulovány na vrcholové úrovni organizace, a strategie, jež vyjadřuje základní představy o tom, jakou cestou bude strategických cílů dosaženo. V rámci strategického řízení jsou důležité: vize – kde budeme v budoucnu, poslání (mise) – proč jsme jako organizace tady, co teď děláme, cíle – čeho chceme dosáhnout, strategie – jak toho chceme dosáhnout.

Východiskem pro stanovení budoucího rozvoje organizace je její poslání (Cimbálníková, 2010, s. 25). Autorka dále specifikuje poslání jako misi školy, která určuje její charakter, identitu a obvykle prezentuje: smysl její existence, za jakým účelem organizace existuje, v čí prospěch vynakládá úsilí, vztah k ostatním subjektům, v čem lze spatřovat přednosti organizace, normy chování a hodnoty, které organizace dlouhodobě uznává.

Cimbálníková (2010, s. 26) uvádí, že *„dobře vypracované a formulované poslání vyvolává u pracovníků pocit sounáležitosti s organizací, má motivující smysl a pracovníci*

¹ Podle Henycha (2004) slouží metoda SMART ke specifikaci cílů. Název metody je složen z prvních písmen názvů těchto pojmů: S – konkrétnost; každý správný cíl by měl mít množství, jakost a čas, M – měřitelnost; jasně dopředu stanovené parametry cíle, A – dosažitelnost; manažer by měl být přesvědčen aspoň ze 70 %, že cíle dosáhne, R – realističnost; cíl by měl být reálný, T – časová ohraničenost; cíl má určité datum splnění.

na jeho základě vnímají významnost a odpovědnost svého konání. Představuje integrační prvek, který sjednocuje hlavní zainteresované zájmové skupiny po delší časové období. “

Pro vyjádření poslání organizace nejčastěji využívají druhu produktů nebo technologií, které organizace poskytuje či využívá, vztahu k trhu či pomocí 3P, tedy produktu, profitu, lidských zdrojů (Cimbálníková, 2010, s. 26).

Vodáček a Vodáčková (1996, s. 70) upozorňují na další důležitý prvek strategického řízení a tím je konkurence. Konkurence je podstatným zdrojem podnikatelského rizika každé organizace. Pro strategické rozhodování jsou důležité především informace o rozvoji potenciálních podnikatelských příležitostí v kraji a snaze konkurenčních partnerů pracovat na nich. Mohou se týkat jejich podnikatelských cílů, silných a slabých stránek, zavádění nových výrobků a služeb, výzkumu a vývoje, změn rozsahu výroby a jejich technickoekonomických parametrů, očekávaného využití výrobních i ostatních kapacit, přípravy strategických aliancí.

Pokud jsou všechny faktory plánování stanoveny, přichází hlavní fáze, a to samotné plánování, jehož postup lze shrnout do následujících kroků: uvědomění si příležitosti (z různých hledisek, např. konkurence) – stanovení úkolů a cílů (kde chceme být, jak a kdy toho chceme dosáhnout) – zvažování plánovaných předpokladů (kde budou plány realizovány) – stanovení alternativ – porovnání alternativ z hlediska požadovaných cílů – výběr alternativy (co budeme prosazovat) – formulování podpůrných plánů (např. nákup) – číselné vyjádření plánů pomocí rozpočtů.

Plánovací období mohou mít různá dlouhá období. Je však nutno dbát na závazky, díky nimž určíme délku plánovacího období.

Organizování (Wehrich a Koontz, 1993, s. 329-331)

Hlavním záměrem dobrého organizování organizace je bezesporu vytváření smysluplných cílů a přispění k efektivnosti organizace. Je nutné dodržovat základní principy, jako jsou: princip jednoty cílů – organizace je efektivní, umožňuje-li jednotlivcům dosahovat společný cíl organizace, princip organizační efektivnosti – při společném dosahování cílů organizace je snahou o minimalizaci nákladů a nežádoucích důsledků, princip rozpětí managementu – každá manažerská pozice má omezený počet osob, které je schopna efektivně řídit, princip jednoznačného přiřazení – komunikace

v organizaci je tím efektivnější, čím je v organizaci jasnější pravomoc vedoucího, princip delegování podle očekávaných výsledků – delegované pravomoci by měly být úměrné schopnostem dosáhnouti očekávaných výsledků, princip absolutní odpovědnosti – vedoucí nesou plnou zodpovědnost za činnost svých podřízených, princip rovnosti pravomoci a odpovědnosti – odpovědnost za činnost nesmí být zpravidla větší ani menší než delegovaná pravomoc, princip jednoty vedení – čím více podléhají osoby jednomu nadřízenému, tím je menší možnost vzniku problémů a tím je větší odpovědnost za dosahované výsledky, princip pružnosti – každá organizace by měla mít dostatek prostředků, jak pružně reagovat na změny.

Kontrolování (Weihrich a Koontz, 1993, s. 544-560)

Další z nepostradatelných činností při dobře nastaveném managementu. Základní kontrolní proces se skládá z těchto kroků: stanovení standardů, měření vykonané práce vzhledem k standardům, korekce odchylek od standardů a plánů.

Standardy jsou tzv. kritéria vykonané práce. Představují tedy určité body z celkových plánů, z nichž je schopen vedoucí usoudit, že je postup práce příznivý, aniž by musel kontrolovat podrobnosti plnění plánu.

Management kontroly může být chápán jako systém zpětné vazby. Konstruktivní zpětná vazba je Šuleřem (2009, s. 112) definována jako sdělená informace, nebo také proces pozorování činnosti nebo systému a shromažďování informací pro jejich vyhodnocení nebo nápravu. Jde tedy o komunikaci, ve které je sdělováno, jak pracovník působí na své okolí.

Konstruktivní zpětná vazba (dále jen „ZV“) podle Šuleře (2009, s. 113-114): otevřenost – ZV by měla být sdělována otevřeně, upřímně, konkrétně, respekt – vzájemně se respektuje důstojnost, myšlenky, názory, druhého manažer neobviňuje, neposuzuje, nenapadá, neponižuje, ZV má zvyšovat porozumění a úctu, spoluodpovědnost – obě strany musí pociťovat odpovědnost za otevřenou obousměrnou komunikaci, cílevědomost – musí být jasno, čeho se má ZV dosáhnout, přiměřenost – manažer musí respektovat pocity druhé strany a naopak.

Funkční kontrola musí být přizpůsobena plánům, individuálním vedoucím a požadavkům efektivnosti a účinnosti. Důležitými prvky kontroly je odhalování odchylek v kritických

bodech, efektivnost, flexibilita, odpovědnost organizační kultuře, ekonomičnost a vedení ke korektivním opatřením.

1.1.2 Vize

Čtenáři se může zdát, že je zbytečné věnovat pododdíl vizi a že je ji možné prostě zahrnout do managementu, ale já to tak nevidím. Dobře stanovená a uchopená vize ředitelem organizace, může být bezesporu tím nejlepším nástrojem pro úspěšné vedení organizace.

Hendrich (2011, s. 93) přirovnává vizi ke vzduchu a charakterizuje ji jako: neuchopitelnou, mezi vším, nekladoucí odpor, schopna uniknout odevšad.

Vize, dle Hendricha (2011, s. 97, 99-100), pochází z latinského výrazu a souvisí s viděním. Jen ten, kdo vidí více než druhý neboli ten, kdo nejdříve ze všech spatří ze všech pohledů to, co je kolem něj, vidí, co může být a co by bylo možné. Budoucnost (vize) lze nejlépe předpovídat, má-li ředitel dostatek fantazie, aby si ji představil, a pak ještě odvahu a sílu, aby ji sám vytvořil. Vytvoření vize není reengineering, ale v jistých případech může k němu vést, může poskytovat podněty ke kontinuálnímu zdokonalování organizace. Při vytváření vize by tedy v prvním kroku měly bezesporu vyplouvat na povrch fantazie a kreativita. Autor doporučuje vytvořit ke stanovení vize malý tým do pěti členů. Vize na deset let se může v dalším kroku stanovování redukovat na cíl do pěti let, aby mohla být vize konstruována přesněji.

Hendrich (2011, s. 101) uvádí nejčastější „zabijáky“ vizí: To už mnozí zkoušeli. Na to nemáme peníze. S tím bohužel nemáme zkušenosti. Naše úspěchy dokazují, že to jde jen tak jako dosud. To jde možná u nějakého velkého podniku. To bychom raději měli nechat na pokoji. To zřizovatel nikdy neschválí. apod. ...

Teprve když má vize vytvořen výrazný a dosažitelná cíl, by se měl ředitel zaměřit na misi organizace. Další fungující proces může být stanovení vize a určení cíle, potom pohled do minulosti a na současnou misi organizace. Jakmile popíšeme cíl na základě vize, můžeme začít pracovat na cestě k němu (Hendrich, 2011, s. 103): Jaké překážky stojí v cestě? Jak je mohu překonat? Která z mých silných stránek mi v tom pomůže? Které naopak musím ještě rozvíjet? Jak se musím změnit?

Hendrich (2011, s. 103-104) shrnuje podstatu správně nastavené vize a cíle vedoucí k vypracování strategie a plánů opatření k dosažení cíle, jako: Všechny organizační aktivity získají zřejmé, účelné společné zaměření. Orientace na cíl a jeho smysl mobilizuje emociální síly managementu i pracovníků. Funkce vize vytváří zřetelné impulzy k jednání. V rámci vytyčených linií vzniká volný prostor pro osobní odpovědnost. Proces hledání vize sám o sobě vytváří pocit sounáležitosti s organizací. Organizace se jasně profiluje před zaměstnanci, partnery a veřejností.

1.1.3 Řízení lidských zdrojů (personální řízení)

Pro tuto část managementu jsem přidělil svůj zvláštní pododdíl z jistých důvodů. Řízení lidských zdrojů se totiž do samotného managementu DVPP velmi promítá.

Řízení lidských zdrojů je podle Armstronga a Taylora (2015, s. 47-48): „*strategický, integrovaný a ucelený přístup k zaměstnávání, rozvíjení a uspokojování lidí pracujících v organizacích.*“ Watson (2010, s. 919 cit. dle Armstronga a Taylora, 2015, s. 48) uvádí tuto definici: „*Řízení lidských zdrojů je manažerský přístup k využívání úsilí, schopnosti a oddanosti lidí k vykonávání požadované práce způsobem, který organizaci zajistí perspektivní budoucnost.*“ Kocianová (2010, s. 9) ve své definici zmiňuje i cíle organizace: „*Cílem personálního řízení je optimální využívání potenciálu lidí a investic do nich vložených k dosahování cílů organizace a současně vytváření předpokladů ke spokojenosti pracovníků s vykonávanou prací, jejich motivace k rozvoji a napomáhání jejich identifikaci s cíli organizace.*“ Nejjednodušeji definují řízení lidských zdrojů Fejfarová a Horalíková (2018, s. 2): „*...zahrnuje v širším smyslu veškeré činnosti vedoucích pracovníků i specialistů, orientované na člověka.*“

Ze všech definic je patrné, že právě DVPP je prvkem činnosti vedoucího pracovníka, které je orientováno na člověka, a sice pedagogického pracovníka. Odpovědnost za personální řízení nesou dle Kocianové (2010, s. 17) vrcholové vedení organizace či linioví vedoucí a personalisté, v případě škol však, povětšinu samotní ředitelé škol.

Než se budu obšírněji věnovat dalšímu vzdělávání pracovníků, dovolím si uvést specifické strategie řízení lidských zdrojů dle jednotlivých oblastí, abychom si uvědomili, co vše má vedoucí pracovník, tedy ředitel školy či pověřený personalista, na starosti. Vycházím z Armstronga a Taylora (2015, s. 73): řízení lidského kapitálu – vývoj přidané hodnoty pracovníků, řízení znalostí – zlepšování procesu učení pracovníků, dosahování

lepšího výkonu, společenská odpovědnost – etický přístup k řízení organizace s pozitivním dopadem na její prostředí, angažovanost – zvyšování úrovně identifikace pracovníků s jejich prací, rozvoj organizace – zvyšování efektivity organizace z pohledu celkového fungování, zabezpečování lidských zdrojů – získávání a udržování si vysoce kvalitních pracovníků, řízení talentů, vzdělání a rozvoj – prostředí, ve kterém se pracovníci neustále rozvíjejí, odměňování – uspokojování a podpora potřeb pracovníků, zaměstnanecké vztahy – definice záměrů organizace v oblasti řízení vztahů, spokojenost zaměstnanců – udržování zdraví bezpečného prostředí.

Další vzdělávání pracovníků

Andragogický pohled do vzdělávání dospělých uvádí Bočková (1994 cit. dle Mužíka, 2011, s. 25-26), kdy vzdělávání dospělých je chápáno jako další vzdělávání osob a je charakteristické tím, že se nejedná jen o profesní vzdělávání, ale má i funkce společenské a politické. Lze ho chápat podle Palána (1997, s. 30 cit. dle Mužíka, 2011, s. 26) jako *„proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.“*

Na úvod bych rád uvedl rozdíl mezi dalším vzděláváním a rozvojem pracovníků. To podle Pedlera (1989 cit. dle Kocianové, 2010, s. 172) jsou 2 odlišné věci. Další vzdělávání chápe jako něco, co se soustřeďuje na přírůstek znalostí, kdežto rozvoj chápe, jako cestu k jinému stavu bytí či fungování.

Vzdělávání je podle Kocianové (2010, s. 169) proces, během kterého člověk získává a rozvíjí nové znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje. Zahrnuje odborné vzdělávání i rozvoj znalostí, dovedností a schopností. Dvořáková (2007, s. 286-287) stanovuje základní oblasti vzdělávání: orientace – cílem je krátká a efektivní adaptace zaměstnance, prohlubování kvalifikace (doškolení) – specifické přizpůsobování odborných znalostí, rekvalifikace (přeškolení) – získávání nových znalostí a dovedností, profesní rehabilitace – opětovné zařazení osob, kterým bránil zdravotní stav ve výkonu práce.

Další vzdělávání zahrnuje podle Fibichové (2016, s. 8) záměrnou vzdělávací činnost učícího se, která musí odpovídat daným společenským a individuálním požadavkům. Dále pak proces internalizace vnějších životních podmínek do chování, do poznávání a

struktury osoby toho, kdo se takto učí. Při učení je důležité, aby učící se vykazoval práci na sobě, motivaci, samostatné hledání a nalézání vnitřních podnětů k otvírání se k dalšímu vzdělávání a ke změně sama sebe.

Dvořáková (2007, s. 286) definuje vzdělávání v organizaci jako soubor cílených, vědomých a plánovaných opatření a činností, které jsou orientovány na získávání znalostí, dovedností a schopností a osvojení si žádoucího pracovního jednání pracovníky organizace. Cílem je zvýšení či prohloubení kvalifikace zaměstnanců umožňující dosažení jak většího pracovního výkonu jednotlivců, tak zvýšení produktivity celé organizace.

Kocianová (2010, s. 169) dále uvádí, že by vzdělávání a rozvoj pracovníků měly být součástí celkové strategie (viz pododdíl 1.1.1) a politiky organizace. Na co by neměl žádný ředitel organizace zapomínat je fakt, že investice do vzdělávání jsou považovány za návratné, zajišťují organizaci potřebné schopnosti personálů a jsou považovány za výhodu, která je jim od organizace poskytována.

Dvořáková (2007, s. 286) uvádí, že vzdělávání a rozvoj zaměstnanců se v tradičním slova smyslu zaměřuje na formování pracovních schopností člověka a té části jeho osobnosti, prostřednictvím které si vytváří hodnoty, a to za účelem zlepšení pracovního výkonu jednotlivců, naplnění jejich individuálních cílů v rámci pracovní kariéry a zlepšování organizace jako celku. Aby bylo možné znalosti vytvářet, řídit a alokovat tam, kde budou nejlépe využity, je nutné, aby bylo nastoleno prostředí takové organizační kultury, která je založena na sdílení znalostí a permanentním učení. Základní vzdělávání a další individuální a celkový organizační rozvoj zaměstnanců jsou vzájemně provázané procesy a sledují cíl zlepšení efektivity organizace prostřednictvím zlepšení kvality lidských zdrojů coby jeho nejcennějšího aktiva. Mají-li být však účinné je nutné, aby byly **systematicky naplánovanými činnostmi**.

Koubek (2015, s. 255 cit. dle Šikýře, Borovce a Trojanové, 2016, s. 134) popisuje vzdělávání během zaměstnání jako součást vzdělávání během jeho života ve společnosti, které zahrnuje oblast všeobecného vzdělávání, oblast odborného vzdělávání, oblast rozvoje.

Bandžak a Čandík (2010, s. 68) shrnují nejdůležitější důvody, proč se organizace musí věnovat vzdělávání a rozvoji svých pracovníků: častější objevování nových poznatků a

nových technologií, změna organizace práce, povahy a způsobů řízení, rozvoj informačních technologií a jejich užívání, globalizace a internacionalizace, změny hodnotových orientací lidí a orientace na kvalitu pracovního života, péče o vzdělávání a rozvoj pracovníků spoluvytváří dobrou zaměstnavatelskou pověst organizace a usnadňuje nábor i stabilizaci pracovníků.

Barták (2007, s. 17) uvádí tyto důvody vzdělávání pracovníků v organizacích: zlepšování pracovního výkonu, uplatňování zákonů, pravidel nebo postupů, povědomí o širším kontextu práce, rozvoj potenciálu pracovníků, iniciování a zvládnání změn, řízení vztahů, odborné dovednosti směřující k získání či prohlubování příslušné kvalifikace.

Jak je výše uvedeno, existuje mnoho postojů k přínosnosti dalšího vzdělávání pracovníků v organizaci. Nejdůležitější je ovšem fakt, že další vzdělávání je dle názorů výše uvedených autorů vesměs pozitivní přínos každé organizace.

Než pověřený pracovník započne, v tomto případě nejspíše ředitel školy, další vzdělávání pracovníků je potřeba dle Koubka (2015, s. 261-264) nejprve správně identifikovat potřeby vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. Určení této potřeby může vycházet např. ze sledování kvality výrobků a služeb, využívání fondu pracovní doby, stability zaměstnanců na pracovištích aj. Jedná se o předvídatelné oblasti potřeby, potřeby vycházející z pozorování a kontrol a potřeby vzniklé reakcí na neočekávané problémy a změny. Důležité je znát cíle a dosavadní výsledky na úrovni jednotlivých zaměstnanců, týmů, organizačních jednotek a zaměstnavatele jako celku, jinak nemůže být vzdělání a rozvoj nikdy efektivní. A na jejich základě je pak možné hodnotit návratnost vynaložených prostředků. Je nutné provést dobrou analýzu vzdělávacích potřeb, které vychází ze znalosti těchto údajů: údaje, které se týkají celé organizace (počet a struktura zaměstnanců, podnikatelský program, údaje o pracovní neschopnosti, neomluvené nepřítomnosti v zaměstnání apod.), především však vizi organizace, údaje, které se týkají pracovních míst (popis pracovních míst a jejich specifikace), údaje o zaměstnancích (vzdělání, kvalifikace, výsledky hodnocení pracovního výkonu, postoje a názory), údaje o okolí organizace (profesně-kvalifikační struktura lidských zdrojů, dosavadní zkušenosti se získáváním zaměstnanců, aktivity jiných organizací působících na tomtéž trhu).

Hroník (2007, s. 139-140) definuje identifikaci rozvojových potřeb nadřazeným, tedy v našem případě to může být ředitel školy, který použije 4 otázky: „Může?, Zná?, Umí?,

Chce?“. Pakliže pracovník odpoví ano na všechny otázky, má nejlepší startovní pozici v dalším vzdělávání. Nadřazený kladením otázek podle tohoto schématu neprovádí výsledky, ale hledají spolu s pracovníkem možnost zlepšení. Vhodným nástrojem k identifikaci rovněž uvádí 360° zpětnou vazbu².

Neméně důležitý dalším bodem, učiněným před započítáním DVPP je stanovení vzdělávacího cíle, tj. podle Bartáka (2007, s. 17) takového, který vyjadřuje, co je třeba pracovníky naučit, jaké vědomosti, návyky či dovednosti by si měli osvojit a na jaké úrovni. Důležité je určit, k čemu má určitá vzdělávací a rozvojová aktivita směřovat. Vzdělávací cíle by měly být v souladu se SMART³ pravidlem, tedy specifické, měřitelné, aktivizující, realistické a termínované tzn. specifikované vzhledem k vymezeným potřebám, vycházejí z požadovaných výkonových standardů na daném pracovišti, vyjadřují, za jakých podmínek a kdy je lze vyhodnocovat a posledně umožňují hodnocení individuálních studijních výsledků a hodnocení vzdělávací aktivity. Navíc cíle, jak uvádí Šuleř (2009, s. 303), musí být dobře stanovené a musí motivovat k dosažení co nejlepšího výsledku a v neposlední řadě také musí stimulovat naše myšlení.

Aby mohl vedoucí pracovník specifikovat znalosti a dovednosti, jakými by měli pracovníci disponovat v souladu s cíli organizace, je vhodné posuzovat (Barták, 2007, s. 19): frekvenci vykonávání příslušného úkolu, důležitost úkolu pro organizaci a pro jednotlivce, obtížnost jeho zvládnutí, jestli plynou pro organizaci rizika z důvodu nekvalifikovaného pracovníka, reálnost lepší práce pracovníka v důsledku vyšší vzdělanosti, využití pracovníka pro další úkoly, zvýšení hodnoty pracovníka z profesního i kariérního růstu.

Jak již bylo zmíněno výše, další následující krok správného managementu vzdělávání pracovníků je plánování. Armstrong (2007 cit. dle Kocianové, 2010, s. 172-173) uvádí, že plánování provádí nejen pověřený pracovník organizace, ale i samotní aktéři dalšího vzdělávání s podporou pověřených pracovníků. Berou tím tedy na sebe odpovědnost za realizaci plánu, ale musí jim být přitom poskytnuta podpora ze strany organizace. Autor shrnuje fáze plánování rozvoje: analyzování současného stavu a určení potřeby rozvoje,

² Například ředitel školy dostává 360° zpětnou vazbu složenou ze zpětných vazeb podřízených, rodičů, žáků a zřizovatele.

³ Viz oddíl 1.1.1

stanovení cíle rozvoje, připravení plánu akcí, plánování činností k rozvoji, realizování naplánované akce.

Při plánování dalšího vzdělávání pracovníků se musí pověřený pracovník také zamyslet nad tím, zdali je k tomuto vůbec vzdělávací kurz nutný. Někdy totiž může najít zdroje vzdělávání přímo v organizaci a to např. při (Armstrong, 2002 cit. dle Kocianové, 2010, s. 173): pozorování práce ostatních, práci na projektech, přijetí role vzoru, zapojení do jiných oblastí práce, plánovaném využívání vnitřních prostředků vzdělávání, podílení se na politice organizace, koučování jiných lidí, studiu literatury.

Postup samotné analýzy vzdělávacích potřeb podle Dvořákové (2007, s. 291-292):

Integrovat identifikaci potřeb do plánování. Potřeby fungující v jedné organizační jednotce budou nejspíše fungovat i v jiné jednotce. Nemělo by docházet k duplicitám, a tedy plýtváním energie a zdrojů.

Předvídat problémy a nedostatky. Při identifikaci potřeby se nelze opírat pouze o vnitřní údaje organizace. Potřeba znalosti o obtížnosti získávání zaměstnanců jednotlivých profesně-kvalifikačních skupin.

Vyvinout techniky sledování. Některé vzdělávací potřeby mohou zůstat skryty. Je tedy vhodné mít fungující monitorovací systém. Analýza rozptylu. Sledují se a interpretují kladné i záporné odchylky od výkonových norem a očekávaných hodnot stanovených indikátorů. Dotazování při hodnotícím rozhovoru. Individuální vzdělávací potřeby. Dotazování zaměstnanců a zákazníků. Zástupci skupin jsou opakovaně vybíráni za účelem zodpovězení shodného okruhu otázek všeobecné výkonnosti. Analýza průzkumů u zaměstnanců. Názory, postoje a požadavky týkající se vzdělání. Monitorování výsledků porad a diskuzí. Řešení aktuálních pracovních problémů a budoucích pracovních úkolů.

Myslet v širších souvislostech a očekávat i neočekávané problémy. Například vysoká fluktuace zaměstnanců nemusí být vždy problém špatného dalšího vzdělávání zaměstnanců. Může souviset s prostředím nebo také se špatným přístupem vedení.

Identifikovat úrovně potřeby vzdělávání. Potřeba vzdělávání většinou postihuje více úrovní, někdy i všechny tři (zaměstnanec, pracovní místo, celá organizace).

Vytvořit realizační plán. Vedoucí zaměstnanec může poskytnout doporučení a návrhy řešení širšímu okruhu lidí, kteří o této záležitosti mohou rozhodnout.

Barták (2007, s. 20) ještě k výše uvedenému přidává:

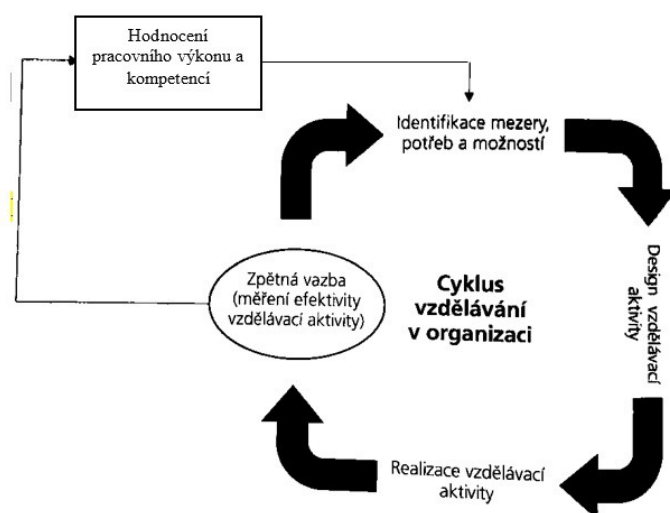
Nutnost řídit projektově. Tedy rozhodnout, co kdo udělá, dokdy, jak a s jakými výsledky.

Identifikace vzdělávacích potřeb dle Koubka (2015, s. 262-264) je dosti obtížná a možných zdrojů informací je velké množství. Autor doporučuje analyzovat údaje získané z běžného informačního systému organizace a ze zvláštních šetření, především: údaje týkající se celé organizace – struktura organizace, počet, kvalifikovanost, nemocnost, absence pracovníků, údaje týkající se jednotlivých pracovních míst – specifikace a popisy pracovních míst, styl, vedení a kultura pracovních vztahů, inventura pracovních úkolů, údaje o jednotlivých pracovnících – personální evidence, záznamy o vzdělání a kvalifikaci, absolvování vzdělávacích programů, výsledky hospitací, postoje a dlouhodobé názory pracovníků. Při samotné identifikaci vzdělávací potřeby pracovníků je dle autora důležité znát profesně kvalifikační strukturu pracovních zdrojů a její vývojové tendence v území, z něhož organizace čerpá rozhodující množství svých pracovních sil. Důležité je také brát v úvahu i dosavadní zkušenosti s obtížností získávání pracovníků na trhu práce. Musí se také opírat o požadavky vedoucích pracovníků, kteří by měli čerpat z podkladů o pracovnících, které se během pracovního období nasbíraly.

Po důsledné identifikaci potřeb vzdělávání je důležité vzdělávání naplánovat. Každý vedoucí pracovník by si měl odpovědět na následující otázky (Dvořáková, 2007, s. 292): Co má být cílem a obsahem vzdělávacího programu? Kdo by měl být vzděláván? Jaké budou nevhodnější metody? Kým bude vzdělávací program zabezpečen a řízen? Jaký je časový horizont vzdělávacího programu? Jaký bude rozpočet plánovaného vzdělávání? Jak budeme zjišťovat účinnost vzdělávacího programu?

Odpovědi na první dvě otázky vyvstanou již z fáze identifikace. Vedoucí pracovník také zjistí, jestli jsou potřeby individuálního charakteru či kolektivního.

Obrázek 1 (na další straně): Cyklus vzdělávání v organizaci (Buckey, Caple, 2004 cit. dle Hroníka, 2007, s. 176)



Na obrázku č. 1 je znázorněn cyklus vzdělávání v organizaci, kdy Hroník (2007, s. 176) uvádí, že zpětná vazba je jedna z nejdůležitějších v následném hodnocení kvality dalšího vzdělávání. Podle Vodáka, Kucharčíkové (2007 cit. dle Vnoučkové, 2017, s. 75) charakterizuje hodnocení vzdělávání pracovníků snaha získávání informací (zpětné vazby) o účincích daného vzdělávacího programu a snaha kvantifikování hodnoty tohoto vzdělávání ve světle získané informace.

Vzdělávání pracovníků poté hodnotíme podle Bartáka (2007, s. 21): dosažení stanovených vzdělávacích cílů, uspokojení vzdělávacích potřeb organizace, efektivnosti a celkové účinnosti, přínosu vzdělávací aktivity pro účastníky.

Tedy konkrétně hodnotíme: koncepcí plánu dalšího vzdělávání pracovníků před realizací, cenu vzdělávání v porovnání s výsledky, pokrok pracovníků, reakce pracovníků na jimi absolvovaný konkrétní vzdělávací program, do jaké míry byly splněny cíle účastníků, do jaké míry byly splněny vzdělávací cíle, důsledky vzdělávacích aktivit (pozitivní i negativní), výskyt problémů, do jaké míry pomohlo naučené a osvojené zlepšit pracovní výkon, zda a jak byla naučená látka přenesena na pracoviště, do jaké míry ovlivnilo vzdělávání jednotlivce pracovní tým, přidanou hodnotu, kterou přináší vzdělávání a rozvoj do hospodářského výsledku organizace.

Belcourt, Wright (1998 cit. dle Vnoučkové, 2017, s. 77) definují důvody účelu hodnocení vzdělávání takto: zjištění, zda vzdělávání splnilo očekávané cíle či vyřešilo problém, identifikace silných a slabých stránek programu vzdělávání, určení nákladů a přínosů

vzdělávání a zjištění, který typ vzdělávání je z hlediska nákladů neefektivnější, zjištění, kteří pracovníci měli ze vzdělávání největší užitek.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

V tomto odstavci aplikuji předchozí obecnou teorii dalšího vzdělávání pracovníků do školství, tedy předmětu této práce.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků, tedy DVPP, nejlépe charakterizuje Kohnová (2004, s. 59), a sice jako: systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, navazující na magisterské vzdělání a defacto trvá celou dobu pedagogického působení pracovníka, celoživotní rozvoj profesních kompetencí pedagogických pracovníků a trvalý osobnostní rozvoj, celospolečensky významná oblast dalšího vzdělávání pracovníků, jeden ze základních předpokladů transformace školství.

Kohnová (1995, s. 7) uvádí také jinou definici DVPP, kdy DVPP lze chápat jako subsystém vzdělávací soustavy. Má být přínosem pro pedagogy i žáky, pro školu a její celkovou atmosféru, a ve svých dlouhodobých důsledcích pro celou společnost.

Průcha a Veteška (2014, s. 72) uvádí, že další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně formálního vzdělávání či po opuštění vzdělávacího systému. Zaměřuje se na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí pro uplatnění se jedince v životě. Dále autoři definují DVPP jako: „*Celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělávání.*“

Dále Kohnová (2004, s. 59) dodává, že DVPP je podmíněno úrovní a charakterem pregraduálního vzdělání, navazuje na něho, rozvíjí a doplňuje ho. V žádném případě ho však nesmí suplovat. Hoeben (1986 cit. dle Kohnové, 2004, s. 62) uvádí pět cílů DVPP: zdokonalování profesních dovedností učitelů, vnitřní rozvoj škol, zdokonalování vyučovacího a učebního procesu, zavádění inovací a změn ve vzdělávání, osobnostní vývoj učitelů.

Pověřený pracovník s aktérem DVPP by měl konzultovat, v jakém modelu DVPP vzhledem ke sledovaným kompetencím se bude pedagogický pracovník (dále jen „PP“) vzdělávat. Kohnová (2004, s. 68) rozlišuje tyto modely: oborově-předmětový – bezprostředně souvisí s aprobací PP, zaměřuje se na předmětovou odbornost, předmětově-didaktický – podporuje transformaci vědeckých poznatků a dalších

výchovně-vzdělávacích obsahů do podoby odpovídající určité skupině žáků, pedagogicko-psychologický – modifikované pojetí výkladu a nácviku profesních kompetencí a psychodidaktických kompetencí k výchově a vyučování, všeobecně vzdělávací – formuje obecnou složku znalostí PP, zaměřené na rozvoj školy – inovace ve vzdělávání, změna klimatu školy, změna školního kurikula, aktuální výchovné či společenské problémy – programy vytvořené na základě aktuální potřeby společenské či vzdělávací.

Kohnová (2004, s. 98-90) také rozlišuje druhy DVPP. Rozšiřující studium. Vzdělávání umožňující z různých důvodů rozšířit předmětovou aprobaci. Specializační studium. Vzdělávání nad rámec aprobace, vedoucí ke změně postavení v rámci profese. Rozdílové studium. Kvalifikace získaná na základě absolvování upraveného studijního programu o neabsolvované části. Funkční studium. Vzdělávání pro vyšší funkční postavení ve školách. Samostudium (Walterová, 2001, s. 65). Pro řídicí činnosti, metodické činnosti, kurikulární činnosti, specifické funkce ve školství, pro PP fakultních škol, pro vzdělavatele PP, pro třídní učitele. Doplnující pedagogické studium. Vzdělávání k získání kvalifikace dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Důležitost identifikace potřeby vzdělávání pedagogických pracovníků dle Šikýře, Borovce a Trojanové (2016, s. 153) může vyplývat z externí či interní evaluace. V rámci externí evaluace to může být především výsledek kontroly České školní inspekce, nebo testování žáků. Interní evaluací může být chápány hospitace, analýza různých dokumentů i rozhovory. Identifikovanou potřebu vzdělávání je tedy potřeba rozpracovat v plánu vzdělávání PP.

Plánování (jedna z povinností ředitele školy) DVPP má vymezovat (Šikýř, Borovec a Trojanová, 2016, s. 154): cíl vzdělávání, cílovou skupinu zaměstnanců, metody použité ke vzdělávání, instituci, která bude zabezpečovat DVPP, lektora vzdělávání, místo vzdělávání (externí či interní), čas vzdělávání, požadavky na materiální a technické vybavení a služby související se vzděláváním, metody vyhodnocování výsledků DVPP, náklady na DVPP.

DVPP by mělo být dle Šikýře, Borovce a Trojanové (2016, s. 157) organizačně zajištěno vedením školy tak, aby byli včas pedagogové informováni. Účast pedagogů je

konzultována s vedením školy s přihlédnutím na potřeby školy, počtu akcí, kterých se pedagog účastnil, časové náročnosti akce, finanční náročnosti.

Vyhodnocování DVPP provádí ředitel školy na konci každého školního roku a je součástí výroční zprávy školy (Šikýř, Borovec a Trojanová, 2016, s. 157, 160). Mělo by být zaměřeno na: obsah vzdělávací akce a jak byl přínosný, jak předával informace lektor, zda pedagog doporučuje akci, jaké byly přínosy pro vlastní výuku, jak informace sdílel s kolegy.

Kohnová (1995, s. 22) uvádí, že většina hodnocení DVPP je založena na zjišťování spokojenosti účastníků vzdělávání, což samozřejmě nestačí. Je potřeba zhodnotit, zdali bylo dosaženo i ostatních cílů jako např.: změna znalostí jednotlivců, změna přístupu jednotlivců, změna chování jednotlivců, změna skupin nebo školních organizací, změna školského systému nebo společnosti.

Úloha ředitele školy je na DVPP, dle Kohnové (1995, s. 25-27), nezpochybnitelná. Na ředitele škol je vyvíjen velký tlak ze strany pedagogů, rodičů, veřejnosti i školské správy. Tedy jejich DVPP by mělo mít vysokou prioritu. Autorka definuje také podmínky efektivity DVPP: Jeho efektivita je pevně spojena s politikou rozvoje personálu. Jeho cíle musí být jasně definovány. Jeho účinnost musí být závazná, flexibilní a různorodá. Využití různorodých metod, nejen kurzů. Výhodnější jsou dlouhé, nákladnější kurzy. Pedagogové se musí podílet na aktivitách dalšího vzdělávání za účelem identifikace potřeb.

DVPP může být také zaměřeno na jednotlivé funkce pedagogů uvnitř školy a školského systému (Walterová, 2001, s. 83-84): pedagogické (výchovný poradce, uvádějící učitel, třídní učitel, předseda předmětové komise...) manažerské (ředitel, zástupce ředitele...) podpůrné (knihovník, správce počítačové sítě...).

Důležitým shrnutím DVPP je podle Kohnové (1995, s. 18) jeho jednoznačná podnětnost z hlediska kariéry učitele. Avšak Walterová (2001, s. 83) upřesňuje, že primárním úkolem DVPP není příprava pedagogů pro kariérní růst a pro různě odlišné funkce a činnosti, ale „...rozvoj jeho pedagogických kompetencí pro vzdělávací a výchovné činnosti ve třídě.“

1.2 Legislativa

Management DVPP musí být po manažerské stránce pevně uchopeno řediteli škol, avšak je nutné, aby bylo realizováno na základě legislativy. DVPP se opírá o tyto předpisy v aktuálním, účinném a platném znění:

- § 227–235 z. č. 262/2006 Sb., zákoník práce,
- § 115, 160, 164, 169 z. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- § 24 z. č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů,
- § 1-10 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

1.2.1 Zákon č. 262/2006 Sb.

Podle § 227 zahrnuje odborný rozvoj pracovníků (zaměstnanců): zaškolení a zaučení, odbornou praxi absolventů škol, prohlubování kvalifikace a zvyšování kvalifikace.

Zaškolení a zaučení se blíže věnuje § 228, jehož první odstavec říká, že zaměstnanec, který vstupuje do zaměstnání bez kvalifikace, je povinen zaměstnavatel zaškolit či zaučit, kdy tento proces se považuje za výkon práce a zaměstnanci tedy za tuto dobu náleží plat či mzda. Podle druhého odstavce navíc je povinen zaměstnavatel zaměstnance zaškolit či zaučit, pokud z důvodů na straně zaměstnavatele je zaměstnanec nucen přejít na nové pracoviště či vykonávat nový druh práce.

Prohlubování kvalifikace je ukotveno v § 230, kde se uvádí v prvním odstavci, že prohlubováním kvalifikace se rozumí její průběžné doplňování, kterým se však nemění její podstata a které také umožňuje zaměstnanci pokračovat ve sjednaném výkonu práce. Za prohlubování kvalifikace lze považovat také její obnovování a udržování. V druhém odstavci je uvedeno, že zaměstnanec je povinen si zvyšovat svojí kvalifikaci k výkonu sjednané práce, a tedy zaměstnavatel je oprávněn uložit zaměstnanci účast na školení či studiu k prohloubení jeho kvalifikace. Zaměstnavatel může po zaměstnanci i požadovat absolvování prohloubení své kvalifikace u jiné právnické či fyzické osoby. Třetí odstavec říká, že za onu účast na školeních, studiích či jiných formách prohlubování kvalifikace zaměstnanci náleží plat či mzda. V dalším odstavci se specifikuje finanční náročnost, kdy

je uvedeno, že prohlubování kvalifikace je povinen hradit zaměstnavatel, avšak pokud je jeho financování náročnější může se zaměstnanec na tomto financování spolupodílet.

Zvýšením kvalifikace a kvalifikační dohodou se zabývají § 231-235. V § 231 prvním odstavci je uvedeno, že zvýšením kvalifikace se rozumí změna hodnoty kvalifikace nebo její získání či rozšíření. V dalších odstavcích se specifikuje zvyšování kvalifikace a to tak, že k ní dochází při studiu, vzdělávání, školení nebo jinou formou přípravy, pokud je však v souladu s potřebami zaměstnance. Zaměstnanci při zvyšování kvalifikace dle odstavce 1 § 232 přísluší pracovní volno s náhradou mzdy či platu ve výši průměrného výdělku. V druhém odstavci je uvedeno, že volno v nezbytně nutném rozsahu přísluší zaměstnanci konajícímu přijímací zkoušku. Avšak podle třetího odstavce za toto volno nepřislouží zaměstnanci náhrada mzdy či platu. To platí i pro účast na opravné zkoušce, promociích či jiném obdobném ceremoniálu.

1.2.2 Zákon č. 561/2004 Sb.

Téma DVPP je v tomto zákonu zmíněno hned několikrát. Zařízení pro uskutečňování DVPP jsou specifikována v § 115, která jsou vedena v rejstříku škol dle § 143 odst. 2.

Tato zařízení mají zajišťovat služby učitelům, vychovatelům a dalším kategoriím pedagogických pracovníků po dobu jejich aktivní pedagogické činnosti. Zejména tedy zajišťují jejich další vzdělávání. Na tento paragraf se také odvolává zákon o pedagogických pracovnících (Valenta, 2017, s. 270).

Financování DVPP je ošetřeno v § 160 odst. 1 písm. a), c), d).

U veřejných škol a školských zařízení zapsaných v rejstříku jsou z prostředků státního rozpočtu financovány mzdové výdaje a ostatní náklady, které vyplývají z pracovněprávních vztahů jako je i DVPP (Valenta, 2017, s. 320).

To, že ředitel školy musí vytvářet podmínky v organizaci pro DVPP je ukotveno v § 164 odst. 1 písm. e). Ministerstvo školy také se také stará o chod DVPP dle § 169 odst. 2 písm. b).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy má zřizovatelskou kompetenci vůči zařízením pro DVPP (Valenta, 2017, s. 354).

1.2.3 Zákon č. 563/2004 Sb. („ZPP“)

Kvalifikace pedagogických pracovníků by měla dle Šikýře, Borovce a Trojanové (2012, s. 148) postupovat v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů.

Dle odst. 1 § 2 je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou či pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje vzdělávání. Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel (odst. 2 písm. a)).

V odst. 1 § 3 jsou upraveny předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Pod písm. b) je uvedeno, že pedagogický pracovník musí mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává.

Odbornou kvalifikaci vyučovat na střední škole (tato práce je na tento stupeň školy zaměřena) získává pedagogický pracovník vysokoškolským studiem získaným v akreditovaném magisterském studijním programu (odst. 1 § 9). Jelikož tato práce zkoumá management DVPP i na odborných středních školách je potřeba tak zmínit kvalifikaci učitele odborných předmětů, kterou získá absolvováním akreditovaného magisterského studijního programu na vysoké škole (odst. 2 § 9). Odbornou kvalifikaci pro výuku dalších předmětů získá učitel, jenž splňuje kvalifikaci, také studiem bakalářské studijního programu, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu (odst. 3).

Pedagogičtí pracovníci mají povinnost DVPP, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci (§ 24 odst. 1), mohou si zvyšovat kvalifikaci (odst. 2).

DVPP organizuje ředitel školy (odst. 3) podle plánu, který zohledňuje zájem pedagogického pracovníka a možnosti rozvoje školy. DVPP se uskutečňuje (odst. 4) na vysokých školách a v zařízeních pro DVPP dle písm. a), samostudiem dle písm. b).

Valenta (2017, s. 537-540) k paragrafu 24 uvádí, že se vztahuje výhradně na pedagogické pracovníky škol zřizovaných obcemi, svazky obcí, kraji a MŠMT. Zákon navazuje na pododdíl 1.2.1, tedy ZP. Je zde stanovena povinnost PP dále se vzdělávat. Je zde také návaznost na § 10 oddílu 1.2.4, tedy vyhlášky č. 317/2005 Sb., kde je uveden pojem průběžné vzdělávání, které označuje formy studia PP prohlubující jeho odbornou znalost. Zákon také stanovuje právo i povinnost změny hodnoty kvalifikace PP. Zákon vydává

přímo povinnost ŘŠ vydat plán DVPP, podle kterého pak DVPP probíhá s ohledem na rozpočtové potřeby školy aj.

Dokladem o absolvování DVPP je dle odst. 5 osvědčení vydané vzdělávací institucí, která DVPP uskutečňovala. K DVPP slouží pedagogickým pracovníkům dle odst. 7 studijní volno v počtu 12 pracovních dnů v jednom školním roce, přičemž nevyčerpané volno zaniká. Toto pracovní volno však je výslovně určeno k samostudiu, tedy může ho PP využít i k jemu zvolenému kurzu. Volno lze i krátit, a to v závislosti na tom, zdali je pracovní poměr kratší jednoho roku, či kratší pracovní týdenní doby. Nárok na toto volno však nemají PP soukromých či církevních škol (Valenta, 2017, s. 539-540).

1.2.4 Vyhláška č. 317/2005 Sb.⁴

V § 1 jsou stanoveny druhy a podmínky DVPP a způsob jeho ukončení. Vyhláška je zaměřena na institucionální formy DVPP. Z § 24 ZPP vyplývá, že DVPP je zejména zvýšení jejich kvalifikace a prohlubování jejich kvalifikace.

Dle § 2 je studium pedagogických věd první z forem DVPP, kterými PP splní své kvalifikační předpoklady. Zde jsou také rozlišeny pojmy studium pedagogických věd a studium pedagogiky.

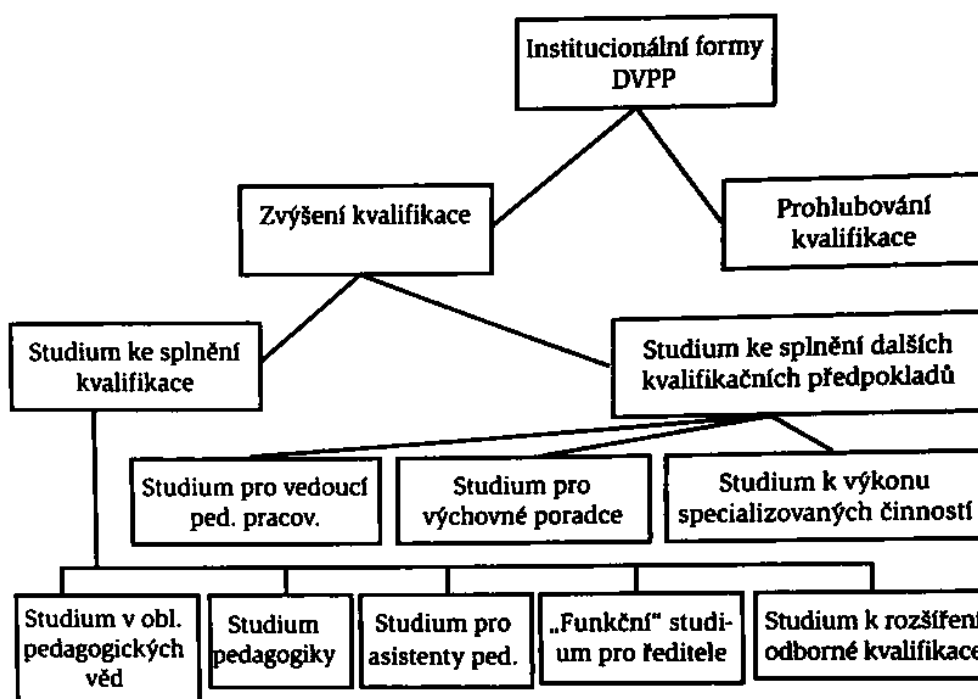
Studium pedagogiky se uskutečňuje v akreditovaném zařízení DVPP (výslovně mimo vysokou školu). Minimální počty hodin studia se touto vyhláškou stanoví na 120 pro pedagogy volného času vykonávající přímou pedagogickou činnost u ostatních 40 hodin.

Studiem k rozšíření odborné kvalifikace se zabývá § 6 této vyhlášky. Tedy pro ty pedagogy, kteří chtějí zvýšit svou zaměstnatelnost. § 6a a § 6b informuje o doplňujících studiích k rozšíření odborné kvalifikace, respektive didaktické studium příslušného cizího jazyka.

Další studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů jsou uvedeny v § 7, který se zabývá studiem pro vedoucí pedagogické pracovníky, § 8 pro výchovné poradce, § 9 k výkonu specializovaných činností. Poslední § 10 informuje o průběžném vzdělávání, jak už bylo výše zmíněno. To jsou většinou účasti PP na kurzech a seminářích.

⁴ Podle Valenty (2017, s. 836-846)

Obrázek 2: Schéma institucionálních forem DVPP (Valenta, 2017, s. 847)



1.3 Metodologie výzkumu

1.3.1 Použité výzkumné metody

Sběr dat bude probíhat podle kvantitativního rámce, který Molnár (2012, s. 44-45) popisuje jako: *„analýza dat, která mohou být získána buď přímým pozorováním..., nebo dotazováním... . Zjištěná data jsou hodnoty proměnných veličin. Ty jsou obvykle kvantitativní..., nebo kvalitativní...“* Gavora (2010, s. 35-37) uvádí charakteristické rysy kvantitativního výzkumu: pracuje s číselnými údaji, výzkumník drží odstup od zkoumaných jevů, výzkumník vysvětluje příčiny existence nebo změn jevů, výběr reprezentativního souboru by měly co nejlépe reprezentovat jistou populaci, prověřuje existující pedagogickou teorii.

Tato bakalářská práce naplňuje všechny aspekty kvantitativního výzkumu, jelikož se nezabývá problémem do hloubky, ale pouze se zaměří na reprezentativní soubor s odstupem pro zjištění stavu.

Škálování je uskutečňováno různými druhy posuzovacích škál, které zjišťují míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Gavora (2010, s. 105-109) rozlišuje pořadové škály,

kteře umožňují určit pořadí významnosti, oblíbenosti, výskytu apod., intervalové škály skládající se z intervalů, mezi kterými jsou shodné hodnoty, bipolární škály, jejichž krajní body tvoří protikladné vlastnosti, Likertovy škály, které se skládají z výroku a stupnice, která je konstantní.

Škály budou využity v bakalářské práci z hlediska posouzení stavu a řešení zkoumaného problému, a hlavně ke srovnání stavů problému na různých školách.

Dotazník, tedy způsob písemného kladení otázek a následné získávání písemných odpovědí (Gavora, 2010, s. 121-128). Každý dotazník musí mít cíl, což je základní podmínka racionálně plánovaného výzkumu. Cíl by měl nejlépe naplňovat pravidlo SMART. Základní otázka problému se rozdělí do několika okruhů a každý z nich se konkretizuje položkami. Dotazník má tři části. Vstupní část (hlavička, cíle dotazníku, významy respondentových odpovědí, pokyny, ilustrační příklad k vyplnění), druhá část (vlastní otázky, na prvních místech lehčí a přitažlivější, na konci důvěrnější a faktografické otázky), poslední část (poděkování). Typy otázek: uzavřené – nabízí hotové alternativní odpovědi, součástí i tzv. dichotomické otázky s odpověďmi ano/ne, otevřené – dává respondentovi velkou volnost u odpovědi, nasměřuje ho na tázaný jev, neurčuje však alternativní odpovědi, polouzavřené – nabízejí nejprve alternativní odpověď a následně žádají o vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky, škálované – odstupňované hodnocení jevu.

Elektronický dotazník, defacto se jedná o převedení klasického papírového dotazníku do elektronické podoby.

Jelikož všichni probandi tohoto výzkumu jsou vedoucí zaměstnanci středních škol, předpokládá se, že umějí pracovat s počítačem, a tedy v této bakalářské práci budou zadávat dotazníky elektronickou formou, přičemž se oslovit více škol v okrese, než je v plánu. Tím se zajistí větší pravděpodobnost obsažení zvažovaného počtu účastníků výzkumu.

K samotnému zpracování dat poslouží v první řadě program MS Excel. Zde se vytvoří potřebné tabulky a následné grafy, dále se provedou korelace vybraných dat ze všech zúčastněných respondentů a stanoví se závěr a identifikují jednotlivé přístupy středních škol k DVPP.

2 Výzkumné šetření

2.1 Výběr středních škol

V rámci mého výzkumu budu zjišťovat přístupy k managementu DVPP na školách patřících do tzv. veřejného sektoru, tedy jak Bandžak a Čandík (2010, s. 6) uvádějí, jedná se o tu část národního hospodářství, ve které jsou ve veřejném zájmu uspokojovány potřeby občanů a společnosti formou statků prostřednictvím veřejných služeb, je financována z velké části z veřejných rozpočtů, je řízena a spravována veřejnou správou a podléhá veřejné kontrole.

2.1.1 Stav středních škol v benešovském okrese

V okrese Benešov se nachází celkem 13 středních škol, přičemž 11 jich je státních, tedy příspěvkové organizace, a 2 soukromé.

Jsou zde střední odborné školy:

1. Střední průmyslová škola, Vlašim, Komenského 41
2. Střední odborná škola a Střední zdravotnická škola Benešov, příspěvková organizace
3. Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Vlašim, Zámek 1
4. Vyšší odborná škola a Střední zemědělská škola
5. Integrovaná střední škola technická
6. Střední odborné učiliště stavební, Benešov, Jana Nohy 1302
7. Střední škola ekonomiky, obchodu a služeb SČMSD Benešov, s.r.o. (soukromá)
8. Střední škola cestovního ruchu, s.r.o. (soukromá)

Gymnázia:

1. Gymnázium, Benešov, Husova 470
2. Gymnázium, Vlašim, Tylova 271

Obchodní akademie:

1. Obchodní akademie Neveklov
2. Obchodní akademie Vlašim

Praktická škola:

1. Základní škola a praktická škola Benešov, Konopišťská 386

Co se týče rozvrstvení studijních oborů, zastupují široké spektrum zájmů. Především se školy zaměřují na technické obory a zemědělské obory. Zde je možné očekávat zvýšenou potřebu po DVPP právě kvůli zvýšené technické náročnosti výuky.

2.1.2 Zúčastněné školy

Z hlediska ochrany strategického řízení jednotlivých škol, byl dotazník zcela anonymní, tedy ani autor neví, jaká škola odpověděla, na které otázky.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 6 škol z 13, tedy procentuální účast se pohybuje v průměru 47 %. Zkoumaný vzorek se pohybuje v blízkosti 50 % v zastoupení jednotlivých typů škol, a to lze považovat za přiměřeně reprezentativní soubor i vzhledem k tomu, že závažnost výsledků není vysoká (Gavora, 2010, s. 82). Všechny zúčastněné školy, jak už jsem zmínil výše patří do veřejného sektoru.

2.2 Průběh

Byl vytvořen elektronický dotazník na základě teoretických východisek této práce. Ten byl zadán ředitelům jednotlivých středních škol v okrese. Na vyplnění měli měsíc času, tedy i přes značné byrokratické zatížení ředitelů škol, měli dlouhý časový úsek k vyplnění dotazníku. Vyplnění dotazníku trvá v průměru 20 minut, což zmiňovali sami ředitelé zapojení do výzkumu.

2.3 Rozbor elektronického dotazníků a odpovědí

První otázka se týkala vize školy. Jelikož mi 3 z 6 ředitelů škol (dále jen „ŘŠ“) vizi školy neuvedli, můžeme usuzovat, že je to pro ně strategická informace k řízení školy a nechtějí ji uvádět (ačkoliv se jedná o veřejnou informaci) anebo pro ně není jednoznačně důležitá k managementu DVPP. Ve směr ve svých vizích ŘŠ cílili na praktické znalosti žáků pro další život typu: Vědět neznamená umět.

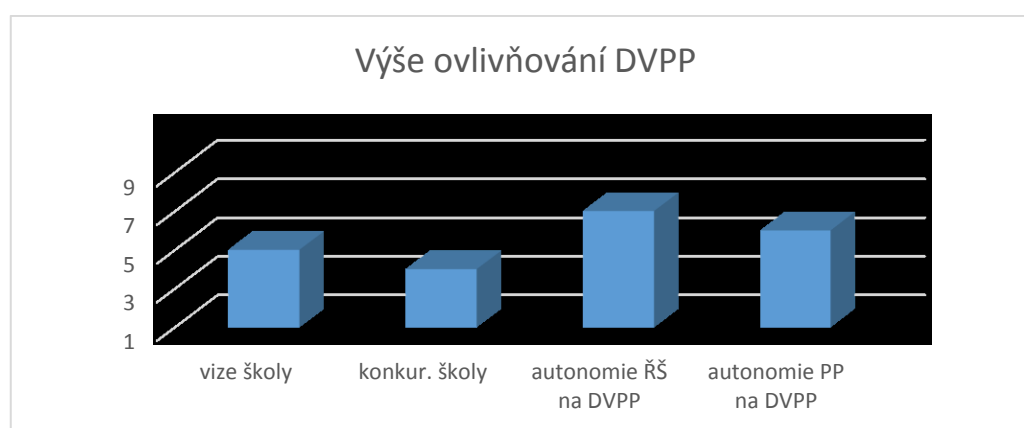
Dostí závažný výsledek vznikl u dalších dvou otázek výzkumu, kdy jsem ŘŠ tázal o počet přepočtených pedagogických pracovníků a zaměstnaný počet pedagogických pracovníků. Zde se v průměru liší tento počet o 5 pracovníků, tedy o tento počet jich mají školy málo. Tedy tento výsledek jenom potvrzuje aktuální trend vývoje učitelských pozic v ČR, kdy

je pedagogických pracovníků nedostatek. Toto může mít vcelku zásadní vliv na přístup ŘŠ k DVPP, jelikož je potřeba mít dostatek pracovníků v přímé vyučovací činnosti.

V následující otázce byli ŘŠ tázáni, kdo realizuje na škole DVPP. Všichni ŘŠ se shodli, že tuto funkci zastávají právě oni. Z hlediska toho, že DVPP je součástí řízení pedagogického procesu můžeme usuzovat, že je to správně, jelikož je žádoucí, aby ŘŠ právě do řízení pedagogického procesu investovali nejvíce svého času.

Následující graf č.1 shrnuje 4 otázky, kdy jednotlivé výše sloupců vznikly jako vážený průměr četností odpovědí s velikostí jejich významu. ŘŠ přisuzovali velikost významu od 1 do 10 následujícím hodnotám: Ovlivnění DVPP vizí školy, ovlivnění DVPP strategií školy, autonomie ŘŠ na managementu DVPP, autonomie PP na managementu DVPP. ŘŠ, dle výsledků výzkumu, přisuzují nejvyšší význam tomu, aby měli na managementu DVPP velkou autonomii, což opět koreluje s tím, že řízení pedagogického procesu by měla být jejich aktivita s nejvyšší prioritou. ŘŠ kladou druhou největší váhu i autonomii jednotlivých PP na jejich managementu DVPP. Z toho můžeme usuzovat, že ŘŠ nechtějí striktně nařizovat PP, jak bude vypadat jejich DVPP, ale hledají určitý kompromis, nebo očekávají jistou aktivitu, i u nich samotných. Vize školy a strategie školy ovlivňuje, dle ŘŠ, DVPP nejméně. Zde tedy můj předpoklad, že vize školy by měla být hlavním motorem k přístupu k managementu DVPP, se neprojevil jako správný.

Graf 1: Výše ovlivňování DVPP jednotlivými hodnotami. Zdroj: vlastní.

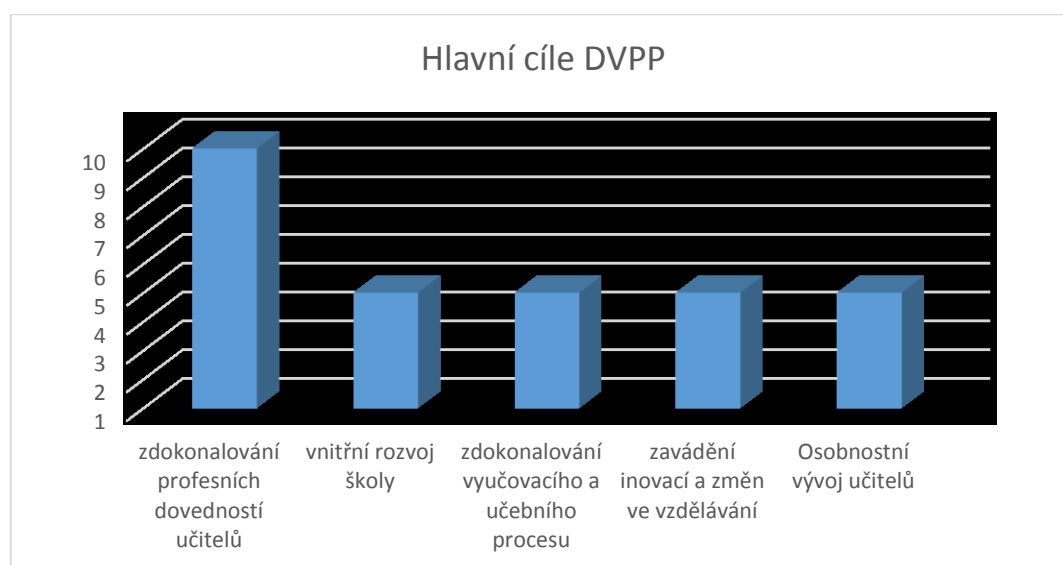


ŘŠ se jednohlasně shodli, že délka plánování DVPP je jeden školní rok. Žádný z dotazovaných nepřipustil, že by plánování realizoval na delší časový úsek. Tedy zde bychom mohli usuzovat, že menší význam přikládáný vizi při přístupu k managementu se projevuje i do délky plánování. Není tedy potřeba dlouhodobě plánovat.

Na otázku ověřování reálnosti dosažení cíle DVPP většina ředitelů škol odpověděla, že uskuteční zpětnovazební rozhovor s absolventem DVPP a ověří si, zdali informaci dostatečně rozšířil po škole, tedy převážně mezi své kolegy. Jen jeden ŘŠ toto ověřuje velice důkladně, a to tak, že zapojí do zpětné vazby žáky, rodiče, kolektiv a absolventa, což by mohl být ten správný přístup, který zajistí, že DVPP tzv. prokoření do celé školy.

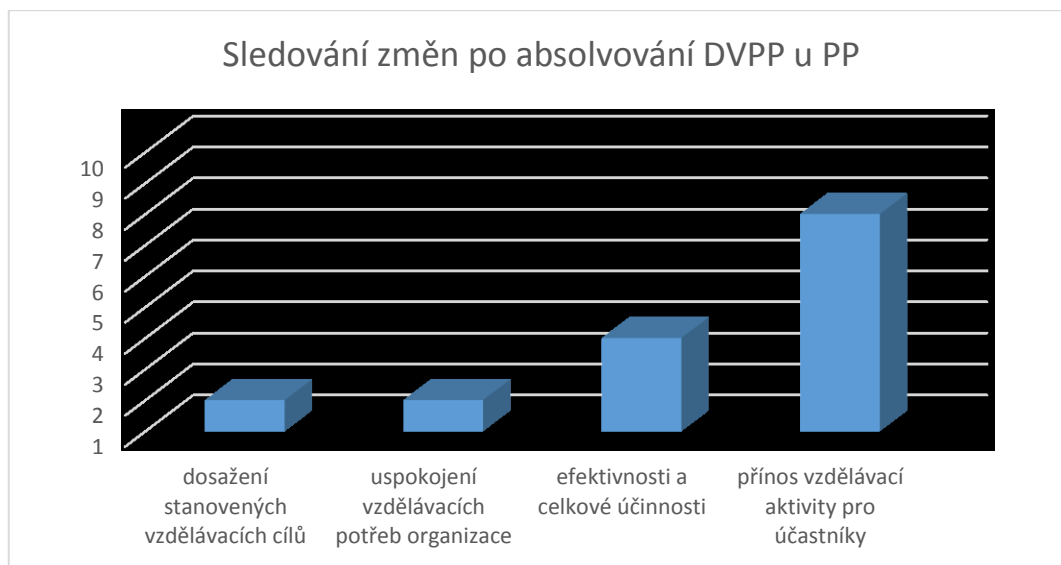
Následující graf č.2 znázorňuje, jaké hlavní cíle při přístupu k managementu DVPP mají ŘŠ. Zde jednoznačně bylo zjištěno, že zdokonalování profesních dovedností učitelů je hlavní cíl. Avšak zajímavé je, že všechny ostatní odpovědi dostaly stejnou, ač menší, váhu. Tedy lze usoudit, že všechny 4 cíle jsou pro ŘŠ důležité a ke správnému přístupu je třeba všechny sledovat.

Graf 2: Hlavní cíle DVPP vnímané jednotlivými ŘŠ. Zdroj: vlastní.



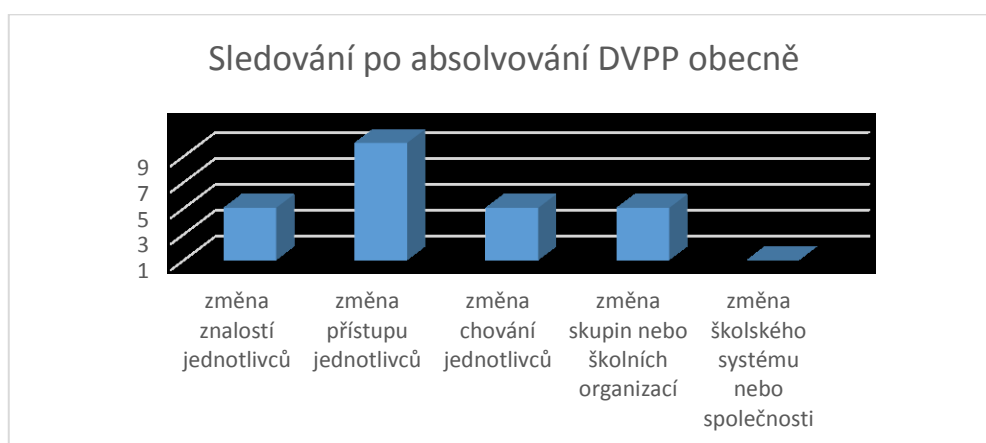
Na dalším grafu č.3 lze vidět, že oblast sledování ŘŠ po absolvování DVPP u jednotlivých PP, se velmi zaměřuje na zhodnocení jeho přínosu vzdělávací aktivity pro účastníky. Tedy zde můžeme usuzovat, že to dosti souvisí se zvýšenou autonomií při přístupu k DVPP ŘŠ a PP. Až o polovinu méně je dáována priorita ŘŠ zhodnocení efektivity a celkové účinnosti DVPP u PP. Tedy jednoduše řečeno: Hlavně, když je ŘŠ a PP s DVPP spokojený. A dokonce nejmenší váhu přiřkládají ŘŠ uspokojení potřeb školy daným PP. A zde opět můžeme usuzovat, že to souvisí s nedostatečnou provázaností vize školy na management DVPP.

Graf 3: Co nejvíce ŘŠ sledují po absolvování DVPP u pedagogických pracovníků. Zdroj: vlastní.



Pokud se přesunu do obecné roviny sledování změn po absolvování DVPP, na grafu č.4 je vidět, že ŘŠ nejvíce vnímají změnu přístupu jednotlivých PP k jejich chování v pracovním procesu. Tedy, ŘŠ jde hlavně o formování pedagogického přístupu svých pracovníků, což z hlediska řízení pedagogického procesu je opět u ŘŠ velmi dobře. Zajímavostí je fakt, že ŘŠ vůbec neočekávají či neregistrují změnu školského systému nebo společnosti.

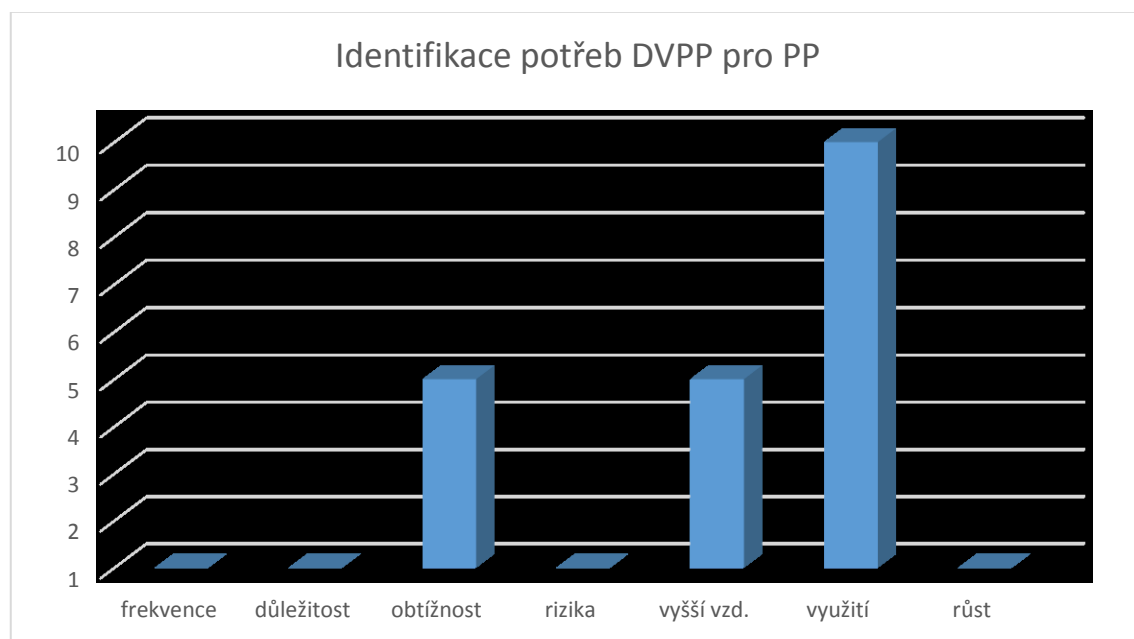
Graf 4: Co nejvíce sleduje ŘŠ obecně po DVPP. Zdroj: vlastní.



Na grafu č.5 je znázorněna identifikace potřeb pro DVPP pro jednotlivé PP. ŘŠ vnímají jako hlavní potřebu DVPP, aby byl PP v budoucnu využitelnější pro více úkolů, tedy snaží se o rozšíření portfolia kompetencí jejich PP. ŘŠ jako svou druhou nejvyšší prioritu

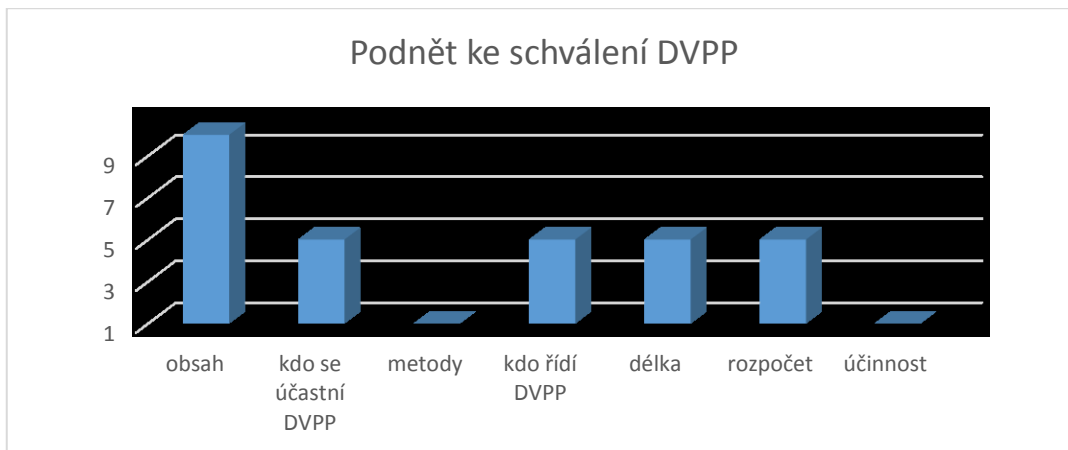
uvádějí fakt, že PP zapojeni do DVPP budou lépe v budoucnu pracovat v důsledku vyšší vzdělanosti. ŘŠ však vůbec nespatřují v DVPP zvýšení hodnoty PP z pracovního i kariérního růstu. Tedy z toho může vyplývat, že ŘŠ chtějí uspokojit hlavně své potřeby, aby škola lépe prosperovala.

Graf 5: Identifikace potřeb DVPP pro PP. Zdroj: vlastní.



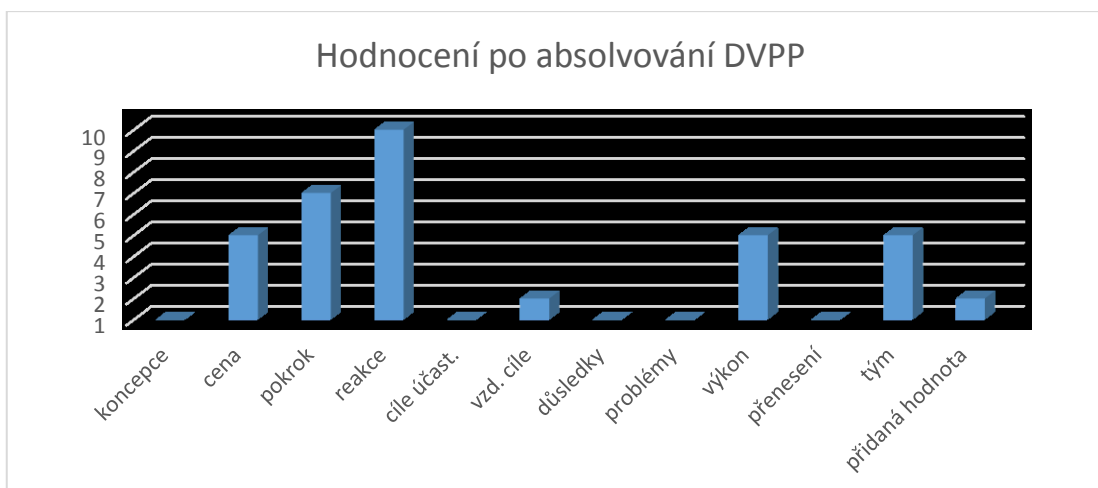
Na dalším grafu č.6 je uveden jednoznačný podnět ŘŠ ke schválení DVPP, a sice co je obsahem DVPP. To, jaké budou využity během DVPP metody, či jaká bude posléze jeho účinnost už ŘŠ tak neřeší. Někdy může však právě na zvolených metodách DVPP být postavena celá jeho praktičnost. Dále pak stojí za zmínku fakt, že rozpočet nehraje u ŘŠ prim, ačkoliv zde zcela určitě hrají roli početnost žáků a další aktivity školy.

Graf 6: Co nejvíce ovlivňuje ŘŠ na schválení DVPP. Zdroj: vlastní.



Aby byl ŘŠ schopen, co nejlépe ohodnotit konkrétní DVPP, je pro něho dle grafu č.7 nutné znát reakci daného PP na absolvované DVPP. To je pro ŘŠ nejdůležitější. Rovněž je velmi zajímavá, jakého pokroku PP dosáhli po DVPP. Avšak i zde se opět ukázalo, že ŘŠ v tomto ohledu hodnocení DVPP vůbec nezajímá přínos DVPP do rozvoje hospodářského výsledku organizace. Pokud ano, tak dotazovaní to nemají jako zásadní prioritu.

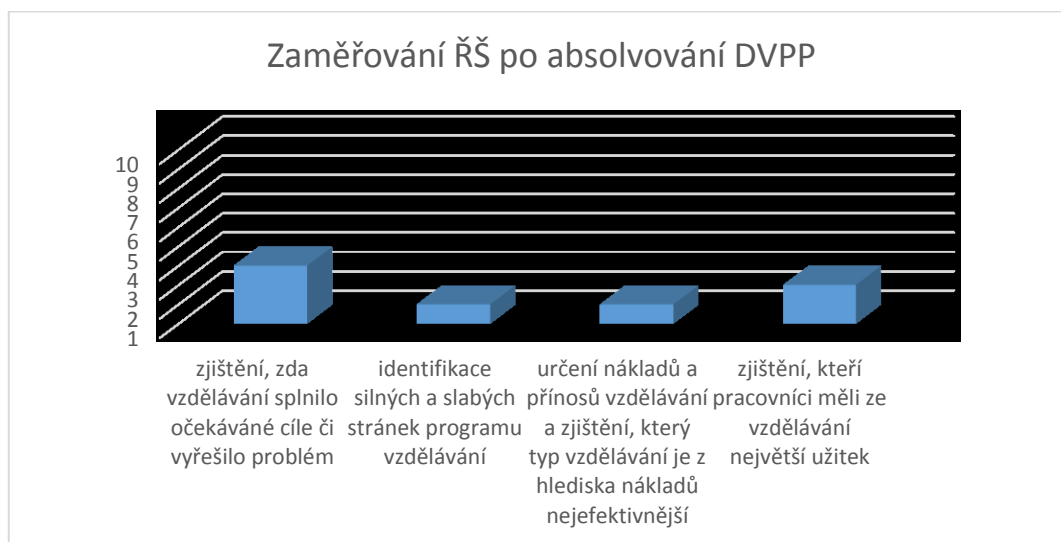
Graf 7: Co ŘŠ nejvíce hodnotí po absolvování DVPP. Zdroj: vlastní.



Dle grafu č.8 se ŘŠ nejvíce zaměřují na zjištění, zda byly splněny cíle a byl vyřešen problém, avšak není to úplně přesvědčivý výsledek. ŘŠ rovněž pokládají za důležité zjistit, kteří pracovníci měli z DVPP největší užitek, nicméně tyto výsledky korelují již

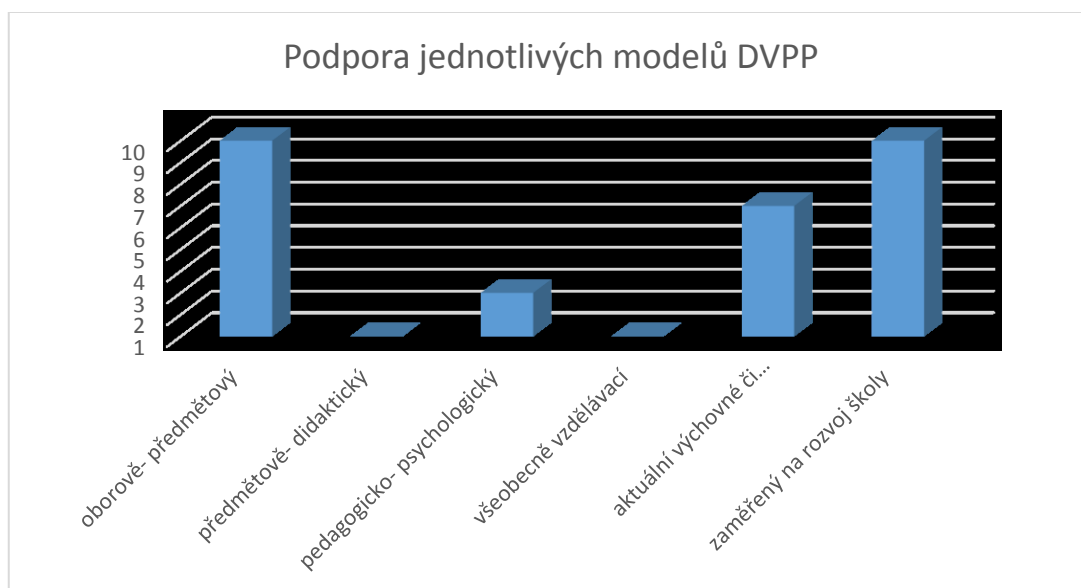
s předešlými otázkami. Rovněž náklady a zpětná vazba DVPP není u ŘŠ až tak důležitá. Tedy důležité je, aby byl PP a ŘŠ s DVPP spokojen.

Graf 8: Na co se ŘŠ nejvíce zaměřuje po DVPP. Zdroj: vlastní.



ŘŠ dle grafu č.9 nejvíce podporují model DVPP zaměřený na vlastní vyučovaný předmět a na rozvoj školy. Vysoká podpora rozvoje školy rozporuje s předešlými odpověďmi, avšak ŘŠ mohou tuto možnost upřednostňovat před jinými modely, jelikož u každé otázky je potřeba vybírat odpovědi. ŘŠ také kladou vyšší podporu aktuálním výchovným či společenským problémům. Zajímavý výsledek však vnímám, že ředitelé nepodporují vůbec didaktický model DVPP, i když již ze zákona plyne, že kvalifikovaný učitel musí mít didaktické kompetence z jeho vzdělání.

Graf 9: Jaké modely DVPP jednotliví ŘŠ podporují. Zdroj: vlastní.



Celkově ŘŠ dle výzkumu pak všichni uvádějí, že je pro ně po absolvování DVPP důležité, jak byl daný PP spokojen, co mu to dalo, zda byly naplněny cíle DVPP a hlavně, jak PP přispěl novými znalostmi do výuky a do učitelského kolektivu.

ŘŠ zmínili také pozitiva a negativa DVPP, se kterými mají přímo zkušenosti. Dobrou zkušenost mají s interními DVPP, což jsou pro ně jednak nižší náklady a lépe si pohlídají celý průběh DVPP. Důležité pro ŘŠ je také, aby byl vytvořen s PP podrobný plán zaměřený na danou problematiku v nadcházejícím školním roce DVPP. Negativní zkušenosti ŘŠ mají především s nekvalitními lektory, kteří zajišťují DVPP.

3 Diskuze

3.1 DVPP v návaznosti na vizi organizace

Moje první výzkumná otázka pojednávala o tom, zda ŘŠ přistupují k DVPP na základě jejich vize. Dle Hendricha (2011) v pododdílu 1.1.2 je zřejmé, že vize je jakýsi prvek konstruktivní kreativity osoby, která v ideálním případě řídí organizaci a je na této osobě, jakým způsobem navádí své pracovníky, aby postupovali v mantinelech této vize. Dále pak autor zdůrazňuje, že je potřeba se nenechat odradit tím, že z počátku se vize zdá býti velice nedosažitelná. Avšak v konečném důsledku je důležité, že vize má význam a stává se velmi konstruktivním prvkem řízení organizace. A konečně veledůležitým aspektem je, dle stejného autora, že vize pomáhá homogenizovat vystupování organizace navenek, což je v dobře řízené organizaci velmi podstatné. Avšak z výzkumu je jasně patrné, že vizi ŘŠ nepřikládají majoritní důležitost, neboť ŘŠ dokonce ani svou vizi v průzkumu neuvedli. Tedy mohu se domnívat, že vize je pro ně dostatečně strategickým prvkem své organizace, a proto ji nechtějí sdělit, anebo velice jednoduše vizi si nepamatují, protože ji možná použili jen jednou kdysi dávno při konkursním řízení. Na základě výše uvedeného formuluji doporučení v kapitole Závěr bod 1.

V dalších grafech dokonce vyplývá, že DVPP ŘŠ nedávají dlouhodobou perspektivní váhu, jelikož všichni se shodli, že plánují pouze na jeden školní rok. Ano, to je dobře, že takto plánují a má to být i v jejich zájmu. Totiž podle Weihricha a Koontze (1993) v oddílu 1.1.1 přímo uvádím, že plánování dopomáhá k zefektivnění práce. Ale nekoresponduje to s cílením na vizi organizace, protože pak by bylo zapotřebí dlouhodobější plánování, aby mohla být zevrubná struktura vize injektována do procesu řízení organizace. Doporučení v kapitole Závěr bod 2.

Cimbálníková (2010) uvádí, že nutná podmínka žádoucího strategického řízení organizace je stanovení vize organizace, která dané řízení vhodně směřuje. Tedy i tato autorka jasně dokládá nutnost práce s vizí. ŘŠ díky ní totiž mohou lépe strategicky svou organizaci řídit a mohou být tak lépe připraveni na možné budoucí negativní vlivy, které danou organizaci mohou ovlivnit, ať už z vnějšku či vnitřku.

Dle výzkumu dávají ŘŠ malou váhu i tomu, že DVPP může ovlivňovat jejich konkurenční schopnost, přičemž Vodáček a Vodáčková (1996) uvádějí, že konkurence je výrazně

ovlivněna vhodným strategickým řízením, a to vhodným implementováním vize do organizace. Z tohoto faktu vyplývá, že ŘŠ by měli více pracovat s vizí v přístupech k managementu DVPP, jelikož tím může být pozitivně ovlivněna i jejich konkurenceschopnost navenek. Doporučení v kapitole Závěr bod 4.

Tedy zde jednoznačně doporučuji, aby ŘŠ více pracovali s vizí, aby ji nebrali pouze jako nutnou součást své organizace, ale aby ji zakomponovali do všech svých rozhodnutí týkajících se DVPP, což ale znamená především DVPP dlouhodobě plánovat, což podporuje i Dvořáková (2007), která zdůrazňuje, že jen systematicky a dlouhodobě naplánovaná činnost vede k danému cíli. Na základě dobré práce s vizí, a hlavně také dobrém seznámení s vizí svých pracovníků může organizace lépe a strategičtěji dosahovat svých cílů prostřednictvím vhodně zvolených programů DVPP.

3.2 Vztah ŘŠ a PP v přístupech k managementu DVPP

Dle Kocianové (2010) by měl být personalistikou pověřen pracovník specialista, který se především této specializaci věnuje. Ve výzkumu bylo jasně zjištěno, že tuto pozici zastávají jednotliví ŘŠ. Mohu se tedy právem domnívat, že tato práce může být někdy i nad rámec jejich časových dispozic a pak nezbyvá tolik času na důsledné plánování DVPP. Na druhou stranu ŘŠ, dle autorky, musí velmi dobře spolupracovat se svými pracovníky, jelikož dobrá komunikace a jejich vedení zaručuje jejich motivaci k prosperitě organizaci. To se ve výzkumu také potvrdilo. Dokonce ŘŠ dávají jistou autonomii PP, nižší než sobě, při plánování a výběru DVPP. Tedy ŘŠ implementují PP do managementu DVPP, a to je dle autorky přínosné. Doporučení v kapitole Závěr bod 3.

Výzkum také ukazuje, že ŘŠ mnohdy právě na základě spokojenosti PP s absolvovaným DVPP, hodnotí celé DVPP jako pozitivní, ale však chybí zde ještě jeden důležitý efekt vytiženosti celého procesu. ŘŠ dobře hodnocenému DVPP nepřisuzují i jistou váhu na zlepšení organizace jako takové, ale o to má jít také. Totiž dobře hodnocené DVPP musí být prospěšné celé organizaci, pak je možné vidět i efektivnost vynaložených výdajů a může vhodně pomoci odstartování jisté změny v organizaci, neboť tu Weihrich a Koontz (1993) berou jako naprostou součást dobře prospívající organizace.

Na základě výzkumu, zjištění, že ŘŠ vnímají dobré DVPP hlavně takové, které PP dodá přidanou hodnotu znalostí či zlepší jejich výkony, je plně v souladu s Armstrongem a Taylorem (2015), kteří právě vývoj přidané hodnoty znalostí pracovníků a řízení jejich znalostí k dlouhodobému zlepšení výkonů berou jako naprostou prioritu každé dobře řízené organizace. ŘŠ tímto také podporují definici Padlera (1989, In: Kocianová, 2010), který poukazuje na rozdíl mezi rozvojem a dalším vzděláváním pracovníků a spatřuje jej hlavně v rozdílu řízení znalostí a přidané hodnoty znalostí.

ŘŠ cílí, dle výzkumu, na odborné znalosti PP, a to je opět v naprostém souladu s Dvořákovou (2007), která toto cílení charakterizuje jako proces zvyšování produktivity celé organizace, což s dobře implementovanou vizí může vést k dobře zvládnutému strategickému řízení organizace. Doporučení v kapitole Závěr bod 5.

Dle Koubka (2015) a Dvořákové (2007) je důsledná identifikace vzdělávacích potřeb nedílnou součástí managementu DVPP. Z odpovědí ŘŠ vyplývá jasné směřování jejich analýzy vzdělávacích potřeb, a to do sektoru využitelnosti pracovníka pro více úkolů, tedy dle názoru ŘŠ je PP, který absolvuje DVPP daleko pružnější, co se týče využitelnosti dané organizace, ačkoliv průzkum rovněž potvrzuje, že ŘŠ už tím nesleduje potencionální zvyšování kariérního růstu PP. Tento fakt může do jisté míry evokovat to, že pro ředitele školy není žádoucí zvyšování kvalifikace PP, ale především rozšiřování jejich potencionálního záběru působnosti. ŘŠ v tom může hledat jisté ohrožení na jeho pozici, ale v souladu se strategickým řízením organizace vedoucí do jasněho cíleného bodu řízení doporučují již na začátku plánovacího procesu DVPP označit mez, na jakou ŘŠ chtějí své pracovníky dostat. Tím tak mohou předejít jistým nedorozuměním a kolizím na pracovišti s rozcházejícími názory PP a ŘŠ. Podporuje to i názor Walterové (2001), která se vymezuje vůči DVPP, které se zaměřuje na kariérní růst. Uvádí, že vhodné DVPP musí být především prospěšné okolí, které PP ovlivňuje nežli přímo jemu. Doporučení v kapitole Závěr bod 6.

Závěr

Tato bakalářská práce měla za úkol zjistit přístupy ředitelů a učitelů středních škol v benešovském okrese k oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V teoretické části byly z použité literatury popsány zásady efektivního přístupu k managementu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu obecného i školského, uvedeny byly také zákony a vyhlášky, kterých se další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „DVPP“) týká. Pomocí otázek sestavených na základě teoretické části, které byly jednotlivým ředitelům předloženy, byl analyzován na vybraných středních školách v benešovském okrese stav přístupů ředitelů škol k managementu DVPP. Analýza se podrobně zabývala uchopením realizace managementu DVPP se zákonnými ukotveními řediteli škol a analýzou zpětné vazby managementu DVPP učitelů, kteří ho podstoupili či podstupují v konfrontaci s teoretickým ideálem. Výstupem bylo zjištění stavu managementu DVPP na středních školách v benešovském okrese a jistá doporučení, která mají ředitelům škol usnadnit strategické řízení jejich organizace a zvýšit jejich konkurenceschopnost.

Základní doporučení plynoucí z výzkumného šetření

1. Ředitel školy musí mít jasně stanovenou vizi organizace a implementovat ji do celého procesu managementu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jako styčný bod.
2. Plánovat další vzdělávání pedagogických pracovníků dlouhodobě na delší časové období, nežli je jeden školní rok a opět při plánování cílit na homogenizaci úkolů vzhledem k vizi organizace.
3. Pokud dá ředitel školy větší autonomii při plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jednotlivým pedagogickým pracovníkům, musí být ředitel ujištěn, že pedagogický pracovník zná cíle a vizi organizace a že jsou v souladu s jeho návrhy.
4. Ředitel školy musí mít na paměti, že vize je podstatná součást strategického řízení organizace a ta pozitivně ovlivňuje konkurenceschopnost školy. Tedy tíhnutím k oné vizi ředitel školy může podpořit i zdravou konkurenceschopnost své organizace.

5. Při společném plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ředitele školy s pedagogickým pracovníkem musí ředitel školy cílit nejen na rozšíření znalostí daného pedagogického pracovníka, ale především musí vědět, jak daný pracovník podpoří rozvoj a cílené strategické řízení celé organizace. Ředitel školy musí za každým dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, které absolvuje pedagogický pracovník, vidět rozvoj své organizace.
6. Ředitelé škol by měli v rámci dlouhodobého plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků svým pracovníkům stanovit jasnou mez, kdy je ještě DVPP pro organizaci přínosné a kdy již nikoliv, kdy jde již o kariérní růst pedagogického pracovníka.

Další možná práce na tomto tématu

Je evidentní, že na základě doporučení plynoucí z tohoto výzkumu, je potřeba DVPP jednotlivými řediteli škol nepodceňovat. DVPP je totiž cenný nástroj, který ředitelům škol umožňuje zvyšovat prosperitu své organizace.

Výzkum by bylo vhodné v oblasti středních škol směřovat do celé České republiky, aby tak mohla být lépe stanovena jednotlivá doporučení. Velmi zásadní by také mohlo být srovnání jednotlivých přístupů k managementu DVPP mezi základními školami a středními školami.

Největší přínos spatřuji i ve zjištění přístupů k managementu DVPP v okolních státech ČR.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 9788024752587.
2. BANDŽAK, Josef a Marek ČANDÍK. *Management a podnikové vzdělávání v teorii a v praxi: sborník odborných prací*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2010. ISBN 9788087472026.
3. BARTÁK, Jan. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007. Management studium. ISBN 9788086851686.
4. CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. *Strategické řízení školy: studijní texty pro distanční vzdělávání: [projekt Školský management]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024425948.
5. FEJFAROVÁ, Martina a Marie HORALÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2018. ISBN 9788021328426.
6. FIBICHOVÁ, Naděžda. *Další vzdělávání pracovníků jako andragogický problém: metodická příručka pro lektory, vzdělavatele dospělých, andragogy, hodnotitele, management a administrativu vzdělávacích programů*. Strakonice: vlastním nákladem, 2016. ISBN 9788027001439.
7. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd.* Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850.
8. HENDRICH, Fritz. *Čtyři elementy v profesním životě: energie a úspěch v managementu*. V Praze: Knižní klub, 2011. ISBN 9788024228594.
9. HENYCH, Michal. *Chytré (SMART) cíle* [online]. 2014 [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.management.cz/>
10. HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 9788024714578.
11. KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 9788024724973.

12. KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 1995. ISSN 08624461.
13. KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 8072901486.
14. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 9788072612888.
15. MOLNÁR, Zdeněk. *Pokročilé metody vědecké práce*. Zeleneč: Profess Consulting, 2012. Věda pro praxi (Profess Consulting). ISBN 9788072590643.
16. MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. Vzdělávání dospělých. ISBN 9788073575816.
17. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024747484.
18. ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788073579012.
19. ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 9788075522641.
20. ŠULEŘ, Oldřich. *100 klíčových manažerských technik: komunikování, vedení lidí, rozhodování a organizování*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 9788025121733.
21. VALENTA, Jiří. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem 2017/2018*. Vyd. 7. Olomouc: ANAG, 2017. Práce, mzdy, pojištění. ISBN 9788075541024.
22. VEBER, Jaromír. *Management: základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press, 2000. ISBN 9788072610297.
23. VNOUČKOVÁ, Lucie. *Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu, 2017. ISBN 9788087839768.
24. VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ. *Management: teorie a praxe pro 90. léta*. Vyd. 2. dopl. a rozš. Praha: Management Press, 1996. ISBN 8085943190.

25. *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* [online]. [cit. 2018-09-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
26. WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference*: [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 8072900595.
27. WEIHRICH, Heinz a Harold KOONTZ. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 8085605457.
28. *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce* [online]. [cit. 2018-08-07]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>
29. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. [cit. 2018-08-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
30. *Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)* [online]. [cit. 2019-01-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179>
31. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 2019-01-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam příloh

Dotazník pro ŘŠ.....	i
----------------------	---

Dotazník pro ŘŠ

A) Identifikační otázky:

- 1) Vize školy.
- 2) Přepočtený počet pedagogických pracovníků (tj. ideální počet PP na počet žáků).
- 3) Počet pedagogických pracovníků zaměstnaných na plný úvazek a na zkrácený úvazek.

B) Přístupy k managementu DVPP:

- 1) Kdo realizuje na škole DVPP.
 - a) ŘŠ
 - b) pověřený PP
 - c) ZŘŠ
 - d) jiný pracovník, uveďte
- 2) Na škále zaznačte, jak moc ovlivňuje DVPP vize školy (1 nejméně, 10 nejvíce).
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 3) Na škále zaznačte, jak moc ovlivňuje DVPP konkurenceschopnost školy.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 4) Na jaké časové období plánujete DVPP pro konkrétního pracovníka?
 - a) méně než na 1 ŠR
 - b) na 1 ŠR
 - c) na 2 ŠR
 - d) na 5 ŠR
 - e) déle než 5 ŠR
 - f) vůbec
- 5) Jakou autonomii na organizaci DVPP konkrétního pracovníka zaujímá ŘŠ?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 6) Jakou autonomii na organizaci DVPP konkrétního pracovníka zaujímá pracovník?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 7) Jak ověřujete jeho reálnost dosažení cíle DVPP?
- 8) Jaké hlavní cíle má pro Vás DVPP (zakroužkujte až 3 možnosti)?
 - a) zdokonalování profesních dovedností učitelů,
 - b) vnitřní rozvoj škol,
 - c) zdokonalování vyučovacího a učebního procesu,
 - d) zavádění inovací a změn ve vzdělávání,
 - e) osobnostní vývoj učitelů.

- 9) Jak důležitá je pro vás zpětná vazba po absolvování DVPP?
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 10) Co nejvíce sledujete po absolvování DVPP?
 a) dosažení stanovených vzdělávacích cílů,
 b) uspokojení vzdělávacích potřeb organizace,
 c) efektivnosti a celkové účinnosti,
 d) přínos vzdělávací aktivity pro účastníky.
- 11) Co nejvíce sledujete po absolvování DVPP?
 e) změna znalostí jednotlivců,
 f) změna přístupu jednotlivců,
 g) změna chování jednotlivců,
 h) změna skupin nebo školních organizací,
 i) změna školského systému nebo společnosti.
- 12) Co identifikuje potřebu DVPP pro konkrétního pracovníka, zakroužkujte vše, co si myslíte, že je nutné (zakroužkujte až 3 možnosti).
 a) frekvence vykonávání příslušného úkolu,
 b) důležitost úkolu pro organizaci a pro jednotlivce,
 c) obtížnost jeho zvládnutí úkolu,
 d) jestli plynou pro organizaci rizika z důvodu nekvalifikovaného pracovníka,
 e) reálnost lepší práce pracovníka v důsledku vyšší vzdělanosti,
 f) využití pracovníka pro další úkoly,
 g) zvýšení hodnoty pracovníka z profesního i kariérního růstu.
- 13) Co nejvíce ovlivňuje vaše schválení DVPP pro konkrétního pracovníka (zakroužkujte až 3 možnosti)?
 a) co má být cílem a OBSAHEM vzdělávacího programu,
 b) KDO by měl být vzděláván,
 c) jaké budou nejvhodnější METODY,
 d) KÝM bude vzdělávací program zabezpečen a řízen,
 e) jaký je ČASOVÝ HORIZONT vzdělávacího programu,
 f) jaký bude ROZPOČET plánovaného vzdělávání,
 g) jak budeme zjišťovat ÚČINNOST vzdělávacího programu.
- 14) Co konkrétně nejvíce hodnotíte po absolvování DVPP (zakroužkujte až 3 možnosti)?

- a) koncepce plánu dalšího vzdělávání pracovníků před realizací,
- b) cenu vzdělávání v porovnání s výsledky,
- c) pokrok pracovníků,
- d) reakce pracovníků na jimi absolvovaný konkrétní vzdělávací program,
- e) do jaké míry byly splněny cíle účastníků,
- f) do jaké míry byly splněny vzdělávací cíle,
- g) důsledky vzdělávacích aktivit (pozitivní i negativní),
- h) výskyt problémů,
- i) do jaké míry pomohlo naučené a osvojené zlepšit pracovní výkon,
- j) zda a jak byla naučená látka přenesena na pracoviště,
- k) do jaké míry ovlivnilo vzdělávání jednotlivce pracovní tým,
- l) přidanou hodnotu, kterou přináší vzdělávání a rozvoj do hospodářského výsledku organizace.

15) Na co nejvíce se zaměřujete po absolvování DVPP?

- a) zjištění, zda vzdělávání splnilo očekávané cíle či vyřešilo problém,
- b) identifikace silných a slabých stránek programu vzdělávání,
- c) určení nákladů a přínosů vzdělávání a zjištění, který typ vzdělávání je z hlediska nákladů nejefektivnější,
- d) zjištění, kteří pracovníci měli ze vzdělávání největší užitek.

16) Jaký model DVPP nejvíce podporujete (zakroužkujte až 3 možnosti)?

- a) oborově-předmětový – bezprostředně souvisí s aprobační PP, zaměřuje se na předmětovou odbornost,
- b) předmětově-didaktický – podporuje transformaci vědeckých poznatků a dalších výchovně-vzdělávacích obsahů do podoby odpovídající určité skupině žáků,
- c) pedagogicko-psychologický – modifikované pojetí výkladu a nácviku profesních kompetencí a psychodidaktických kompetencí k výchově a vyučování,
- d) všeobecně vzdělávací – formuje obecnou složku znalostí PP,
- e) zaměřené na rozvoj školy – inovace ve vzdělávání, změna klimatu školy, změna školního kurikula,

- f) aktuální výchovné či společenské problémy – programy vytvořené na základě aktuální potřeby společenské či vzdělávací.

C) Závěr:

- 1) Popište vaši dobrou praxi při DVPP z manažerského hlediska.
- 2) Uveďte nedostatky DVPP na Vaší škole.