

**Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra andragogiky a personálního řízení**

Disertační práce

Pedagogika, obor Andragogika

RNDr. Hana Žufanová

**Zjišťování a hodnocení kvality, efektivity a
dopadů dalšího vzdělávání**

**Looking into and Evaluation Quality, Efficiency
and Effects of Further Education**

doc. Dr. Milan Beneš

2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury, které jsou v práci řádně citovány.

Tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného titulu.

V Praze

Dovoluji si na tomto místě poděkovat doc. Dr. Milanu Benešovi za trpělivost, rady a pomoc při vedení této práce i celého doktorandského studia.

Dále děkuji všem kolegyním a kolegům z Centra školského managementu Pedagogické fakulty UK za umožnění sběru dat a spolupráci. Manažerům i dalším zaměstnancům personálních útvarů vzdělávacích institucí i všem svým studentům děkuji za čas, který věnovali zpracování dotazníků a za ochotu a trpělivost při řízených rozhovorech.

A v neposlední řadě děkuji svému manželovi za podporu a trpělivost.

Abstrakt

Zjišťování a hodnocení kvality, efektivity a dopadů dalšího vzdělávání

Tato disertační práce se zaměřuje na popis a porovnání metod získávání zpětné vazby o kvalitě vzdělávání dospělých. Zabývá se jednak institucemi, které celoživotní vzdělávání poskytují a jednak institucemi/organizacemi (úřady veřejné správy a školami), které svoje zaměstnance do kurzů celoživotního vzdělávání posílají.

V teoretické části disertace je provedena komparace analýza a zhodnocení přístupů ke zjišťování zpětné vazby o kvalitě a efektivitě vzdělávání z pohledu poskytovatele i odběratele služby.

Výzkumná část se zabývá analýzou zpětné vazby o kvalitě celoživotního vzdělávání v 50 institucích, které vzdělávání poskytují a 340 institucích/organizacích, které se zabývají vzděláváním svých pracovníků. Z těchto 340 institucí/organizací je 32 orgánů veřejné a státní správy a 308 dalších organizací veřejného sektoru (školy a účelové organizace). V této části práce je uvedeno, jak tuto problematiku řeší a jaké jsou silné a slabé stránky zvolených přístupů.

V závěrečné části jsou shrnuta zjištění a uvedena doporučení a náměty.

Looking into and Evaluation Quality, Efficiency and Effects of Further Education

A thesis centers upon description and comparison of methods that gain a feedback in the field of the quality of further education. It considers both institutions providing further education and institutions/organisations (e.g. schools, offices of public administration) representing source of participants of further education courses.

A theoretical part the thesis compares well known methods reporting on the quality and effectivity of further education in a view of both a provider and a customer.

A research aims for an analysis of gaining a feedback in the field of further education from 50 providing institutions and 340 institutions/organizations in

a role of a customer. Those 340 institutions/organizations include 32 offices of public administrative and another 308 publicly figuring organizations (e.g. schools). This part of the thesis also presents positives and negatives of chosen methods.

A conclusion of the thesis summarizes findings and provides recommendations for both surveyed groups.

OBSAH:

1. Úvod	9
1.1 Východiska.....	18
1.2 Cíl práce.....	20
1.3. Hypotézy	20
1.3.1 Instituce nabízející vzdělávání zaměstnanců	20
1.3.2 Organizace vysílající zaměstnance na vzdělávání.....	21
2. Teoretická část.....	22
2.1 Vzdělávání dospělých	22
2.1.2 Vzdělávání v organizacích	22
2.1.3 Vzdělávací cyklus	26
2.2. Legislativní vymezení vzdělávání dospělých.....	32
2.3 Metodiky řízení kvality.....	34
2.3.1 Modely hodnocení výsledků vzdělávání.....	35
2.3.2 Standardní nástroje zjišťování kvality aplikovatelné i na vzdělávání	37
3. Analytická část práce	60
3.1 Zaměření výzkumu	60
3.2 Instituce nabízející další vzdělávání	61
3.2.1 Metody zjišťování	61
3.2.2 Výběr vzorku respondentů	63
3.2.3 Průběh zjišťování	65
3.2.4 Výsledky šetření.....	65
3.2.5 Shrnutí výsledků šetření.....	74
3.3 Organizace vysílající zaměstnance na vzdělávání.....	81
3.3.1 Metody zjišťování	81
3.3.2 Výběr vzorku respondentů	83
3.3.3 Průběh zjišťování	85
3.3.4 Výsledky šetření.....	86
3.3.5 Shrnutí výsledků šetření.....	109
4. Závěry a doporučení	117
4.1 Vyhodnocení splnění cílů práce	117
4.2 Vyhodnocení pravdivosti hypotéz	119
4.2.1 Hypotézy směřované k práci institucí nabízejících vzdělávání zaměstnanců.....	119
4.2.2 Hypotézy směřované k organizacím vysílajícím zaměstnance na vzdělávání.....	120
4.3 Závěry	121
4.4 Doporučení a náměty.....	123
4.4.1 Doporučení a náměty pro instituce nabízející vzdělávání zaměstnanců.....	123
4.4.2 Doporučení a náměty pro organizace vysílající zaměstnance na vzdělávání.....	124
5. Literatura.....	127
Příloha A	Chyba! Záložka není definována.
Příloha B	Chyba! Záložka není definována.
Příloha C	Chyba! Záložka není definována.
Příloha D.....	Chyba! Záložka není definována.
Příloha E	Chyba! Záložka není definována.

Seznam tabulek a ilustrací

Tabulky:

Tabulka 1: Přehled principů a jejich indikátorů britského modelu „Investors in People”

Tabulka 2: Postup při uplatnění Kirkpatrickova modelu

Tabulka 3: Porovnání instituce s implementovanými principy TQM s institucí, která nemá tyto ani obdobné principy implementovány

Tabulka 4: Srovnání auditu a sebehodnocení

Tabulka 5: Přehled institucí poskytujících vzdělávání v rozdělení dle zřizovatele, ve kterých bylo realizováno šetření

Tabulka 6: Vzorek šetření - školy a školská zařízení dle jednotlivých typů a zřizovatele

Tabulka 7: Upřesnění vzorku středních škol ve vazbě na jejich druh a zřizovatele

Tabulka 8: Vzorek šetření – státní a veřejná správa

Tabulka 9: Procentuální zastoupení jednotlivých typů škol a školských zařízení, které neprovádí zjišťování a hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců

Tabulka 10: Přehled průměrů vynaložených finančních výdajů na vzdělávání v jednotlivých typech škol a ve školských zařízeních

Tabulka 11: Přehled průměrů vynaložených finančních výdajů na vzdělávání ve státní a veřejné správě

Obrázky:

Obrázek 1: Principy Investors in People

Obrázek 2: Systém procesu hodnocení ve vzdělávání dle Kirkpatricka

Obrázek 1: Procentuální zastoupení nástrojů používaných pro zjišťování kvality poskytovaného vzdělávání – instituce, které nejsou zřizovány dle školského zákona

Obrázek 4: Procentuální zastoupení nástrojů používaných pro zjišťování kvality poskytovaného vzdělávání – instituce, které jsou zřizovány dle školského zákona.

Obrázek 5: Procentuální zastoupení míry realizace hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců dle typů škol a školskými zařízeními

Obrázek 6: Procentuální zastoupení míry realizace hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců školami dle zřizovatele škol.

Obrázek 7: Procentuální zastoupení míry realizace hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců ve státní a veřejné správě

Obrázek 8 Procentuální zastoupení míry realizace hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců v orgánech státní a veřejné správy

Obrázek 9: Zastoupení jednotlivých metod hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců ve školách a školských zařízeních

Obrázek 10: Procentuální zastoupení jednotlivých metod při hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců používaných u jednotlivých typů škol a ve školských zařízeních

Obrázek 11 Zastoupení jednotlivých metod hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců ve státní a veřejné správě

Obrázek 12: Procentuální zastoupení jednotlivých metod při hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců používaných u jednotlivých typů orgánů veřejné a státní správy

Obrázek 13: Průměrné finanční náklady vynakládané školami a školskými zařízeními na vzdělávání pedagogických pracovníků na osobu a rok

Obrázek 14: Průměrné finanční náklady vynakládané institucemi státní a veřejné správy na vzdělávání zaměstnanců na osobu a rok

Obrázek 15: Podíl systematického plánování dalšího vzdělávání zaměstnanců ve školách a školských zařízeních, které nezjišťují jeho dopady do práce školy

Obrázek 16 Míra zapojení jednotlivých účastníků na plánování dalšího vzdělávání ve školách a školských zařízeních, které neprovádí hodnocení dalšího vzdělávání zaměstnanců

Obrázek 17 Podíl škol dle jednotlivých typů škol a školských zařízení z celkového sledovaného vzorku škol a školských zařízení, ve kterých není další vzdělávání zaměstnanců řízeno

Obrázek 18 Podíl systematického plánování dalšího vzdělávání zaměstnanců státní a veřejné správy v jejích orgánech, které nezjišťují jeho dopady do práce orgánu

Obrázek 19 Míra zapojení jednotlivých účastníků na plánování dalšího vzdělávání zaměstnanců státní a veřejné správy v jejích orgánech, které neprovádí hodnocení dalšího vzdělávání zaměstnanců

1. Úvod

Celoživotní vzdělávání a učení je jednou z dlouhodobých priorit Evropské komise, což dokládá Sdělení komise KOM (2007) 61 ze dne 21. 2.2007 – Ucelený rámec ukazatelů a referenčních kritérií pro sledování pokroku při plnění lisabonských cílů v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, kde je doslovně uvedeno: „Ke sledování pokroku ve vytváření podmínek pro to, aby se celoživotní učení stalo skutečností, poslouží hlavní ukazatele účasti dospělých na celoživotním učení (ukazatel č. 16) a dovednosti dospělých (ukazatel č. 17), které umožní analyzovat přístup a míru zapojení a dovednosti různých věkových skupin obyvatelstva. Ukazatel ukončeného vyššího středoškolského vzdělání u mladých lidí (9) bude sledovat plnění evropského referenčního kritéria a připravenost mladých lidí účastnit se celoživotního učení. Hlavní ukazatele pro tuto oblast politiky: 9, 16 a 17.“ (Komise Evropských Společenství, KOM (2007) 61, s. 8)

K naplnění výše uvedené priority a ukazatelů je nezbytné, aby podniky a organizace řídili osvědčení manažeři, kteří vytvoří podmínky pro celoživotní vzdělávání neboť „Časy, kdy nejdůležitějším aktivem organizace byl hmotný majetek, jsou nenávratně pryč. Některé podniky dnes nevlastní žádné nemovitosti ani výrobní linky a zdrojem jejich konkurenční výhody se staly znalosti jejich zaměstnanců a podniku jako celku. Úspěšní manažeři si uvědomují, jakou hodnotu pro ně mají vzdělání zaměstnanci, kteří dokáží účelně spolupracovat, sdílet informace a rozvíjet znalosti potřebné k efektivnímu fungování v dnešním globálním tržním prostředí.“ (Vodák, 2007, s. 13).

Tito manažeři si musí být také vědomi, že právě znalosti a dovednosti a schopnost jejich uplatnění, zvyšují jak bezpečnost manažerského rozhodování, tak šetří čas i duševní energii na ty stránky práce, které je třeba využít právě pro dosažení firemních cílů. Podniky a organizace, které jsou schopny určit své silné a slabé stránky a následně vzdělávat své nejen vedoucí pracovníky v klíčových oblastech jsou schopny lépe poznat a flexibilně reagovat na podnikatelské příležitosti a tím obstát v dnešní silné konkurenci. Tento poznatek není žádnou novinkou, nástroje určené pro hodnocení kvality

obsahují vždy, jako jedno ze základních kritérií podmiňujících dosahování kvality výstupů, kritérium zaměstnanci. Tyto systémy takto jednoznačně poukazují na klíčovou úlohu lidských zdrojů, na potřebu jejich kvalifikace a trvalého rozvoje. V propojení s odpovědností vrcholového vedení, kterou obsahují též všechny systémy pro řízení kvality, pak nacházíme značnou podobnost se systémem, který uplatňoval již Baťa ve své soustavě řízení. „Nejdůležitějším prvkem Baťovy soustavy řízení byl člověk: člověk jako spolupracovník, spolupodnikatel na jedné straně a člověk jako zákazník na straně druhé. V Baťově soustavě řízení byl velký důraz kladen na dosažení vysoké odborné vybavenosti/způsobivosti u zaměstnanců, na její neustálé zvyšování, které bylo účinně zajištěno systémem výchovy a vzdělávání zaměstnanců. Podobně také moderní systémy celopodnikového řízení kladou neustále větší váhu na člověka, disponujícího potřebnými znalostmi a schopného přenést tyto znalosti do podnikových procesů a tím zajistit jejich zdárné fungování.“ (Petříková, 2007, s. 165).

Je dáno charakterem většiny evropských vzdělávacích systémů, že na tuto skutečnost dostatečně nepřipravují své absolventy. Současná společnost, která se velmi často vymezuje jako společnost vědění, tento pojem však nenaplnuje. Vědění této společnosti nemá nic společného s tím, co se od antických dob asociuje s takovými ctnostmi, jako je rozum, úsudek, praktický důvtip a moudrost. V současné společnosti se ne vždy lidé učí proto, aby něco věděli, ale s ohledem na skutečnost, že učení se stalo společenským statutem, učí se často jen kvůli učení samotnému, bez ohledu na jeho potřebnost pro organizaci i pracovníka samotného. „Pojem společnost vědění má ovšem také indikovat proces proměny klasické industriální společnosti ve společnost postindustriální, ve které nebude signifikantní těžba surovin, výroba nebo obchod, ale nýbrž získávání „vědění“ a práce s ním a tím i nově fenomén dělníka vědění¹.“ (Liessmann, 2008, s. 25).

Liessmann se ve své práci pokusil nastínit, kde jsou příčiny současného stavu vzdělanosti absolventů škol. Jako vysvětlení uvádí, že přichází nová nauka „management vědění“, ve které vědění představuje už jen aplikaci informací

¹ P. F. Drucker definuje dělníka vědění jako osobu vzdělanou v nehumanitním smyslu, která se vyznačuje schopností využít svého vědění v současnosti a k vytváření

pro podnikání zcela poplatné praxi a je definováno podnikatelským cílem, nikoliv pravdivostí. Spolu s touto změnou přichází nový typ učitelů, kteří se rádi označují jako manažeři vědění. Ti postrádají znalostí metodologie vzdělávání, nejsou schopni respektovat přednáškovou kulturu a nahrazují ji stále častěji powerpointovými prezentacemi. Prezentace však nemají úlohu poznámek dříve běžně zaznamenávaných v průběhu přednášky učitelem na tabuli, ale jsou studentům předčítány jako hlavní náplň přednášky.

Pouze tehdy, je-li vědění integrováno jako koncept osobnosti, jehož smyslem je člověka utvářet jako suveréna mravního jednání, lze mluvit o etice vzdělání. Vědění se pak stává v kontextu vzdělávacího procesu eticky relevantním, protože teprve tento vzdělávací proces má formovat svéprávného jedince schopného odpovědnosti. V současnosti se stává vědění prostředkem boje o trhy a průmyslové šance v budoucnosti, místo aby bylo součástí procesu výchovy člověka. Primární příčinou všech současných problémů ve vzdělávání v Evropě je víra, že v základním školství lze odhodit nepotřebný balast, tj. učivo, a soustředit se čistě na učení se učení, aby se člověk mohl později naučit všechno možné. Učení bez obsahu však není možné. Např. čtenářské gramotnosti mladé populace nelze dosáhnout jen motivací a zvládnutím seberegulačního učení bez toho, aby se naučila číst s porozuměním.

Platí to i pro nás. Protože formální vzdělávání v České republice většinou nepřipravuje dostatečně absolventy na všech úrovních (primární, sekundární i terciární) na řadu činností, jejichž znalost od nich zaměstnavatelé očekávají, vzniká zde velká potřeba dalšího vzdělávání dospělých. Jak uvádí M. Beneš, vedle jiných „Dalším důvodem vzniku organizovaného vzdělávání dospělých byl pokus o kompenzaci nedostatků školských systémů. Rozvíjející se školství totiž nebylo schopno uspokojit společenskou ani individuální poptávku a potřeby vzdělání a kvalifikaci.“ (Beneš, 2000, s. 10). Uvedený stav má alespoň v evropském kontextu optimalizovat systém celoživotního vzdělávání, které zajistí záměrné působení na rozvoj osobnosti člověka, zejména na rozvoj jeho vzdělanosti a kvalifikace v průběhu celého života. Tento systém má člověku poskytovat možnost vzdělávat se v různých stádiích jeho rozvoje až do úrovně jeho možnosti v souladu s jeho zájmy, úkoly a potřebami

Průcha v aktualizované verzi Pedagogického slovníku (aktualizováno poté, co začaly být naplňovány tzv. Lisabonské dokumenty²) uvádí u pojmu celoživotní vzdělávání následující: „V posledních desetiletích se ve vzdělávací politice v celospolečenském měřítku prosazuje koncepce, že lidé se musí učit a vzdělávat v průběhu celého života. Nejde přitom o prodlužování povinné školní docházky či rozšiřování stávajících vzdělávacích systémů, ale o zásadně nový pohled na roli vzdělávání pro jednotlivce a veškeré lidstvo: Ekonomické a jiné důvody vedou k tomu, aby se vzdělávání (formální i neformální) stávalo dostupným pro všechny občany, v kterémkoliv věku, a to v souladu s jejich potřebami a zájmy. K tomu je nutno také vytvářet motivaci lidí k celoživotnímu učení. Předpokládá se tedy, že idea celoživotního učení/vzdělávání se bude uskutečňovat v dlouhodobé perspektivě, ve směru učící se společnosti. K realizaci ideje celoživotního učení/vzdělávání dnes významně přispívá na jedné straně zpřístupňování předškolní výchovy, sekundárního a terciárního vzdělávání, na druhé straně různé formy dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých. Těmto trendům je věnováno mnoho dokumentů UNESCO, OECD, EU, Rady Evropy aj. V ČR je součástí Národního programu rozvoje vzdělávání → neformální vzdělávání, kulturní kapitál, lidské zdroje, univerzita třetího věku, vzdělanost.“ (Průcha, 2003, s. 28)

Situace ve vzdělávání dospělých se v současných dynamických změnách proti stavu, ze kterého vychází ve své práci Beneš, příliš nezměnila, spíše se v některých aspektech, díky velmi rychlému rozvoji informačních a komunikačních technologií a jejich využívání v podnikatelské sféře, ale i státní správě a veřejném sektoru, ještě zhoršuje. Lze to doložit výňatky z rozhovorů se třemi úspěšnými českými manažery působícími v nadnárodních společnostech:

² Lisabonská strategie - přijata Evropskou radou v březnu 2000 v Lisabonu s cílem vytvořit z Evropské unie do roku 2010 „nejdynamičtější a nejkonkurenceschopnější ekonomiku světa založenou na znalostech, schopnou udržitelného hospodářského růstu, vytváření více kvalitních pracovních příležitostí a zachovávající sociální soudržnost. Česká republika přijala v září 2005 Národní Lisabonský program 2005 - 2008.

Lisabonská smlouva - mezinárodní smlouva z 13. prosince 2007, ratifikována členskými zeměmi EU 3. listopadu 2009, v platnosti od 1. prosince 2009. Problematika vzdělávání je zakotvena v hlavě XII této smlouvy.

Jan Mühlfeit; *prezident Microsoft pro strategii v Evropě, na Blízkém východě a v Africe*: „Dnes je válka o talent a jde o to, jak budou jednotlivé země schopné talenty vychovat a přitahovat. České školství mělo v minulosti dobrou kvalitu, ale dnes je na pokraji krize. Obecně je nedostatek kvalitních lidí. Ty ale nabízí Asie. My investujeme tam, kde je talent. Teď se investuje tam, kde je levná pracovní síla. To bude za pár let irelevantní, protože tu nahradí stroje. Stále více to bude o tom, jak budeme schopni vyprodukovat talentované lidi.

Výsledky českých studentů jsou dobré v tom, co souvisí s logikou. To jsou ale věci, které mohou nahradit počítače, zatímco kreativita a zapojení pravé hemisféry je to, v čem jsou lidé nenahraditelní. To tu ale chybí.“ (Perspektivy jakosti 1/2008; 2008; s. 16)

Martin Jahn; (*v tu dobu ještě³*) *personální šéf společnosti Škoda Auto, a. s.*: „Na vysokých školách by se neměly učit cizí jazyky, ale v cizích jazycích by se měly učit odborné předměty. Přednášet by měli i odborníci z praxe, je potřeba zavést i povinnou praxi vysokoškoláků ve firmách.“ (Perspektivy jakosti 1/2008; 2008; s. 16)

Pavel Kafka; (*tehdy⁴*) *ředitel společnosti Siemens v Česku*: „Mladí absolventi nedokážou komunikovat se staršími kolegy, řada absolventů dokonce neumí přesně pochopit český text. Škola, umožňující odklady zkoušek, je nenaučí dodržovat termíny, neumějí řídit sama sebe a praxe je pak šokuje.“ (Perspektivy jakosti 1/2008; 2008; s. 17)

Vedle nedostatečné přípravy absolventů pro praxi na všech úrovních škol do hry vstupuje další faktor. Je zjevné, že málokdo v dnešní době prožije celý aktivní život v jediné profesi. I když se mu podaří (protože to tak chce a jsou i příznivé okolnosti) prožít kariéru v jediné společnosti, je nanejvýše pravděpodobné, že bude nucen získávat nové poznatky a dovednosti, rekvalifikovat se na novou práci a adaptovat na nové podmínky. Tento proces, ačkoliv často bývá realizován za pomoci institucí pregraduálního vzdělávání, má jiný charakter, než příprava na povolání a je součástí celoživotního vzdělávání. Tím se „vzdělávání dospělých se mění v jeden

³ Poznámka autorky práce

⁴ Poznámka autorky práce

z nejprogresivnějších sektorů služeb pro jednotlivce i společnost.“ (Beneš, 2003, s. 21).

Nejen z výše uvedených skutečností se stále častěji celoživotní vzdělávání stává kontinuální součástí pracovního života jednotlivce, v některých případech je nutností pro setrvání v pracovním poměru a kvalitní výkon povolání. Například stále ještě do škol, které poskytují předškolní a základní vzdělávání, nově nastupují učitelé – absolventi fakult připravujících učitele, kteří mají velmi malé znalosti, o tom, co to je a jaký má účel školní vzdělávací program a jak byl vytvořen a jak se inovuje, k čemu a komu je určeno a jak se provádí vlastní hodnocení školy. A to je stávající školský zákon účinný již od 1. ledna 2005. Znalost, či spíše neznalost, práce se žáky, kteří vyžadují specifický přístup při vzdělávání, jiných než frontálních metod výuky nebo školské legislativy či zákoníku práce je problémem podstatně starším. A tak ředitel školy musí nově nastoupivší učitele okamžitě zařazovat do kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, tj. vzdělávání dospělých. Ve stejné situaci se však ocitají v České republice stovky dalších zaměstnavatelů čerstvých absolventů vysokých škol, kteří jsou sice výborně připraveni po teoretické stránce, ale kompetence např. vedení pracovních týmů, komunikace s různými skupinami posluchačů, potřebné pro úspěšné uplatnění v praxi jim však chybí.

Celoživotní učení jako běžná a všeobecně pochopená a přijatá praxe je jedním z cílů Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku⁵. V té je doslovně uvedeno „Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání i změnu jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení - ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanitě a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. Takový pohled na učení zahrnuje individuální a sociální rozvoj všeho druhu a ve všech prostředcích: jak formálně ve školách, na univerzitách, v institucích

⁵ Strategii rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku schválila vláda České republiky na svém zasedání dne 3. 3. 2003 usnesením č. 210/03. (podle www.vlada.cz)

vzdělávání dospělých i v podnikových programech, tak i neformálně doma, v kolektivu, na pracovišti nebo v obci. Zdůrazňuje rozvoj schopností a dovedností během celého zaměstnání a dokonce i po jeho ukončení, pokud se k tomu jednatel rozhodne, (Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku; 2003, s. 20) neboť právě jak uvádí Souček „znalosti jsou to, co poskytuje člověku možnost plnit úkoly tím, že kombinují data z rozdílných externích zdrojů a používají se vlastní (interní) informace, zkušenosti a přístupy.“ (Souček, 2005, s. 131).

Současná nabídka dalšího vzdělávání zahrnuje širokou škálu vzdělávacích aktivit, které doplňují, rozšiřují a aktualizují školní vzdělání dle potřeb jednotlivců a jejich zaměstnavatelů. Další vzdělávání získalo roli klíčového nástroje uplatnitelnosti jednotlivců na pracovním trhu. Významné změny vnesl do dalšího vzdělávání rozvoj informačních a komunikačních technologií, které umožnily zcela nový způsob vzdělávání, tj. e-learning.

Organizace však musí mít zájem „rozvinout své vlastní programy vzdělávání svých pracovníků a systematicky tak doplňovat jejich vzdělání v souladu s konkrétními potřebami jejich pracovního zařazení“ (Souček, 2005, s. 132), zatím tomu tak vždy není, neboť stále platí, že „výdaje českých podniků na rozvoj lidských zdrojů jsou ve srovnání s výdaji podniků ve vyspělých zemích nízké.“ (Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku; 2003, s. 45)

Pozitivem v oblasti celoživotního vzdělávání je, že velká část podniků a organizací zná a reálně hodnotí úroveň svého lidského kapitálu a s využitím finančních zdrojů Evropského sociálního fondu (ESF) aplikuje modely „řízení znalostí“, „učící se organizace“, „lidského kapitálu“, „intelektuálního kapitálu“, modelování kompetencí a podobné, které nabízejí ucelený koncepční přístup ke strategickému vzdělávání a rozvoji lidských zdrojů a jejich optimálnímu využívání pro strategie změny a dosahování výkonnosti, neboť si jsou vědomy poplatnosti Goldrattova výroku „Všude existuje princip příčina -> následek a když najdeme ty pravé příčiny, pak se musí dostavit následek, čímž je v případě podniků dosažení zisku. (Goldratt; 2004, s. 384)

Další inspirací se jeví britský model „Investors in People“, kdy si management vytváří vlastní originální model vzdělávání nebo adaptuje již vyzkoušený model

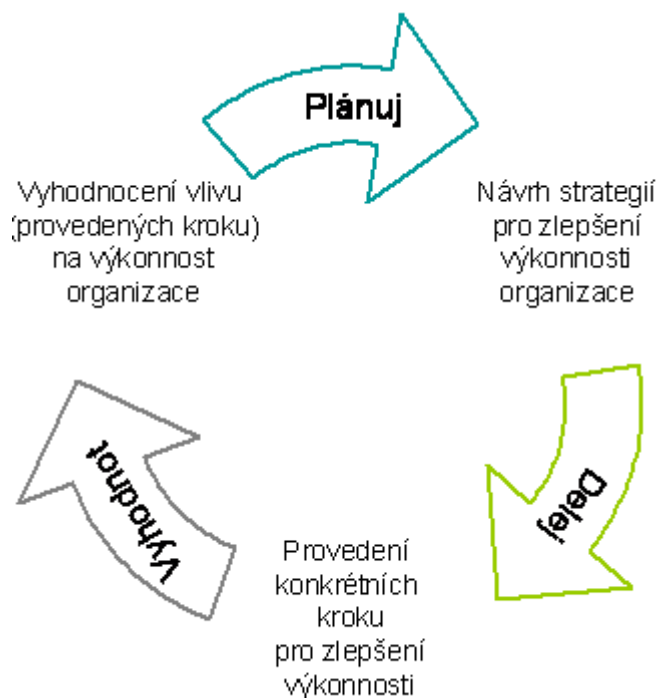
ve vazbě na své vlastní podmínky a potřeby, přičemž se zaměřuje na rozvoj lidských zdrojů je součástí přípravy tvorby podnikových strategií (strategií organizace) a optimální dosažitelný soulad mezi potřebami a zájmy podniky/organizace na straně jedné a potřebami a zájmy jednotlivých pracovníků na straně druhé. Jak dokládají níže uvedené požadavky standardu výše uvedeného modelu:

1. Vedení organizace musí vědět, čeho chce dosáhnout (vize a plán s měřitelnými cíli) a musí to říci pracovníkům.
2. Na základě cílů organizace, týmů a jednotlivců musí být naplánován rozvoj pracovníků.
3. Vedení musí zajistit, že jsou jasně stanoveny požadavky na schopnosti a znalosti vedoucích.
4. Vše co se naplánovalo, se musí také plnit v praxi.
5. Musí se hodnotit vliv rozvoje pracovníků a systému řízení na výsledky organizace.
6. Vše se musí systematicky zlepšovat.

(Business Excellence CONSULTING s.r.o.: Investors in People - nástroj zvyšování výkonnosti organizací, citováno z <http://www.becon.cz>, 27. 2. 2011)

Základ Investors in People připomíná známé "kvalitářské kolečko"⁶. Standard je založen na třech hlavních principech, znázorněných na obrázku 1. Na první pohled je zřejmé, že se standard řídí osvědčenými pravidly pro řízené zlepšování výkonnosti. Pohledem na níže uvedený obrázek zjišťujeme, že v porovnání s PDCA cyklem chybí poslední fáze, tj. A - přijímání opatření. Ve skutečnosti tomu tak není, ale pouze došlo ke spojení dvou fází, tj. C a A, kdy součástí ověření je vyhodnocení přínosů a nedostatků a návazně stanovení nezbytných kroků k jejich odstranění či minimalizaci v rámci dalšího cyklu.

⁶ Demingův cyklus nebo také PDCA cyklus (PDCA – Plan – Do – Control – Act), cyklus zahrnující 4 fáze řízení jakéhokoliv procesu nebo činnosti.



Obrázek 1: Principy Investors in People

(Zdroj: Business Excellence CONSULTING s.r.o.: Investors In People - nástroj zvyšování výkonnosti organizací, citováno z <http://www.becon.cz>, 27. 2. 2011)

Principy se dále dělí na indikátory a každý indikátor obsahuje konkrétní požadavek. Indikátorů je celkem deset. Přehled principů a indikátorů uvádíme v následující tabulce č. 1.

Tabulka 1: Přehled principů a jejich indikátorů britského modelu „Investors in People”

Princip	Indikátor
Vytváření strategií pro zvýšení výkonu organizace	1. Strategie pro zlepšení výkonnosti organizace je jasně definována a všemi pochopena.
	2. Vzdělávání a rozvoj se plánují tak, aby bylo dosaženo cílů organizace.
	3. Strategie řízení pracovníků jsou stanovené tak, aby podporovaly rovnost možností v rozvoji pracovníků.
	4. Schopnosti, které manažeři potřebují pro efektivní vedení, řízení a rozvoj pracovníků, jsou jasně definované a všeobecně chápáné.

Kroky podnikané s cílem zlepšit výkon organizace	5. Manažeři efektivně vedou, řídí a rozvíjejí pracovníky.
	6. Přínos pracovníků pro organizaci je uznáván a oceňován.
	7. Pracovníci jsou podporováni v tom, aby převzali spoluúčasť tak, že se zapojí do rozhodovacího procesu.
	8. Pracovníci se efektivně vzdělávají a rozvíjejí.
Hodnocení vlivu na výkon organizace	9. Investice do pracovníků zlepšuje výkon organizace.
	10. Neustále se zlepšují způsoby, jakými jsou pracovníci řízeni a rozvíjeni.

(Zdroj: Business Excellence CONSULTING s.r.o.: Investors in People - nástroj zvyšování výkonnosti organizací, citováno z <http://www.becon.cz>, 27. 2. 2011)

1.1 Východiska

Peter. F. Drucker hovoří ve „Výzvách managementu pro 21. století“ o skutečnosti, že „vysoce kvalifikovaní lidé budou v podnikání mimořádně žádaní a stále vzácnější a že vzdělávání se stává klíčovým, ba dokonce až jediným zdrojem konkurenční výhody.“ (Drucker, 2000. s. 187.) To pro praxi znamená vytvořit maximálně flexibilní organizační strukturu organizace s maximálně flexibilními a kreativními pracovníky. Jistotu uplatnění budou mít jen lidé vysoce kvalifikovaní, součástí jejich kvalifikace je i pružnost a přizpůsobivost a především tvůrčí schopnosti a schopnosti inovovat. To je v současné době cíl většiny výrobních podniků, ziskových i neziskových organizací. K naplnění tohoto cíle je nezbytné nalézt kvalitní vzdělávací instituci, která uspokojí vzdělávací potřeby zaměstnavatelů a dokáže motivovat účastníky vzdělávacích aktivit k aplikaci získaných poznatků do praxe. Analýza příčin neúspěšnosti firem, ukazuje, že nedostatek volných finančních zdrojů, především u drobných a malých firem, vede k podceňování úlohy vzdělávání pracovníků, což v delším časovém horizontu může vést ke ztrátě jejich konkurenceschopnosti.

Nenadál k tomu říká: „Konkurenceschopnost se dnes více než kdykoliv jindy v minulosti opírá o tvořivost, schopnosti, odborné způsobilosti a dovednosti, zlepšování a inovace. Zdrojem těchto znaků jsou výchova, vzdělávání, další rozvíjení a využívání získaných schopností a znalostí. Jejich nepřítomnost či

nedostatek firmu paralyzují, náhlé změny na trzích mohou dosavadní konkurenční výhody podkopávat. Proto v dnešním tržním prostředí, kdy jedinou jistotou je nejistota, jsou jediným jistým zdrojem udržitelné konkurenceschopnosti – znalosti. Změny na trzích stimulují vznik nových technologií, vstup nových konkurentů na trhy, stále kratší inovační cykly produktů. Úspěšné podniky proto trvale vytvářejí nové znalosti, které rozšiřují v rámci celé své organizační struktury, promítají je do nových produktů, a průběžně je tak inovují.“ (Nenadál, 2008, s. 215). A podle Petříkové „Do popředí se tak dostává požadavek vysoké úrovně osobní kvality, která významně přispívá k úrovni kultury kvality jako celku.“ (Petříková, 2006, s. 10).

Obdobné poznatky uvádí ve své stati Hrušková: “Kvalitní zaměstnanci jsou klíčovou devizou organizace, ve své podstatě na nich závisí fungování celého společenství. O to víc, pokud se jedná o specifickou činnost a poslání společnosti, kterou je veřejná správa. Výkon všech činností v oblasti veřejné správy je specifický svým rozsahem i významem, neboť je jedním ze základních organizačních nástrojů pro dosahování určitých funkcí státu nebo územně samosprávného celku.“ (Hrušková, 2010, s. 45)

Rozvoj vzdělanosti je neodlučitelným předpokladem budoucnosti národa, proto její podpora by měla být klíčovou prioritou všech, tj. státu i podniků, neboť jak uvádí Mühlfeit ve svém článku: „Ve 21. století je klíčovou otázkou konkurenceschopnosti, a to nejen z hlediska firem, ale i států. A pokud jde o logiku, ta člověk na digitální technologie nemá. Počítač poráží i šachové velmistry. Kde však člověk vítězí, to je oblast kreativity, a právě kreativitu je třeba co nejvíce podporovat. Nejúspěšnější budou ty podniky a země, které dokáží maximálně využívat lidský potenciál.

Hodně mluvíme o znalostní společnosti. Podle mého názoru je na čase posunout se do tzv. wisdom society – tedy společnosti moudra. Člověk by měl rozhodovat o tom, k čemu všechny ty vyspělé technologie využije. Současný školský systém tuto potřebu vůbec nereflektuje. Dnešní systém lidský potenciál neodemyká, naopak ho uzavírá.“ (Mühlfeit, 2008, s. 73)

Tento názor potvrzuje a dokládá Jirásek „Jediný způsob, jak obstát v globálním světě, jsou dobré nápady, inovace, kvalitní design a marketing.

Místo výroby už nebude tak důležité, hlavní bude, kde vznikl nápad. Místo „made in“ se bude prosazovat „invented in“ nebo „designed in“. Nejdůležitější nebude výrobní kapacita nebo dokonalost výrobní technologie, protože to je dnes dostupné v podstatě kdekoliv. Nastává věk lidského mozku.“ (Jirásek, 2009, s.33)

Z výše uvedeného vyplývá, že organizace, pokud chce uspět a zajistit si udržitelný rozvoj, musí se problematice dalšího vzdělávání věnovat a investovat do této oblasti nezanedbatelné finanční prostředky. Následně pak zcela legitimně očekává jejich návratnost formou kvalitnější a efektivnější práce zaměstnanců, která může přinést jak finanční zisk, ale i může mít podobu „zajištění trvalého místa na slunci“. Tedy očekává, že zaměstnanec bude aplikovat ve své práci nové poznatky, metody apod., které získal v rámci dalšího vzdělávání.

Tato východiska byla zásadními při stanovování cílů a hypotéz naší práce.

1.2 Cíl práce

Tato práce si klade dva základní cíle:

- Prvním cílem je porovnat a zhodnotit metody získávání zpětné vazby o kvalitě vzdělávání nabízeného institucemi, které se zabývají celoživotním vzděláváním dospělých.
- Druhým cílem je zmapovat a porovnat míru řízení dalšího vzdělávání zaměstnanců a používané evaluační metody jeho efektivity a kvality ve státní správě, veřejné správě a zejména v jimi zřizovaných organizacích.

1.3. Hypotézy

Na základě stanovených cílů práce byly zformulovány následující hypotézy.

1.3.1 Instituce nabízející vzdělávání zaměstnanců

1. Instituce nabízející vzdělávání zaměstnanců používají pro získání zpětné vazby o kvalitě nabízeného vzdělávání především dotazník.
2. Zjišťování kvality nabízeného vzdělávání zaměřují na hodnocení lektora frekventanty vzdělávání.

3. Zpětná vazba k obsahu nabízené vzdělávací aktivity se zjišťuje pouze ojediněle.

1.3.2 Organizace vysílající zaměstnance na vzdělávání

1. V organizacích, které další vzdělávání plánují cíleně je ověřován jeho dopad na kvalitu práce zaměstnanců.
2. Čím vyšší jsou průměrné výdaje na další vzdělávání zaměstnanců za rok, tím koncepčněji je tato oblast řízena a sledován dopad.
3. Školy využívají jako zpětnou vazbu pro zjišťování efektivity dalšího vzdělávání zaměstnanců hospitace.⁷

⁷ Školské prostředí je díky organizaci práce v poměrně krátkých časových úsecích s uceleným obsahem činností ideální k aplikaci přímého pozorování – hospitaci. Navíc v tomto prostředí není hospitace žádnou novinkou, pro posouzení předem stanovených jevů v činnosti učitele nebo žáků se prokazatelně používá již od druhé poloviny 19. století.

2. Teoretická část

2.1 Vzdělávání dospělých

Závěry z jednání v Lisabonu, konaného v rámci portugalského předsednictví Evropské Unie, 23. – 24. března 2000, uvádí: „Celoživotní učení má zásadní význam nejen pro konkurenceschopnost, zaměstnatelnost a hospodářský rozkvět, ale i pro sociální začlenění, aktivní občanství a seberealizace lidí, kteří žijí a pracují ve znalostní ekonomice.“ (Lisabonská strategie, 2000).

V současnosti se stávají nejdůležitějším aktivem organizace znalosti jejich zaměstnanců a jejich efektivní využívání, jsou její konkurenční výhodou a především umožňují její úspěšné fungování v tržním prostředí. Do rozvoje znalostí zaměstnanců vkládají v současné době všechny organizace nemalé prostředky, ale často neví a ani nezjišťují, jaký prospěch z této investice získávají. Velmi obtížně nebo vůbec neumí vyjádřit přínos vzdělávání pro sebe, pro svůj rozvoj. To v konečném důsledku může znamenat, že organizace se stane konkurence neschopnou a směřuje ke svému zániku. Obstát v tržním prostředí znamená zaměřit se na podporu lidského kapitálu a lidského potenciálu. Odborná literatura i praktické zkušenosti personalistů a dalších odborníků z oblasti obecného managementu se shodují v tom, že se hodnocení přínosů vzdělávání je nejobtížnější součástí celého procesu.

V této práci se tedy zaměříme na některé důležité metody a jim odpovídající nástroje a postupy určené ke zjišťování výsledků vzdělávání v organizacích v kontextu celého procesu definování cílů vzdělávání, jeho plánování, realizace a hodnocení výsledků a možnosti jejich aplikace.

2.1.2 Vzdělávání v organizacích

Řízení vzdělávání dospělých v organizacích, ať již vědomě nebo jen podvědomě, stejně jako každý proces či činnost probíhá v souladu s Demingovým cyklem. Neexistuje manažer, který by veřejně přiznal, že se v praxi realizují pouze první dvě etapy cyklu a že jím řízená organizace nehodnotí výsledky vzdělávání a nepřijímá opatření. Ti poctivější v situaci „mimo zápis“ přiznávají, že tomu tak zpravidla není nebo, že se tak děje zcela formálně. V řadě organizací starost o vzdělávací aktivitu končí zaplacením

faktury a rozdělení certifikátů účastníkům. To, jaký je skutečný přínos vzdělávacích aktivit pro organizaci, je sledováno minimálně. Je tomu tak především proto, že organizátoři vzdělávání ani manažeři jednak nemají povědomí o evaluačních metodách a možnostech, ale také i přes proklamace o vzdělávání jako nástroji prosperity organizace jsou i v současnosti vzdělávací aktivity zaměstnanců považovány spíše za určitou formu zaměstnaneckého benefitu než za skutečný nástroj zvyšování výkonnosti organizace. Kvalitně řízený systém vzdělávání dospělých vždy vychází z diagnostiky, jak na úrovni poskytovatelů tohoto vzdělávání, tak i na úrovni vysílajících organizací a často i frekventantů samotných (autodiagnostika).

V současnosti většina organizací, které se chtějí uplatnit v tržním prostředí, se postupně stává tzv. učící se organizací. Pro učící se organizaci je charakteristickým znakem rozvoj, získávání a aplikace znalostí a následné změny v chování.⁸ Základním prvkem takovéto organizace je efektivní učení se zaměstnanců, protože přidanou hodnotu organizace vždy vytvářeli, vytvářejí a budou vytvářet lidé - nositelé lidského kapitálu.

Investice do lidského kapitálu přináší vnější a vnitřní efekty. Vnitřní efekty vznikají, jestliže uvedené investice přispívají ke zvyšování odbornosti a kompetentnosti lidí a zajišťují růst produktivity práce. K vnějším efektům dochází, jestliže s růstem kompetencí určitého zaměstnance se zvyšuje produktivita jiných zaměstnanců a efektivita ekonomiky jako celku. Kameníček

⁸ **Učící se organizace** - Komplexní model rozvoje lidských zdrojů, v němž se všichni pracovníci průběžně učí z každodenních zkušeností. Podstatou problému je systém participativního řízení - řízení, na kterém se podílejí všichni zaměstnanci (kdy obsah práce je výzvou a pracovník má možnost volby jejího provedení). Tento přístup posouvá i vztah pracovníka ke vzdělávání do polohy aktivního přístupu k sebevzdělávání a funkci podniku do polohy vzdělávacího poradenství a řízení vzdělávání tak, aby se stalo kontinuálním procesem orientovaným na podnikové cíle a zahrnujícím všechny zaměstnance. Schopnost učit se rozšiřuje na "schopnost učení se organizace". V malých a středních podnicích lze takovéto integrace práce a vzdělávání (ve vzestupné spirále) dosáhnout jen ve spolupráci s externími vzdělávacími odborníky a firmami a v ochotě s nimi kooperovat od analýzy potřeb kvalifikace, přípravu konceptů a projektů až po realizaci (viz též flexibilní firma). Vzdělávací instituce by se pro podnik měly stát průvodcem v tomto procesu. Nejčastější formy učení se jsou: samovzdělávání zaměstnanců, vzájemná komunikace a předávání zkušeností, vč. diskusí o rozhodnutích nadřizovaných, práce v týmech, rotace zaměstnanců, exkurze a stáže, výcvik ke konkrétním metodám atd. (Palán; 2008)

ve své publikaci (Kameníček, 2003, s. 15) uvádí tři základní aspekty odlišení investic do lidského kapitálu:

- způsobem realizace, tj. formou,
- účinek na výši příjmů a spotřebu,
- intenzitu vnímání vazby mezi investicemi a výnosy.

Investicemi do svého lidského kapitálu jednotlivci zdokonalují svoje dovednosti a vědomosti a následně zvyšují své peněžní příjmy.

Ani v procesu vzdělávání neexistuje zcela jednotná terminologie – v organizacích často mluvíme o vzdělávání, přípravě a vzdělávání, vzdělávání a výchově, přípravě, rozvoji a vzdělávání atd.

Vzdělávání je možné chápat jako propojení následujících atributů: subjekt (kdo) – forma (jak) – obsah (co) – motivace (proč) – časová dimenze (kdy), jehož cílem a důsledkem je změn kvality znalostí a dovedností jedince nebo skupiny lidí.

Pro zajištění účinnosti vzdělávání, tedy zhodnocení investovaných prostředků je nutné propojení vzdělávacích programů s ostatními činnostmi organizace s ohledem na:

- strategické cíle,
- organizační změny,
- sociální prostředí,
- potřeby osobnostního rozvoje zaměstnanců.

Tyto aspekty je nutné vzájemně sladit tak, aby docházelo k efektivnímu vynakládání finančních prostředků. Největší obtíže činí především sladění strategických cílů a obsahu vzdělávání.

Je třeba mít na paměti, že přínos vzdělávání u jednotlivce má smysl pouze tehdy, existuje-li přínos i pro organizaci. Jen málokterá organizace je tak bohatá, že nemusí sledovat svůj užitek ze vzdělávání svých zaměstnanců a může poskytovat vzdělávání svým zaměstnancům pouze jako bonus v rámci zaměstnaneckých výhod.

Při vzdělávání zaměstnanců rozlišujeme následující úrovně vzdělávání:

- základní (povinné) – tj. vzdělávání, které zaměstnanec musí absolvovat na základě legislativních požadavků (externích nebo interních),
- rozšiřující (specializační) – tj. vzdělávání, které by se mělo realizovat, aby docházelo k rozvoji a růstu kvality,
- další – tj. vzdělávání, které je vhodné realizovat, jehož přínos pro organizaci se však nemusí dostavit okamžitě, ale zakládá pozitivní změny v dlouhodobém horizontu (např. podniková kultura).

V odborné literatuře se kromě výše uvedených kategorií používá i následující kategorizace:

„Vzdělávání a rozvoj pracovníků - zaujímá v personálním managementu významné místo. Jeho cílem je dosáhnout, aby na všech úrovních v organizaci působili odborně zdatní a iniciativní pracovníci, schopní zvládat měnící se nároky práce či nároky změněného pracovního zařazení.

Příprava - zahrnuje výchovu, zvyšování kvalifikace, rekvalifikaci, výcvik a další vzdělávání pracovníků. Významnou oblastí je i příprava na výkon manažerské funkce.

Výchova pracovníků - nelze ji přímo vydělit jako samostatnou oblast, prolíná se s ostatními činnostmi a prostupuje všechny aktivity manažerů při vedení lidí v organizaci. Je orientována na rozvoj osobnosti pracovníka, na formování jeho vztahu k organizaci. Mimořádný důraz je kladen na osvojení si základních principů organizační kultury a etiky.“ (Bedrnová, 2007, s. 541)

Koubek pracuje s termínem „podnikové vzdělávání“ (Koubek, 1997, s. 206), které vymezuje jako vzdělávání zaměstnanců zaměřené na formování pracovních schopností v širším smyslu slova, tedy včetně formování sociálních vlastností potřebných při vytváření zdravých mezilidských vztahů osob, které jsou v podniku v pracovním poměru. Toto vzdělávání se stává součástí personální činnosti, protože zaměstnavatel tím, že organizuje a podporuje vzdělávání svých pracovníků, dává najevo, že si jich vysoce váží. Dává jim tím perspektivu a na svoje náklady jim dokonce umožňuje zvyšovat jejich konkurenceschopnost na trhu práce. Podporou rozvoje svých zaměstnanců přispívá ke zkvalitňování a zvyšování efektivity vnitřních procesů a k rozvoji

podniku jako celku. To ostatně není nové zjištění. Již Baťa si byl vědom toho, „že největším kapitálem a jistotou prosperity firmy je sám člověk, člověk vzdělaný, zkušený, pracovitý, zdravý, zodpovědný a mající poctivý vztah k práci i ke kolektivu. Člověk, který pohlíží na svou práci nejen jako na nutnost, ale jako na životní poslání, anebo přinejmenším jako na součást smyslu života.“ (Petříková, 2007, s. 161)

2.1.3 Vzdělávací cyklus

Aby vzdělávání bylo efektivní a zaručilo organizaci návratnost vložených investic, musí být systematické, vycházet ze strategie organizace a konvenovat s úkoly jednotlivých pracovníků, což charakterizuje tvrzení Součka: „Ukázalo se, že dosavadní školení není vždy účinné, mimo jiné proto, že není dostatečně spojeno s úkoly pracovníků“ (Souček, 2000, s. 63).

Takovéto vzdělávání nutně představuje dlouhodobý proces tvořený čtyřmi fázemi:

- definování cílů vzdělávání na základě identifikace potřeb organizace,
- plánování vzdělávání,
- realizaci vzdělávacího procesu,
- hodnocení výsledků vzdělávání.

Plánování a realizaci vzdělávání bere v současnosti převážná většina organizací jako nezbytné a nemá výrazné problémy s jejich prováděním.

První a poslední fáze, tj. definování cílů a hodnocení výsledků vzdělávání, bývají často podceňovány nebo nedoceňovány. Tento fakt souvisí se skutečností, že realizace těchto dvou fází je obtížná a problematická a tak se jim organizace vyhýbají nebo je provádí formálně. Organizace, které dlouhodobě realizují cyklus všech čtyř fází dosahují v efektivitě vzdělávání zaměstnanců pro zvýšení kvality jejich činnosti výrazně lepších výsledků než organizace, které nevěnují čtvrté fázi dostatečnou pozornost, nebo ji úplně zanedbávají.

Definování cílů

Jak uvádí například Koubek „Identifikace potřeby vzdělávání představuje dosti obtížný problém už z toho důvodu, že kvalifikace a vzdělání jsou obtížně

měřitelné a kvantifikovatelné vlastnosti člověka.“ (Koubek, 2000, s. 323). Z odborné literatury i praxe vyplývá, že cíle vzdělávání by měly vždy vycházet z potřeb organizace. Zkušenosti z organizací, kde není zřízen personální útvar a za vzdělávání zodpovídá pouze management nebo event. v malých organizacích vrcholový manažer, ukazují, že osvědčeným prostředkem, jak tyto potřeby identifikovat je analýza SWOT, která může mít i několik úrovní, kdy jsou přenášeny závěry z analýzy SWOT jednotlivých liniových útvarů do vyšších stupňů úrovně řízení organizace. Tato jednoduchá metoda umožňuje zohlednit vzdělávací potřeby jednotlivých zaměstnanců a zároveň ukazuje, do jaké míry jsou zaměstnanci ztotožněni se strategickými cíli organizace, zda je vůbec znají a jak je vnímají. Při vymezení cílů je nezbytně nutné vnímat různorodost vzdělávacích potřeb ve vazbě na pracovní pozici zaměstnance v organizaci, zohledňovat předpokládaný vývoj organizace, brát v úvahu trendy a také možnost kariérního růstu zaměstnanců (výchova rezerv). Výsledkem identifikace by měla být jednoznačná odpověď na následující otázky:

- Kdo by měl být vzděláván?
- V čem by měl být vzděláván?
- Kdy by měl být vzděláván?

V kontextu řízení vzdělávání zaměstnanců nebývá poslední otázka vždy pokládána, ale odpověď na ni je velmi důležitá, protože i správné načasování vzdělávání je jedním z faktorů ovlivňujících jeho účinnost a dopady pro zvýšení kvality. Což lze dokreslit i známou větou Feigenbauma, jednoho z nejvýznamnějších představitelů managementu kvality, který v roce 1993 pronesl: „Američtí manažeři musí do konce století ovládat řízení kvality stejně dobře jako řízení financí.“ Dnes je možno jeho požadavek pouze potvrdit. Vývoj v podnikatelské sféře ukázal, že výhradní zaměření na finance bez respektování vlivu ostatních klíčových faktorů včetně řízení kvality vzdělávání nevede jednoznačně k očekávanému zvyšování výkonnosti.

Plánování vzdělávání

Proces plánování vzdělávání by měl vycházet z cílů vzdělávání, zohledňovat priority organizace, správné načasování jednotlivých aktivit, jejich provázání

a především finanční možnosti. Optimální je, je-li ještě provázán s plánem osobního rozvoje jednotlivých zaměstnanců.

Důležitým krokem, který je na rozhraní plánování a realizace vzdělávání je výběr poskytovatelů vzdělávání. Ačkoli to většinou nemá ten, kdo plánuje na zřeteli, je výběr poskytovatele jedním ze stěžejních faktorů účinnosti vzdělávání. Právě na poskytovateli vzdělávání, na lektorovi, jeho přístupu k problematice a míře jeho empatie a flexibility, závisí, jaký bude přínos vzdělávání pro organizaci. Výběr poskytovatelů vzdělávání není vůbec jednoduchá záležitost. Vždy je nutné mít na paměti cíl vzdělávání, ale také koho chci vzdělávat, zda řadové zaměstnance, či management. Pro tento účel se doporučuje vést databázi poskytovatelů vzdělávání a lektorů s uvedením jejich specializace a hodnocením jejich kvality, protože v nabídce vzdělávacích agentur a dalších jiných poskytovatelů vzdělávání najdeme velké množství vzdělávacích akcí, které jsou zajišťovány různými lektory, které odpovídají deklarovaným obsahem našim potřebám, v různých cenových kategoriích. Při výběru platí, že nejvyšší cena nebo renomovaný poskytovatel ještě neznamená nejvyšší kvalitu. Doporučuje se využívat referencí od partnerů i jiných organizací. Další možností je oslovit lektora přímo a zjistit, jaké má zkušenosti se vzděláváním pracovníků z obdobných organizací jako je ta naše. Vhodné je vyslat některého ze zaměstnanců na „průzkumné“ vzdělávání. Pro oba dva posledně uvedené účely je vhodné mít připravený dotazník, který se zaměřuje na námi požadované informace. Informace z dotazníku využijeme mimo jiné také pro databázi lektorů.

Realizace vzdělávacího procesu

Zaměstnanec již není chápán jako pouhý zdroj organizace, nýbrž jako interní zákazník a vlastník znalostí nezbytných pro další rozvoj. Významnou roli sehrávají výcvik, komunikace a účinné motivační systémy. Pro cílený a efektivní rozvoj zaměstnanců je nutné mít na paměti slova Náhlovského: „Osobní růst člověka nemůže spočívat jen v hromadění dalších a dalších znalostí, zkušeností a dovedností. Má být zacílen dlouhodoběji, má řešit nejen pracovní, ale i mimopracovní otázky, má být zakotven v praktické životní filosofii.“ (Náhlovský, 2009, s. 97). To můžeme docílit prostřednictvím správně

zvolené formy vzdělávání. Podívejme se, jaké máme možnosti výběru forem vzdělávání:

A. Vzdělávání v organizaci při výkonu práce na pracovišti – zahrnuje následující metody instruktáže při výkonu práce:

- coaching,
- mentoring,
- counselling,
- asistování,
- pověření úkolem,
- rotaci práce,
- pracovní porady.

B. Vzdělávání v organizaci mimo výkon práce na pracovišti – zahrnuje metody:

- přednáška,
- přednáška s diskusí,
- stáž,
- případová studie,
- workshop,
- brainstorming,
- simulace,
- hraní rolí,
- diagnosticko–výcvikový program,
- teambuilding,
- outdoor training.

C. Vzdělávání mimo organizaci – může být realizováno:

- ve školském systému,
- ve vzdělávacích institucích,
- formou stáží,
- formou studijních cest,
- sebevzděláváním.

Tuto formu vzdělávání organizace může nejméně ovlivňovat, protože se obvykle volí z nabízených programů, právě tady je velmi důležitá obezřetná volba poskytovatele.

Ačkoli výčet forem vzdělávání je poměrně široký a velmi variabilní, ze zkušeností získaných dlouhodobým působením ve státní a veřejné správě, zejména ve státních institucích se téměř vůbec nevyužívá vzdělávání ve vlastní organizaci při výkonu práce. Ve školách a školských zařízeních je situace o něco lepší, zde se nejčastěji využívá mentoring u nově nastupujících pedagogických pracovníků a counselling v rámci metodických orgánů. Nejčastěji aplikovanou formou vzdělávání ve státní správě je vzdělávání mimo organizaci ve vzdělávacích institucích.

Hodnocení výsledků vzdělávání

Vyhodnocování je poslední a zároveň velmi důležitou součástí vzdělávacího procesu vymezeného podnikem. „Je to jakýkoliv pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle získané informace.“ (Armstrong, 1999, s. 555)

Zjišťování a hodnocení účinnosti vzdělávání, jeho přínosu pro organizaci i jednotlivce je téma, které jsem si zvolila jako téma své disertační práce, proto se této problematice i v této práci věnuji podrobněji.

Hodnocení efektivity vzdělávacího programu je komplexní proces, který by měl poskytovat obraz o celkovém přínosu a nákladech tohoto programu. Část organizací si uvědomuje, že je nutné se vyhodnocováním zabývat, a proto snaží se hledat co možná nejlepší metodiky. Získávání zpětné vazby o účinnosti a dopadech vzdělávání je činnost, která není vůbec jednoduchá, jako každá činnost má svá pozitiva, negativa i rizika.

Zjišťování dopadů má pro organizaci řadu pozitiv:

- podpora vazby mezi cíli vzdělávání a strategickými záměry organizace,
- zkvalitňování vztahů v organizaci,
- zvyšuje závazek účastníků (zodpovědnost za dosažené výsledky),
- podpora výkonnosti organizace,
- pomoc při rozhodování o prioritách,

- podává obraz o vložených investicích (umožňuje ekonomické řízení).

Negativa, která tato činnost z pohledu organizací přináší:

- náročnost získávání potřebných informací,
- velká míra subjektivity hodnotitele při získávání poznatků,
- některé přínosy vzdělávání je obtížné kvantifikovat,
- finanční výdaje za práci hodnotitele.

Nelze opomíjet její rizika:

- nesprávné nastavení úrovně hodnocení (zaměření se pouze spokojenost účastníků),
- měření dopadu na individuální výkonnost,
- použití pouze jednoho zdroje údajů.

Pokud hodnotitel nebo hodnotitelský tým má rizika na paměti a přijme odpovídající opatření k jejich eliminaci, pak dopady z této činnosti jsou pro organizaci jednoznačně přínosem.

To potvrzuje i Lubinová, „Teprve ve chvíli, kdy se na vzdělávání zaměstnanců podniku začneme dívat jako na investici, nikoliv jako na pouhý náklad, můžeme ho plně respektovat a vnímat jako nedílnou součást fungování podniku. Znamé pravidlo říká:“ Každý řetěz je tak silný, jak silný je jeho nejslabší článek.“ Proto ve firemním vzdělávání nejde pouze o vzdělávání managementu, ale též o rozvoj všech zaměstnanců. Celý proces firemního vzdělávání by měl zahrnovat několik nezbytných fází:

1. Zjištění tréninkových potřeb firmy a zaměstnanců,
2. Vytvoření tréninkového plánu,
3. Realizace tréninkového plánu,
4. Vyhodnocování efektivnosti vzdělávání,
5. Korekce tréninkového plánu.“

(Lubinová, 2008, s. 54 - 55)

Teprve realizace úplného Demingova cyklu umožní rozhodnout, zda realizované vzdělávání bylo efektivní a náklady s ním spojené byly vynaloženy efektivně, a tedy šlo o investici s vyčísitelnou návratností. Správné nastavení tohoto procesu není jednoduchou ani krátkodobou záležitostí.

2.2. Legislativní vymezení vzdělávání dospělých

V obecné rovině vzdělávání dospělých vymezeno v dokumentu „Strategie celoživotního učení ČR“ vydaném MŠMT v roce 2007. Legislativní rámec celoživotního vzdělávání v České republice tvoří následující zákony a vyhlášky:

- zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů,
- zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace), ve znění pozdějších předpisů,
- zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů,
- zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení,
- vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Výzkumná část práce se zaměřuje na zjišťování dopadů vzdělávání zaměstnanců správních úřadů (dále „státní správa“), zaměstnanců územních samosprávných celků (dále „veřejná správa“) a zaměstnanců ve školství (dále „školy a školská zařízení“). Z tohoto důvodu se uvádí následující specifikace platných předpisů platných pro výše uvedené skupiny zaměstnanců a nejsou zde reflektovány předpisy, které se vztahují ke vzdělávání jiných profesních oblastí.

Vzdělávání zaměstnanců správních úřadů upravuje:

- Usnesení Vlády České republiky ze dne 30. listopadu 2005 č. 1542, o Pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech,
- Rozhodnutí MŠMT, kterým se stanoví Seznam standardizovaných jazykových zkoušek pro účely Systému jazykové kvalifikace

zaměstnanců ve správních úřadech (čj.10 640/2008-23 ze dne 25. 7. 2008),

- Prováděcí metodika k pravidlům vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech.

V současné době je systém vzdělávání zaměstnanců správních úřadů nastaven takto a prohlubování kvalifikace úředníků má čtyři hlavní pilíře:

- vstupní vzdělávání,
- vstupní vzdělávání následné,
- průběžné vzdělávání,
- vzdělávání vedoucích zaměstnanců.

Vzdělávání zaměstnanců ve veřejné správě je upraveno těmito právními předpisy:

- zákonem č. 12/2002 Sb., o územních samosprávných celcích a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláškou č. 511/2002 Sb., o uznávání rovnocennosti vzdělávání úředníků územních samosprávných celků,
- vyhláškou č. 512/2002 Sb., o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků, ve znění pozdějších předpisů.

V současné době je systém vzdělávání úředníků územních samosprávných celků nastaven takto a prohlubování kvalifikace úředníků má čtyři hlavní pilíře:

- vstupní vzdělávání,
- přípravu a ověření zvláštní odborné způsobilosti,
- průběžné vzdělávání,
- vzdělávání vedoucích úředníků a vedoucích úřadů.

Vzdělávání zaměstnanců škol a školských zařízení upravují tyto právní předpisy:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

- vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání a kariérním systému pedagogických pracovníků
- vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra

Další předpisy s významným dopadem na celoživotní vzdělávání:

- nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů v základním, středním a vyšším odbor. vzdělávání.

Z uvedeného přehledu předpisů, které řeší celoživotní vzdělávání, je zřejmé, že celoživotní vzdělávání je nedílnou součástí profesního rozvoje všech zaměstnanců působících ve státní a veřejné správě i ve školství a má legislativní opory.

2.3 Metodiky řízení kvality

Současný stav vzdělávacího systému je založen na ekonomických zájmech místo ideje vzdělávání a získávání nových poznatků. Metody a vůbec celkový způsob současně realizované výuky od počátečního vzdělávání až po celoživotní, tedy i další vzdělávání, výrazně ovlivňují celospolečensky velmi oblíbené vědomostní soutěže, v nichž je jediným principem nahodilost. Dalším úskalím pro efektivitu vzdělávání může být současná tendence maximálně využívat ve vzdělávání aplikaci „best practice“ bez zdůraznění jejího dalšího kontextu, ačkoliv je známí fakt, že předností řecké kultury má z hlediska teorie vzdělávání je, že její kulturu lze chápat jako obecně paradigmatickou a že učit se na příkladech lze za předpokladu, že existuje skutečně něco modelového a v obzvláštní míře typicky utvářeného. Současné aplikace „best practice“ tento základní předpoklad vůbec neberou v úvahu. „Nevzdělanost v současné době není intelektuálním deficitem, nedostatečnou informovaností, defektem kognitivní kompetence, nýbrž je to rezignace na snahu vůbec něco chápat“. (Liessmann, 2008, s. 51)

Následující text přináší přehled možných metodik zjišťování a hodnocení kvality vzdělávání, které jsou všeobecně známé a dostupné v odborné literatuře. V závěru každé metodiky je pak uvedeno stručné hodnocení, proč je vhodná pro evaluaci vzdělávání a řízení jeho kvality.

2.3.1 Modely⁹ hodnocení výsledků vzdělávání

Uceleně se problematikou získávání zpětné vazby a hodnocení vzdělávání zabývá Prokopenko (1996). Ve své knize Manažerské vzdělávání uvádí jako vhodné pro hodnocení výsledků vzdělávání čtyři obecné modely - vědecký, systémový, instruktivní, intervencionalistický. Je nutno ještě předeslat, že tyto modely jsou určeny zejména těm, kdo vzdělávání poskytují, tedy vzdělávacím institucím. Popisované metody jsou pro hodnocení dopadů vzdělávání pro organizaci ne příliš snadno uchopitelné a mají poměrně malou vypovídací schopnost, neboť každý z nich má specifické zaměření. I přes uvedené zápory a nedostatky se nám jeví vhodné podívat se na ně podrobněji, neboť pro komplexní metodiku hodnocení kvality poskytovaného vzdělávání je lze použít jako východisko, zejména pokud bychom z každého tohoto modelu vybrali tu jeho nejpodstatnější část, a následně tyto části poskládali v jeden celek:

2.3.1.1 Vědecký model

„Model je založen na tom, co je někdy označováno jako nepochopení podstaty vědecké práce,“ (Prokopenko, 1996, s. 186). Model je principiálně založen na porovnávání výstupů dvou a více vzorků, které se však odlišovaly podmínkami, za nichž vzdělávací proces probíhal. Hlavním posláním modelu je ověřovat s využitím měření, testování, metody kontrolní skupiny a statistik. „Model se využívá velmi zřídka, je to spíše iluze, protože ačkoli je obvykle průkazný. Jeho slabé stránky lze charakterizovat následně - složitý a drahý, částečně je nerelevantní.“ (Prokopenko, 1996, s. 186).

V hodnocení vzdělávání tento model není příliš využitelný, protože jednou z podmínek jsou sami studenti, ze kterých se vzorek skládá a nikdy nelze dosáhnout dvou identických vzorků. V naší práci jej i přes uvedené nedostatky a zápory zmiňujeme, neboť ukazuje, že ověřování výstupů tj. dosahovaných výsledků v rozvoji kompetencí po absolvovaném vzdělávání je jedním z ukazatelů pro měření možných přínosů absolvovaného vzdělávání a při propojení s očekáváními účastníků vzdělávání poukazuje na vhodnost obsahu a metod vzdělávání.

⁹ Pod pojmem „model“ obvykle vnímáme metodiku zjišťování a hodnocení kvality nebo dopadů určité činnosti.

2.3.1.2 Systémový model

„Tento model je nejčastěji doporučovaný a uplatňovaný ve vzdělávacích kurzech. Obvykle má formu dotazníků a hodnotící stupnice pro účastníky kurzu a zpravidla vychází z jejich reakcí a myšlení po ukončení kurzu. Tento model zpravidla bohužel končí ve stadiu hodnocení „reakcí“. Jen zřídka se u něj setkáváme s dalším systematickým zpracováním výsledků. Je to nejčastěji využívaný model pro hodnocení vzdělávání. Jeho slabinami je to, že si příliš všímá triviálních výsledků a předpokládá reálnost cílů.“ (Prokopenko, 1996, s. 186)

Model je zaměřen především na kontrolu a zdokonalování obsahu a metod vzdělávání ve vazbě dosažené výsledky ve výstupním atestu a na dotazníkové šetření absolventů vzdělávání v jeho závěru. Je založen na metodách srovnávací stupnice a srovnávání výsledků absolventů se stanoveným předpokládaným cílem. Modelu chybí provázání na zpětnou vazbu jak od absolventů po určité době praxe, tak od těch, kteří vysílají účastníky na vzdělávání.

2.3.1.3 Instruktivní model

„Pracuje se zejména s hloubkovými rozhovory s účastníky kurzů a zjišťováním jejich proměny v čase (nejčastěji formou pozorování po uplynutí delšího časového úseku).“ (Prokopenko, 1996, s. 187) Jako jeho hlavní poslání Prokopenko uvádí ověřování a zdokonalování. Model je tedy užitečný zejména pro nové programy, neboť poskytuje pohled zevnitř tj. od jeho účastníků. Při hodnocení s využitím tohoto modelu se zřídka používají testy a hodnotící stupnice, pro získání dat využívá pozorování a cílené diskuse. Jeho slabinami jsou vysoké náklady a obtížná uchopitelnost jeho výsledků.

Model není vhodný pro pravidelnou evaluaci vzdělávání, je časově náročný, vysoké nároky klade i na lidské zdroje, které evaluaci realizují, a zejména i na kvalitu jejich přípravy. Hodnotitelé musí mít průpravu v oblasti řízených diskusí, realizace focus group¹⁰ a z oblasti sociologie s vyhodnocováním dat získaných

¹⁰ Jedna ze základních metod kvalitativního výzkumu, používaná především v sociologii. Účelem je prozkoumat postoje, názory, mínění veřejnosti.

uvedenými metodami. V konečném důsledku se toto vše projevuje i zvýšenými finančními nároky.

2.3.1.4 Intervencionalistický model

„Zabývá se hledáním odpovědí na otázky účastníků a poskytuje informace o vzniklých změnách. Tento model hodnocení je mnohem pragmatičtější než předchozí tři modely v tom smyslu, že používá všech standardních technik, které považuje za vhodné (tj. pozorování, dotazníky i rozhovory), ale rozděluje je odstupňovaně tak, aby byly použity pouze v minimálním rozsahu, který je nezbytný pro zodpovězení určitého souboru otázek.“ (Prokopenko, 1996, s. 187) Hlavním posláním modelu je zdokonalovat a učit se. K získání dat využívá krátké testy, rozhovory a zaměřuje se na dotazy zúčastněných. Tento model je převážně využíván poradci, jako účinný nástroj pro zavádění změn. Prokopenko uvádí, že jako jeho slabinu můžeme považovat, že při nepochopení může být považován za tendenci. Jeho nepopiratelnou slabinou je, že se nezabývá dopady vzdělávání do praxe. Chybí propojení na poznatky těch, kteří si vzdělávání objednali a porovnání naplnění míry jejich očekávání.

Výše popsané modely jsou určeny pro zjišťování a hodnocení kvality výstupů vzdělávání a primárně jsou aplikovatelné pro poskytovatele vzdělávání, tj. vzdělávací organizace. Aby byly dostatečně účinné, bylo by nutné je propojit a zapojit do nich i odpovědné zaměstnance personálních útvarů podniků a organizací, z nichž přicházejí účastníci vzdělávání.

Následující uváděné modely jsou již komplexní, kromě kvality dosahovaných výstupů hodnotí i kvalitu dalších procesů ovlivňujících výstupy. Jsou aplikovatelné jak pro organizace poskytující vzdělávání, tak i pro jejich zákazníky.

2.3.2 Standardní nástroje zjišťování kvality aplikovatelné i na vzdělávání

Institucím nabízejícím další vzdělávání i organizacím toto vzdělávání nakupujícím jsou kromě výše uvedených obecných modelů hodnocení, které se zaměřují na jednotlivé segmenty vzdělávací aktivity, k dispozici pro zjišťování kvality nabízeného (poskytovaného) i nakupovaného vzdělávání standardizované nástroje pro řízení kvality vycházející z principů TQM (Total Quality Management) tj. Model excellence EFQM, Model Start Plus, Model

Start, Model CAF CZ 2009 ale i metodiky pro hodnocení Společenské odpovědnosti organizací. Proces sebehodnocení realizovaný modelů kvality umožňuje organizaci, aby jasně rozpoznala své silné stránky a oblasti, v nichž může uskutečňovat zlepšování, a vrcholí v plánovaných činnostech zlepšování, které jsou následně monitorovány z hlediska pokroku. Modely se zaměřují na zjišťování kvality poskytovaného produktu zákazníkovi jak v oblasti předpokladů i výsledků i na kvalitu řízení lidských zdrojů a dosahované výsledky v této oblasti, tedy kromě hodnocení kvality vzdělávání zároveň hodnotí i jeho dopady. Pro ilustraci uvádíme kritéria a konkrétní subkritéria Modelu excelence EFQM, která jsou přímo aplikovatelná na zjišťování a hodnocení kvality a dopadů vzdělávání jeho poskytovateli:

Předpoklady - 5. kritérium: Procesy;

5.b) Procesy jsou zlepšovány a podle potřeby inovovány, aby v plném rozsahu vyhovovaly zákazníkům a jiným zainteresovaným stranám a přinášely větší efekty.

5.c) Služby jsou navrhovány a vyvíjeny na základě potřeb a očekávání zákazníků.

5.e) Vztahy se zákazníky jsou řízeny a rozšiřovány.

Výsledky - 6. kritérium: Výsledky vzhledem k zákazníkovi (zákazníci výsledky)

Podle tohoto kritéria se hodnotí, co bylo dosaženo s ohledem na potřeby a očekávání zákazníků. Jedním z hledisek je subjektivní pohled zákazníků na organizaci, další hledisko se zaměřuje na naplnění interních ukazatelů výkonnosti organizace.

6.a) Zákazníci – výsledky: Měřítka vnímání (kvalita a spolehlivost služeb, odborná způsobilost a chování zaměstnanců, ochota doporučit nebo nedoporučit organizaci)

6.b) Zákazníci – výsledky: Ukazatele výkonnosti

Pro řízení kvality, včetně efektivity nakupovaného vzdělávání je vhodné aplikovat kritéria:

Předpoklady - 3. kritérium: Zaměstnanci

3.a) Lidské zdroje jsou plánovány, řízeny a zkvalitňovány.

3.b) Znalosti zaměstnanců a jejich odborné způsobilosti jsou identifikovány a trvale rozvíjeny.

Výsledky - 7. kritérium: Výsledky vzhledem k zaměstnancům (Zaměstnanci výsledky)

Toto kritérium úzce souvisí s tím, jak byly popsány procesy v kritériu Zaměstnanci; sleduje se například motivace a spokojenost zaměstnanců. Opět se uvažuje o dvojitým pohledu, pohled samotných zaměstnanců a zároveň naplnění interních ukazatelů výkonnosti organizace.

7.a) Pracovníci – výsledky: Měřítka vnímání

7.b) Pracovníci – výsledky: Ukazatele výkonnosti.

Obdobu tohoto modelu používal pro hodnocení již Baťa uplatňováním devíti principů Soustavy řízení Baťa:

1. „Dominující orientace na zákazníka jako tvůrce podnikové strategie.
2. Člověk – vedení lidí základní formou kapitálu.
3. Efektivní využití všech pracovníků.
4. Orientace na procesy.
5. Integrace rozvoje podniku rozvojem regionu.
6. Flexibilita a inovativnost výrobních systémů jako základ konkurence na nejnáročnějších trzích.
7. Přejímání všech dostupných zkušeností, metod a praktik od těch nejlepších z celého světa.
8. Partnerství.
9. Kázeň, sebekázeň a nekompromisní využití základních principů morálky a etiky jako hybných sil úspěšného podnikání.“ (Petříková, 2007. s. 152).

Předností výše uvedených modelů je, že jsou dobře uchopitelné jak pro ty, kdo vzdělávání nabízí i pro ty, kdo si vzdělávání kupují, tedy i pro zákazníky. Pokud si ten, kdo evaluaci provádí, dobře nastaví vztah partnera (příjemce vzdělávání) a zákazníka (poskytovatel vzdělávání), pak může získat úplný pohled na kvalitu vzdělávání jím nabízeného (poskytovatel) nebo svých zaměstnanců.

Speciálně pro zjišťování kvality vzdělávání byl projektovým týmem SICI¹¹ (The Standing International Conference of Inspectorates of Europe) pod vedením B. Maxwella připraven Model ESSE (The Effective School Self-Evaluation) jako stěžejní výstup z projektu realizovaného SICI. Model se zaměřuje na aplikaci „Modelu excelence“ a jeho principů pro sféru vzdělávání. Při bližším seznámení s výstupy projektu ESSE (Maxwell, 2003) se ukazuje, že tento model - nástroj je vhodný nejen pro školy, ale všechny organizace, které netvoří zisk. Tento model není všeobecně rozšířený a pracuje s ním převážně určitá skupina školních inspekčních systémů a pilotních škol, které se na jeho tvorbě podílela, proto si jej dovolueme přiblížit podrobněji.

2.3.2.1 ESSE:

Klíčová oblast 1 - Vize a strategie

Klíčová oblast 1 obsahuje dva indikátory kvality.

IK 1.1 Cíle a hodnoty - přiměřenost a jasnost cílů a hodnot a míru, do jaké tyto cíle a hodnoty tvoří nedílnou součást procesů vlastního hodnocení a zlepšování organizace.

IK 1.2 Strategie a politika vlastního hodnocení a zlepšování - přiměřenost celkového plánu strategií organizace, které mají zajistit, aby vlastní hodnocení a procesy plánování zlepšení byly komplexní a efektivní, a aby byly konzultovány se zaměstnanci a ostatními partnery v průběhu stanovení priorit vývoje a určování směru postupu.

Klíčová oblast 2 - Hodnocení a zlepšení klíčových vstupů

Klíčová oblast 2 obsahuje dva indikátory kvality.

IK 2.1 Zaměstnanecké/personální zdroje - programy kontroly zaměstnanců, řízení dalšího vzdělávání zaměstnanců a na míru, do jaké oba tyto aspekty řízení lidských zdrojů tvoří nedílnou součást systémů vlastního hodnocení a zlepšování.

¹¹ Zkratkou SICI se označuje „Stálá mezinárodní konference inspektorátů vzdělávání“. Jedná se o organizaci sdružující národní a regionální inspektoráty vzdělávání. Byla založena v roce 1995, přičemž Česká republika, resp. Česká školní inspekce, patří mezi její zakládající členy. V současné době má 29 členů.

IK 2.2 Finanční a fyzické zdroje - obecné programy monitorování a kontroly využití rozpočtu a zdrojů organizace, zabývá se otázkou, jak efektivně organizace směřuje flexibilní elementy svého rozpočtu k podpoře klíčových zlepšení, jako nedílné součásti strategie vlastního hodnocení a zlepšování.

Klíčová oblast 3 - Hodnocení a zlepšení klíčových procesů

Klíčová oblast se zaměřuje na řízení procesů a obsahuje tři indikátory kvality.

IK 3.1 Politika, pokyny a standardy - v jaké míře organizace uplatňuje vhodné poradenství a politiku.

IK 3.2 Plánování a zavádění hodnotících aktivit - jak systematicky organizace používá průkazný materiál k získání spolehlivých výsledků o kvalitě jejích procesů.

IK 3.3 Plánování a zavádění aktivit vedoucích ke zlepšení - jak dobře organizace organizuje svou činnost, aby ovlivnila zjištěné potřeby rozvoje.

Klíčová oblast 4 - Hodnocení a vliv na výstupy

Klíčová oblast se zaměřuje na výstupy organizace, dva indikátory kvality.

IK 4.1 Evaluace a zlepšení klíčových výstupů - indikátor obsahuje pět témat. První pohlíží na to, do jaké míry se zaměstnanci podílí na hodnocení klíčových výstupů školy. Druhý se zabývá tím, jak dobře organizace využívá řadu statistických a jiných údajů k vlastnímu hodnocení. Třetí téma zkoumá, jaké má programy k monitorování pokroku a dosahovaných výsledků. Čtvrté téma prověřuje, jak dobře používá dohodnuté indikátory kvality k monitorování svých výstupů. Páté téma pohlíží na to, jaké kroky organizace podniká ke shromažďování a hodnocení názorů klíčových třetích stran na to, jak dobře splňuje jejich potřeby a očekávání.

IK 4.2 Vliv vlastního hodnocení na zlepšování klíčových výstupů - indikátor obsahuje tři témata. První pohlíží na výstupy, které budou samozřejmě obsahovat měření výsledků. Druhé téma se zabývá průkazným materiálem získaným z průzkumu názorů klíčových třetích stran, hledá vzorce a trendy na úrovni jejich spokojenosti s různými aspekty opatření školy. Třetí téma čerpá

z průkazného materiálu získaného přímým pozorováním. Souvisí s vlivem programů v oblastech vybraných pro revizní záznamy.

Výše uvedený model má následující specifikum - byl vytvořen pro školy, tj. poskytovatele vzdělávání, a zároveň dokazuje, že řídicí PDCA (Plan – Do – Check - Act) cyklus má obecnou platnost, jak při řízení jako celku, tak při každé jednotlivé činnosti. Po podrobnějším seznámení s modelem se ukazuje, že vzhledem k tomu, že byl zpracován pro vlastní hodnocení školy, tj. organizace, která se zaměřuje na vzdělávání, je dobře uplatnitelný pro hodnocení přínosů a kvality vzdělávání zaměstnanců v libovolné organizaci, jako součásti managementu kvality organizace, tak i pro hodnocení kvality vzdělávací nabídky. V jeho neprospěch mluví skutečnost, že v České republice je znám pouze určitě skupině zainteresovaných osob převážně z regionálního školství a členům týmů, kteří pomáhali regionálnímu školství uvést v realitu vlastní hodnocení škol a školských zařízení po roce 2005.

Odborné literatuře v oblasti andragogiky a lidských zdrojů lze nalézt následující tři modely vyhodnocování kvality poskytovaného vzdělávání, které jsou zároveň využitelné i pro hodnocení přínosu vzdělávání zaměstnanců pro organizaci:

2.3.2.2 Model tří kroků, v literatuře bývá označován také jako Simmondsův:

Krok 1. Interní validace – jejímž cílem je zjistit, zda vzdělávací program dosáhl svých cílů zaměřených na změnu chování. Jde o hodnocení vzdělávacího programu s cílem posouzení kvality vzdělávací aktivity

Krok 2. Externí validace - jejímž cílem je zjistit, zda cíle zaměřené na změnu chování byly realisticky založené a zda vyplynuly z přesné vstupní identifikace vzdělávacích potřeb, a to ve vztahu ke kritériím efektivity. Hodnocení je zaměřeno na posouzení zlepšení výkonu účastníka vzdělávání.

Krok 3. Evaluace – je posouzením celkové hodnoty vzdělávacího systému nebo konkrétní akce v sociálních a ekonomických kategoriích. Jde o hodnocení kvality a dopadu vzdělávací akce s cílem zvýšení celkového přínosu pro organizaci.

2.3.2.3 Hamblinův model – pětiúrovňový model (Hamblin, 1974):

Úroveň 1 – reakce frekventantů vzdělávání na zážitky ze vzdělávání, jejich poznatky o užitečnosti vzdělávání, lektorech a tématech. Zároveň se zjišťuje, co by změnili nebo upravili, vypustili apod.

Úroveň 2 – hodnocení poznatků zjišťování, čemu se frekventanti naučili, jaké nové znalosti a dovednosti v procesu vzdělávání získali nebo k jakým změnám v postojích u nich došlo.

Úroveň 3 – hodnocení pracovního chování zjišťování míry, v níž absolvent uplatňuje svoje poznatky při výkonu práce. Jde také o odhad, do jaké míry absolventi aplikují nové poznatky a zkušenosti mimo pracoviště.

Úroveň 4 – hodnocení na úrovni organizační jednotky zjišťování dopadu změn v pracovním chování na fungování a výsledky organizační jednotky, v níž frekventanti vzdělávání pracují.

Úroveň 5 – hodnocení konečné hodnoty se zaměřuje na zjišťování prospěchu organizace ze vzdělávání např. zvýšení kvality, snížení fluktuace, zlepšení mezilidských vztahů.

„Hamblin zdůrazňuje, že těchto pět úrovní tvoří řetěz; vzdělávání vyvolává reakce, které vedou k učení, které vede ke změnám pracovního chování, které vedou ke změnám v organizační jednotce, které vedou ke změnám při dosahování konečných cílů.“ (Armstrong, 1999, s. 556).

2.3.2.4. Metodika dle Kirkpatricka

Tato metodika se zaměřuje na zjišťování a hodnocení ve čtyřech stupních. První tři stupně modelu D. Kirkpatricka – Reakce, Vzdělávání a Chování jsou obecně „jemnější“ úrovně měření. Faktem zůstává jejich využití při sledování úskalí či řešení problémů během samotného procesu, ačkoliv kompetentní osoby zabývající se daným měřením upřednostňují poslední stupeň – výsledky či dopady.

1. stupeň **reakce** – zjišťování pocitů účastníků vzdělávacího programu nejčastěji prostřednictvím dotazníkového šetření. Hodnocení na tomto stupni specifikuje způsob reakce dotyčného frekventanta na proces vzdělávání.

Základním předpokladem je skutečnost, že frekventanti vzdělávání si jsou vědomi, co musí znát, aby dosáhli požadovaného úkolu či cvičení. Pokud daný vzdělávací proces není schopen uspokojit jejich potřeby, rozhodování by mělo směřovat k hledání chyb ve vytváření programu či metod, případně odhalit, zda nedošlo k chybě při předávání informací ze strany vyučujícího k frekventantům. Tento stupeň však neudává výkonnostní potenciál v podobě měření nově osvojených schopností či nově získaných vědomostí, které mohou uplatnit v pracovním prostředí. Tento fakt má za následek snížení hodnoty samotného měření. Hlavní záměr je sledován v upevnění pozornosti a motivaci zúčastněných, které představují podstatu úspěchu v jakémkoli učebním snažení.

Význam komentoval Kirkpatrick „Reakce by měla být považována za to, jak si žák oblíbil konkrétní vyučovací proces“ (1996). Čím menší závažnost obsahu vzdělání frekventant pociťuje, tím větší vynaložení sil musí být vloženo do vytváření a prezentaci vzdělávacího procesu. K upoutání pozornosti a zvýšení zájmu o výuku slouží především upravené vyučovací jednotky v podobě zábavnějšího programu či didaktických her. Použití vyučovacích metod by mělo podporovat „vyučovací proces“ a ne pouze „učení“ samotné, také pozornost vyučujícího by měla směřovat na rozdíly výkonu jednotlivých frekventantů. Stěžejním bodem však zůstává schopnost frekventanty účinně motivovat. Bez efektivní motivace by byl celý vyučovací proces sestaven a naplánován špatně. V tomto případě je nutné zamyslet se nad upravením či přehodnocením vlastní přípravy pro výuku.

2. stupeň **vzdělávání** tj. vyučování a učení, sleduje a vyhodnocuje, do jaké míry rozšířili účastníci své znalosti, zlepšili dovednosti, případně změnili postoje, představuje hranici, kdy frekventant mění své názory, zdokonaluje vědomosti a zvyšuje dovednosti jako výsledek docházky v rámci vzdělávacího programu. Hodnocení tohoto stupně požaduje kontrolu naučených dovedností během učebního procesu. Tato zpětná kontrola může být validní za předpokladu porovnání vstupního a výstupního testu po skončení daného vyučovacího procesu. Tak můžeme porovnat rozdíly ve vědomostech, které už znali a nově naučených.

Hodnocení učení konané ve vzdělávacím procesu je důležité pro zjištění efektivnosti výuky. Hodnocení by se proto mělo zaměřit především na tyto otázky:

- Které vědomosti byly získány?
- Jaké dovednosti se zlepšily nebo byly rozšířeny?
- Jaké názory byly změněny?

Hodnocení je v podstatě postaveno na vytvoření rozhodnutí o způsobilosti výkonu frekventantů. Toto hodnocení je zaměřeno na pokrok a dosažení vzdělání každého účastníka vzdělávací aktivity.

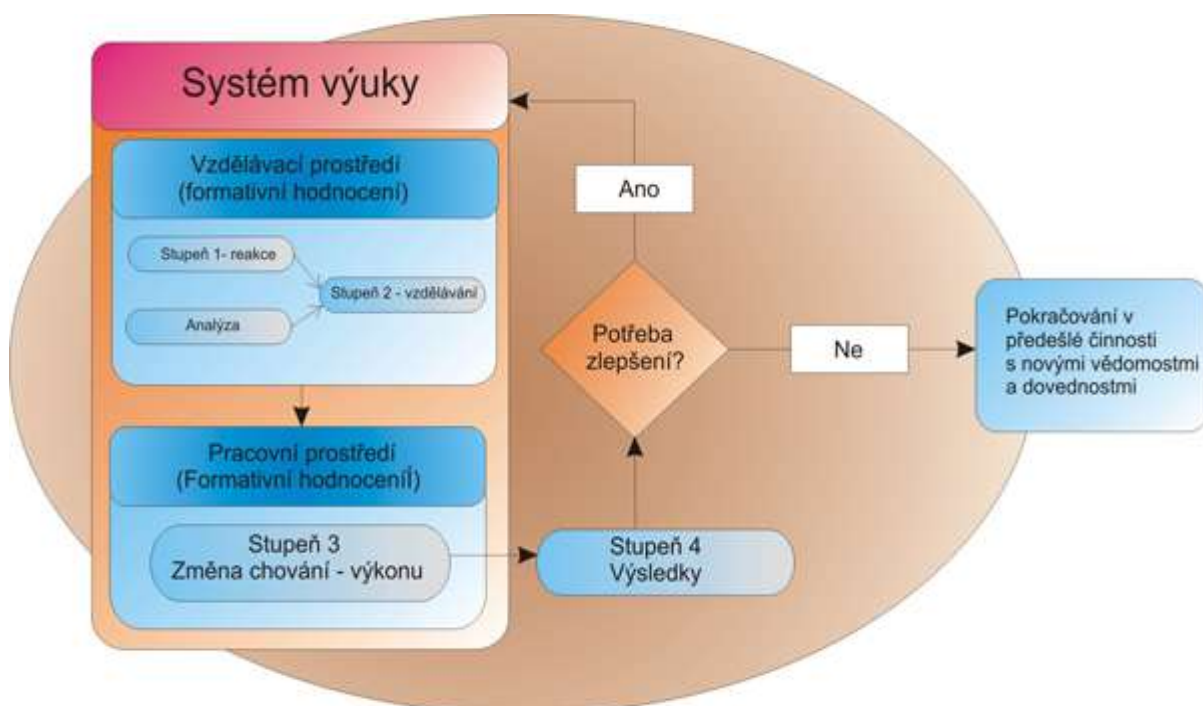
První dva stupně měření může realizovat jak vysílající organizace, tak organizace vzdělávání poskytující.

3. stupeň **chování** zjišťuje a hodnotí, do jaké míry změnili účastníci své jednání a chování na pracovišti. Hodnocení tohoto stupně zahrnuje testování způsobilosti frekventantů vykonávat naučené dovednosti v určitém pracovním prostředí raději než ve třídě. Stupeň tři může být vykonáván formálně (testovou metodou) nebo informativně (pozorováním). V rámci hodnocení je hledána odpověď na otázku: „Používají pracovníci (frekventanti) nově dosažené vědomosti a dovednosti při jejich práci?“

Účelem vzdělávání je zdokonalit výsledky novými znalostmi a schopnostmi, které se frekventanti vzděláváním naučili a jsou schopni implementovat do jejich následné tvorby. Určení třetího stupně měření ve vzdělávání se musí konat po návratu účastníků k jejich pracovním povinnostem. Tento stupeň je pak hodnocen především vedoucím práce konkrétního frekventanta. Pokud chce vzdělávací instituce zjistit informace o dopadu vzdělávací aktivity, znamená to spolupráci s mateřskými firmami účastníků vzdělávání. Výsledek, tohoto měření slouží jako informace poskytovaná k porozumění, zda přenos učiva ze třídy do pracovního prostředí byl pomocí nových naučených technik během procesu vzdělávání užitečný a přinesl změnu výkonu frekventanta.

4. stupeň **výsledky** poskytuje informace, jaké výsledky výuky se projeví v profesní praxi absolventů (množství, kvality práce, bezpečnost práce, prodej náklady, zisk návratnost investic).

Čtvrtý stupeň uzavírá učební proces, jehož výsledkem je celková efektivita učebního procesu - „Jaký dopad má dosažení cíle ve vzdělání“. Analýza čtvrtého stupně může být náročným úkolem z hlediska času i finanční stránky, avšak výsledky jsou často velice užitečné z pohledu celkového kontextu.



Obrázek 2: Systém procesu hodnocení ve vzdělávání dle Kirkpatricka

(citováno z http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2008_Kirkpatrick-Karadzoz/)

Při aplikaci Kirkpatrickova modelu v praxi je vhodné postupovat dle níže uvedeného zjednodušeného schématu.

Tabulka 2: Postup při uplatnění Kirkpatrickova modelu.

Stupeň	Typ dle hodnotícího modelu	Popis a charakteristika	Příklady nástrojů a metod	Význam a praktičnost
1	Reakce	Reakce hodnocení je JAK se žák cítí v procesu učení a vzdělávání	Zpětnovazební formuláře, slovní reakce, zpětné průzkumy nebo dotazníky	Rychlé obdržení zpětné vazby, levné řešení pro sbírání dat a analýzy

2	Vzdělávání	Obsah hodnocení vzdělávání je ovlivněn vzestupem znalostí – před a po učebním procesu	Typické hodnocení a testy před a po procesu vzdělávání, rozhovory a pozorování mohou být také použity	Relativní jednoduchost na sestavení – jednoduché porovnání schopností
3	Chování	Hodnocení chování je zaměřeno na rozsah použití vědomostí v praxi – implementace	Pozorování a rozhovory v delším časovém období jsou požadovány pro zhodnocení. Význam a obhajitelnost změn	Míra ve změnách chování typicky vyžaduje spolupráci a schopnosti vedoucího (učitele) vzdělávacího procesu
4	Výsledky	Hodnocení výsledků se měří podle výkonu žáka – práce nebo společnost	Hodnocení přímo v praxi. Výzvy jsou spjaty s žákem.	Individuálně není těžké, horší pro celou skupinu. Tento proces musí být přesně definovaný a jasný.

Každý stupeň hodnocení by měl poskytovat informace průběhu vzdělávacího programu. Tento model je nejčastěji uplatňován v podnikové sféře k hodnocení přínosů vzdělávání absolvovaného zaměstnanci. V České republice je aplikován např. v ČEZu.

Porovnáme – li všechny tři modely, tj. Simmondsův, Hamblinův a Kirkpatrickův, vidíme, že mají společnou následující osu hodnocení dopadu vzdělávací aktivity do změn kompetencí absolventa vzdělávání, které se realizuje v závěru vzdělávací aktivity. Další etapou je hodnocení změn jeho pracovního chování tj. dopad vzdělávání do vlastní práce absolventa a poslední etapou je vyhodnocení celkového dopadu tohoto vzdělávání pro organizaci/podnik, která svého zaměstnance na vzdělávání vyslala, z hlediska 3E¹². První etapu může provést vzdělávací instituce bez spolupráce s tím, kdo účastníky na vzdělávání vyslal, zbylé dvě etapy se však bez spolupráce s organizacemi/podniky z nichž byli účastníci vzdělávání, neobejdou.

¹² hospodárnost, efektivnost a účelnost

Je třeba si uvědomit, že ESSE, Hamblinův, Simmondsův či Kirkpatrickův model pro hodnocení vzdělávání nejsou pouze modely, které říkají co hodnotit, ale zahrnují v sobě metodologii hodnocení, tj. co, jak a kdy hodnotit včetně nastínění jakým nástrojem. Stanovují, které činnosti a jejich dopady je třeba sledovat a navrhují optimální pořadí, které není závazné. S vyhodnocováním lze začít ve vyšších úrovních/klíčových oblastech, ale pokud dojde ke zjištění, že výsledky vzdělávání neodpovídají očekávaným cílům, je nutné začít hledat, co nebylo správně nastaveno na předchozích úrovních/klíčových oblastech. Vyhodnocování se musí zaměřit na jednotlivé podstatné věci nebo body vzdělávacího programu, aby bylo možné provést revizi cílů a obsahu programu k zabezpečení účinnosti vzdělávání.

Jak již bylo výše zmíněno, tyto čtyři modely jsou vhodné pro hodnocení kvality, efektivity, a přínosů vzdělávání v organizaci, která má nastaven systém vzdělávání. Lze je použít nezávisle na systémech hodnocení ostatních procesů v organizaci. Např. metodika ESSE je velmi dobře použitelná v oblasti příspěvkových a neziskových organizací. Hamblinův model klade větší důraz na subjekt vzdělávání a klima v organizaci, což v současnosti jedno z aktuálních témat podnikové sféry.

Další možností, jak hodnotit kvalitu a přínos vzdělávání zaměstnanců a zároveň účelně používat vzdělávání zaměstnanců jako nástroj řízení kvality, je metodika Balanced Scorecard (dále jen „BSC“). BSC je zaměřená na zvyšování hodnoty organizace a na dosažení vysoké efektivity investic do rozvoje lidských zdrojů při naplnění vize a strategie organizace. Důvodem pro použití této metodiky je potřeba směřování k učící se organizaci a potřeba zdůraznění lidských zdrojů v kontextu systému řízení podniku. BSC pomáhá sladit implementaci strategie organizace s její kulturou, napomáhá porozumět strategickým záměrům organizace ze strany zaměstnanců.

2.3.2.5 Balanced Scorecard

„**Metodika BSC**“ je víc než taktický nebo operativní systém ukazatelů. Moderní inovativní podniky používají BSC především jako strategický manažerský systém řízení, určený k řízení dlouhodobé strategie, ale rovněž jako měřicí systém, využívaný ke zlepšování kritických procesů. Může jít například o

ujasnění a převedení vize do konkrétních cílů, o komunikaci a propojení strategických plánů a ukazatelů, o plánování a stanovení cílů a o sladění strategických iniciativ, zdokonalení strategické zpětné vazby a procesu učení se podniku.“ (Kaplan, 1996, s. 18)

Základní učící se jednotkou moderní organizace nejsou jednotlivci, ale především týmy.

Základní vztahy mezi perspektivami BSC: **učení a růst** (jak se musí organizace a její zaměstnanci učit a inovativně chovat, aby bylo dosaženo vize) → **interní procesy** (které procesy musí být excelentní, abychom splnili své poslání, cíle) → **zákazník** (které potřeby zákazníka musíme splnit, abychom dosáhli našich nejvyšších cílů) → **finance** (jakých finančních cílů musíme dosáhnout, abychom uspokojili naše zřizovatele) → **VIZE**.

Tyto vztahy jsou charakteristické pro metodu BSC a dávají jasnější představu o principu propojení řetězce příčiny a důsledku prostřednictvím jednotlivých perspektiv a směřování k nejvyšším cílům a vizím organizace.

Ukazatele perspektivy finanční:

- celková aktiva, celková aktiva na zaměstnance,
- obrat z nových produktů, obrat na zaměstnance,
- zisk z nových produktů, zisk na zaměstnance, zisk na zákazníka,
- obchodní marže,
- cash flow,
- výnosnost kapitálu,
- tržní hodnota podniku,
- přidaná hodnota na zaměstnance,
- zisková přírážka,
- krycí příspěvek, krycí příspěvek na zaměstnance,
- likvidita,
- návratnost investic, celkové náklady, náklady na zákazníka.

Ukazatele perspektivy zákaznické:

- počet zákazníků, počet nových zákazníků, počet ztracených zákazníků,
- roční prodej na zákazníka,

- počet nových produktů, počet modifikací produktů,
- průměrný čas věnovaný vztahům se zákazníkem,
- poměr uzavřených obchodů k počtu kontaktů,
- index spokojenosti zákazníků, index loajality zákazníků,
- náklad na zákazníka, počet návštěv zákazníků,
- počet reklamací, hodnota reklamací,
- index spokojenosti obchodních zástupců,
- rating zákazníka.

Ukazatele perspektivy interních procesů:

- náklady administrativy na celkové příjmy a na zaměstnance,
- čas na zpracování objednávky, celkový čas dodávky,
- průměrný čas vývoje produktu,
- průměrný čas nutný pro rozhodování,
- produktivita,
- flexibilita produkce,
- kapacita používaných informačních technologií,
- náklady na informační technologie,
- náklady na údržbu,
- rychlost inovací, rychlost reakce na požadavky zákazníka.

Ukazatele perspektivy učení a růstu:

- index motivace, spokojenosti a loajality zaměstnanců,
- index spokojenosti se stylem vedení lidí,
- výdaje na vývoj, inovace,
- index kvality týmové spolupráce,
- přidaná hodnota na osobní náklady,
- zisk na zaměstnance,
- čas strávený vzděláváním,
- počet certifikátů získaných v požadovaných oblastech,
- poměr stálých a smluvních zaměstnanců,
- míra zastoupení žen v manažerských funkcích,
- fluktuace zaměstnanců.

Výše uvedené ukazatele jsou nejčastěji používané, ale nejsou fixně stanovené, ukazatele je nutné přizpůsobit konkrétním podmínkám organizace, tzv. na míru.

Použití BSC poskytuje managementu i všem zainteresovaným skupinám jasný obraz o významu jejich práce při dosahování cílů organizace. Každý zaměstnanec ví, jaká je jeho role při dosahování cílů v pojetí celé organizace, jak by se měl vzdělávat a rozvíjet svoje dovednosti a schopnosti za účelem dosahování úspěchu organizace.

Metodika BSC však není vhodná jako samostatná metoda hodnocení přínosů vzdělávání bez vazby na hodnocení přínosů dalších procesů v organizaci. Měla by být uplatňována tam, kde existuje komplexní systém hodnocení kvality, efektivity a přínosů s důrazem na měření výkonů. Vzhledem k tomu, že vychází z controllingových nástrojů, můžeme se s ní obvykle setkat v podnikové sféře, včetně její aplikace při hodnocení efektivity vzdělávání absolvovaného pracovníky podniku. Výše uvedená skutečnost je významným důvodem, proč se v praxi mimo podnikovou sféru, zejména však ve státní a veřejné správě, pro hodnocení dopadů vzdělávání nepoužívá. Z našeho pohledu je to škoda, ale souvisí to se skutečností, že ve veřejné a státní správě není zatím většinou zaveden komplexní systém hodnocení kvality, efektivity a přínosů s důrazem na měření výkonů.

BSC je však vhodná pro instituce nabízející celoživotní vzdělávání k hodnocení kvality a efektivity vzhledem k jednoznačně stanoveným ukazatelům zjišťování. Nabízí se její využití zejména k hodnocení ekonomických přínosů nabízeného vzdělávání pro instituci, ke kontinuálnímu sledování míry poptávky jednotlivých vzdělávacích aktivit zákazníky a posouzení kvality jeho personálního zajištění, včetně sledování rozvoje vlastních zaměstnanců instituce.

Společným jmenovatelem všech výše uvedených metodik je neustálé zlepšování, které, jak uvádí J. Nenadál „by v žádném případě nemělo být považováno za jednorázovou aktivitu, která po dosažení plánovaných cílů končí. Naopak proces zlepšování by měl být chápán jako nepřetržitý proces, ve kterém by dosažený zlepšený stav měl být východiskem pro další

zlepšování, mělo by se jednat o neustálé (trvalé) zlepšování. Neustálé zlepšování je chápáno jako opakující se činnost pro zvyšování schopnosti plnit požadavky. Jedná se tedy o trvalé úsilí o dosahování lepší úrovně v porovnání se současným stavem.“ (Nenadál, 2008, s. 230). Neustálé zlepšování je tedy jedním ze základních principů komplexního managementu jakosti a je základním předpokladem úspěšnosti organizace, což ostatně názorně dokládá i následující porovnání institucí uplatňujících při své práci principy TQM a institucí pracujících tradičním způsobem uvedené v tabulce 3.

Tabulka 3: Porovnání instituce s implementovanými principy TQM s institucí, která nemá tyto ani obdobné principy implementovány

TQM instituce	Tradiční instituce
<ul style="list-style-type: none"> • Orientace na zákazníka • Zaměření na prevenci problémů • Investice do lidí • Má strategii pro zvyšování kvality • Řeší stížnosti jako příležitosti ke zlepšení • Má plán zlepšení kvality • Vedení řídí kvalitu • Proces zlepšování kvality zahrnuje všechny pracovníky • Lidé vytvářejí kvalitu – kreativita je podporována • Je jasno o rolích a odpovědnostech • Má jasné hodnotící strategie • Vnímá kvalitu jako prostředek zlepšení uspokojení zákazníka 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientace na vnitřní potřeby • Zaměření na zjištění problémů • Systematicky nerozvíjí lidi • Chybí strategie kvality • Stížnosti vnímá jako nepříjemné • Nemá plán zlepšení kvality • Vedení kontroluje kvalitu • Proces zlepšování kvality zahrnuje jen vedení • Procedury a pravidla jsou důležité • Role a odpovědnosti jsou vágní • Nemá žádnou systematickou hodnotící strategii • Vnímá kvalitu jako prostředek snižování nákladů

<ul style="list-style-type: none"> • Dlouhodobé plánování • Kvalita je chápána jako část kultury • Kvalita je rozvíjena v souladu s vlastní strategií • Má jisté poslání 	<ul style="list-style-type: none"> • Krátkodobé plánování • Kvalita je chápána jako obtíž • Kvalita plní záměry vnějších hodnotitelů • Chybí poslání
--	--

Zpracováno podle Nezvalové (Nezvalová; 2002, s. 15)

Toto porovnání evokuje otázku, proč již nemají všechny vzdělávací instituce, organizace a podniky dávno do své praxe zaimplementované principy TQM, když z porovnání jednoznačně vyplývá jeho přínos do všech oblastí zajišťovaných činností, procesů a zejména kvality výstupů. Příčin je několik. První z nich je skutečnost, že všechny systémy postavené na principech TQM byly připravovány pro podnikovou event. komerční sféru. To je i důvodem, proč podniky a komerčně zaměřené organizace mají obvykle nastavené systémy hodnocení a zjišťování dopadů a efektivity vzdělávání svých zaměstnanců. Druhou příčinou je skutečnost, že přes všechna pozitiva, která TQM management přináší, s sebou však nese neoddiskutovatelný nárůst administrativy v oblasti interních řídicích dokumentů, uplatňovaných interních metodik včetně konkrétních nástrojů, zpracování výstupů ze sledování jednotlivých sledovaných ukazatelů a komplexních výsledných hodnocení. Třetí příčinou je velmi nízká míra připravenosti vedoucích pracovníků ve vzdělávacích institucích a v organizacích mimo podnikovou a komerční sféru v oblasti managementu, zejména pak v oblasti managementu kvality. I do legislativně nastavené dvoustupňové povinné přípravy vedoucích zaměstnanců v oblasti regionálního školství, tzv. funkční studium 1 a funkční studium 2, které je pro ředitele škol a školských zařízení ze školského zákona povinné, se management kvality ve výše nastíněném kontextu teprve začleňuje do druhého stupně tohoto systému, neboť ve své primární podobě se zaměřoval zejména na zákazníka, dopad; řízení vlastních zdrojů nebyly explicitně sledovány. V současnosti se tato situace zlepšuje, nově připravované učební dokumenty pro funkční studium 2 již principy TQM a vybrané modely obsahují, S převísem počtu míst ve středním vzdělávání a

nutností se odlišit od ostatních konkurentů na trhu se ředitelé zejména středních škol snaží s pomocí finančních prostředků ESF implementovat systémy řízení kvality. Pokud se rozhodnou pro BSC nebo model EFQM event. model CAF¹³, jsou nuceni se zabývat i přínosy a efektivitou dalšího vzdělávání svých zaměstnanců.

2.3.2.6 Model KVIS

Kromě již uvedených konceptů je pro zjišťování kvality možné je použít mezinárodně uznávané standardy kvality, tj. normy. Specificky pro oblast vzdělávání je určena norma ISO 9004 nebo ISO IWA 2, lze aplikovat normy řady SA 8000 nebo standard GRI. Z norem vychází Kritéria systému managementu kvality – příručka modelu KVIS, která pracuje s následujícími sedmi kritérii:

1. Poslání instituce a orientace na zákazníka,
2. Návrh, vývoj a poskytování vzdělávacích programů,
3. Hodnocení účastníků vzdělávání a vzdělávacího procesu,
4. Management klíčového personálu,
5. Infrastruktura, Rozvoj vztahů s klíčovými dodavateli,
6. Plánování a zavádění opatření pro zlepšování,
7. Klíčové výsledky (Metriky a procesy).

Tato příručka je, stejně jako další uvedená příručka, určena pro instituce nabízející vzdělávání, zejména ty, které nejsou zřizovány podle školské nebo vysokoškolského zákona. Možná je i aplikace pro zajištění kvality nabízených vzdělávacích produktů Příručky pro certifikaci personálu v oblasti dalšího

¹³ CAF – Společný hodnotící rámec (Common Assesment Framework) je mezinárodní volně šiřitelný nástroj řízení kvality a kvalifikovaného sebehodnocení určený pro organizace veřejného sektoru, který vychází z modelu excelence EFQM. Ve srovnání s ním je jednodušší, přehlednější a návodnější, neboť nabízí škálu konkrétních otázek a příkladů, které usnadní implementující organizaci proces sebehodnocení. Dostupné na WWW: <<http://www.csq.cz/res/data/000097.pdf>>. ISBN 978-80-02-01901-5.

vzdělávání¹⁴. Všechny výše uvedené příručka a normy jsou však postaveny na auditním¹⁵ přístupu vedoucím k získání externího osvědčení, tj. certifikátu.

Jeví se nám jako nezbytné zdůraznit, že výše uvedené metody jsou určeny k sebehodnocení institucí a nelze je v žádném případě nahradit auditem instituce. Pro dokreslení tohoto tvrzení uvádíme v tabulce 4 srovnání auditu a sebehodnocení.

Tabulka 4: Srovnání auditu a sebehodnocení.

Audit	Sebehodnocení
<ul style="list-style-type: none"> • Prověření stavu systému managementu jakosti, včetně dodržování dokumentovaných postupů • Odhalování neshod systémového charakteru, nedodržování postupů a směrnic • Obvykle realizováno specialistou nezávislým na prověřované oblasti • Existují normy pro realizaci • Cílem je nalézt neshody (může demotivovat) • Nemůže být bází pro 	<ul style="list-style-type: none"> • Porovnání s předlohou, resp. Modelem EFQM, zahrnující všechny aktivity firmy • Určení silných a slabých stránek. Slabé stránky chápány jako příležitosti ke zlepšování • Obvykle realizováno samo o sobě, možná pomoc specialisty. Nezávislost není nutností. • Normy pro realizaci neexistují. • Cílem je dosažení dalšího zlepšování (musí být motivující) • Výsledky mají být použity pro

¹⁴ Dočkal Z., Martínková I.: Příručka pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání - Informace pro žadatele; výstup z projektu Kvalita v dalším vzdělávání, Praha 2008

¹⁵ Audit znamená přezkoumání a zhodnocení dokumentů a nastavení postupů nezávislou osobou. Účelem je zjistit, zda doklady podávají platné a spolehlivé informace o skutečnosti a také zhodnotit kvalitu vnitřního kontrolního systému organizace. Pro audity platí ve většině zemí státem stanovená pravidla nebo se aplikují mezinárodní standardy.

<p>benchmarkingové aktivity</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doba trvání auditu je několik dní • Zákazníkem může být i externí organizace 	<p>externí benchmarking</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doba trvání sebehodnocení je několik týdnů až měsíců • Zákazníkem je výhradně vedení vlastní organizace
---	--

Zpracováno podle Nenadála (Nenadál, 2004, s. 241)

Audit, byť interní, se zaměřuje výhradně na procesy a prvky, které byly v organizaci do tohoto systému zařazeny. Auditóři z titulu povinné nezávislosti na prověřované oblasti nemusí prověřovanou oblast podrobně znát, což limituje jejich schopnost nalézt slabé stránky. U vzdělávání se audit zaměřuje na dodržení procesu vývoje kurzu, event. u počátečního vzdělávání pak na postup tvorby školního vzdělávacího programu, na dodržení nastavených procesů realizace vzdělávání a dodržení procesu evaluace, pokud je nastaven. Nezabývá se obsahem vzdělávání a jeho konečnými přínosy pro zákazníka. S ohledem na tyto skutečnosti se nám jeví jako nezbytné zdůraznit, že audit může pozitivně ovlivnit kvalitu vzdělávání poskytovaného vzdělávacími institucemi i přínos vzdělávání pro organizace/podniky, které své zaměstnance na vzdělávání vysílají zejména v oblasti správného nastavení a řízení tohoto procesu.

Další možností řízení kvality v institucích poskytujících celoživotní vzdělávání je systém certifikace personálu institucí dalšího profesního vzdělávání. Tento systém není v České republice legislativně zakotven¹⁶ a jeho zavedení bylo jednou z aktivit systémového projektu „Kvalita v dalším profesním vzdělávání“ realizovaného od ledna 2007 do července 2008 v rámci Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů.

2.3.2.7 Certifikace personálu

Certifikace personálu se spolu s akreditací kurzů pro lektory implementuje v Rakousku, kde tuto certifikaci provádí WeiterBildungs-Akademie (WBA). Certifikace je založena na modulárním certifikačním systému, který hodnotí kredity kompetence a praktické zkušenosti lektorů na základě stanovených

¹⁶ V České republice jsou legislativně zakotveny pouze požadavky na kvalifikaci učitelů počátečního vzdělávání dle zákona č. 563/2004 Sb.

standardů kvality. Pro lektory, kteří nemají potřebné kompetence nebo zkušenosti, nabízí akademie akreditované vzdělávací programy, ve kterých si je lze doplnit. Certifikáty pak uděluje Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, který je spadá pod Spolkové ministerstvo pro vzdělávání, vědu a kulturu. Součástí systému WBA je modulární dvoustupňový studijní plán WBA1 – certifikovaný vzdělavatel dospělých a WBA2 promovány vzdělavatel dospělých. Pro získání WBA1 je nutné získat 30 kreditů ECTS¹⁷ prokázáním následujících kompetencí: teoretické znalosti o sektoru vzdělávání, didaktické dovednosti, manažerské dovednosti, konzultační dovednosti, znalosti v oblasti knihovnictví a informačního managementu, sociální dovednosti, personální dovednosti a prokázat minimálně 300 hodin praxe v oblasti vzdělávání dospělých. WBA1 je podmínkou pro získání certifikátu WBA2.

WBA2 obnáší získání 60 kreditů ECTS v rámci specializace v jedné z následujících oblastí: vyučování/vedení skupin/školení, řízení vzdělávání, poradenství, knihovnictví a informační management a prokázat čtyři roky praktických zkušeností se vzděláváním ve zvolené oblasti v rozsahu 400 hodin.

Obdobný systém není zaveden v žádné další z evropských zemí, systematická péče lektory, kteří nemají vzdělání v oblasti vzdělávání dospělých, neexistuje ani v České republice, projekt si kladl za cíl tento systém nastavit a nastavit podmínky pro jeho implementaci. Jako základní východisko byla vybrána norma ISO/EN 17024:2003, která je mezinárodně uznávaným prostředím pro vytváření systémů certifikace personálu. Výstupy z projektu nebyly plošně implementovány, zatím se nepodařilo je legislativně ošetřit a jsou využívány pouze určitou skupinou vzdělávacích institucí zaměřených na celoživotní vzdělávání, které na projektu participovaly.

Systém certifikace personálu není sám o sobě zárukou, že vzdělávací nabídka bude kvalitní a bude mít požadované efekty pro organizace/podniky, které

¹⁷ ECTS - Evropský kreditový systém pro transfer a akumulaci. Nástroj pro zjednodušení uznávání studia mezi vzdělávacími institucemi. V procesu celoživotního vzdělávání a učení se kredity staly prostředkem uznávání dosaženého předchozího vzdělání formálního či validace neformálního a informálního učení. (podle <http://bologna.msmt.cz/vybrane-oblasti/ects>)

zaměstnance na vzdělávání vyšlou. Zaručí však, že lektor je profesionál v oblasti vzdělávání dospělých a má potřebnou znalost v oboru, který přednáší. Certifikace lektorů je jedním z předpokladů pro zajištění kvality vzdělávání.

Tento systém by však mohl být příležitostí v oblasti celoživotního vzdělávání, které vysoké školy organizují podle § 60 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů. Smyslem takového programu celoživotního vzdělávání realizovaného katedrami andragogiky by bylo vzdělávání a certifikace lektorů zejména zajišťujících celoživotní vzdělávání pro veřejnou sféru včetně veřejných vysokých škol.

V oblasti vysokého školství tuto problematiku ošetřovala Směrnice Ministerstva školství České socialistické republiky č. 17 852/83-31, o dalším zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol, která byla účinná od srpna 1983 do 1990. Po ukončení její účinnosti nebyla problematika pedagogických resp. andragogických kompetencí vysokoškolských učitelů ošetřena již žádným závazným předpisem.

Shrnutí

Výše uvedený přehled metodik dokazuje, že evaluace vzdělávání je důležitá, ale některé výše uvedené možné metody naznačují, že je třeba mít stále na paměti původ slova evaluace. Slovo evaluace pochází z francouzského slova évaluer čili vyhodnotit a jeho německý ekvivalent evaluieren ve vzdělávacích institucích v německy mluvících oblastech signalizovalo nové myšlení. Práce vzdělávacích institucí by se měla stejně jako práce vykonaná v jiných oblastech podrobovat kontinuálnímu standardizovanému a objektivnímu hodnocení. Metodologie pro tato měření a vyhodnocení by neměla přejímat jen instrumenty, které vychází z kvantifikačních postupů z podnikové ekonomie a podnikového poradenství a aplikovat je bez adekvátních úprav na vzdělávací systém. Přejímání podnikových systémů bez zohlednění specifik vzdělávacích institucí by v konečném důsledku mohlo znamenat zcela nové rozložení úkolů vyučujícího, kdy právě evaluace zaujme významné místo v jeho pracovních úkolech, zejména z důvodu vysoké časové náročnosti, na úkor vlastní výuky a přípravy na ní a tato situace není žádoucí. Na nebezpečí tohoto vývoje

upozorňuje Liessmann, který ve své knize¹⁸ nastiňuje i další vývoj možný v oblasti vzdělávání, kdy od současné společnosti vědění směřujeme ke společnosti kontroly, a téměř všechno, co se v poslední době projednává pod hlavičkou „autonomie“, se řídí imperativem sociální struktury založené na ovládnutí prostřednictvím sebekontroly ovládaných, což není nic jiného než uplatnění metody Kaizen vyvinuté v japonském automobilovém průmyslu v oblasti vzdělávání. Vzdělávání vycházející z principu „Just in Time“, pak zcela pozbude ideu formulovanou novým humanismem, tj. vzdělávání jako program sebeutváření člověka. Otázkou však je, zda to nebude krok zpět, neboť dějiny ukazují, že vzdělávání je prostředkem, jehož prostřednictvím se emancipovaly a dodnes emancipují ženy a do společnosti se začleňují ti, kdož se nachází na jejím okraji.

Chceme – li předejít výše uvedeným scénářům, měli bychom při výběru metodiky pro evaluaci mít vždy na paměti cíl, kterého chceme prostřednictvím evaluace dosáhnout a vždy se pokud možno snažit o získání komplexního pohledu na hodnocenou oblast nebo na hodnocenou činnost, což jsme si vysvětlili v předcházejícím textu.

V této části práce jsme představili vhodné metodiky pro zjišťování a hodnocení kvality a dopadů dalšího vzdělávání, seznámili jsme se s jejich přednostmi a úskalími. V následujících částech práce si ukážeme, zda a v jaké míře jsou uvedené metodiky uplatňovány v praxi.

¹⁸ K. P. Liessmann, Teorie nevzdělanosti

3. Analytická část práce

3.1 Zaměření výzkumu

Při přípravě zaměření naší práce jsme vycházeli z aktuální situace, se kterou jsme se setkávali při své lektorské a inspekční práci ve školách a školských zařízeních v letech 2005 - 2007, po nabytí účinnosti školského zákona. Tento zákon přinesl pro školy a jejich vedení nové povinnosti. Nastartoval výrazné reformní kroky v českém počátečním vzdělávání - škola se stává právnickou osobou, vedení školy se stává zodpovědné za ekonomiku a personální „politiku“ školy (do té doby u velkého počtu škol za tyto činnosti zodpovídal zřizovatel, resp. příslušný školský úřad), škola zodpovídá za tvorbu vlastních vzdělávacích programů podle stanovených rámců (místo doposud uplatňovaných pevně daných jednotných osnov), škola zodpovídá za kvalitu své práce a vedení školy si tuto kvalitu ověřuje pomocí sebehodnocení školy, které jí zákon uložil provádět s jedno – dvouletou periodou a zprávu¹⁹ z tohoto hodnocení poskytovat České školní inspekci jako východisko při jejím externím hodnocení. Školy byly postaveny před zcela nové úkoly, na které nebyli jejich pracovníci v rámci své profesní přípravy připravováni. Ředitelé se ocitli v roli manažerů a lídrů svých pedagogických sborů, po nichž chtěli, aby kromě výuky a s ní spojených dalších povinností, zahájily tvorbu školních vzdělávacích programů a nastartovaly proces sebehodnocení školy. V tomto období nastala zvýšená poptávka ze strany škol po vzdělávání v manažerských dovednostech, v tvorbě kurikula a metodologii vlastního hodnocení, ale také se objevila první kritika vysokých škol, že nepřipravují své studenty na nové úkoly škol, včetně nových vzdělávacích oblastí, které se objevily v rámcových vzdělávacích programech. Začaly se ozývat kritiky vzdělávání nabízeného některými vzdělávacími institucemi, že neodpovídá potřebám škol a také první stesky, že finanční prostředky určené v rozpočtech škol na vzdělávání nejsou dostačující. Právě tyto nedostatky nás inspirovaly k možnému zaměření našeho výzkumu. Otevřely se pro nás tři možné směry výzkumu:

¹⁹ Náležitosti sebehodnotící zprávy byly stanoveny prováděcí vyhláškou č. 15/2005 Sb.

1. výzkum zaměřený na dopad školského zákona do změn vzdělávacích kurikul vysokých škol připravujících budoucí pedagogické pracovníky
2. výzkum zaměřený na řízení efektivity a kvality vzdělávací nabídky institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků
3. výzkum zaměřený na zjišťování a hodnocení dopadů vzdělávání ve školách a školských zařízeních.

Při rozhodování o nasměrování našeho výzkumu jsme si nejprve provedli předvýzkum, ze kterého vyplynulo, že vysoké školy nejsou ochotny poskytovat informace potřebné pro získání využitelných výstupů z výzkumu. Toto zjištění bylo rozhodujícím pro zaměření výzkumu na vzdělávací instituce, které mají ve své nabídce i vzdělávání zaměřené na pedagogické pracovníky a management škol a na to, jak školy, školská zařízení a jejich zřizovatelé (státní a veřejná správa) zjišťují a hodnotí efektivitu a dopady vzdělávání svých zaměstnanců pro jejich vlastní práci.

3.2 Instituce nabízející další vzdělávání

3.2.1 Metody zjišťování

K získání potřebných informací k naplnění prvního cíle, tj. porovnání a zhodnocení metod získávání zpětné vazby o kvalitě vzdělávání nabízeného institucemi, které se zabývají celoživotním vzděláváním dospělých, a k ověření stanovených hypotéz jsme použili tyto výzkumné metody: dotazníkové šetření, analýzu dat získaných dotazníkovým šetřením (podrobnější popis uvádíme v části 3.2.1.1), analýzu webových stránek a dalších veřejně dostupných zdrojů informací o institucích nabízejících další vzdělávání, řízený rozhovor s pracovníky sledovaných vzdělávacích institucí (podrobnější popis uvádíme v části 3.2.1.2), který byl cílený na upřesnění, ověření a doplnění výstupů z analýz. Zjištění uvedená v části 3.2.4 jsou syntézou poznatků získaných uvedenými metodami.

3.2.1.1 Analýza metod a nástrojů pro zjišťování kvality

Naše zjišťování sledovalo, které z metod a jim odpovídajících nástrojů pro zjišťování kvality instituce používají. Vycházeli jsme z předpokladu, že aplikují některý z modelů uvedených v části 2.3 této práce a používají následující metody a jim odpovídající nástroje:

- dotazníkové šetření

- dotazník pro účastníky vzdělávání,
- dotazník pro vedoucí útvarů řídicích vzdělávání v organizacích,
- dotazník pro lektora/y,

- pozorování

- hospitace ve výuce,

- interview

- řízené rozhovory s účastníky vzdělávání (např. formou kolokvií),
- řízené rozhovory s vedoucími útvarů řídicích vzdělávání v organizacích,
- řízený rozhovor s lektorem,

- analytické metody

- analýzy statistických údajů (zájem nebo četnost účastníků z jednotlivých organizací, opakovaná účast).

Dále byl analýze podroben i obsah poskytnutých nástrojů pro zjišťování kvality s cílem zjistit, které oblasti instituce sledují a jakým způsobem snaží kvalitu řídit. Zda je sledována:

- kvalita lektora,
- kvalita obsahu vzdělávání,
- kvalita poskytovaných opor,
- kvalita podmínek pro vzdělávání,
- vhodnost forem vzdělávání,
- přiměřenost počtu hodin pro obsah vzdělávání,
- kvalita doplňkových služeb (občerstvení, ubytování apod.),
- přínos vzdělávání pro účastníky,
- naplnění očekávání účastníků,
- aplikovatelnost poznatků v praxi,
- dopravní dostupnost vzdělávací instituce,
- způsob organizace vzdělávání,
- sestavení skupiny účastníků vzdělávání.

3.2.1.2 Řízené rozhovory

Řízené rozhovory byly použity k upřesnění neúplných dat či získání chybějících dat od respondentů. V institucích nabízejících vzdělávání jsme tyto rozhovory realizovali následně po analýze zodpovězeného dotazníku a dalších poskytnutých materiálů a webových stránek instituce. Na základě uvedené analýzy byl připraven specifický záznamový list pro každou organizaci, který obsahoval otázky směřované k doplnění chybějících nebo neúplných dat. Údaje obsažené v záznamových listech jsme pak získávali buď rozhovory „face to face“ vedenými při osobním setkání s odpovědným zaměstnancem instituce na předem domluvené schůzce, nebo byla chybějící data získána telefonickými rozhovory vedenými s odpovědným zaměstnancem instituce v předem dohodnutém čase.

Ačkoli náš počáteční přístup k vedení rozhovorů po telefonu byl velmi skeptický, musíme přiznat, že tato forma rozhovorů je pro získání dat velmi efektivní jak z věcného, tak časového hlediska. Důležité je však nejprve si tento rozhovor domluvit, aby druhý účastník rozhovoru byl na něj připraven, tj. nevyrušili jsme jej od rozdělané práce, nebyl v časové tísní a měl k dispozici potřebné zdroje pro poskytnutí informací.

Realizace této metody ukázala, že je vhodnější tyto rozhovory vést po pevné lince z důvodu kvality signálu. Otázky musí být skutečně pečlivě připraveny, neboť tazatel musí být schopen pohotově zaznamenávat odpovědi do připraveného záznamového listu. Z tohoto důvodu doporučujeme spíše uzavřené otázky, třeba i více, ale přesně směřované, než méně otevřených, abychom předešli situaci, kdy musíme žádat dotazovaného, aby některé informace zopakoval.

3.2.2 Výběr vzorku respondentů

Pro šetření bylo v první etapě sběru dat osloveno sto institucí poskytujících další vzdělávání zaměstnanců v oblasti státní a veřejné správy, z celkového počtu cca sto šedesáti²⁰ institucí, které mají ve své nabídce vzdělávání pro veřejnou správu, tj. státní a veřejná správa včetně škol a školských zařízení.

²⁰ Počet institucí v době zahájení výzkumu v roce 2007, které měly v nabídce vzdělávání zaměřené na zaměstnance státní a veřejné správy.

Osloveno bylo třicet pět vzdělávacích institucí zřízených buď podle zákona č. 111/2008 Sb., o vysokých školách, nebo zřizovaných orgány státní správy k zajištění úkolů a povinností těchto úřadů vyplývajících z legislativních předpisů, a šedesát pět vzdělávacích institucí jiného typu (podnikatelský subjekt, obecně prospěšná společnost, event. občanské sdružení). Relevantní podklady se nám podařilo získat z celkem třiceti institucí, z nichž šest zřizuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy jako své přímo řízené organizace, pět institucí zřizovaných podle vysokoškolského zákona, dvě instituce zřízené za účelem dalšího vzdělávání jiným ministerstvem a sedmnáct institucí jiného typu.

Po předběžném vyhodnocení této etapy šetření byla realizována druhá etapa s cílem získat data pro doplnění vzorku na padesát institucí, Osloveny byly další instituce nabízející další vzdělávání. Oslovili jsme přímo vedení dvaceti základních a středních škol, které v souladu s trendy a požadavky na zajištění dostupnosti vzdělávacích příležitostí vycházejících ze Strategie celoživotního učení ČR rozšířily vzdělávací nabídku školy o kurzy dalšího vzdělávání.²¹ Všichni oslovení vedoucí pracovníci z těchto institucí dotazník vyplnili a odevzdali. Získání požadovaných údajů bylo zrealizováno v rámci pedagogického působení autorky v Centru školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, tím byla zajištěna 100% návratnost zadaných dotazníků.

Tabulka 5: Přehled institucí poskytujících vzdělávání v rozdělení dle zřizovatele, ve kterých bylo realizováno šetření

Typ instituce	Počet institucí daného typu
Instituce zřizované MŠMT jako přímo řízené organizace	6
Instituce zřizované podle vysokoškolského zákona	5
Instituce zřízené za účelem dalšího vzdělávání jiným ministerstvem	2
Instituce jiného typu (s. r. o., o. p. s., o.s.)	17
Školy (ZŠ a SŠ nabízející další vzdělávání)	20

²¹ Školy se tímto způsobem zajišťují opodstatněnost své existence na období, kdy se citelně projeví pokles nově nastupujících žáků ke vzdělávání související s demografickým vývojem. Zejména střední školy stojí na počátku období, kdy budou nastupovat ke střednímu vzdělávání slabé populační ročníky. Nabídka celoživotního vzdělávání a umožnění získávání dílčích kvalifikací je jednou z možností, jak zajistit práci pro učitele a zamezit odchodu kvalifikovaných učitelů ze škol.

3.2.3 Průběh zjišťování

V září 2007 jsme oslovili elektronickou formou padesát institucí nabízejících další vzdělávání jednoduchým uzavřeným dotazníkem (viz příloha č. 1), kterým jsme zjišťovali, zda řídí kvalitu nabízeného vzdělávání a pomocí jakých nástrojů. Zároveň byly všechny tyto instituce požádány o poskytnutí nástrojů, jejichž pomocí získávají informace o kvalitě nabízeného vzdělávání. U těch institucí, které zaslaly zpět vyplněný dotazník a zároveň poskytly evaluační nástroje, byla následně provedena analýza informací (zejména výroční zprávy, vzdělávací nabídka, organizační informace) dostupných na jejich webových stránkách, v pěti případech musel pro získání úplných dat být proveden řízený rozhovor.

Šetření ukázalo, že všechny tyto organizace používají k zjišťování kvality dotazník s velmi obdobnými zjišťovanými údaji. Toto zjištění bylo pro nás podnětem, zacílit naše šetření nejen na instituce nabízející vzdělávání, ale na ty organizace, které u nich vzdělávání poptávají a kupují.

Po vyhodnocení získaných dat z první etapy šetření byly v září 2010, za účelem získat data pro doplnění vzorku na padesáti institucí, osloveny další instituce. Pro zajištění 100% úspěšnosti v získání dat v této etapě, jsme v rámci výuky²² předmětu Manažerská praxe v Centru školského managementu PedF UK oslovili s přímou žádostí o vyplnění dotazníku o způsobu evaluace nabízeného dalšího vzdělávání ředitele nebo jejich zástupce dvaceti základní a střední škol, které v souladu s trendy a požadavky rozšířily vzdělávací nabídku školy o kurzy celoživotního vzdělávání, zejména z oblasti práce s informačními a komunikačními technologiemi, finančního managementu, kurzy cizích jazyků včetně výuky češtiny pro cizince, managementu kvality a kurzy zaměřené na odborné kompetence k získání dílčích kvalifikací.

3.2.4 Výsledky šetření

Výsledky šetření jsme rozdělili do dvou částí. První část uvádí výstupy ze zjištění učiněných ve vzdělávacích institucích, které nejsou zřizovány dle

²² Autorka práce působí od roku 2005 jako externí lektor Centra školského managementu Pedagogické fakulty University Karlovy

školského zákona, tedy jim není žádným vnějším předpisem, vyjma akreditační postupy pro akreditaci nabízených kurzů²³, stanovena povinnost provádět vlastní hodnocení.

Druhá část obsahuje výsledky zjištění ze vzdělávacích institucí, které naopak jsou zřizovány podle školského zákona, a tudíž mají povinnost provádět vlastní hodnocení v rozsahu předepsaném jeho prováděcí vyhláškou č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění pozdějších předpisů.

3.2.4.1 Výsledky šetření v institucích, které nejsou zřizovány dle školského zákona

Provedeným šetřením ve výše uvedeném vzorku třiceti institucí nabízejících další vzdělávání zaměstnanců v oblasti státní a veřejné správy získaným v první fázi šetření bylo zjištěno, že téměř všechny instituce pracují se systémovým modelem, pouze tři instituce provádí zjišťování a hodnocení kvality poskytovaného vzdělávání pomocí výše popsaného, modelu tří kroků, tj. modelu Simmondse. Překvapivé pro nás bylo zjištění, že kromě uvedené výjimky tří institucí, v ostatních dvaceti sedmi institucích v části 2.3 uvedené modely neznají a ani o nich nemají žádné povědomí, svá zjišťování provádí spíše intuitivně nebo pracují se systémem nastaveným v době vzniku těchto institucí. Při hlubším hledání příčiny se jako nejpravděpodobnější jeví, že tato neznalost komplexnějších metodik vyplývá ze skutečnosti, že mezi zaměstnanci těchto institucí převažovalo vzdělání v oblastech ekonomické, technické nebo přírodovědné a v učitelských oborech počátečního vzdělávání. Šestnáct institucí z této skupiny, které jsou zřízeny formou obecně prospěšné společnosti (o. p. s.), společnosti s ručením omezeným (s. r. o.) nebo občanského sdružení (o. s.), má zaveden pro řízení kvality systém ISO 9001. Zcela mimo jakýkoliv standardizovaný systém řízení kvality a tedy i prosto jakékoliv evaluace je všech pět poskytovatelů dalšího vzdělávání zřizovaných dle vysokoškolského zákona a šest institucí zřizovaných ministerstvy. Pouze tři instituce z hodnoceného vzorku (jedna zřizovaná Ministerstvem školství,

²³ Týká se institucí, které mají zařazeny ve své nabídce vzdělávací programy/kurzy akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, případně jinými orgány.

mládeže a tělovýchovy ČR, jedna zřizovaná Ministerstvem vnitra ČR a jedna společnost s ručením omezeným) pracují, jak samy uvádějí, s modelem tří kroků. Vzhledem k výše uvedenému se jeví jako vhodné poukázat na skutečnost, že ve všech třech těchto institucích pracují na vedoucí pozici v útvaru vzdělávací nabídky vystudovaní andragogové.

Jediným společným znakem všech institucí hodnoceného vzorku je, že provádí dotazníkové šetření prostřednictvím dotazníku pro účastníky vzdělávání. Všechny poskytnuté dotazníky pro účastníky vzdělávání se zaměřují na:

- hodnocení lektora (srozumitelnost výkladu – 100%, otevřenost lektora – 90%, vstřícnost – 90%, jeho odborná úroveň – 85%),
- hodnocení splnění očekávání účastníka,
- spokojenost se vzdělávacím programem,
- kvalitu organizace kurzu (spokojenost s informacemi o organizaci kurzu – 100%, jejich dostupnost – 100%, spokojenost s organizačním zajištěním v průběhu vzdělávání – 95%, spokojenost s péčí o účastníky v průběhu vzdělávání – 90%).

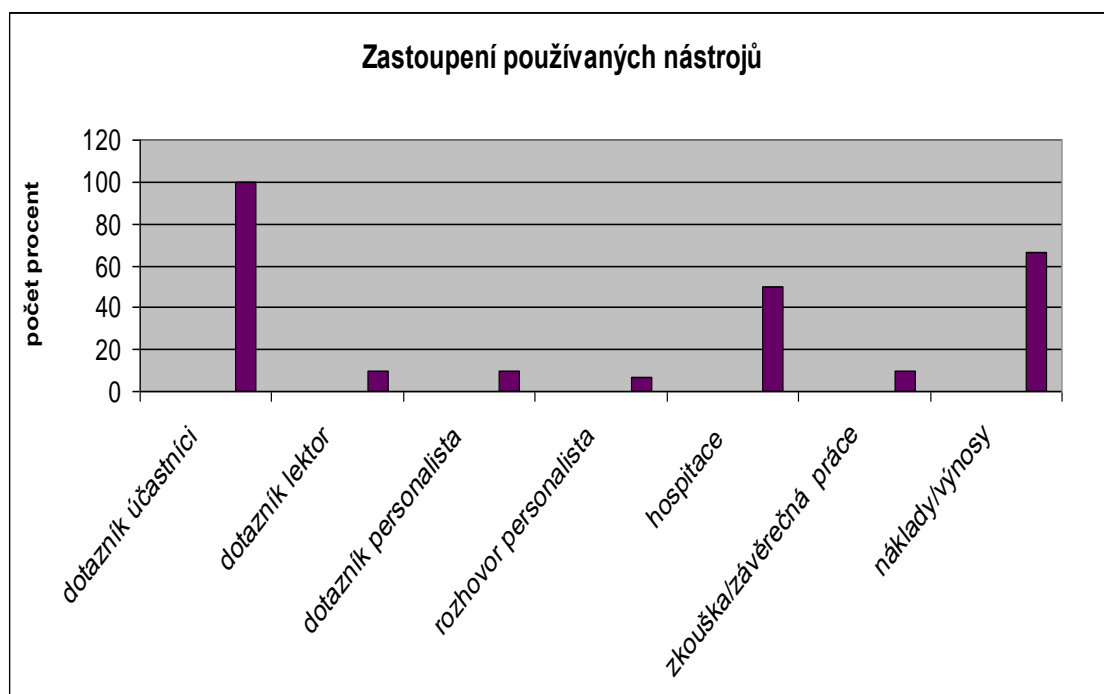
Dalším používaným nástrojem jsou hospitace ve výuce, ty provádí systematicky 50 % z dotázaných institucí. Z analýzy poskytnutých formulářů záznamů z hospitací vyplynulo, že hospitující se zaměřuje na projev lektora. Sledování je převážně zaměřeno na to, zda:

- lektor dokáže posluchače zaujmout,
- využívá moderní didaktickou techniku,
- dodržuje stanovený harmonogram vzdělávací aktivity.

Toto zjištění jen potvrzuje výše uvedenou souvislost s odborností zaměstnanců vzdělávacích institucí.

Pouze dvě třetiny institucí sledují rentabilitu vzdělávacích aktivit své nabídky. Shrňme-li učiněná zjištění, pak silnou stránkou všech institucí je zjišťování a hodnocení kvality práce lektora a organizačního zajištění vzdělávacího programu počínaje prvotní informací o programu v programové nabídce, přes organizační informace před a v průběhu kurzu, až po zajištění občerstvení účastníků.

Slabou stránkou je zjišťování kvality obsahu vzdělávacího programu, protože splnění očekávání účastníka vzdělávacího programu a spokojenost se vzdělávacím programem nelze považovat za relevantní ukazatele kvality vzdělávacího programu, neboť očekávání vychází zejména ze zájmu účastníka a ne z potřeb a zájmů organizace, která zaměstnance na vzdělávání vyslala. Zcela zde chybí pohled na naplnění očekávání organizací, které své zaměstnance na vzdělávání vysílají. Nelze totiž automaticky předpokládat, že jsou-li spokojeni účastníci vzdělávání, jsou též spokojeny i organizace, které je na vzdělávání vyslaly, obzvláště pokud vzděláváním jeho absolvent získává doklad o absolvovaném vzdělávání, který může zvýšit jeho cenu na trhu práce.



Obrázek 3: Procentuální zastoupení nástrojů používaných pro zjišťování kvality poskytovaného vzdělávání – instituce, které nejsou zřizovány dle školského zákona

Zjištění z institucí z výzkumného vzorku, které provádí komplexní evaluaci poskytovaného vzdělávání, ukázalo, že všechny tyto instituce pracují s modelem tří kroků.

V následujícím textu popsany postup realizace evaluace můžeme označit jako praxi, která je hodna následování i ostatními institucemi.

K interní validaci tyto instituce používají:

- dotazníkové šetření určené účastníkům vzdělávání,
- dotazníkové šetření určené lektorům,
- analýzy výstupů zpracovávaných účastníky v průběhu nebo v závěru vzdělávání, tj. závěrečných prací nebo výstupních testů, které jsou podmínkou pro získání dokladu o absolvovaném vzdělávání.

Dotazníky pro účastníky vzdělávání se zjišťuje:

- jejich názor na nabízený vzdělávací program, (přínos pro účastníka a využitelnost poznatků pro vlastní praxi, míra naplnění očekávání účastníka ve vazbě na poskytované informace o obsahu vzdělávacího programu, spokojenost s poskytnutými vzdělávacími oporami),
- jejich názor na obsah vzdělávacího programu (srozumitelnost cílů vzdělávacího programu, logická stavba programu, souvislosti mezi jednotlivými obsahovými částmi, vyváženost teoretické a praktické části, časový prostor pro diskusi),
- kvalita práce lektora (srozumitelnost výkladu, vedení praktické části, kvalita jeho přípravy, vstřícnost, otevřenost, jeho odborná úroveň, vytváření prostoru pro aktivitu účastníků).

Další součástí je hodnocení organizace kurzu, tj. spokojenost s informacemi o organizaci kurzu, jejich dostupnost, úplnost, spokojenost s organizačním zajištěním v průběhu vzdělávání, sleduje se i názor na počet účastníků ve skupině a heterogenost skupiny.

Dotazníky obsahují nabídku odpovědí a obsahují závěrečnou otevřenou otázku týkající se námětů a doporučení. Jsou zadávány v závěru vzdělávacího programu lektorem ve vymezeném časovém úseku a jsou odevzdávány garantovi vzdělávacího programu při předávání osvědčení o absolvování vzdělávacího programu. Návratnost je při tomto systému sběru vysoká, cca 85 %.

Zajímavým zjištěním je, že jednou z otázek v 90% získaných dotazníků je i zjišťování zaměřené na vlastní benefit absolventa získaný vzděláváním pro svůj rozvoj bez ohledu na to, za jakým účelem byl na toto vzdělávání vyslán. Při dotazování na důvod zařazení tohoto údaje, jsme zjistili, že takto je

ověřována přidaná hodnota vzdělávání proti jiným organizacím, které nabízejí obdobné vzdělávání. Tímto způsobem si organizace zajišťuje stabilní klientské portfolio.

Garanti programu nebo vedoucí pracovníci instituce provádí v rámci interního hodnocení pravidelně hospitační činnost, která je zaměřena na kvalitu práce lektora, ale i na sledování aktivity a zájmu účastníků vzdělávání.

Dotazník pro lektora je osnovou zprávy o realizovaném vzdělávacím programu. Obsahuje údaje o názoru lektora na účastníky vzdělávání (zájem, aktivitu, připravenost ve smyslu možnosti navazovat na předchozí vzdělání – slouží ke stanovení požadavků na účastníky vzdělávacího programu), vyhodnocení průběhu vzdělávacího programu, doporučení na případné úpravy vzdělávacího programu a hodnocení míry fluktuace účastníků.

Pokud je součástí vzdělávacího programu zpracování průběžných a závěrečných výstupů účastníků, provádí garant programu nebo lektor jejich analýzu a vyhodnocení. Stejně tak pokud je podmínkou získání osvědčení výstupní test, provádí se analýza a vyhodnocení výsledků testu ve vazbě na určení slabých míst a obtížných částí vzdělávacího programu.

Cílem aplikace výše uvedených nástrojů je zjistit, zda vzdělávací program dosáhl svých cílů a následnou syntézou získaných dílčích poznatků o vzdělávacím programu se získá informace o kvalitě programu a podklad pro přijetí návazných opatření k úpravám/updatu vzdělávacího programu, upřesnění event. úpravám anotace programu v programové nabídce, upřesnění požadavků na účastníky vzdělávání nebo nabídku více variant dle předchozích kompetencí účastníků.

K externí validaci, jejímž cílem je zjistit, zda cíle vzdělávání byly realisticky založené a zda byla kvalitně provedena vstupní identifikace vzdělávacích potřeb ve vztahu k dopadům vzdělávání na jeho účastníky, tyto instituce používají dotazníky pro vedoucí útvarů řídicích vzdělávání v organizacích, kteří zajistí zpracování dotazníku ve spolupráci s absolventem vzdělávání a jeho přímým nadřízeným. Tyto dotazníky jsou do organizací zasílány zhruba s dvouměsíčním odstupem od absolvování vzdělávacího programu. Dotazníky se zaměřují na zjištění, zda se projevil dopad absolvovaného vzdělávání na

vlastní práci a její kvalitu u účastníků, zda bylo naplněno očekávání, se kterým organizace svého zaměstnance na vzdělávání vyslala.

Dvě z těchto institucí ještě provádí pravidelná pololetní setkání vedoucích personálních útvarů organizací, jejichž zaměstnanci se v uplynulém půlroce účastnili nabízených vzdělávacích programů. Na těchto setkáních se diskutují poznatky z jednotlivých organizací k nabízenému vzdělávání, ale i návrhy na nasměrování cílů a předpokládané vzdělávací potřeby těchto organizací. Ne vždy se samozřejmě povede zajistit účast vedoucích zaměstnanců ze všech organizací, ale všichni účastníci hodnotí tuto aktivitu jako velmi přínosnou pro všechny zúčastněné.

Závěrečný, třetí krok evaluace vychází z validity vzdělávacího programu zjištěné předchozími dvěma kroky s přiřazením ekonomických aspektů (cena vs. délka vzdělávacího programu, rentabilita nákladů). Je-li to možné, provádí tyto instituce benchmarking s ostatními vzdělávacími institucemi, které nabízí stejný nebo velmi obdobný vzdělávací program a následného stanovení vlastních mezer ve výkonnosti. Výsledkem je hodnocení kvality a dopadů vzdělávacího programu včetně jeho přínosu pro instituci nabízející vzdělávání.

Jak již bylo výše uvedeno, vlastní benefit absolventa mimo profesní rámec nebo v jeho rámci, který mu může umožnit postup v profesní hierarchii a spolupráce se zástupci organizací, které své zaměstnance na vzdělávání vysílají, se projevují i stálostí klientely. Tento klientský přístup umožňuje těmto vzdělávacím institucím lépe koncipovat svoji vzdělávací nabídku a postihnout i specifika potřebná pro klienty. Z této skutečnosti profitují obě strany – vzdělavatel (vzdělávací instituce) i příjemce vzdělávání (podnik/organizace), ale také přímí účastníci vzdělávání. V souvislosti s touto skupinou bylo učiněno ještě jedno zajímavé zjištění. Tyto vzdělávací instituce se snaží naplňovat zásadu – „kvalita za dostupnou cenu“.

3.2.4.2 Výsledky šetření v institucích, které jsou zřízeny dle školského zákona

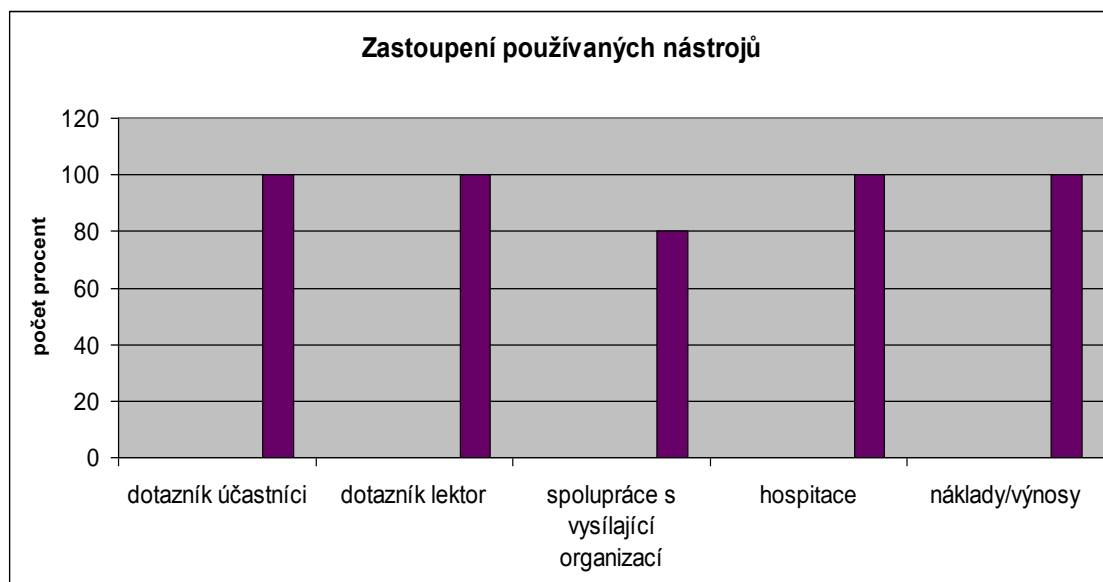
Zcela odlišné je zjištění ze vzorku dvaceti institucí získané ve druhé fázi sběru dat, tj. na podzim roku 2010. Tyto instituce provádí ověřování kvality

a efektivitu poskytovaného dalšího vzdělávání a to podle stejných pravidel jako provádí vlastní hodnocení školy. Ani tyto školy Hamblinův nebo Simmondsův nebo Prokopenkem uváděné modely neznají. Pět z nich uvedlo, že pracovaly s modelem ESSE, který v roce 2005 Česká školní inspekce nabídla školám jako inspiraci, jak provádět vlastní hodnocení na svých webových stránkách. Zároveň však přiznaly, že model jim byl inspirací pro nastavení vlastního hodnocení školy²⁴, a to pak bylo uplatněno i na vzdělávací aktivity celoživotního vzdělávání nabízené škole.

Stejně jako instituce, které byly sledovány v první fázi sběru dat, i instituce zřizované dle školského zákona provádí dotazníkové šetření formou dotazníku pro účastníky vzdělávání, který je zadáván v závěru kurzu. Z analýzy dotazníků pro účastníky vzdělávání vyplynulo, že školy se zaměřují na sledování a hodnocení přínosu vzdělávání pro práci absolventa kurzů, naplnění jeho očekávání, na srozumitelnost výkladu, na vstřícnost a odbornou úroveň lektora. Na rozdíl od institucí z prvního vzorku se dotazníky nezaměřují na kvalitu organizace kurzu, ale na získání informací o dostupnosti poskytovaného vzdělávání pro účastníky vzhledem k ceně kurzu, délce kurzu, času jejich realizace vzhledem k dopravní obslužnosti v regionu. Dalším používaným nástrojem jsou hospitace ve výuce, které provádí systematicky všech dvacet institucí. Z analýzy poskytnutých formulářů záznamů z hospitací vyplynulo, že v rámci hospitací není sledována pouze na práce vyučujícího/lektora, ale stejně jako ve výuce žáků se sleduje i práce účastníků vzdělávání, jejich součinnost s vyučujícím a míra jejich aktivity, používané pomůcky a didaktická technika včetně prostředků ICT. Dalším významným prvkem, který vyplynul z analýzy sledovaných indikátorů uvedených v poskytnutých hospitačních záznamech, je v těchto organizacích uplatňován je důraz na vyšší míru zapojení účastníků vzdělávání v rámci výuky, např.

²⁴ Nabytím účinnosti od 1. ledna 2005 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v původním znění vstoupila povinnost všech škol zřizovaných dle tohoto zákona provádět vlastní hodnocení. Náležitosti vlastního hodnocení stanovila vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění pozdějších předpisů

požadavek na domácí přípravu, zpracování odborných témat, ověřování zvládnutí „učiva“. Zpětnou vazbu vedení školy poskytuje i vyučující/lektor kurzu, který zároveň zodpovídá za návrh úpravy obsahu vzdělávání a případně zpracování studijních opor.



Obrázek 4: Procentuální zastoupení nástrojů používaných pro zjišťování kvality poskytovaného vzdělávání – instituce, které jsou zřizovány dle školského zákona.

U kurzů, které jsou těmito institucemi realizovány pro konkrétního zákazníka, tj. organizace vysílající své zaměstnance do školou poskytovaných kurzů, je zjišťována spokojenost i u této vysílající organizace a školy také spolupracují s pobočkami Úřadu práce při poskytování zpětné vazby na úroveň kurzů, které jsou nabízeny jako rekvalifikační. Školy pravidelně a velmi pečlivě sledují a vyhodnocují svoje náklady vynaložené na pořádané kurzy dalšího vzdělávání a z nich dosahovaný zisk školy.

Při rozhovorech s řediteli těchto škol vyplynulo, že již při přípravě vzdělávací nabídky a zpracování obsahu kurzů spolupracují s místně příslušnou pobočkou Úřadu práce, sociálními partnery a místní komunitou²⁵. Část vzdělávací nabídky, v některých institucích celá vzdělávací nabídka, byla připravována na zakázku, tj. na základě společenské objednávky. Dalším

²⁵Komunitami se rozumí obyvatelstvo obce a její spádové oblasti, firmy, občanská sdružení, profesní a občanské spolky, církve působící v obci a její spádové oblasti.

přínosem pro kvalitu i efektivitu poskytovaného vzdělávání je, že vzdělávací nabídka vychází ze vzdělávací nabídky denního studia žáků v těch oblastech, kde škola má dobré materiální zázemí a výuku zajišťují odborníci na danou problematiku, kteří mají poznatky i zkušenosti z praxe.²⁶

Výsledkem takto provedeného zjišťování je hodnocení kvality kurzů, dopadů takto poskytovaného vzdělávání včetně přínosů pro účastníky vzdělávání, pro školu jako poskytovatele dalšího vzdělávání i lektory, tj. vyučující, kteří vzdělávání v kurzech realizují.

Může se zdát překvapivé, že všech dvacet oslovených institucí ve druhé fázi sběru dat realizuje ucelené hodnocení kvality a efektivity poskytovaného vzdělávání, ale je třeba si uvědomit, že jsou to instituce zřizované dle školského zákona a jsou na základě povinnosti provádět vlastní hodnocení školou realizovaného počátečního vzdělávání vedeny k získávání zpětné vazby o své činnosti. Dalším neopominutelným důvodem je i skutečnost, že kvalitní a smysluplná nabídka dalšího vzdělávání umožní těmto institucím překonat ta období, kdy počátečním vzděláváním procházejí slabé populační ročníky.

3.2.5 Shrnutí výsledků šetření

Podíváme – li se na výsledky šetření celého vzorku všech 50 institucí poskytujících další vzdělávání zaměstnanců, které se do našeho šetření aktivně zapojily, vidíme, že všechny instituce ze sledovaného vzorku provádí zjišťování zpětné vazby ke své vzdělávací nabídce. Komplexnost evaluace vzdělávací nabídky, a tedy i z ní vyplývajícího řízení kvality poskytovaného vzdělání, je značně odlišná. Komplexnost zpětné vazby má dopad i na efektivitu poptávaného vzdělávání pro koncové zákazníky, tedy podniky a organizace.

²⁶ Výuka je zajišťována učiteli, kteří v oblasti ICT a cizích jazyků jsou plně kvalifikovaní, u odborné problematiky jde o odborníky ve vyučované problematice s pedagogickou praxí, ne vždy je však splněno požadované vzdělání doplňujícího pedagogického studia. Jednoznačně je nutné říci, že tito učitelé neprošli vzděláváním zaměřeným na vzdělávání dospělých.

Pro získání uceleného pohledu na instituce poskytující další vzdělávání se nám ukázalo jako vhodné provedení analýzy SWOT²⁷ institucí na základě získaných údajů, včetně informací získaných vyhodnocením volných odpovědí respondentů:

1. Silné stránky:

1. Snaha o zavedení systému pro získání zpětné vazby o kvalitě a účelnosti vzdělávacích aktivit pro stávající a potenciální klienty a získání poznatků nezbytných pro zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání.
2. Realizace dotazníkové šetření u frekventantů vzdělávání.
3. Zpětná vazba zaměřená na hodnocení kvality práce lektora a spokojenost frekventantů vzdělávání s absolvovaným vzděláváním.
4. Vyšší konkurenceschopnost u těch institucí, které spolupracují v dlouhodobém horizontu s organizacemi, které jsou jejich zákazníky, tj. aplikují ucelený systém zpětné vazby pro zjišťování kvality efektivity poskytovaného vzdělávání, např. Simmondsův model.
5. Spolupráce školských institucí s úřady práce při přípravě vzdělávacích aktivit.

První až třetí bod silných stránek se vyskytuje v celém sledovaném vzorku tj. 100% respondentů. Váha těchto tří silných stránek je tedy vysoká a jednoznačně ukazuje, že všechny posuzované organizace si již uvědomují, že je třeba provádět zjišťování zaměřené na spokojenost účastníků vzdělávání a na kvalitu práce lektora, i když je toto hodnocení jednostranné, a postihující pouze pohled účastníků vzdělávání.

²⁷ **SWOT analýza** je metoda, kterou lze identifikovat silné (**S**trengths) a slabé (**W**eaknesses) stránky, příležitosti (**O**pportunities) a hrozby (**T**hreats), spojené s určitým procesem, činností. Metodou je možné komplexně vyhodnotit fungování organizace, nalézt problémy nebo nové možnosti růstu. Bývá součástí strategického (dlouhodobého) plánování společnosti.

Základ metody spočívá v klasifikaci a ohodnocení jednotlivých faktorů, které jsou rozděleny do 4 výše uvedených základních skupin. Vzájemnou interakcí faktorů silných a slabých stránek na jedné straně vůči příležitostem a nebezpečím na straně druhé lze získat nové kvalitativní informace, které charakterizují a hodnotí úroveň jejich vzájemného střetu.

Body 4 a 5 jsou silnou stránkou těch organizací, které mají systém získávání zpětné vazby zaměřený i na dopady nabízeného vzdělávání do práce účastníků. Tyto organizace tvoří cca 50% sledovaného vzorku. Zejména bod 4 (konkurenceschopnost) může být silným motivačním prvkem pro ty vzdělávací instituce, které se chtějí zjišťování a hodnocení kvality a dopadů své vzdělávací nabídky zabývat, neboť ukazuje konkrétní přínos této činnosti pro instituci. Bod 5 je specifický pro vzdělávací instituce – školy a může pomoci je nasměrovat (zejména střední odborné školy, které zatím tápou a nemají jasno), zda možnost stát se institucí nabízející celoživotní vzdělávání využít nebo ne, protože neví, jak ji uchopit.

2. Slabé stránky

1. Neznalost modelů hodnocení a velmi malá znalost teorie hodnocení kvality a efektivnosti nabízeného vzdělávání.
2. Kvalifikovanost zaměstnanců - chybí odborníci na problematiku vzdělávání dospělých (v institucích působí ekonomové, technici, učitelé, kteří odešli ze školství ještě před nabytím účinnosti školského zákona, kterým byla školám poskytujícím počáteční vzdělávání stanovena povinnost provádět pravidelné vlastní hodnocení školy).

Četnost první uvedené slabé stránky je cca 80% sledovaného vzorku, ačkoliv v silných stránkách uvádíme, že cca 50% institucí provádí zjišťování kvality včetně jeho dopadů, ale i tyto instituce, kromě deseti, uvedly, že aplikovaly zkušenosti s postupy zjišťování a hodnocení připravované pro jinou oblast činnosti instituce. Zkušenost, ale i povědomí o modelech uvedených v námi předloženém dotazníku, nemají.

Přibližně stejnou míru závažnosti, tj. 80 % má i druhý bod, neboť kromě institucí úzce specializovaných na poskytování dalšího vzdělávání, vnímají i školy absenci specialisty na tuto problematiku. Ředitelé škol uváděli, že by přínosem pro kvalitu poskytovaného celoživotního vzdělávání bylo, pokud by měli ve svých řadách specialistu na vzdělávání dospělých, který by mohl pomoci ostatním kolegům v nasměrování k přístupu učitelů – lektorů k jejich dospělým žákům a uměl by navrhnout nejvhodnější metody výuky.

3. Příležitosti

1. Zajištění kvality nabízeného vzdělávání prostřednictvím implementace uceleného systému hodnocení poskytovaného vzdělávání.
2. Využití spolupráce s úřady práce při přípravě vzdělávací nabídky a zaměření kurzů.
3. Akreditace vzdělávací nabídky.
4. Zvýšení kvality nabízeného vzdělávání zavedením systému dlouhodobé spolupráce se zákazníky.
5. Rozšíření vzdělávací nabídky ve vazbě na Národní soustavu kvalifikací (NSK), zejména o teoretickou přípravu na zkoušky pro získání dílčích kvalifikací.
6. Projekty financované z EU zaměřené na vzdělávání zaměstnanců.

Přibližně 85% institucí z monitorovaného vzorku vnímá tvrzení uvedená v bodech 1 – 6 jako vhodné příležitosti pro zvýšení kvality a efektivity své vzdělávací nabídky. Jako možnou cestu k zajištění vyšší kvality vzdělávací nabídky vnímají instituce body 1, 3, 4. Přínos pro efektivitu poskytovaného vzdělávání vidí instituce zejména v bodech 2, 4, 5 a také bodu 6. Poslední uváděný bod, tj. bod 6, by se mohl zdát ve spojení s možností zvýšení efektivity vzdělávání jako s kvalitou nijak nesouvisející. Instituce to vidí opačně, neboť právě velká část projektů zaměřených na vzdělávání zaměstnanců je koncipována jako objednávka na klíč. Jedná se o vzdělávání, které je koncipované podle požadavku realizátora projektu a instituce se o danou zakázku často uchází nabídkou reagující na veřejnou zakázku s jasně stanovenými požadavky. Další možností je, že vzdělávací instituce, která se rozhodne ucházet o získání finančních prostředků prostřednictvím projektu financovaných z EU, osloví své potenciální zákazníky s nabídkou partnerství v projektu nebo je přizve ke spolupráci při přípravě projektu. Tím opět připravuje vzdělávání, které je koncipováno dle konkrétních požadavků a v konečném důsledku tak zvyšuje míru efektivity pro jeho odběratele.

4. Rizika/Hrozby

1. Široká nabídka vzdělávání z projektů financovaných z EU zaměřených na vzdělávání zaměstnanců.

2. Poskytované vzdělávání bez zpětné vazby od vysílajících organizací ztrácí konkurenceschopnost.
3. Nabídka vzdělávacích aktivit obsahem neodpovídá potřebám organizací, které vysílají své zaměstnance na vzdělávání.

Pozitivním zjištěním pro nás bylo, že cca 60% institucí sledovaného vzorku si uvědomuje, že pokud nebudou mít zajištěnu zpětnou vazbu od zákazníka, tj. objednatele vzdělávání, stává se jejich vzdělávací nabídka méně konkurenceschopnou bod 2.

Překvapivým zjištěním se může jevit, že 90% monitorovaných institucí označilo jako významnou hrozbu nabídku vzdělávání z projektů financovaných z EU bod 1. Příčinou této hrozby jsou dva faktory. Prvním je, že díky možnosti vzdělávat své zaměstnance s přispěním finančních prostředků EU, se ty organizace, které chtějí své zaměstnance vzdělávat, se v současné době snaží této možnosti maximálně využít a zajišťují rozvoj svých zaměstnanců v co nejširším spektru kompetencí k výkonu jejich profese. Do budoucna plánují omezení svých investic do vzdělávání pouze na to vzdělávání, které bude nezbytné. Druhým důvodem je bezplatná nabídka vzdělávacích aktivit, které byly připraveny za podpory finančních zdrojů EU nebo jejich nízká cena jsou faktory, které mohou v budoucnu vést k tomu, že zájemci o vzdělávání nebudou ochotni platit vyšší částky a vzhledem požadavku zajištění udržitelnosti produktu, ke které se realizátor projektu v projektové žádosti zavazuje, nebude moci cenu zvýšit. Tím se dostane do situace, že z důvodu nedostatku finančních prostředků nebude schopen toto vzdělávání poskytovat.

Shrnutí

Analýza SWOT jednoznačně ukazuje, že v době, kdy si nelze dovolit plýtvat a každou investici, včetně investic do rozvoje lidských zdrojů, je třeba velmi pečlivě vážit, musí instituce poskytující vzdělávání svoje vzdělávací aktivity sledovat jak z pohledu kvality, tak zejména z pohledu jejich efektivity, tj. naplnění očekávaných přínosů pro zákazníky.

Společným znakem všech padesáti institucí námi hodnoceného vzorku je, že provádí dotazníkové šetření formou dotazníku pro účastníky vzdělávání, který

je zadáván účastníkům v závěru kurzu, a hodnocení prováděné po skončení lektorem kurzu.

Šetření jednoznačně prokazuje, že velmi důležitým faktorem pro zajištění kvalitní a atraktivní vzdělávací nabídky je vzdělání vlastních zaměstnanců instituce. V institucích, které uplatňují ucelený zpětnovazebný systém, pracuje nejméně jeden zaměstnanec, který absolvoval vzdělání v oblasti andragogiky. To mimo jiné prokazuje, že ve vysokoškolské přípravě pro vzdělávání dospělých se, na rozdíl od přípravy učitelů pro počáteční vzdělávání či jiných oborů, jejichž absolventi směřují do vzdělávacích institucí, věnuje náležitý prostor zajišťování zpětné vazby a s ní souvisejícího zjišťování dopadů vzdělávání. Pokud organizace nemají ve svých řadách zaměstnance, kteří jsou absolventy andragogiky a mohou působit jako metodici, nabývá důležitosti celoživotní vzdělávání vlastních zaměstnanců v oblasti andragogiky, ale také vzdělávání zaměřené na metodologii hodnocení kvality, neboť pro funkční řízení kvality a efektivity kurzů a programů vzdělávací nabídky je nezbytné, aby alespoň vedoucí pracovník, nejlépe však každý manažer kurzu/programu, měl povědomí o metodách zjišťování kvality a efektivity vzdělávací aktivity.

Jako velmi důležitý prvek se ukazuje spolupráce s partnery, kteří jsou alespoň částečně nepřímými odběrateli vzdělávacích produktů, např. pobočky Úřadu práce nebo místní komunity. Tuto spolupráci nelze nahradit pouhým průzkumem trhu, přímá spolupráce významně směřuje k efektivitě nabízených vzdělávacích aktivit, neboť jejich koncepce vychází z jasně definovaných požadavků na jejich výstup a umožňuje zajišťovat zpětnou vazbu k jejímu dosahování. Naše šetření ukázalo, že zejména ty instituce, které navázaly úzkou spolupráci s úřady práce a svoji vzdělávací nabídku jsou i schopny pružně přizpůsobit regionálním potřebám trhu práce, dosahují trvalé poptávky po jimi nabízených vzdělávacích aktivitách. Dlouhodobá spolupráce s Úřadem práce kromě nasměrování institucím k aktuálním profesním potřebám trhu práce v regionu, dává těmto institucím i zpětnou vazbu, jak jsou jimi nabízené vzdělávací aktivity efektivní prostřednictvím sledování uplatnitelnosti jejich absolventů na trhu práce, což má dopad na kvalitu nabízené vzdělávací nabídky a spolu s ní ruku v ruce i na její efektivitu.

Specifickou roli mají vzdělávací aktivity nabízené v rámci projektů financovaných z prostředků Evropských strukturálních fondů. Instrukce nabízející vzdělávání je chápou zároveň jako příležitost, ale zároveň jako hrozbu. Příležitost spatřuji především v možnosti získat finanční prostředky na studie zaměřené na průzkum společenské poptávky po vzdělávacích aktivitách, event. studie na zmapování vzdělávacích produktů, které jsou na trhu, tj. co nabízí konkurence. Projektové prostředky umožní i vývoj nových vzdělávacích produktů s využitím renomovaných odborníků a jejich pilotní ověření v rámci projektu, po jeho skončení však nastává problém, jak udržet potřebnou kvalitu, neboť většina institucí již následně nemá vlastní prostředky na to, aby i nadále platila renomované odborníky tj. tvůrce vzdělávacího programu (pokud není zároveň jejich zaměstnavatelem), nebo měla zajištěnu plnohodnotnou náhradu. Pokud je v rámci zachování kvality a předpokládaných dopadů zachován pilotní lektorský sbor, projeví se tato skutečnost v ceně nabízeného produktu, která není v rámci vzdělávací nabídky konkurenceschopná, obzvláště když obdobné vzdělávání nabízí jiné instituce třeba i bezplatně právě v rámci projektu ESF. Tento efekt finančních prostředků ESF je vnímán jako hrozba, zejména v okamžicích, kdy musí firmy a ostatní organizace, včetně státních institucí, omezovat výdaje.

Šetření v rámci této práce ukázalo, že vzdělávací instituce zřizované dle školského zákona mají k finančním prostředkům z ESF jiný přístup, využívají je zejména pro kvalitní přípravu svých vlastních lektorů, tj. k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých, vzdělávacích technikách nebo prohloubení odbornosti ve vazbě na lektorovanou oblast.

Dalším stupněm ke kvalitě a vyšší konkurenceschopnosti vzdělávací nabídky je akreditace jednotlivých vzdělávacích aktivit. Akreditace sama o sobě ještě nezaručuje efektivitu vzdělávací aktivity, ale je schvalovacím procesem, který svým charakterem je externím posouzením navrhované vzdělávací aktivity s finálním schválením jak jejího obsahu a učebních opor, tak i lektorského sboru.

3.3 Organizace vysílající zaměstnance na vzdělávání

3.3.1 Metody zjišťování

K získání potřebných informací k naplnění výše uvedeného druhého cíle, tj. zmapování a porovnání míry řízení dalšího vzdělávání zaměstnanců a používaných evaluačních metod jeho efektivity a kvality ve státní správě, veřejné správě a zejména v jimi zřizovaných organizacích, a k ověření stanovených hypotéz bylo primárně využito dotazníkové šetření, které jsme realizovali v rámci pedagogické činnosti v Centru školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Šetření bylo provedeno formou specifického otevřeného dotazníku, který měl podobu přesně stanovené struktury zprávy z hodnocení vzdělávání zaměstnanců, tj. písemné práce, kterou studenti povinně zpracovávají jako podklad pro zkoušku. Sporná, neúplná či chybějící data byla ověřena/doplněna následnými řízenými rozhovory (podrobněji v 3.3.1.2). Ty byly vedeny formou rozpravy nad prací při vlastní zkoušce. K vyhodnocení získaných dat jsme provedli analýzu metod a nástrojů pro řízení kvality a efektivity dalšího vzdělávání zaměstnanců, analýzu míry řízení oblasti vzdělávání (podrobněji v 3.3.1.1), analýzu dalších informací získaných o sledovaných organizacích řízenými rozhovory. Syntézou takto získaných poznatků je text části 3.3.4 této práce.

3.3.1.1 Analýza metod a nástrojů pro řízení kvality a efektivity dalšího vzdělávání zaměstnanců

Šetření vycházelo ze zjištění získaných z písemných prací (zpracovaných otevřených dotazníků) studentů v předchozím období (2005 – srpen 2007), které dokládalo, že většina organizací některé oblasti své činnosti, např. vzdělávání zaměstnanců, neřídí nebo řídí pouze okrajově, natož aby zjišťovala efektivitu. Proto analýza měla tři etapy. První fáze zahrnovala analýzu používaných metod:

- dotazníkové šetření,
- interview,
- pozorování,
- reportování,
- dokladování,

a jim odpovídajících nástrojů pro zjišťování efektivity dalšího vzdělávání:

- dotazník pro účastníky vzdělávání,
- hospitace ve výuce,
- ukázková hodina,
- řízený rozhovor s účastníkem vzdělávání,
- písemná zpráva, informace na pedagogické radě,
- informace metodickému orgánu,
- prezentace či workshop pro ostatní kolegy,
- předání dokladu o absolvování dalšího vzdělávání.

Druhou fází analýzy bylo zjišťování obsahu používaných nástrojů. Cílem bylo zjistit, jaké ukazatele organizace sledují, a tedy na základě čeho efektivitu posuzují. Zda zjišťují:

- úroveň vzdělávání jako celku,
- úroveň lektora,
- úroveň obsahu vzdělávání,
- úroveň poskytnutých materiálů,
- využitelnost poskytnutých materiálů,
- aplikovatelnost získaných poznatků a dovedností,
- způsob, jakým se vzdělávání promítne do každodenní praxe zaměstnance,
- spokojenost s místem konání vzdělávání,
- hodnocení poznatků,
- hodnocení pracovního chování.

Třetí fází byla analýza a vyhodnocení průměrně vynaložených finančních prostředků na zaměstnance za rok (v našem případě se jedná o rok školní) v posledních třech letech.

Čtvrtá a poslední etapa mapovala proces řízení dalšího vzdělávání, zda jsou realizovány všechny fáze Demingova cyklu, a kdo je jejich garantem.

3.3.1.2 Řízené rozhovory

Řízené rozhovory byly použity k upřesnění neúplných dat či získání chybějících dat. Jak již bylo výše uvedeno, data od vedoucích pracovníků

organizací, které nakupují další vzdělávání zaměstnanců, byla sbírána cíleně v průběhu zkoušky z předmětu Manažerská praxe studentů bakalářského studijního programu i studentů v programu celoživotního vzdělávání řízeným rozhovorem při vlastní zkoušce. Ta má u tohoto předmětu formu rozpravy nad prací, pro kterou jsme si po analýze práce připravili opět záznamový list s otázkami, které nebyly v práci zodpovězeny, nebo jejich zpracování nebylo v potřebném rozsahu. Pozitivem této formy sběru dat bylo, že jsme nejen získali data pro náš výzkum od všech oslovených respondentů šetření, ale sami studenti hodnotili pozitivně nasměrování do oblasti, která se jim nejevila jako významná a tudíž ani prioritní pro monitoring a vyhodnocení a avšak významně ovlivňující čerpání rozpočtu organizace.

Nejmarkantněji se tato skutečnost projevila u 15 škol, ze kterých jsme v průběhu let 2008 – 2010 se v rámci naší pedagogické práce setkali s více pracovníky těchto škol. U nich byl patrný vývoj v řízení dalšího vzdělávání s důrazem na jeho kvalitu a dopady do vlastní práce učitele, Celkově lze říci, že vývoj se projevil v celé oblasti personálního řízení.

Z prvního dotazníkového šetření (u prvního zaměstnance školy) se data o řízení, zjišťování a hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců nelišila od dat získaných z ostatních škol. Data dokládala, že školy vzdělávání plánovaly, převážně dle zájmu zaměstnanců a po jeho absolvování byl v cca 50% z nich aplikován dotazník pro absolventa vzdělávání a ve zbytku se po absolventovi vzdělávání žádné informace nepožadovaly. Když jsme se setkali s druhým zaměstnancem s jedno nebo dvouletým odstupem, data byla jiná. Ukazují, že školy začaly oblast vzdělávání cíleně řídit. Mají zaveden systém plánování, který vychází z potřeb školy, ale jako určitý motivační prvek reflektuje i zájem zaměstnanců, a také, že mají nastaven systém pro zjišťování dopadů do práce zaměstnanců.

3.3.2 Výběr vzorku respondentů

Pro tuto část jsme si stanovili vzorek 150 organizací veřejné a státní správy ve složení vzorku školy a školská zařízení všech zřizovatelů dle školského zákona, 10 organizací státní správy a 15 veřejné správy. Nastavení vzorku bylo dáno připravenou metodikou sběru dat (podrobnější popis je uveden v části 3.3.3) a vyplynulo z oblastí, ve kterých působí studenti programů

managementu Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, jehož bakalářský program využívají pracovníci státní a veřejné správy k dosažení předepsaného vysokoškolského vzdělání. V první fázi šetření, tj. do konce roku 2009 byla získána relevantní data z 306 organizací, z nichž 38 je školských právnických osob sdružujících 2 školy. Celkově byla získána data z 52 mateřských, 112 základních, 90 středních, 16 zájmových uměleckých škol a 20 speciálních škol a školských zařízení, 13 zařízení poskytujících volnočasové aktivity dětem a mládeži, 5 vysokých škol, 14 orgánů státní správy a 16 orgánů veřejné správy. Ve druhé fázi, tj. v roce 2010, byl vzorek doplněn na konečných 65 mateřských, 130 základních, 100 středních, 20 zájmových uměleckých škol a 38 školských zařízení. Doplněn byl i vzorek orgánů veřejné správy tak, aby vzorek obsahoval data ze 7 krajských úřadů (50%). Vzorek státní správy byl doplněn tak, aby byla ve vzorku byla data z 10 ministerstev (též cca 50%).

Tabulka 6: Vzorek šetření - školy a školská zařízení dle jednotlivých typů a zřizovatele

Typ školy	Počet škol daného typu ve vzorku
Mateřské školy	20
z toho soukromých MŠ	3
Základní školy	130
z toho soukromých ZŠ	0
Střední školy	100
z toho soukromých SŠ	23
Základní umělecké školy	20
z toho soukromých ZUŠ	0
Školská zařízení	38
z toho soukromých ŠZ	0

Tabulka 7: Upřesnění vzorku středních škol ve vazbě na jejich druh a zřizovatele

Druh střední školy	Počet škol daného druhu ve vzorku
Střední školy poskytující odborné vzdělání	66
z toho soukromých	52
Gymnázia	34
z toho soukromých	9

Tabulka 8: Vzorek šetření – státní a veřejná správa

Typ organizace	Počet organizací daného typu ve vzorku
Veřejná správa	18
z toho krajských úřadů	7
z toho městských úřadů	11
Státní správa	15
z toho ministerstev	10
z toho přímo řízených organizací	5

3.3.3 Průběh zjišťování

K získání dat o tom, jak organizace řídí další vzdělávání zaměstnanců a jak vyhodnocují jeho přínos pro organizaci, byla využita možnost přímého oslovení vedoucích zaměstnanců škol a školských zařízení s žádostí o zpracování otevřeného dotazníku (viz příloha č. B), kteří jsou studenty zákonem o pedagogických pracovnících předepsaného studia školského managementu pro vedoucí pracovníky škol a školských zařízení. V období září 2007 - leden 2010 byl všem studentům bakalářského i celoživotního studia školského managementu zadáván ke zpracování otevřený dotazník zaměřený na řízení dalšího vzdělávání (včetně vynaložených finančních prostředků) a metody zjišťování jeho efektivity v jejich organizaci. Zaměření zjišťování na celý proces dalšího vzdělávání vycházelo ze zjištění z předchozího roku, kdy studenti ve svých závěrečných pracích o modelu sebehodnocení školy/školského zařízení nebo organizace státní/veřejné správy často oblast dalšího vzdělávání vůbec neuváděli a při diskuzi u zkoušky zmiňovali maximálně plán vzdělávání zaměstnanců. Zjišťování efektivity je však až v předposlední a poslední části PDCA cyklu, proto bylo zjišťování rozšířeno na celý cyklus. Neúplné, nejasné nebo chybějící údaje byly zjištěny řízeným rozhovorem při vlastní zkoušce v rámci rozpravy nad prací. Tento netradiční způsob získání dat byl použit záměrně, aby bylo zaručeno získání stanoveného vzorku.

Po vyhodnocení zastoupení jednotlivých druhů a typů škol a školských zařízení a úřadů ve vzorku získaném za období září 2007 – srpen 2010, byli v září 2010 cíleně při výuce školského managementu osloveni zejména vedoucí pracovníci škol, odpovědní pracovníci ze státní a veřejné správy se

žádostí o zpracování výše uvedeného dotazníku, aby byla pro naše šetření zajištěna data ve struktuře 65 MŠ, 130 ZŠ, 100 SŠ, 20 ZUŠ, 38 školských zařízení, 7 krajských úřadů a 10 ministerstev, což zajišťuje jeho reprezentativnost ve vazbě na jejich zastoupení.

Potřebné doplňující a upřesňující informace k jednotlivým dotazníkům byly získávány při ústní zkoušce, pro kterou byl zpracovaný dotazník podkladem.

V této části práce jsme věnovali pozornost možným metodám řízení kvality a efektivity dalšího vzdělání zaměstnanců jak pro instituce toto vzdělávání nabízející, tak i pro organizace/instituce vysílající své zaměstnance na vzdělávání, výběru a stručné charakteristice vzorku, na kterém jsme prováděli šetření. V následující části práce se zaměříme na výstupy ze zjištění provedeného šetření.

3.3.4 Výsledky šetření

Abychom mohli smysluplně porovnat data získaná šetřeními provedenými v organizacích vysílajících zaměstnance na vzdělávání, rozdělíme si data do dvou skupin, ve vazbě na předpisy vztahující se ke vzdělávání v těchto organizacích a také na vnější podmínky, které vzdělávání ovlivňují (např. u škol povinnost proplácet suplování za zaměstnance vyslaného na vzdělávání – téměř vždy musí škola vynaložit finanční prostředky). V první skupině se budeme zabývat daty získaných ze škol a školských zařízení, tj. organizací, které jsou zřizovány dle školského zákona. Získaná data jsme vyhodnocovali ve vazbě na poskytované vzdělávání podle platných stupňů ISCED²⁸ a tam, kde to bylo ze získaných dat možné, ještě vyhodnocovány ve vazbě na zřizovatele školy/školského zařízení.

Druhou skupinu tvoří data získaná ze správní správy a úřadů samosprávných celků. Jedná se o data z ministerstev a jimi přímo řízených organizací, které buď svojí činností vykonávají státní správu, nebo jsou poskytovateli služeb k zajištění výkonu státní správy ústředním orgánem, a data z veřejné správy, tzn. krajských a městských úřadů.

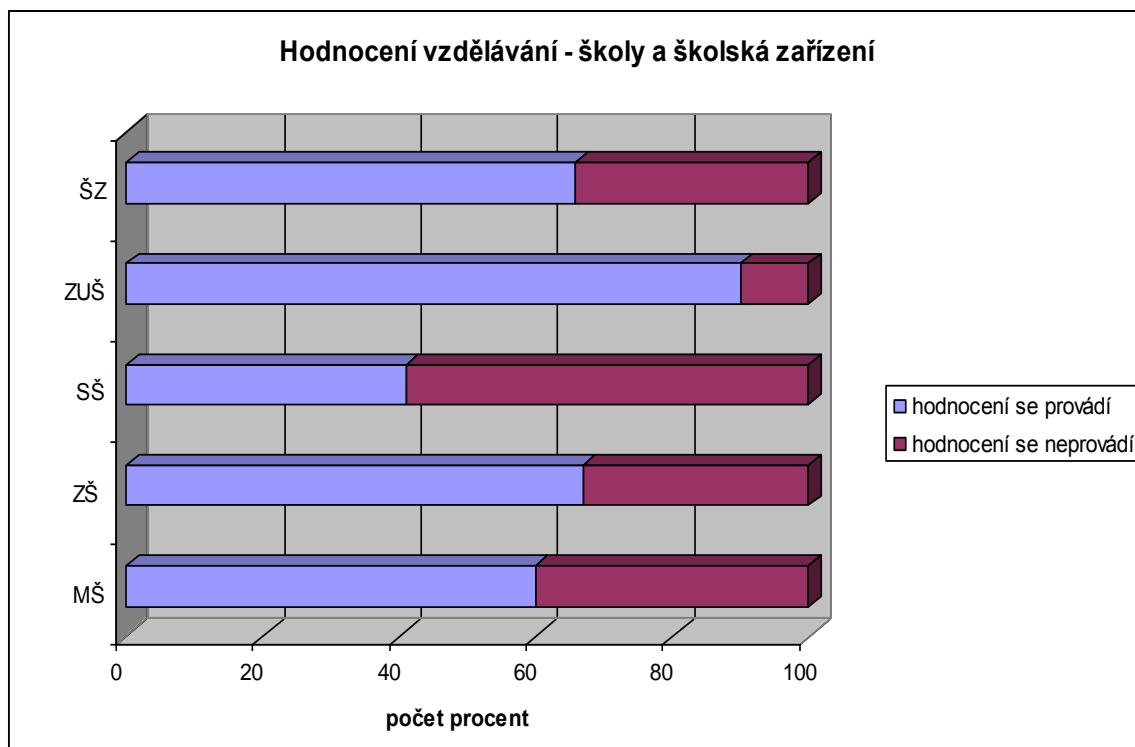
²⁸ ISCED 97 – International Standard Classification of Education = Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání

3.3.4.1 Zjišťování a hodnocení dopadů vzdělávání

Primárním cílem zjišťování bylo zjištění a vyhodnocení, zda školy a školská zařízení sledují a vyhodnocují dopady vzdělávání svých zaměstnanců do jejich výchovně vzdělávací práce a zda orgány státní a veřejné správy zjišťují a hodnotí přínos vzdělávání svých zaměstnanců ke zkvalitnění a zefektivnění výkonu státní a veřejné správy.

3.3.4.1.1 Zjišťování a hodnocení dopadů vzdělávání - školy a školská zařízení

Graf na obrázku 5 jednoznačně ukazuje, že největší pozornost věnují zjišťování přínosu dalšího vzdělávání svých zaměstnanců vedení základních uměleckých škol, v tomto typu škol se evaluace přínosů provádí v 90 % sledovaného vzorku.



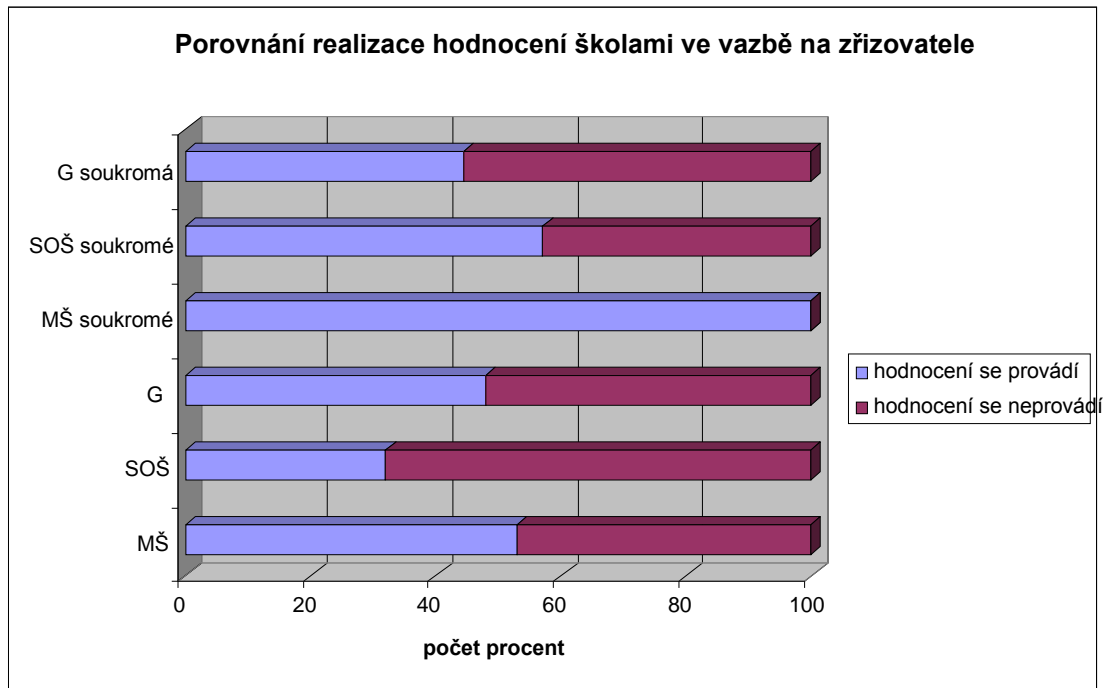
ŠZ školská zařízení, ZUŠ základní umělecké školy, SŠ střední školy, ZŠ základní školy, MŠ mateřské školy

Obrázek 5: Procentuální zastoupení míry realizace hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců dle typů škol a školskými zařízeními

Vedení základních škol se zaměřuje na sledování přínosů dalšího vzdělávání zaměstnanců v 67 % škol, těsně následováno vedením školských zařízení, která se této problematice věnují v 66 % našich respondentů. Problematiku

sleduje i 60 % ředitelek mateřských škol. Nejmenší pozornost pak překvapivě věnují dopadům dalšího vzdělávání zaměstnanců vedoucí pracovníci středních škol. Pouze 41 % středních škol zahrnutých do výzkumného vzorku. Jednoznačně pozitivním zjištěním je, že pouze tato jedna skupina škol sledovaného vzorku se problematice přínosů dalšího vzdělávání věnuje v méně než 50 % respondentů šetření.

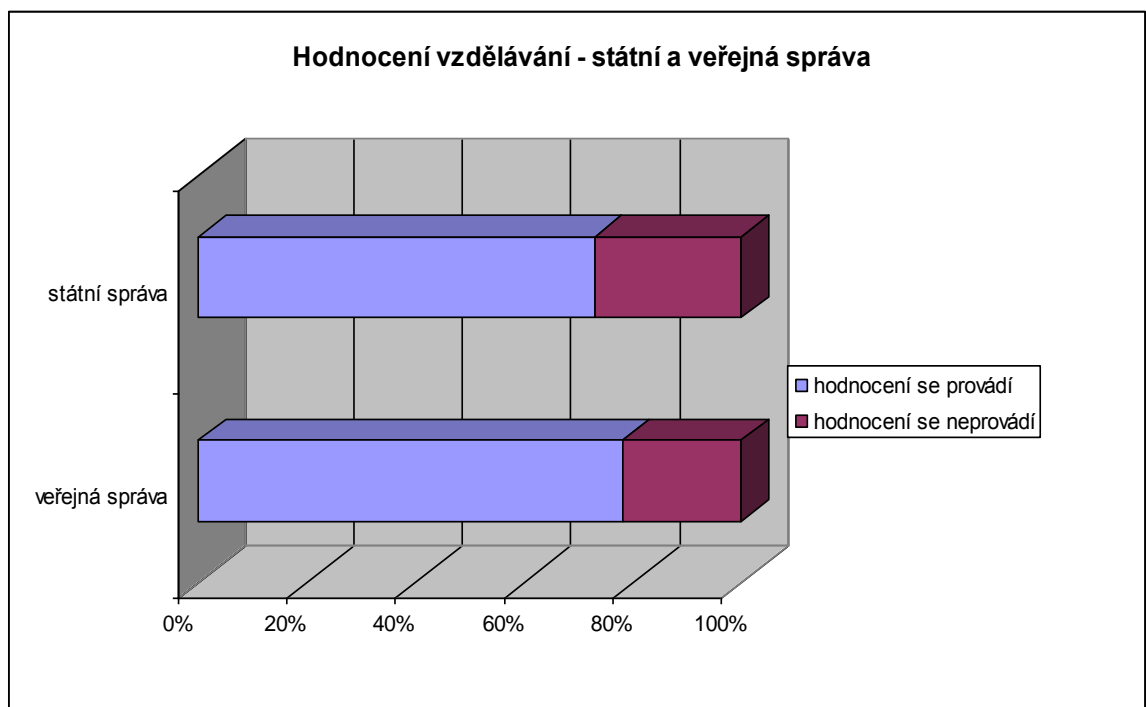
Při porovnání sledování a vyhodnocování dopadů dalšího vzdělávání do práce školy v rozdělení dle zřizovatele vidíme z níže uvedeného grafu na obrázku 6, že nejvíce pozornosti této oblasti věnují ředitelky soukromých mateřských škol (všechny soukromé MŠ sledovaného vzorku) a vedení soukromých středních odborných škol poskytujících střední vzdělání (57 % ze soukromých SOŠ vzorku) oproti školám obdobného typu zřizovaných krajem (SOŠ 32 %) a obcí (MŠ 53 %). Z grafu je patrné, že střední odborné školy poskytující střední vzdělání zřizované krajem věnují sledované problematice nejméně pozornosti ze všech typů a druhů škol výzkumného vzorku. Hodnocení dopadů dalšího vzdělávání do práce školy provádí pouze vedení 32 % z těchto škol. U mateřských škol a středních odborných škol poskytujících střední vzdělávání je podíl zjišťování a hodnocení přínosů dalšího vzdělávání v členění dle zřizovatelů u soukromých zřizovatelů téměř dvojnásobný. Z pohledu rozčlenění dle druhů středních škol se nejvíce sledované problematice věnují vedoucí zaměstnanci gymnázií, o něco málo vyšší je to u gymnázií zřizovaných kraji respektive městskou částí Praha 1, z grafu na obrázku 6 vidíme, že se jejich míra zastoupení blíží 50 %, ze zdrojové tabulky v příloze D zjistíme, že se jedná o 48 % těchto gymnázií sledovaného vzorku. Vedení gymnázií soukromých zřizovatelů se touto problematikou zabývá ve 44 % případů sledovaného vzorku.



G gymnázia, SOŠ střední školy poskytující střední vzdělávání, MŠ mateřské školy

Obrázek 6: Procentuální zastoupení míry realizace hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců školami dle zřizovatele školy

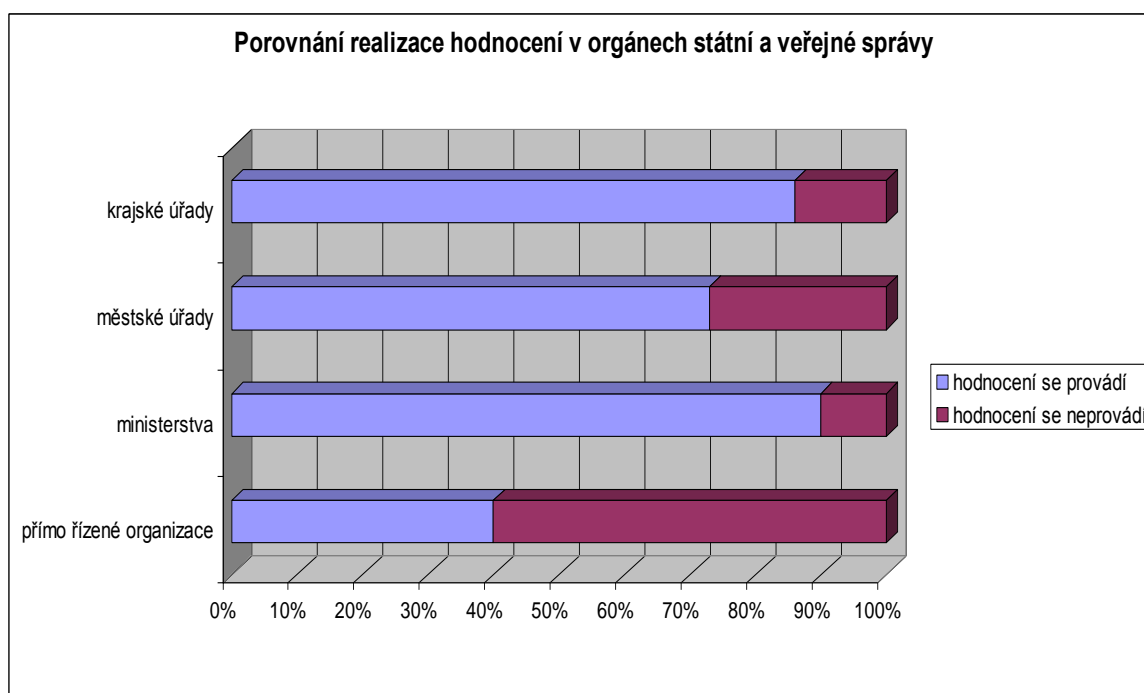
3.3.4.1.2 Zjišťování a hodnocení dopadů vzdělávání – státní a veřejná správa



Obrázek 7: Procentuální zastoupení míry realizace hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců ve státní a veřejné správě

V hrubém rozdělení na státní a veřejnou správu vyznívá šetření lépe pro veřejnou správu, kde z našeho zjišťování vyplývá, že se touto problematikou zabývá 78 % respondentů a ve státní správě 73 % respondentů (viz graf na obrázku 7).

Z grafu na obrázku 8 však je patrné, že největší míru pozornosti v 90 % věnují hodnocení dopadů dalšího vzdělávání svých zaměstnanců ústřední orgány státní správy tj. ministerstva, naopak nejméně tuto problematiku řeší jimi přímo řízené organizace. Zde bylo šetřením zjištěno, že se touto problematikou zabývá pouze 40 % přímo řízených organizací sledovaného vzorku. Krajské úřady se hodnocením dopadů vzdělávání na práci svých zaměstnanců zabývají v plných 86 % sledovaného vzorku. Šetření ukázalo, že o něco méně se této problematice věnují městské úřady (73 %).



Obrázek 8 Procentuální zastoupení míry realizace hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců v orgánech státní a veřejné správy

V porovnání se školami a školskými zařízeními se ve veřejné a státní správě věnuje zjišťování a hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců do jejich práce větší pozornost.

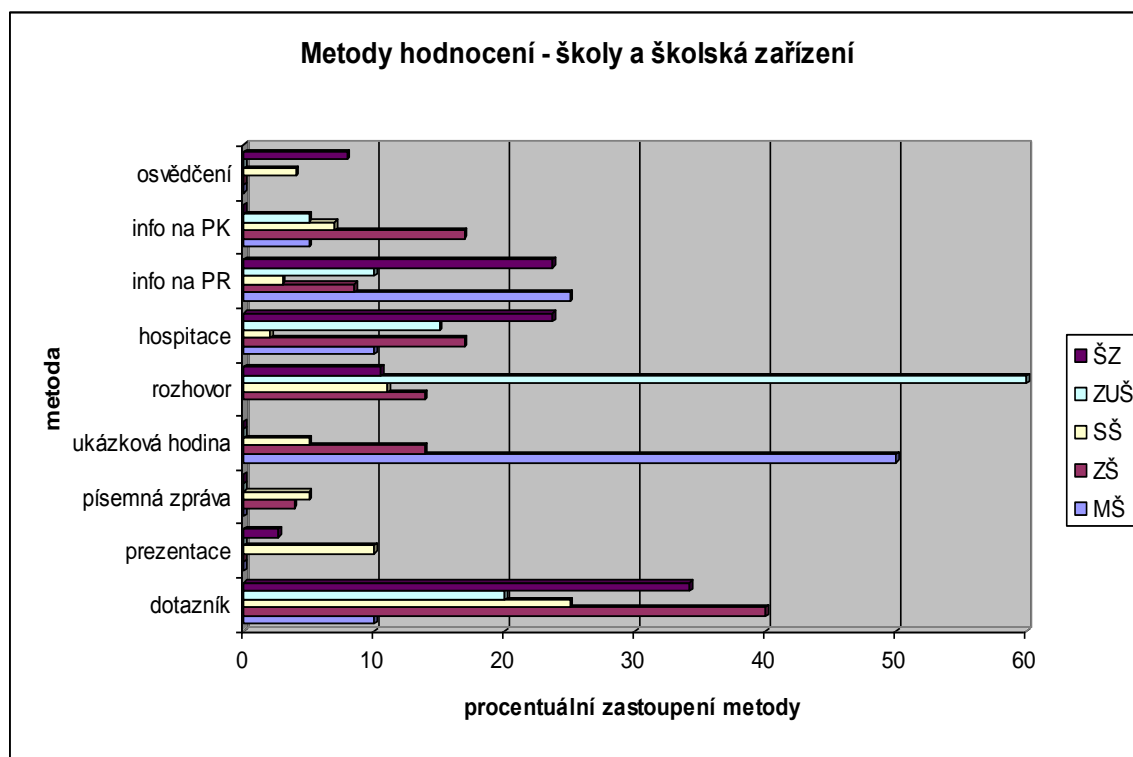
3.3.4.2 Metody a nástroje zjišťování a hodnocení dopadů vzdělávání

V této části jsou popsány výsledky analýzy metod a jim odpovídajících nástrojů používaných pro zjišťování a hodnocení dopadů vzdělávání do práce školy nebo instituce.

3.3.4.2.1 Metody a nástroje zjišťování a hodnocení dopadů vzdělávání používané školami a školskými zařízeními

Šetření prokázalo, že ve školách a školských zařízeních se používají k zjišťování dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců do jejich výchovně vzdělávací činnosti následující metody: dotazníkové šetření, reportování, interview, pozorování i dokladování a jim odpovídající nástroje dotazník, prezentace poznatků ze vzdělávání kolegům, písemná zpráva, ukázková hodina, rozhovor, hospitace, informace předaná kolegům na pedagogické radě nebo předmětové komisi a předání dokladu o absolvování. Z níže uvedeného grafu na obrázku 9 je zřejmé, že nejvíce používanou metodou pro zjišťování je dotazníkové šetření, které je aplikováno ve všech typech škol i ve školských zařízeních zastoupených ve vzorku. Analýzou dotazníků získaných od respondentů jsme zjistili, že dotazníky se zaměřují na hodnocení přínosu absolvovaného vzdělávání pro pracovníka, jeho hodnocení lektora a vždy obsahují otázku, zda by absolvované vzdělávání doporučil i pro ostatní kolegy. Při rozhovoru s vedoucími zaměstnanci škol, u kterých bylo šetřením zjištěno využívání rozhovorů pro zjišťování dopadu dalšího vzdělávání zaměstnanců do jejich vlastní práce, se prokázalo, že rozhovory jsou obdobně zaměřené jako dotazníky, otázky jsou směřovány k tomu, zda absolvent využije nové poznatky, a v jaké míře, jak vnímal kvalitu lektora a organizačního zajištění vzdělávání. Téměř identickou osnovu mají i požadované písemné zprávy, které jsou využívány malé míře v základních (4 %) a středních (5 %) školách. Dalšími metodami, které se vyskytly ve všech typech škol a školských zařízeních jsou hospitace, které jsou cíleny na sledování uplatňování nových poznatků získaných dalším vzděláváním ve výuce. Ty spolu s další, méně frekventovanou metodou – ukázkovou hodinou, podávají nejlepší důkaz o dopadu absolvovaného dalšího vzdělávání do vlastní vzdělávací práce školy. Na tomto zjištění se shodli všichni respondenti, kteří s těmito metodami

pracují. Jako úplně nejefektivnější označili právě ukázkovou hodinu, která je připravena absolventem vzdělávání cíleně na převedení aplikace poznatků v praxi. Jednoduše řečeno, je donucen získané poznatky předvést ostatním a tím si je sám alespoň jedenkrát musí vyzkoušet. Vedoucí pracovníci, ale i učitelé ze škol, ve kterých se tato metoda používá, se jednoznačně shodli, že toto „přinucení“ aplikovat nové poznatky, vede k jejich aplikaci vždy, když je to vhodné. Prezentace a předávání informací na pedagogické radě či předmětové komisi je ve srovnání s dotazníky účinnější. Tyto metody jsou zaměřeny na seznámení s novými poznatky získanými dalším vzděláváním v teoretické rovině. Nutí však opět absolventa vzdělávání připravit si informaci o tom, co se dozvěděl a jak tyto poznatky uplatnit v praxi. Předání dokladu o absolvování vzdělávání nelze z našeho pohledu považovat za metodu, kterou lze zjišťovat dopad absolvovaného dalšího vzdělávání. Jde pouze o doklad o účasti na vzdělávání, který však ani nemusí dokládat skutečnost, že zaměstnanec absolvoval celý vzdělávací program (tento poznatek je z vlastní zkušenosti jako lektora DVPP).



Obrázek 9: Zastoupení jednotlivých metod hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců ve školách a školských zařízeních.

Podíváme-li se na aplikaci jednotlivých metod z hlediska jednotlivých typů škol a školských zařízení, pak zcela překvapivě, ve vazbě na zjištění, že střední školy se problematikou dopadů dalšího vzdělávání zabývají nejméně ze všech sledovaných typů škol a školských zařízení, se všechny výše uvedené metody vyskytují u středních škol. Avšak přibližně 50% z používaných metod je založeno na hodnocení vzdělávací aktivity jejím absolventem. Ve středních školách, zejména v gymnáziích zřizovaných krajem nebo obcí, se jako jedna z používaných metod vyskytuje předání dokladu o absolvování vzdělávání (12 % gymnázií ve sledovaném vzorku). Z tohoto zjištění jednoznačně vyplývá, že přímý dopad do výchovně vzdělávací práce prostřednictvím aktivního využití poznatků za vzdělávání je sledován pouze v jedné čtvrtině sledovaného vzorku středních škol poskytujících střední vzdělání. 18 % škol sledovaného vzorku uplatňuje zároveň dvě až čtyři metody pro zjišťování dopadu vzdělávání do práce školy.

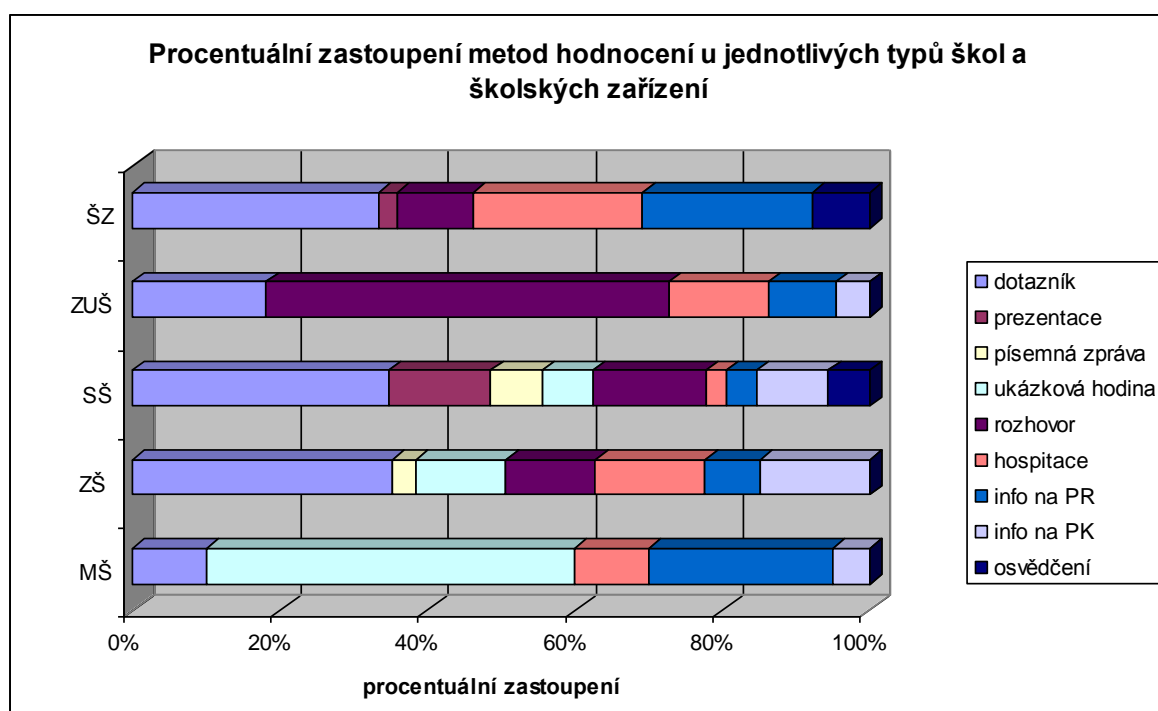
S ukázkovou hodinou nejvíce pracují mateřské školy, což souvisí i s dalšími aspektem vzdělávání, kdy v mateřských školách je velmi často uplatňován následující princip dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; na akci je vyslána jedna učitelka a ta však má za úkol „přenést“ vzdělávací aktivitu do své školy pro ostatní kolegyně. V „mateřinkách“ se nejvíce z všech typů škol pracuje s aktivním předáváním poznatků ze vzdělávání, z grafu uvedeného na obrázku 10 vidíme, že tyto metody činí 90 %. Kromě ukázkové hodiny se využívá předání informací na pedagogické radě nebo metodickém sdružení a hospitační činnost. V 35 % mateřských škol sledovaného vzorku používá právě dvě metody zároveň.

V základních školách je nejvíce používanou dotazník, který vyplňuje účastník dalšího vzdělávání, následují hospitační a předávání informací na pedagogické radě či metodickém sdružení. I u tohoto typu škol ze šetření vyplývá, že jsou více zastoupeny metody zjišťování, při kterých musí absolvent vzdělávání předávat nové poznatky získané. 32 % škol zastoupených v našem vzorku používá pro zjišťování dalšího vzdělávání více metod zároveň.

V základních uměleckých školách jsou metody zjišťování založené na hodnocení vzdělávací aktivity jejím absolventem zastoupeny v používaných

metodách v cca 70 %, Což je nejvíce ze sledovaného vzorku v členění dle typů škol. Pouze 10 % základních uměleckých škol aplikuje zároveň dvě metody.

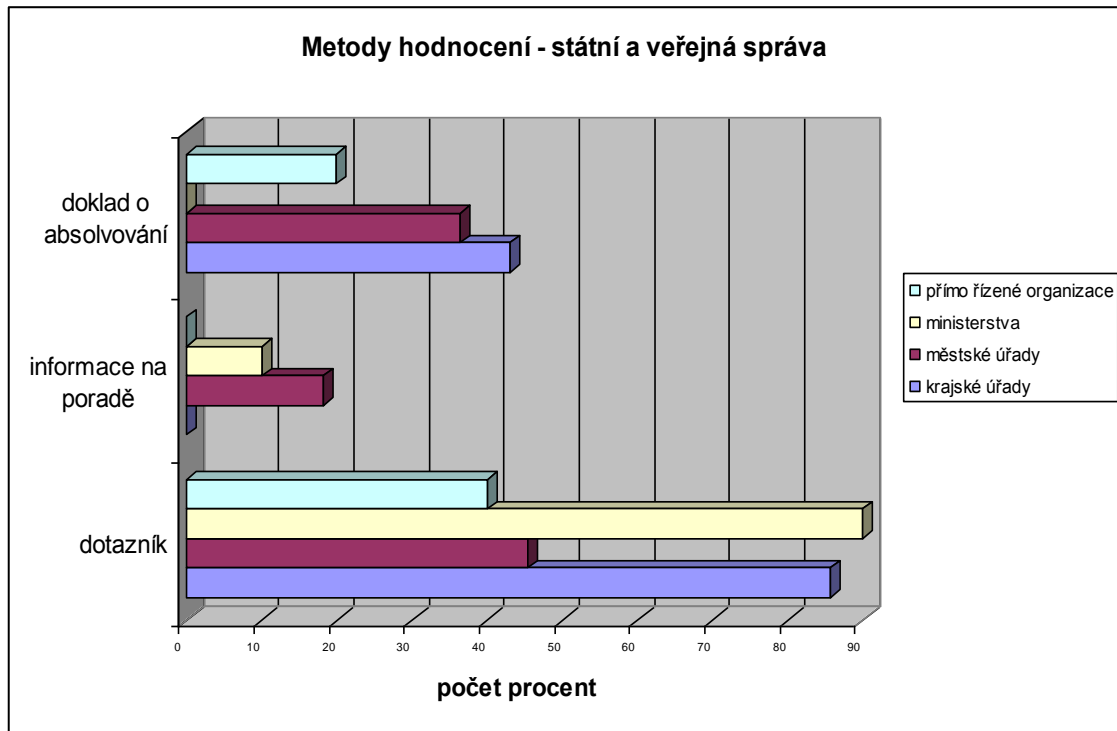
Ve školských zařízeních je zastoupení aktivního předávání poznatků ze vzdělávání a hodnocení absolvovaného vzdělávání zastoupeno vyrovnaně 50 % na 50 %. Třetina školských zařízení při zjišťování dopadů dalšího vzdělávání kombinuje dvě metody zároveň.



Obrázek 10: Procentuální zastoupení jednotlivých metod při hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců používaných u jednotlivých typů škol a ve školských zařízeních

3.3.4.2.2 Metody zjišťování a hodnocení dopadů vzdělávání používané ve státní a veřejné správě

Z analýzy dotazníků a následných rozhovorů se zaměstnanci orgánů státní a veřejné správy vyplynulo, že v této skupině organizací se pro hodnocení dopadů dalšího vzdělávání do práce zaměstnanců používají pouze tři metody zjišťování: dotazníkové šetření, dokladování tj. předání dokladu o absolvování a reportování formou podání informací na poradě útvaru, ve kterém je zaměstnanec zařazen.

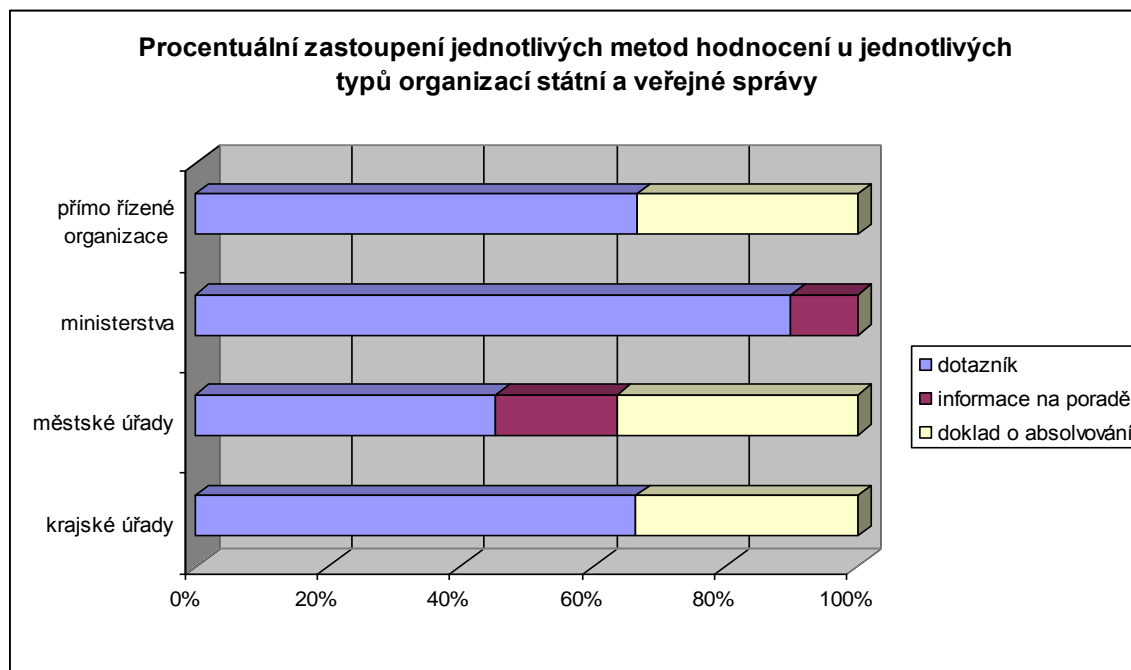


Obrázek 11 Zastoupení jednotlivých metod hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců ve státní a veřejné správě

Poskytnuté dotazníky od respondentů našeho šetření ukazují, že předmět zjišťování dopadů vzdělávání je ve všech typech orgánů státní a veřejné správy velmi obdobný, některé poskytnuté dotazníky byly dokonce identické. Zjišťování se zaměřuje na hodnocení obsahu vzdělávání, na míru uplatnitelnosti vzděláváním získaných poznatků pro vlastní práci absolventa vzdělávání a na posouzení kvality lektora, tj. jeho odbornou erudici, komunikační dovednosti, otevřenost vůči frekventantům vzdělávání. Hodnocení obsahu vzdělávání, míra uplatnitelnosti vzděláváním získaných poznatků pro vlastní práci absolventa vzdělávání nebo práci útvaru, kterém pracuje, je předmětem informace podávané absolventem vzdělávání ostatním kolegům na poradách. Tato metoda, jak vidíme z grafu uvedeného na obrázku 11, je však využívána ze všech třech uvedených metod nejméně.

Další metodou je dokladování absolvování vzdělávání. Tato metoda má své opodstatnění u vzdělávacích aktivit zajišťovaných v obou institutech určených pro vzdělávání zaměstnanců státní a veřejné správy. Vzdělávání v těchto dvou institucích je zakončováno buď zpracováním a odevzdáním odborné práce,

formou testu, některé kurzy dokonce ústní zkouškou, které nelze bez znalostí dané problematiky zvládnout. Dokladem je osvědčení o absolvovaném vzdělávání nebo certifikát.



Obrázek 12: Procentuální zastoupení jednotlivých metod při hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců používaných u jednotlivých typů orgánů veřejné a státní správy.

Podívejme se na používané metody z hlediska jednotlivých typů orgánů státní a veřejné správy zastoupených ve vzorku. Všechny organizace sledovaného vzorku, které provádí zjišťování a hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců do jejich práce, používají metodu dotazníkového šetření.

V grafu (viz obrázek 12) je zřejmé, že krajské úřady používají jako metodu pro zjišťování dopadů vzdělávání zaměstnanců dotazníkové šetření a předání dokladu o absolvovaném vzdělávání. Provedeným šetřením bylo zjištěno, že 43 % krajských úřadů ze zkoumaného vzorku používá obě dvě metody zároveň.

Městské úřady jako jediné využívají všechny tři metody pro zjišťování dopadů dalšího vzdělávání. Vyhodnocením získaných dat bylo zjištěno, že žádný z městských úřadů neuplatňuje všechny tři metody zároveň. Dvě metody zároveň aplikuje 27 % městských úřadů sledovaného vzorku, 9 % dotazníkové

šetření spolu s předáním informace na poradě a 18 % dotazníkové šetření zároveň s doložením dokladu o absolvování vzdělávání.

Pouze 10 % ministerstev sledovaného vzorku zjišťuje dopady vzdělávání prostřednictvím dotazníkového šetření a zároveň předáním informace na poradě. Ostatních 90 % se zaměřuje pouze na dotazníkové šetření.

U přímo řízených organizací pouze dotazníkové šetření jako zpětnou vazbu aplikuje 80 % organizací sledovaného vzorku. Zbýlých 20 % používá dotazníkové šetření zároveň s doložením dokladu o absolvovaném vzdělávání.

Z dat získaných od respondentů šetření se ukázalo, že jednoznačně nejvíce používanou metodou je dotazníkové šetření, které aplikuje 54 % organizací, které provádí zjišťování a hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců, ze sledovaného vzorku. Porovnáním metod aplikovaných ve všech organizacích zahrnutých do výzkumného vzorku (školy a školská zařízení, státní a veřejná správa), které jsou používány pro zjišťování a hodnocení přínosů dalšího vzdělávání zaměstnanců, vidíme, že tyto metody uplatňované ve státní a veřejné správě jsou méně rozmanité a převážně založené na subjektivním pohledu absolventa vzdělávání (dotazník) nebo vychází ze skutečnosti, že zaměstnanec, který vzdělávání absolvoval, prošel závěrečným hodnocením, tudíž získal potřebné poznatky a dovednosti pro svoji práci. Metodu „aktivní informace o získaných poznatcích podané kolegům na poradě“ používají ministerstva (pouze 10 % sledovaného vzorku) a městské úřady (18 % sledovaného vzorku).

Školy a školská zařízení používají sice více metod, ale přesto jen 39 % sledovaného vzorku škol a školských zařízení využívá ke zjišťování dopadů přímé pozorování a stejně tak 39 % z tohoto vzorku vyžaduje aktivní informaci ve formě prezentace nebo informace na poradě svým kolegům.

Při pohledu na hodnoty v níže uvedené tabulce 9, která je rekapitulací procentuálního zastoupení jednotlivých typů škol, školských zařízení a orgánů státní a veřejné správy, které se hodnocením dopadů dalšího vzdělávání svých zaměstnanců nezabývají, nabízí se otázka, zda tyto organizace alespoň systematicky plánují další vzdělávání svých zaměstnanců a kdo o vzdělávání rozhoduje.

Tabulka 9: Procentuální zastoupení jednotlivých typů škol a školských zařízení, které neprovádí zjišťování a hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců.

	MŠ	ZŠ	SŠ	ZUŠ	ŠZ	SS	VS
počet %	40	33	59	10	34	27	24

MŠ mateřské školy, ZŠ základní školy, SŠ střední školy, ZUŠ základní umělecké školy, ŠZ školská zařízení, SS státní správa, VS veřejná správa

3.3.4.3 Průměrné finanční náklady vynaložené na vzdělávání v jednotlivých typech organizací a institucí

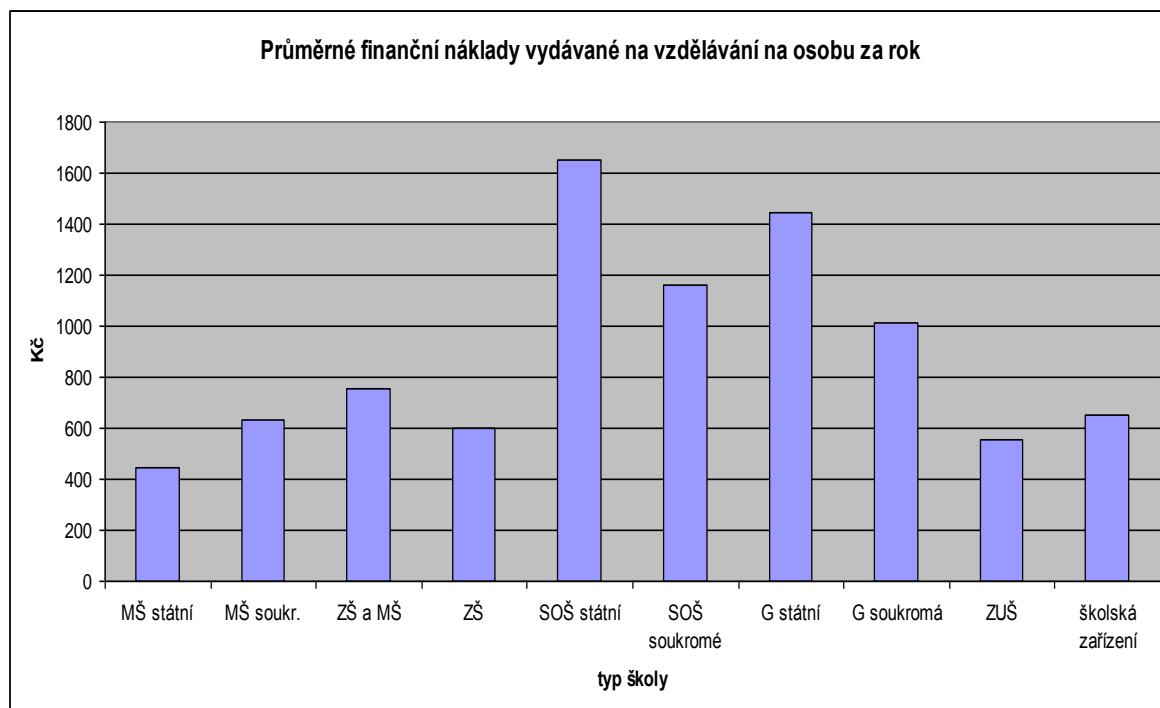
3.3.4.3.1 Školy a školská zařízení

Vzhledem k odlišným zdrojům financování a jinému přístupu k využívání finančních prostředků školami zřizovanými kraji a obcemi²⁹ na straně jedné a soukromoprávními subjekty³⁰ na straně druhé jsme zvolili podrobnější rozčlenění vzorku na:

- mateřské školy zřizované obcemi (MŠ státní),
- mateřské školy zřizované právnickou nebo fyzickou osobou (MŠ soukromé),
- střední odborné školy zřizované kraji event. obcemi (SOŠ státní),
- střední odborné školy zřizované právnickou nebo fyzickou osobou (SOŠ soukromé),
- gymnázia zřizovaná kraji event. obcemi (G státní),
- gymnázia zřizovaná právnickou nebo fyzickou osobou (G soukromá),
- základní školy zřizované obcemi (ZŠ),
- školské právnické osoby zřizované obcemi sdružující základní a mateřskou školu (ZŠ a MŠ).

²⁹ Školy zřizované podle odst. 2 písm. a) § 124 školského zákona, tj. zřizovatelem je ministerstvo, kraj, obec nebo svazek obcí,

³⁰ Školy zřizované podle odst. 2 písm. b) § 124 školského zákona, tj. zřizovatelem je jiná právnická osoba nebo fyzická osoba



Obrázek 13: Průměrné finanční náklady vynakládané školami a školskými zařízeními na vzdělávání pedagogických pracovníků na osobu a rok.

Z grafu na obrázku 13 je patrné, že nejnižší průměr vydávaných finančních prostředků na vzdělávání svých zaměstnanců je v mateřských školách, které jsou samostatné. Lepší situace je v mateřských školách, které jsou součástí základních škol. Naopak nejvíce finančních prostředků je vynakládáno ve středních školách, zejména pak středních odborných školách, které poskytují velký počet oborů vzdělání, převážně v obou variantách způsobu ukončení tj. závěrečnou i maturitní zkouškou. To koresponduje se zjištěním z primárních dat, z nichž je patrné, že množství finančních prostředků na vzdělávání je přímo úměrné velikosti školy. Toto zjištění je platné pro všechny typy škol (velmi dobře je dokreslují základní školy, kde z tabulky 10 je patrné, že ty školské právnické osoby, které sdružují základní a mateřskou školu, tedy mají větší počet dětí a žáků, investují do vzdělávání vyšší finanční prostředky).

Pro zjištění efektivního vynakládání finančních prostředků na vzdělávání uvádíme následující tabulku.

Tabulka 10: Přehled průměrů vynaložených finančních výdajů na vzdělávání v jednotlivých typech škol a ve školských zařízeních.

Typ školy/organizace	průměrné výdaje v Kč na vzdělávání na osobu/rok	zpětná vazba je vyžadována
MŠ ve vzorku	472,5	60
MŠ státní	444	53
MŠ soukromé	633	100
ZŠ ve vzorku	655	67
ZŠ a MŠ	757	76
ZŠ	602	62
SŠ ve vzorku	1502	41
SOŠ státní	1651	32
SOŠ soukromé	1161	57
G státní	1444	48
G soukromá	1011/1344 ³¹	44
ZUŠ	552,5	90
Školská zařízení	654	66

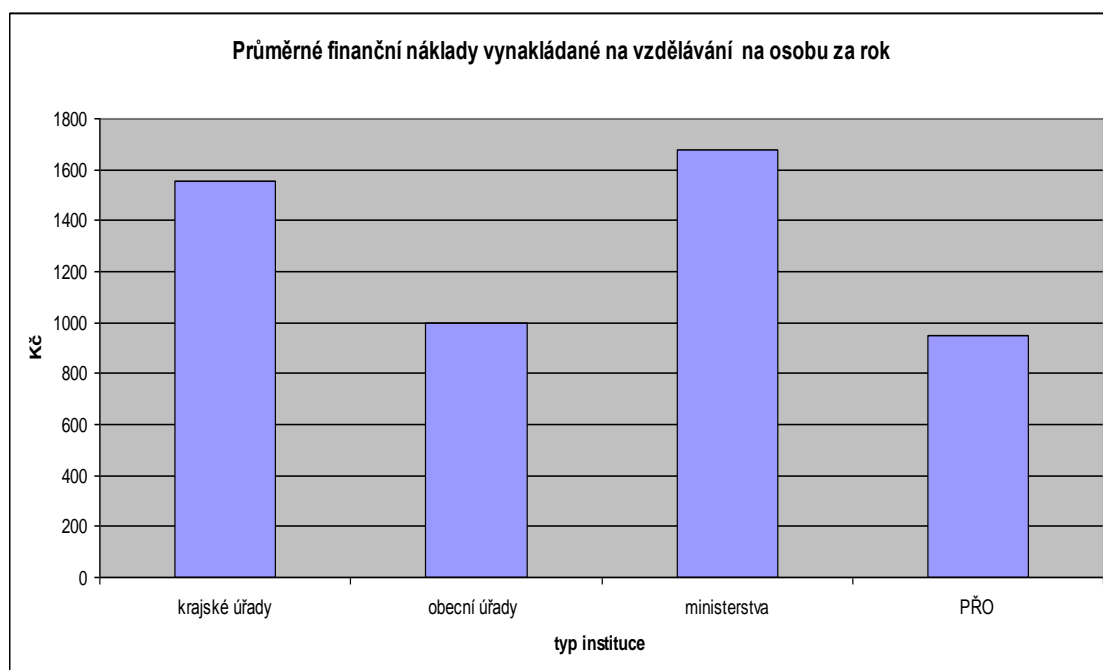
Z tabulky 10 je patrné, že základní umělecké školy a soukromé mateřské školy, se snaží o efektivní vynakládání finančních prostředků na vzdělávání, neboť se v těchto dvou skupinách je velká pozornost věnována zjišťování a hodnocení dopadů vzdělávání do práce školy. Největší rozevření pomyslných nůžek mezi vynaloženými finančními prostředky a zjišťováním dopadů je u středních odborných škol zřizovaných kraji.

Z rozhovorů z vedených s řediteli škol a školských zařízení vyplynulo zjištění, že po vyhodnocení průměrných vynakládaných finančních prostředků na vzdělávání zaměstnanců zjistili, že tyto prostředky tvoří nezanedbatelnou položku v rozpočtu školy a že i tuto oblast je nutné systematicky řídit. Někteří z nich uvedli, že k podcenění nastavení systému pro tuto oblast došlo i z důvodu, že velká část vzdělávacích aktivit nabízených do škol je financována z prostředků Evropských strukturálních fondů a tudíž je pro účastníky bezplatná. Neuvědomili si, že je nutné brát v potaz i vynakládané finanční prostředky na suplování za účastníka vzdělávání a cestovní náhrady. Část

³¹ U soukromých gymnázií jsou uvedeny dva údaje, ten první se týká soukromých gymnázií bez zahrnutí Rakouského gymnázia, kde průměrný výdaj na vzdělávání na osobu za rok činí 3000,-Kč, což byla nejvyšší částka za všech respondentů kompletního vzorku. Ta vyšší uvedená částka za lomítkem je se započtením tohoto gymnázia do průměru.

vedoucích pracovníků uvedla, že aby mohla umožnit vzdělávání pedagogických pracovníků a proplácet cestovní náhrady, zavedla systém, kdy si musí učitelé mezi sebou dohodnout výměny výuky, aby odpadly náklady za její suplování. Někteří ředitelé škol přiznali, že neproplácí cestovní výdaje, ačkoliv je zaměstnanec vyslán na pracovní cestu. Ve školství není neobvyklým jevem, že si pedagogičtí pracovníci část nákladů nebo i celé vložné hradí sami, pokud jim vedení školy umožní se vzdělávací aktivity se zúčastnit.

3.3.4.3.2 Státní a veřejná správa



Obrázek 14: Průměrné finanční náklady vynakládané institucemi státní a veřejné správy na vzdělávání zaměstnanců na osobu a rok.

Porovnáme-li grafy na obrázcích 13 a 14, je na první pohled zřejmé, že ve veřejné i státní správě se vyjma skupiny středních škol vynakládá na vzdělávání zaměstnanců průměrně více finančních prostředků. Ukazuje se také, čím vyšší úroveň státní a veřejné správy instituce zastává, tím více prostředků v průměru na zaměstnance vynakládá. Z tabulky 11 je patrné, že čím více instituce na vzdělávání svého zaměstnance vynakládá finančních prostředků, tím více se věnuje zjišťování dopadů vzdělávání do práce zaměstnanců tedy i celé instituce.

Tabulka 11: Přehled průměrů vynaložených finančních výdajů na vzdělávání ve státní a veřejné správě.

Typ školy/organizace	průměrné výdaje v Kč na vzdělávání na osobu/rok	zpětná vazba je vyžadována
Veřejná správa	1208	78
Krajské úřady	1542	86
Městské úřady	995	73
Státní správa	1437	73
Ministerstva	1680	90
Přímo řízené organizace	950	40

Výdaje ve státní a veřejné správě jsou vyšší. Z vyhodnocení informací získaných ke vzdělávacím aktivitám absolvovaných zaměstnanci vyplynulo, že se jedná převážně o několikadenní vzdělávací aktivity, zpravidla dvoudenní, výjimkou nejsou však ani pětidenní kurzy či kurzy cyklické, kdy se do částky výdajů promítají cestovní náklady, protože převážnou část vzdělávání zaměstnanci státní a veřejné správy absolvují ve vzdělávacích institutech zřízených za účelem vzdělávání zaměstnanců správních úřadů a samosprávných celků v Benešově u Prahy a v Praze³². Dalším prvkem významně ovlivňujícím výdaje na vzdělávání je jazykové vzdělávání zaměstnanců státní a veřejné správy. Výši výdajů ovlivňuje i skutečnost, že ve státní a veřejné správě zatím není obvyklé, aby si zaměstnanec část nákladů na vzdělávání hradil sám.

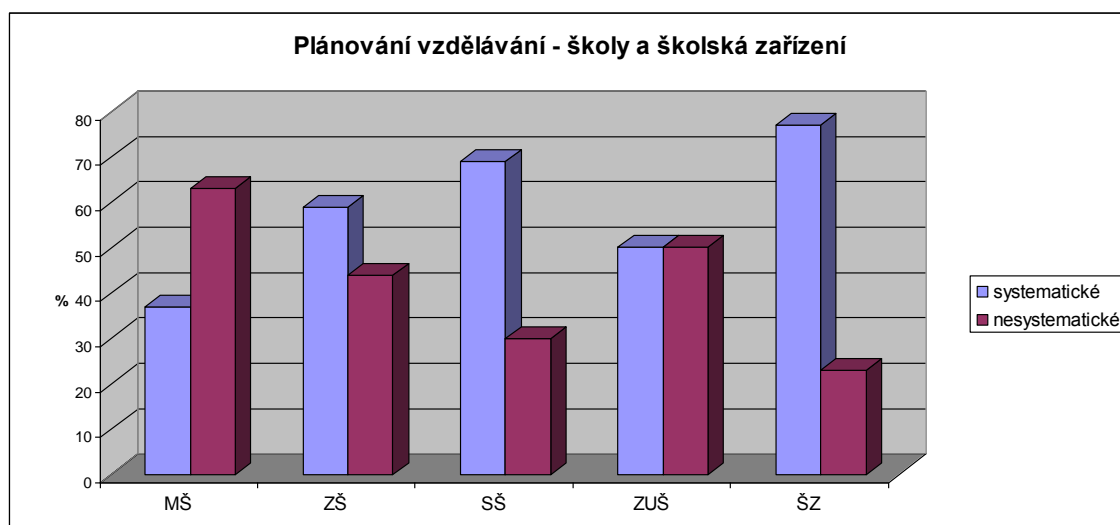
3.3.4.4 Plánování dalšího vzdělávání zaměstnanců v jednotlivých typech organizací a institucí

Vzhledem k výše učiněným zjištěním, která ukázala, že i přes nemalé finanční prostředky investované do dalšího vzdělávání zaměstnanců v jednotlivých typech organizací a institucí se zjišťování a hodnocení dopadů vzdělávání do práce organizace či instituce provádí pouze v 61 % celkového sledovaného vzorku, zajímalo nás, zda je alespoň další vzdělávání plánováno a kým, event. zda jsou v našem vzorku zastoupeny organizace a instituce, ve kterých další vzdělávání zaměstnanců není systematicky řízeno.

³² V době dokončení práce byly tyto dva instituty již sloučeny v jednu vzdělávací organizaci poskytující vzdělávání zaměstnancům státní i veřejné správy.

3.3.4.4.1 Plánování dalšího vzdělávání zaměstnanců ve školách a školských zařízeních, které nerealizují jeho hodnocení

Analýzou primárních dat týkajících se škol a školských zařízení, které uvádí, že se dopady dalšího vzdělávání svých zaměstnanců nezabývají, získaných naším šetřením, jsme zjistili, že se některé školy a školská zařízení ani nevěnují systematicky jeho plánování.



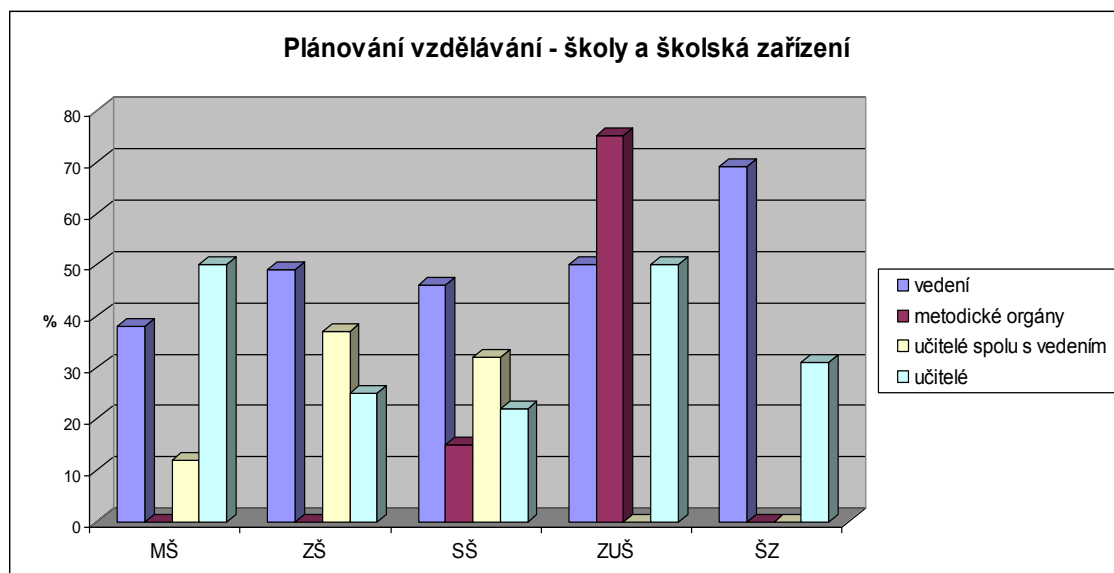
Obrázek 15: Podíl systematického plánování dalšího vzdělávání zaměstnanců ve školách a školských zařízeních, které nezjišťují jeho dopady do práce školy.

Pozitivním zjištěním je, že 77 % školských zařízení z této skupiny se zabývá systematickým plánováním vzdělávání svých zaměstnanců. Tuto skutečnost dokládá i zaměření dalšího vzdělávání na oblast legislativy a odborný růst zaměstnanců.

Střední školy z této skupiny, která je z celkového sledovaného vzorku největší (a hodnocení neprovádí 59 % SŠ), se systematickému plánování věnují pouze v 69 %. V konečném důsledku to znamená, že v 18 % středních škol poskytujících střední vzdělání z celkového sledovaného vzorku tohoto typu škol není další vzdělávání řízeno, z toho jen 3 % tvoří školy soukromé.

V základních školách, které se nezabývají hodnocením dalšího vzdělávání svých zaměstnanců, se systematicky jeho plánování věnují v 59 % škol náležících do této skupiny škol. V základních uměleckých školách náležejících

do této skupiny se systematicky plánuje v 50 % ZUŠ. Nejméně se systematickému plánování věnují v mateřských školách, kde ze skupiny mateřských škol, které se nezabývají hodnocením dalšího vzdělávání zaměstnanců, systematicky toto vzdělávání plánuje pouze 37 % mateřských škol.

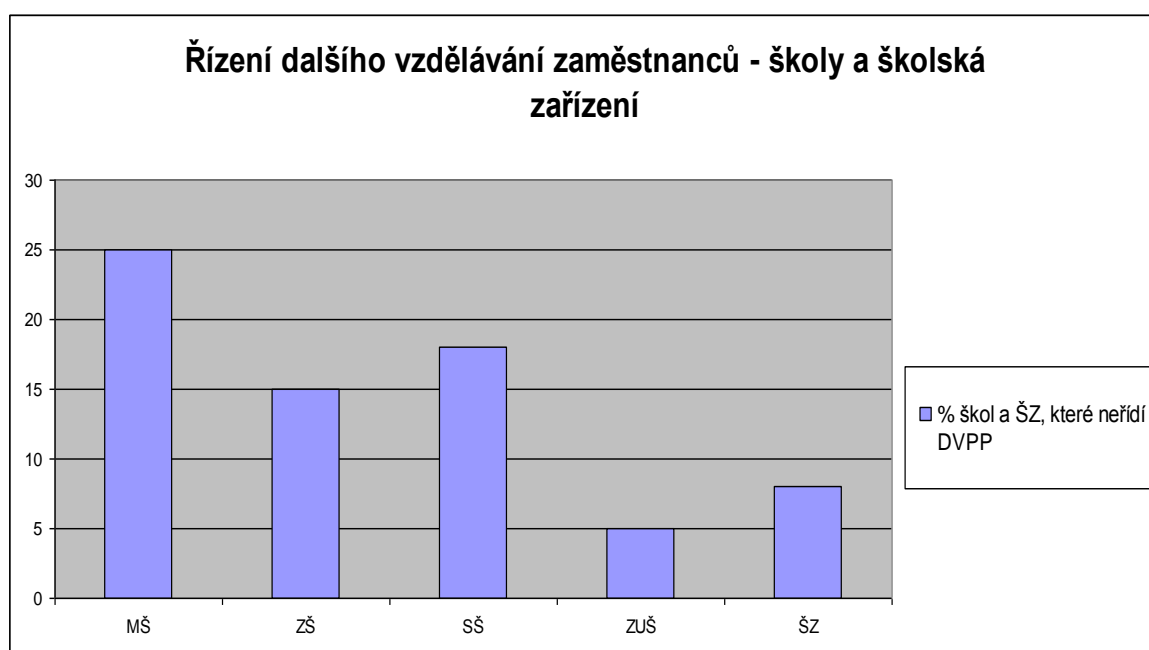


Obrázek 16: Míra zapojení jednotlivých účastníků na plánování dalšího vzdělávání ve školách a školských zařízeních, které neprovádí hodnocení dalšího vzdělávání zaměstnanců

To, zda je plánování dalšího vzdělávání systematické či ne, souvisí i s tím, kdo toto vzdělávání plánuje. Ve školách a školských zařízeních, ve kterých se neprovádí hodnocení dalšího vzdělávání, je ve velké míře plánování vzdělávání ponecháno na učitelích nebo vychází z iniciativy učitelů a ředitel pak často již jen návrh učitele potvrdí či ne. Pokud se podíváme na graf na obrázku 15 a porovnáme míru zapojení vedení škol a školských zařízení na plánování vzdělávání (viz graf na obrázku 16), zjistíme, že ve školách, které sice neprovádí hodnocení vzdělávání, ale je v nich systematicky plánováno, plánují další vzdělávání právě vedoucí pracovníci těchto škol a školských zařízení tj. ředitelé škol nebo jejich zástupci, event. se plánování provádí v rámci činnosti metodických orgánů. Tento způsob plánování uplatňují např. střední (15 %) a základní umělecké školy (75 %). Nejméně se na plánování vzdělávání podílejí ředitelky mateřských škol, ty plánují pouze v 38 % této

skupiny, což koresponduje s mírou systematického plánování (37 %) v této skupině škol. Z analýzy primárních dat vyplynulo, že ve všech mateřských školách, ve kterých je další vzdělávání vyhodnocováno, je i zároveň systematicky plánováno a to právě ředitelkami mateřských škol. Z tohoto hlediska, tj. realizace vyhodnocování a systematickosti plánování, se nejvíce vymykají střední školy. Z rozhovorů s vedoucími pracovníky středních škol zastoupených ve sledovaném vzorku vyplynulo, že část odpovědnosti za plánování vzdělávání je delegována na vedení metodických orgánů, zejména v oblasti odborných kompetencí učitelů ve vazbě na jimi vyučované předměty. Nebyla jim však zároveň delegována odpovědnost za zjišťování a hodnocení dopadů tohoto vzdělávání.

Z výše uvedeného textu je zřejmé, že část škol a školských zařízení další vzdělávání svých zaměstnanců neplánuje a ani nevyhodnocuje, tedy je vůbec neřídí.



Obrázek 17 Podíl škol dle jednotlivých typů škol a školských zařízení z celkového sledovaného vzorku škol a školských zařízení, ve kterých není další vzdělávání zaměstnanců řízeno

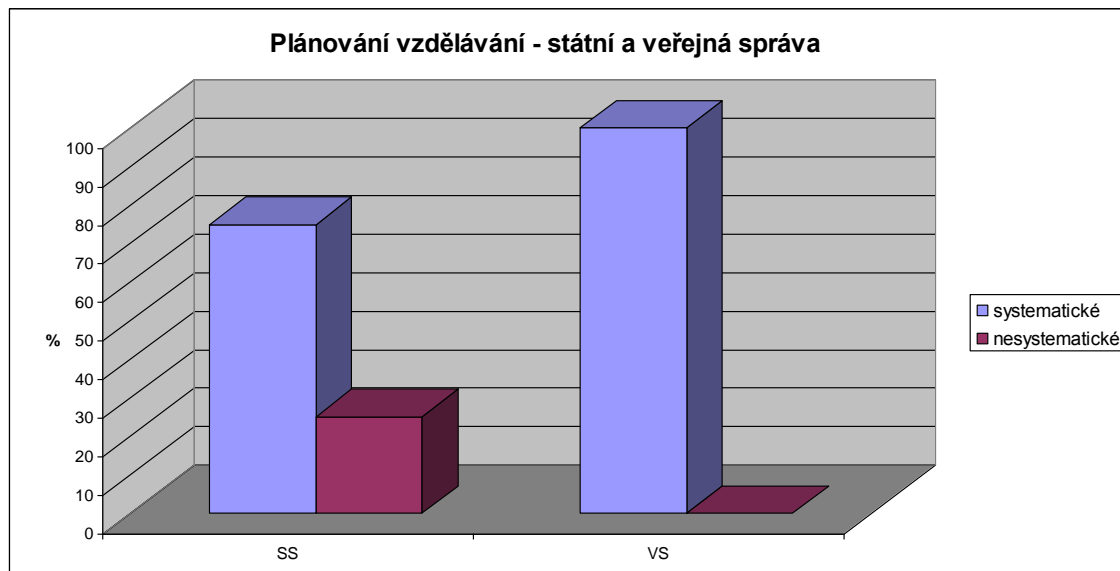
Z grafu na obrázku 17 je patrné, že nejméně se řízení dalšího vzdělávání svých zaměstnanců věnují ředitelky mateřských škol. To není řízeno v 25 % sledovaného vzorku, toto zjištění koresponduje i s dalším zjištěním, že plánování dalšího vzdělávání je ponecháno v těchto mateřských školách na vlastním výběru a rozhodnutí učitelek. Překvapivým zjištěním je, že nejvíce pozornosti vzdělávání zaměstnanců věnují v základních uměleckých školách. Tato skutečnost je spojena s dlouhodobým úsilím zachovat tento typ vzdělávání, který je unikátem České republiky a do vedení těchto škol je k efektivnímu řízení škol nuceno způsobem financování. Šetřením bylo zjištěno, že vzdělávání je alespoň částečně řízeno v 95 % základních uměleckých škol z celkového sledovaného vzorku, z toho plně pak v 90 % ze sledovaného vzorku. Pouze 8 % školských zařízení zahrnutých do našeho šetření vůbec neřídí vzdělávání, základních škol pak 15% a jak již bylo uvedeno, ze sledovaného vzorku středních škol 18 %.

3.3.4.4.2 Plánování dalšího vzdělávání zaměstnanců v orgánech státní a veřejné správy, které nerealizují jeho hodnocení

Hodnocení dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců neprovádí 27 % úřadů a organizací státní správy a 24 % institucí veřejné správy ze sledovaného vzorku. Odpovězme si tedy na otázku, zda je další vzdělávání v této skupině orgánů státní a veřejné správy alespoň plánováno.

V institucích státní správy, které jsou zastoupeny ve skupině těch institucí, které neprovádí hodnocení vzdělávání svých zaměstnanců, je vzdělávání plánováno systematicky v 75 % institucí této skupiny. Analýza primárních dat ukázala, že pouze v jedné instituci, která nezajišťuje přímý výkon státní správy, ale je přímo řízenou organizací zřizovanou ministerstvem, je plánování nesystematické, hodnocení se vzdělávání se neprovádí, a tedy lze říci, že vzdělávání zaměstnanců této instituce není řízené.

Všechna ministerstva, která jsou ve výzkumném vzorku, plánují vzdělávání svých zaměstnanců systematicky a o 90 % z nich můžeme říci, že vzdělávání řídí, neboť provádí i zjišťování a hodnocení dopadů dalšího vzdělávání svých zaměstnanců.



Obrázek 18 Podíl systematického plánování dalšího vzdělávání zaměstnanců státní a veřejné správy v jejích orgánech, které nezjišťují jeho dopady do práce orgánu

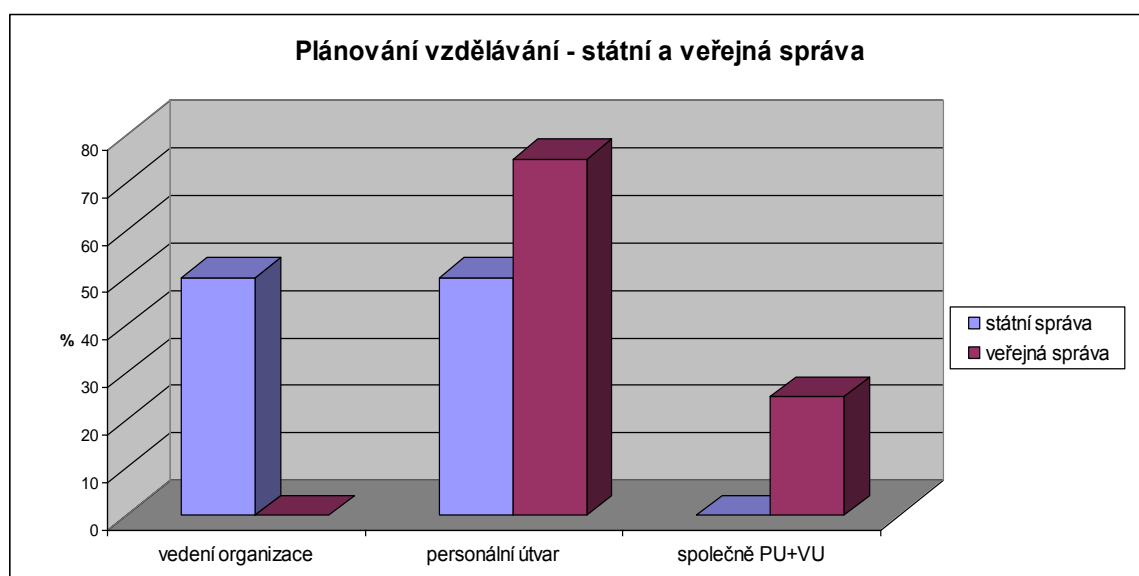
V institucích veřejné správy zastoupených nejen v této užší skupině, ale v celém vzorku našeho šetření je vzdělávání zaměstnanců systematicky plánováno, což hodnotíme jako pozitivní zjištění. Důvody tohoto zjištěného stavu jsou dva, prvním je skutečnost, že ve veřejné správě jsou jednoznačně stanovena pravidla³³ pro vzdělávání zaměstnanců veřejné správy od vstupu do instituce přes pozice s předepsanou zkouškou odborné způsobilosti až po manažerské vzdělávání pro vedoucí pracovníky. Druhým důvodem je implementace modelu CAF pro řízení kvality, kde je jedno ze subkritérií³⁴ zaměřeno na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců. Jako třetí důvod na podporu zjištění, že ve veřejné správě plánují vzdělávání zaměstnanců všechny instituce sledovaného vzorku, je skutečnost, že plánování vzdělávání probíhá „pod taktovkou“ personálního útvaru, což dokládá i graf z obrázku 18. Personální útvar plánuje vzdělávání zaměstnanců nejen v 75 % institucí veřejné správy, které se nabývají jeho hodnocením, ale v 89 % všech institucí

³³ Zákon č. 312/2002 Sb., o územních samosprávných celcích a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

³⁴ Jedná se o subkritérium 3.2. Zvažte důkazy o tom, co organizace dělá pro zjišťování, rozvíjení a využívání kompetencí zaměstnanců a sladování cílů jednotlivců s cíli organizace; Příklad pro hodnocení 3.2.3 vypracování a odsouhlasení plánů osobního rozvoje a vzdělávání pro všechny zaměstnance (Baláš, 2009, s. 24)

veřejné správy sledovaného vzorku, ale i ve zbylých 11 % na jeho plánování participuje.

Trochu jiná situace je u institucí státní správy náležejících do této skupiny. Z grafu uvedeného na obrázku 19 je patrné, že v 50 % z nich plánuje další vzdělávání vedení organizace, rozhovorem bylo zjištěno, že v těchto organizacích není personální útvar (jedná se o přímo řízené organizace zřizované ministerstvem) a personální řízení zajišťuje vedení organizace. Ve zbylých 50 % této skupiny, stejně tak jako v těch institucích, které provádí i hodnocení, plánování dalšího vzdělávání zajišťuje personální útvar instituce.



Obrázek 19 Míra zapojení jednotlivých účastníků na plánování dalšího vzdělávání zaměstnanců státní a veřejné správy v jejích orgánech, které neprovádí hodnocení dalšího vzdělávání zaměstnanců.

Porovnáme-li plánování dalšího vzdělávání zaměstnanců ve státní a veřejné správě s jeho plánováním ve školách a školských zařízeních, neoddiskutovatelným výsledkem je, že systematickost v plánování je charakteristickým znakem pro státní a veřejnou správu. V její prospěch může mluvit existence personálních útvarů, které tuto činnost provádějí a také existence pravidel pro vzdělávání těchto skupin zaměstnanců. Ředitelé škol

musí sami stanovovat priority vzdělávání zaměstnanců a ne vždy je dovedou správně identifikovat. Část vedoucích zaměstnanců škol a školských zařízení, kteří jsou ze skupiny škol a školských zařízení, ve kterých je plánování dalšího vzdělávání nahodilé (což v praxi znamená, že se řídí nabídkou vzdělávacích institucí a zájmem učitelů) při rozhovorech nad zpracovaným dotazníkem uvedla, že další vzdělávání nepovažovali za tak významnou aktivitu ve své řídicí práci a teprve zpracování dotazníku jim ukázalo její význam a také finanční náklady na vzdělávání zaměstnanců vynakládané. Z rozhovorů nad zpracovanými dotazníky vyplynulo, že výše vynaložených finančních nákladů na další vzdělávání byla překvapivá pro většinu vedoucích pracovníků škol.

3.3.5 Shrnutí výsledků šetření

Stejný postup jako uvádíme v článku 3.2.5, tj. provedení SWOT analýzy institucí a organizací vysílajících zaměstnance na další vzdělávání na základě od nich získaných dat, včetně dat získaných vyhodnocení volných odpovědí respondentů, jsme zvolili i pro získání uceleného pohledu na instituce a organizace vysílající zaměstnance na další vzdělávání. Výstupem z této analýzy jsou následující zjištění:

1. Silné stránky

1. Zavedení systému pro získání zpětné vazby o absolvované vzdělávací aktivitě.
2. Zpětná vazba zaměřená na hodnocení obsahu vzdělávání, posouzení kvality lektora, ale také na míru uplatnitelnosti získaných poznatků a dovedností pro vlastní práci absolventa vzdělávání.

Přibližně 60 % organizací sledovaného vzorku má zaveden systém zaměřený na zjišťování zpětné vazby o vzdělávání, které jejich zaměstnanci absolvovali. Všichni respondenti, kteří zpětnou vazbu aplikují, se zaměřují na zjišťování hodnocení obsahu vzdělávání jeho absolventem a na hodnocení lektora, pouze polovina z nich pak i na zjišťování dopadů absolvované vzdělávací aktivity do vlastní práce zaměstnance.

2. Slabé stránky

1. Objem finančních prostředků, které lze na vzdělávání vynaložit (zejména v MŠ, ZŠ).

2. Řízení vzdělávání zaměstnanců v části škol sledovaného vzorku (zejména MŠ, SŠ).
3. Využití přímého sledování dopadů vzdělávání do práce zaměstnanců (školy a školská zařízení).

Téměř 85% respondentů uvádí (bod 1), že objem finančních prostředků, které jsou primárně určeny na vzdělávání zaměstnanců, považují za nedostatečný a neumožňuje jim zajistit vzdělávání v potřebném rozsahu. Ačkoli nejvíce tuto slabou stránku vnímají zejména mateřské a základní školy, kde jsou vynakládané prostředky na vzdělávání opravdu nízké, poukazují na tento problém i střední školy i některé organizace z vzorku veřejné a státní správy. Společným problémem všech je, že tuto položku nemohou výrazně ovlivňovat, neboť jejich rozpočty jsou nastavovány zřizovatelem či přímo státním či komunálním rozpočtem.

Jako opravdu významnými slabými stránkami řízení vzdělávání zaměstnanců se jednoznačně ukazují body 2 a 3. Bod 2 zobrazuje skutečnost, že 15 % organizací sledovaného vzorku se řízením oblasti vzdělávání svých pracovníků nezabývá.

Bod 3 je ukazuje, že 80 % sledovaného vzorku nevyužívá hospitace jako prostředek ke zjišťování dopadů vzdělávání zaměstnanců do jejich práce. Přitom právě pro tuto činnost mají zejména školy a školská zařízení nejlepší a „nejpřirozenější“ podmínky ze všech typů organizací.

3. Příležitosti

1. Spolupráce se vzdělávací institucí při přípravě vzdělávání „na míru“ dle potřeby a podmínek vlastní organizace.
2. Získání finančních prostředků na vzdělávání zaměstnanců prostřednictvím projektů financovaných z EU zaměřené na vzdělávání zaměstnanců např. v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost a Operačního programu Praha adaptabilita nebo získáním finančních prostředků z grantových schémat jednotlivých krajů.
3. Nastavení komplexního systému hodnocení kvality a efektivity vzdělávání zaměstnanců.

Příležitost uvedenou v bodě 1 vnímají všechny organizace sledovaného vzorku jako stěžejní pro zajištění kvality a zejména přínosů vzdělávání pro činnost organizace.

Přibližně 50% respondentů vidí cestu k vyšší efektivitě vzdělávání svých zaměstnanců v nastavení komplexního systému řízení dalšího vzdělávání s důsledným uplatněním PDCA cyklu, který vychází ve fázi plánování z potřeb organizace s přihlédnutím k potřebám zaměstnanců včetně výsledků zjištění

Bod 2 ukazuje, že jako možnou cestou pro zlepšení finanční situace pro zajištění vzdělávání zaměstnanců se jeví získání finančních prostředků z Evropských strukturálních fondů. Tento názor sdílí 70% respondentů.

4. Rizika/Hrozby

1. Malá množnost organizací spolupracovat se vzdělávacími institucemi při přípravě vzdělávacích aktivit cílených na jejich zaměstnance a tím i zajištění vyšší míry naplnění potřeb vysílající organizace (tato hrozba je vnímána zejména u institucí, které se zaměřují na manažerské vzdělávání a vzdělávání v oblasti managementu kvality).
2. Neefektivně vynaložené finanční prostředky na vzdělávání zaměstnanců (u škol musíme mít na paměti ještě tu skutečnost, že škola platí zajištění výuky náhradním učitelem).
3. Přemíra nabídky vzdělávacích aktivit, včetně bezplatného vzdělávání financovaného z projektů ESF, které neprošly akreditačním procesem a často svým obsahem neodpovídají svému názvu a anotaci.
4. Dlouhodobá absence reflexe nových úkolů a činností, které musí školy a školská zařízení dle zákona zajišťovat, i těch, které do práce škol přináší projektová činnost v rámci grantových schémat národních a EU, ze strany vysokých škol připravujících učitele, ale i zajišťujících povinné vzdělávání managementu škol.

Hrozbu uvedenou v bodě 1 uvádí 95% všech respondentů, u kterých bylo zjišťování prováděno. Vnímají, že v oblasti managementu a hodnocení kvality je přínosné získat poznatky zaměřené obecně, ale pak očekávají pomoc propojení obecného s vlastními specifiky a právě v této oblasti instituce nabízející uvedené vzdělávání nejsou ochotné spolupracovat. Všichni

respondenti sledovaného vzorku škol a školských zařízení, tj. 100 %, upozorňovali na rizika uvedená v bodech 2 a 3 s důrazem, že tato dvě rizika jsou často vzájemně provázána. Tato dvě rizika nelze v současné době plně eliminovat ani přijetím opatření, že nejprve je vysílán na vzdělávací akci jeden zaměstnanec, tzv. průzkumník, a pokud je to možné, tak se neuplatňuje suplování, ale učitelé se vzájemně domluví na výměně hodin, náklady na cestovné vznikají vždy. Cca 90 % škol a školských zařízení vnímá jako významné riziko skutečnost uvedenou v bodě 4.

Jak jsme již zmínili, ve sledovaném vzorku institucí a organizací vysílajících zaměstnance na další vzdělávání bylo 15 škol, které jsme měli možnost sledovat a vyhodnotit v jejich tříletém vývoji. Prvotní informace o stavu řízení dalšího vzdělávání svých zaměstnanců získané z těchto škol korespondují s výsledky výše uvedené SWOT analýzy (jsou součástí hodnoceného vzorku). Již pouhým pohledem na data získaná na „vstupu“ tj. šk. r. 2007/2008 a výstupu šk. r. 2010/2011 byl zřetelný posun v řízení této oblasti. O pokroku těchto škol svědčí i níže uvedená SWOT analýza.

Silné stránky

- Zavedení systému ročního hodnocení pedagogických pracovníků přímým nadřízeným (hodnotí se nejen v rámci pohospitačních rozborů).
- Cílené plánování dalšího vzdělávání, které vychází z kombinace potřeb školy s vnímanými potřebami pedagogického pracovníka.
- Systém pro získání zpětné vazby o absolvované vzdělávací aktivitě kombinuje dotazník absolventa vzdělávání s prezentací poznatků kolegům nebo s ukázkovou hodinou nebo pozorováním dopadů vzdělávání vedoucími pracovníky školy v rámci hospitační činnosti,
- Řízení finančních prostředků určených na další vzdělávání.
- Cílené prověřování kvality a možných přínosů vzdělávací nabídky vysíláním průzkumníka nebo získáváním referencí od kolegů z jiných škol.
- Spolupráce se vzdělávací institucí při přípravě vzdělávání „na míru“ dle potřeby a podmínek vlastní organizace.

2. Slabé stránky

- Objem finančních prostředků, které lze na vzdělávání vynaložit.

3. Příležitosti

- Účast školy v grantových a projektových výzvách s cílem získání finančních prostředků na další vzdělávání.
- Nastavení komplexního systému hodnocení zaměstnanců (včetně jejich hodnocení žáky).
- Efektivní vynakládání finančních prostředků určených na vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Vyšší míra participace (finanční spoluúčast, výměny hodin místo suplování) zaměstnanců na dalším vzdělávání jejich zainteresováním např. nabídkou možnosti absolvování manažersky zaměřených aktivit, nebo tzv. měkkých aktivit, o které projevují zájem.

4. Rizika/Hrozby

- Malá ochota ze strany některých vzdělávacích institucí spolupracovat se školami při přípravě vzdělávacích aktivit cílených na pedagogické pracovníky (tato hrozba je vnímána zejména u institucí, které nabízejí vzdělávání v oblasti managementu a měkkých osobnostních dovedností, které není primárně určeno pro pedagogy).
- Dlouhodobá absence reflexe nových úkolů, ale i činností, které musí školy a školská zařízení dle školského zákona zajišťovat, ale i těch, které přináší vývoj v rámci ČR a EU tj. realita doby, vysokými školami připravujícími učitele, ale i zajišťujícími povinné vzdělávání managementu škol.

Porovnáme-li výchozí stav, ve kterém se tyto školy nacházely, s jejich aktuálním stavem, který naznačuje tato analýza SWOT, zjišťujeme, že školy, které získaly povědomí o metodách a přínosu zjišťování a hodnocení kvality a dopadů dalšího vzdělávání zaměstnanců v jejich práci, v poměrně krátkém časovém období implementovaly metodiku, která jim umožňuje zjišťovat jak kvalitu, tak i sledovat přínos vzdělávání zaměstnanců pro školu. Z rozhovorů s řediteli těchto škol vyplynulo, že hlavním stimulem, který je vedl k implementaci systému řízení dalšího vzdělávání, bylo zjištění, kolik

finančních prostředků do této oblasti ročně vkládají. Při podrobném porovnání dat těchto škol, viz příloha E, vidíme, že při prvním šetření tyto školy tuto oblast řídily pouze sporadicky, pro zpětnou vazbu používaly dotazník a plánování vycházelo zejména z požadavků učitelů. V následujícím sběru dat, již bylo plánování založené na potřebách školy a zohlednění potřeb učitelů. Pro zpětnou vazbu je kromě již zmíněného dotazníku využívána hospitační činnost nebo ukázková hodina.

Ředitelé při rozhovorech také uváděli, že důsledným uplatňováním všech etap Demingova cyklu při řízení vzdělávání zaměstnanců zjistili, že profit školy není pouze do oblasti její hlavní činnosti, tj. vzdělávání a výchovy, ale projevuje se i v oblasti nakládání s finančními prostředky, kdy za stejnou finanční částku získá škola víc nebo lze v této oblasti část prostředků uspořít. Úspory dokládá i následující zjištění. Při porovnání s předchozím stavem vidíme, že zaměstnanci těchto škol jsou ochotni se na svém vzdělávání spolupodílet např. výměnami hodin s kolegy, aby se za ně nemuselo suplovat. Pokud jim vedení umožní účastnit se vzdělávání, o které mají zájem, ale není v prioritách plánu vzdělávání, případně je cenově pro školu nad její možnosti nebo není nezbytnou podmínkou k jimi zajišťované výuce, jsou ochotni se i finančně na vzdělávání spolupodílet nebo je absolvovat v době svého volna např. o prázdninách. Kromě finančního benefitu pro školu vedoucí pracovníci potvrdili, že zainteresování zaměstnanců na jejich dalším vzdělávání přineslo viditelné dopady absolvovaného vzdělávání do vlastní práce účastníků vzdělávání. Tohoto stavu se podařilo dosáhnout promyšleným plánováním, kdy vedení školy stanoví vzdělávací priority ve vazbě na zajištění činnosti školy, včetně finančních možností školy, ale také spolu s každým zaměstnancem stanoví jeho vzdělávací potřeby a jejich prioritu. Na základě těchto podkladů je sestaven plán dalšího vzdělávání zaměstnanců na školní rok, který většinou bývá vždy v druhém pololetí revidován a aktualizován.

Shrnutí

Analýza SWOT jednoznačně ukazuje, že organizace, které nakupují pro své zaměstnance další vzdělávání, jsou poměrně hodně limitovány finančními prostředky, které mohou v rámci svých rozpočtů na vzdělávání poskytnout.

I přes to se však získávání zpětné vazby o přínosu absolvování vzdělávacích aktivit pro organizaci věnuje pouze 60 % organizací ze sledovaného vzorku, a to převážně pouze formou dotazníkového šetření u zaměstnanců, kteří absolvovali vzdělávací aktivitu.

Druhým limitujícím faktorem, zejména u škol a školských zařízení je nezbytnost směřovat vzdělávání do určitých oblastí tak, aby bylo dosaženo legislativních požadavků, a to jak kvalifikačních, tak i v oblasti kompetencí zaměstnanců k naplnění činností jim stanovených zejména školským zákonem. Je zde tedy silně patrná snaha o nákup přesně takového vzdělávání, které budou zaměstnanci škol a školských zařízení potřebovat ke své práci, ale zároveň je pochopí, neboť bude připraveno reflektovat specifika těchto organizací nebo lektor dokáže propojit zkušenosti z podnikové praxe do praxe nevýrobní, tj. školské nebo veřejné správy. Právě spolupráce se vzdělávacími institucemi je vnímána jako nedostatečná. Vedení škol, ale i pracovníci zodpovědní za zajišťování vzdělávání zaměstnanců veřejné a státní správy si stěžují na malý zájem o spolupráci právě ze strany vzdělávacích institucí. Což v konečném důsledku vede k tomu, že na vzdělávání zaměstnanců škol, státní a veřejné správy se specializuje několik málo institucí, čímž se eliminuje možnost porovnávání a výměny zkušeností mezi zaměstnanci nevýrobní a výrobní sféry.

Podíváme-li se na řízení celého procesu vzdělávání zaměstnanců, zjišťujeme, že tento proces u části sledovaného vzorku vykazuje nekonceptnost již ve fázi plánování. V téměř 1 % organizací sledovaného vzorku tento proces dokonce vůbec není plánovaný, v 15 % je plánovaný nahodile. Uvedená zjištění k hodnocení a metodě hodnocení (i ve vazbě na zjištění ohledně plánování) nejsou ničím překvapivým. Velmi pozitivním zjištěním je, že pokud si organizace uvědomí význam rozvoje lidských zdrojů pro vlastní organizaci a přínosů řízení této oblasti, jsou schopny v poměrně krátkém čase zareagovat a implementovat Demingův cyklus řízení a využít adekvátní metody a nástroje jak pro plánování, tak pro získávání zpětné vazby.

Jako možnou cestu pro získání finančních prostředků na vzdělávání vnímají téměř shodně školské i správní organizace a instituce možnost využít

operačních programů zaměřených na rozvoj lidských zdrojů aktuálního programovacího období Evropských strukturálních fondů, ačkoliv si velká část z nich je plně vědoma, že se jedná o dočasnou finanční podporu a také, že tato cesta není bez rizika případných dopadů do vlastních rozpočtů. Společným znakem pro všechny školské instituce je, že dlouhodobě postrádají reflexe nových úkolů ale i činností, které musí školy a školská zařízení zajišťovat, ale i těch, které úkolů a činností přináší vývoj v rámci ČR a EU.

Další možný způsob, jak bez porušování legislativních předpisů zajistit další vzdělávání zaměstnanců a získat další zdroje finančních prostředků, je zainteresování zaměstnanců formou spoluúčasti (finanční, časové, organizační) na jejich vzdělávání.

4. Závěry a doporučení

4.1 Vyhodnocení splnění cílů práce

Práce si kladla dva základní cíle:

- Prvním cílem bylo porovnat a zhodnotit metody získávání zpětné vazby o kvalitě vzdělávání nabízeného institucemi, které se zabývají celoživotním vzděláváním dospělých.
- Druhým cílem bylo zmapovat a porovnat míru řízení dalšího vzdělávání zaměstnanců a používané evaluační metody jeho efektivity ve státní správě, veřejné správě a jimi zřizovaných organizacích.

Cíle, které jsme si na počátku naší práce stanovili, se nám podařilo splnit. V rámci šetření provedeného na vzorku 50 institucí nabízejících vzdělávací programy celoživotního vzdělávání jsme zjistili, že pro získávání zpětné vazby o kvalitě své vzdělávací nabídky používají nejčastěji:

- dotazníkové šetření prováděné u účastníků vzdělávací aktivity,
- hodnocení kurzu lektorem.

V menší míře jsou pak využívány hospitace ve výuce, nejméně aplikovanou metodou je pak získávání zpětné vazby od organizací, které účastníky na vzdělávání vyslaly, nebo spolupracují s těmito organizacemi již při přípravě vzdělávací aktivity.

Právě spolupráce vzdělávacích institucí v dlouhodobém horizontu s organizacemi, které jsou jejich zákazníky, umožňuje získání zpětné vazby k obsahu vzdělávání. Ucelený systém zpětné vazby pro zjišťování kvality a efektivity poskytovaného vzdělávání koresponduje s metodikami zjišťování a hodnocení kvality dle modelů pro hodnocení kvality vzdělávání a šetřením bylo prokázáno, že zvyšuje konkurenceschopnost institucí, které tento systém uplatňují.

Šetření ke splnění druhého cíle práce bylo provedeno na vzorku 17 organizací veřejné správy (z toho 7 krajských úřadů a 10 obecních úřadů), 15 institucí státní správy (z toho 10 ministerstev a 5 ministerstvy přímo řízených

organizací) a 308 škol a školských zařízení³⁵ (z toho 20 MŠ, 130 ZŠ, 100 SŠ, 20 ZUŠ a 38 školských zařízení).

Vyhodnocením dat získaným šetřením jsme zjistili, že vzdělávání zaměstnanců je řízeno ve smyslu Demingova cyklu cca v 60 % organizací sledovaného vzorku. Řízení procesu vzdělávání zaměstnanců u jisté části sledovaného vzorku vykazuje nekoncepčnost již ve fázi plánování. Neočekávané bylo zjištění, že 1 % všech sledovaných organizací tento proces stále ještě neplánuje, vzdělávání vychází z nabídek vzdělávacích institucí a zaměstnanci si je vybírají dle vlastního zájmu. U 15 % organizací hodnoceného vzorku je plánování vzdělávání nahodilé, plán vzdělávání v těchto organizacích sice existuje, ale má velmi rámcový charakter, není založen na potřebách organizace, reflektuje více zájmy zaměstnanců a aktuální trendy než skutečné potřeby školy k poskytování kvalitního vzdělávání. Podíváme-li se na plánování dle výše uvedeného rozdělení organizací sledovaného vzorku, plánování vzdělávání je koncepční zejména ve veřejné a státní správě (97 % organizací/státních a veřejných institucí vzorku) a 84 % škol a školských zařízení

Získávání zpětné vazby o přínosu absolvování vzdělávacích aktivit pro organizaci věnuje pouze 61 % organizací ze sledovaného vzorku, a to převážně pouze formou dotazníkového šetření u zaměstnanců, kteří absolvovali vzdělávací aktivitu. Opět vyšší pozornost je zpětné vazbě věnována ve veřejné a státní správě.

Nejčastěji se pro získání zpětné vazby užívají tyto metody:

- dotazníkové šetření u účastníka vzdělávání,
- rozhovor vedoucího pracovníka s účastníkem vzdělávání,
- informace kolegům,
- hospitace/ukázková hodina.

³⁵ Převážná většina MŠ, SŠ a ZUŠ zastoupená v našem byla zřízena obcemi, SŠ kraji a školská zařízení sledovaného vzorku byla zřízena MŠMT. Pouze 3 MŠ a 23 SŠ bylo zřízeno jinou právnickou nebo fyzickou osobou.

4.2 Vyhodnocení pravdivosti hypotéz

4.2.1 Hypotézy směřované k práci institucí nabízejících vzdělávání zaměstnanců

- Instituce nabízející vzdělávání zaměstnanců používají pro získání zpětné vazby o kvalitě nabízeného vzdělávání především dotazník.

Pravdivost této hypotézy se nám podařilo potvrdit, realizace dotazníkového šetření u účastníků vzdělávání byla jediným společným znakem všech institucí hodnoceného vzorku.

Druhým nejčastěji používaným nástrojem byl dotazník určený lektorovi kurzu k jeho hodnocení. Dalším používaným nástrojem byly hospitace ve výuce, ty pro zjišťování kvality jako další metodu ověření kvality vzdělávací nabídky deklarovalo 50 % z dotázaných institucí. Pouze dvě třetiny institucí monitorovaného vzorku sledovalo rentabilitu vzdělávacích aktivit ve své vzdělávací nabídce.

- Zjišťování kvality nabízeného vzdělávání zaměřují na hodnocení lektora frekventanty vzdělávání.

Pravdivost této hypotézy se nám podařilo prokázat, neboť všechny poskytnuté dotazníky pro účastníky vzdělávání se zaměřovaly na:

- ✓ hodnocení lektora (srozumitelnost výkladu lektora – 100 % institucí, otevřenost lektora – 90 % institucí, vstřícnost – 90 % institucí, jeho odborná úroveň – 85 % institucí),
 - ✓ hodnocení splnění očekávání účastníka,
 - ✓ spokojenost se vzdělávacím programem,
 - ✓ kvalitu organizace kurzu (spokojenost s informacemi o organizaci kurzu – 100% institucí, jejich dostupnost – 100 % institucí, spokojenost s organizačním zajištěním v průběhu vzdělávání – 95 % institucí, spokojenost s péčí o účastníky v průběhu vzdělávání – 90 % institucí).
- Zpětná vazba k obsahu nabízené vzdělávací aktivity se zjišťuje pouze ojediněle.

Tuto hypotézu se nám nepodařilo ani prokázat, ani popřít. Snahu o zavedení systému pro získání zpětné vazby o kvalitě a účelnosti vzdělávacích aktivit ze

své nabídky a získání poznatků nezbytných pro zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání jsme zjistili u téměř 50% institucí námi sledovaného vzorku. Tyto organizace uplatňují pro zjišťování kvality obsahu dané vzdělávací aktivity buď šetření u odběratelů vzdělávání, tj. v organizacích, které své zaměstnance na vzdělávání vysílají, nebo se svými zákazníky spolupracují již před vlastní vzdělávací aktivitou a přizpůsobují její obsah požadavkům a potřebám zákazníka. Při ověřování této hypotézy se jako další efekt ověřování prokázala nezastupitelná role specialisty na vzdělávání dospělých při získávání zpětné vazby.

4.2.2 Hypotézy směřované k organizacím vysílajícím zaměstnance na vzdělávání

- V organizacích, které další vzdělávání plánují cíleně je ověřován jeho dopad na kvalitu práce zaměstnanců.

Získávání zpětné vazby o přínosu absolvování vzdělávacích aktivit pro organizaci se věnuje 71 % organizací sledovaného vzorku, které vzdělávání plánují cíleně. Tato hypotéza se potvrdila, přesto však toto procento považujeme za nízké vzhledem ke skutečnosti, že ředitelé škol a školských zařízení jsou povinni do dvou let od nástupu do funkce absolvovat manažerské vzdělávání prvního stupně, v rámci kterého jsou účastníci vzdělávání v efektivním řízení školy.

- Čím vyšší jsou průměrné výdaje na další vzdělávání zaměstnanců za rok, tím koncepčněji je tato oblast řízena a sledován dopad.

Pravdivost této hypotézy se nám podařilo prokázat pro instituce veřejné a státní správy. Pro sledovaný vzorek škol a školských zařízení však tato hypotéza není pravdivá. Nejvyšší výdaje na vzdělávání vynakládaly ve sledovaném vzorku střední školy (průměr výdajů činil 1502,- Kč na osobu a rok), které získávání zpětné vazby věnují nejmenší pozornost (pouze 41% SŠ).

- Školy využívají jako zpětnou vazbu pro zjišťování efektivity dalšího vzdělávání zaměstnanců hospitace.

Tuto hypotézu se nám nepodařilo potvrdit. Její pravdivost se podařilo prokázat u 10 % sledovaných mateřských škol, 17 % základních škol, 2 % středních škol, 15 % základních uměleckých škol a 24 % školských zařízení.

Prokazatelná je pravdivost této hypotézy ve 100% výši pro všech 15 škol, které jsme měli možnost sledovat a vyhodnotit v jejich tříletém vývoji.

4.3 Závěry

Práce ukázala, že v současnosti je nabídka vzdělávání pro školy a veřejnou i státní správu obsáhlá co do nabízených oblastí, délky kurzů, i poskytovatelů. Široké je také cenové spektrum nabízeného vzdělávání, od bezplatně poskytovaných vzdělávacích aktivit, které jsou financovány z prostředků ESF, po velmi drahé aktivity, které jsou zejména pro některé školy a školská zařízení právě z finančního hlediska nedostupné. S ohledem na skutečnost, že pro školy každá účast pracovníků školy na vzdělávání nese s sebou finanční dopad, např. ve formě cestovních náhrad, a také státní a veřejná správa musí v rámci dlouhodobého trendu požadovaných úspor a škrťů ve svých rozpočtech velmi pečlivě vážit každou vynaloženou korunu, je nezbytné, aby vzdělávání zaměstnanců bylo navázáno na koncepční záměry organizace, bylo plánované a byly sledovány a vyhodnocovány jeho přínosy pro vlastní organizaci, tj. bylo cílené a řízené.

Lze očekávat, že pokud bude vzdělávání řízeno, zejména pak vyhodnocovány jeho dopady pro vlastní práci organizace, dojde k vnějšímu tlaku na instituce, které jsou jeho poskytovateli. Tyto instituce budou nuceny zamýšlet se nad kvalitou své vzdělávací nabídky a budou tak nepřímo donuceny k nastavení účinného systému získávání zpětné vazby o svých produktech. To dokazují např. výstupy z projektu „Kvalita v dalším profesním vzdělávání“, který byl realizován sdružením NVF, BIVŠ a KPMG v minulém programovém období ESF (2004 – 2007). Výstupy dokládají, že na hodnocení vzdělávacích akcí by se měli podílet jak účastníci, tak lektori, dále pak organizátoři, personalisté či vzdělavatelé a že je nutno hledat cesty, jak do hodnotícího procesu zapojit i liniové manažery, neboť zejména oni jsou do značné míry adresáti dopadů absolvovaného vzdělávání. Z provedeného šetření v rámci tohoto projektu vyplynulo, že velké firmy jako ČEZ nebo O₂ evaluaci vzdělávání systematicky

provádí. Při zjišťování a hodnocení kvality a přínosů vzdělávání svých zaměstnanců využívají metodiku vycházející z Kirkpatricka. (Mužík, 2008, s. 97) Podíváme - li se na tuto metodiku (uvedena v části 2.3 naší práce), lze tento přístup hodnotit jako veskrze pozitivní a vhodnou inspiraci pro další podniky a organizace. Tento model lze implementovat nejen do školních institucí, ale také i do komerčního využití. Kromě již dvou zmíněných firem je rozšířen zejména ve Spojených státech, kde je většina organizací ovlivněna vzdělávacím a učebním procesem zaměřeným na vývojový růst zaměstnanců. Tyto organizace velmi často plánují a řídí růst svých zaměstnanců prostřednictvím modelu Kirkpatricka.³⁶

Výsledky šetření ukazují, že se v současné době celoživotní vzdělávání stává organickou součástí způsobu života a pozvolna se začíná naplňovat tvrzení M. Beneše „Od představ celoživotního vzdělávání není již daleko ke koncepcím učící se společnosti, učící se organizace, učícího se podniku. Tyto mají různý původ nebo zdůvodnění, společné jim je, že nespojují úspěšnost a podmínky přežití organizací nebo celé společnosti jen na učení jednotlivců, ale na učení se vyšších celků, které má ve výsledku převýšit sumu jednotlivých učebních výsledků všech jednotlivců (synergický efekt).“ (Beneš, 2000, s. 31)

Organizace a instituce se postupně snaží naplnit udržet každého zaměstnance na maximální kvalifikační úrovni především proto, aby organizace byla schopna fungovat jako celek a neustále se přizpůsobovat vnějším tlakům. Jde o vytvoření prostředí trvalého zdokonalování se a otevírání prostoru pro kreativní potenciál zaměstnanců. V organizacích jsou postupně naplňovány charakteristické znaky:

- v centru pozornosti je učení organizace, nikoliv učení individuální,
- vzdělávání je kontinuální a celistvý proces orientovaný na problémy,
- vzdělání zahrnuje všechny pracovníky organizace.

³⁶ Businessballs. Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, Dostupné na:<http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.html>.,

Učící se organizace reprezentuje novou formu organizace práce; obsah práce je výzvou pracovníkovi a pracovník má možnost volby způsobu jejího provedení.

V současné době pro většinu organizací, které se chtějí uplatnit v tržním prostředí, ale i institucí veřejné a státní správy, které chtějí plnit svou funkci v očekávaném standardu, je charakteristickým znakem rozvoj, získávání a aplikace znalostí a následné změny v chování. Základním prvkem takovéto organizace je efektivní učení se zaměstnanců, protože přidanou hodnotu organizace vždy vytvářeli, vytvářejí a budou vytvářet lidé.

Je třeba si uvědomit, že přínos vzdělávání pro jednotlivce má smysl pouze tehdy, existuje – li přínos i pro organizaci. Přínos vzdělávání organizace se nezjistí bez evaluace. Osobou, která by měla tuto evaluaci provádět je přímý nadřízený nebo pracovník zajišťující v organizaci vzdělávání pracovníků, nejlépe andragog. Přínos andragoga spočívá zejména v jeho kompetencích, tj. především ve znalostech a dovednostech potřebných pro efektivní plánování, realizaci a zjišťování a hodnocení vzdělávání dospělých a jeho specifík. V učící se organizaci úloha andragoga není pouze v logistice vzdělávání, ale především v řízení vzdělávání organizace. Jeho stěžejními úkoly jsou zpracování a inovace koncepce vzdělávání všech zaměstnanců organizace a zpracování a realizace systému hodnocení efektivity vzdělávání zaměstnanců, tj. evaluace vzdělávání.

Učící se organizace se stává učící se organizací teprve tehdy, když výsledky svého učení zjišťuje a hodnotí

4.4 Doporučení a náměty

4.4.1 Doporučení a náměty pro instituce nabízející vzdělávání zaměstnanců

Doporučení:

- K zajištění kvality nabízeného vzdělávání doplnit stávající dotazníkové šetření spokojenosti účastníků vzdělávání a zpětnou vazbu od lektora o metodu získávání zpětné vazby od zaměstnavatelů účastníků vzdělávání a nastavit tak ucelený systém hodnocení poskytovaného vzdělávání.

- Využít spolupráce s úřady práce při přípravě vzdělávací nabídky a zaměření kurzů.
- Pro zvýšení kvality a efektivity nabízeného vzdělávání nastavit systém dlouhodobé spolupráce se zákazníky.
- Při přípravě projektů financovaných nebo spolufinancovaných z prostředků EU zaměřených na vzdělávání již v přípravné fázi spolupracovat s potenciálními zákazníky a úřady práce.
- Pro zvýšení kvality a efektivity nabízeného vzdělávání zařadit odborníka, který získal vzdělání v oblasti vzdělávání dospělých, jako součást týmu připravujícího a realizujícího vzdělávací aktivity.

Náměty:

- Využít zájmu zákazníků o spolupráci při přípravě vzdělávacích aktivit cílených na vzdělávání v oblasti managementu, řízení kvality a měkkých osobnostních dovedností, které není primárně určeno pro nevýrobní a neziskový sektor.
- Využít společenské poptávky škol a školských zařízení k novým úkolům, které musí školy a školská zařízení zajišťovat ze zákona, nebo nových úkolů spojených se zapojením do projektů EU, které zatím nejsou v nabídce vzdělávacích institucí zabývajících se primárně oblastí primárního a terciárního vzdělávání.
- Koncipovat vzdělávací nabídku vzdělávání ve vazbě na Národní soustavu kvalifikací, zejména se zaměřit na teoretickou přípravu na složení zkoušky pro získání dílčích kvalifikací.
- Při přípravě jednotlivých vzdělávacích aktivit spolu s jejich obsahem a vzdělávacími oporami zároveň připravit metodiku pro zjišťování efektivit a přínosů aktivity a jí odpovídající nástroje.

4.4.2 Doporučení a náměty pro organizace vysílající zaměstnance na vzdělávání

Doporučení pro školy a školská zařízení:

- Nastavit systém periodického hodnocení zaměstnanců přímým nadřízeným, jehož součástí bude sebehodnocení zaměstnance a návrh

jeho dalšího rozvoje (využít např. výstupu z projektu NÚV „Cesta ke kvalitě“)³⁷.

- Nastavit funkční systém plánování dalšího vzdělávání, nejlépe takový, který bude kombinovat potřeby školy pro kvalitní zajištění výchovně vzdělávací práce s požadavky zaměstnanců.
- K získání zpětné vazby o absolvované vzdělávací aktivitě kombinovat dvě metody např. dotazník absolventa vzdělávání s prezentací poznatků kolegům nebo s ukázkovou hodinou nebo pozorováním dopadů vzdělávání v rámci hospitační činnosti.

Doporučení pro veřejnou a státní správu:

- Doplnit stávající systém zjišťování a hodnocení přínosů vzdělávání dalšího zaměstnanců o metodu, která není založena pouze na hodnocení vzdělávací aktivity jejím účastníkem, ale např. jeho nadřízeným.

Náměty:

- Zainteresovat zaměstnance na plánování jejich vzdělávání.
- Při přípravě a vyhodnocování plánu vzdělávání využít odborníka na vzdělávání dospělých.
- Vhodnou vzdělávací nabídkou, např. možností absolvování aktivit, o které projevují zájem, motivovat zaměstnance ke spoluúčasti na nákladech na vzdělávání, např. účasti na vzdělávání o vedlejších prázdninách, finanční spoluúčast u dlouhodobějšího vzdělávání, zajištění výměny hodin s kolegy místo suplování.

Práce se zabývá problematikou vzdělávání dospělých, nabízí se tedy položit otázku, zda kromě již výše uvedených námětů a doporučení má práce i nějaký přínos pro vlastní obor, tj. andragogiku.

Práce prokazuje význam andragoga v obou sledovaných skupinách vzdělávacích institucí. Pokud v instituci nabízející vzdělávání působí andragog, má tato instituce nastaven systém získávání zpětné vazby, který je komplexní a je efektivní pro instituci vlastní i pro její klienty. Andragog má své

³⁷ Dostupné na http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf

opodstatnění i ve školách, které se chtějí zapojit do systému celoživotního vzdělávání. Zde jeho úloha spočívá zejména v oblasti metodologie vzdělávacího procesu, který aby byl atraktivní a měl požadovaný dopad, musí být koncipován na metodách adekvátních jeho účastníků.

Na základě modelu systémové přípravy lektorů celoživotního vzdělávání (viz 2.3.2.7) se domníváme, že jeho aplikace v České republice by byla přínosem pro efektivitu a kvalitu celoživotního vzdělávání. Spatřujeme v tom příležitost pro katedry andragogiky, které by mohly připravit v rámci programů celoživotního vzdělávání, které realizují podle § 60 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů, kurzy zaměřené na vzdělávání a certifikaci lektorů celoživotního vzdělávání.

5. Literatura

- Armstrong, M. A., Personální management, Praha, Grada Publishing, 1999, ISBN 80-7169-614-5
- Bedrnová, E.; Nový, I., Psychologie a sociologie řízení, 3. vyd., Praha, Management Press, 2007, ISBN 978-80-7261-169-0
- Baláš, L., a kol.: Společný hodnotící rámec CAF CZ 2009, Praha, NIS PK 2009, s. 110, ISBN 978-80-02-02201-5
- Beneš, M., Andragogika, teoretické základy, Praha, Eurolex Bohemia s. r. o., 2003, ISBN 80-86432-23-8
- Beneš, M.; Heinová H., Základy andragogiky, Praha, DeskTop Publishing UK FF, 2000, ISBN 80-86284-16-6
- Business Excellence CONSULTING s.r.o.: Investors In People - nástroj zvyšování výkonnosti organizací, Dostupné na: <http://www.becon.cz>, 27. 2. 2011
- Businessballs. Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, Dostupné na: <http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.html>, 4. 3. 2011
- Businessballs. Training programme evaluation, Dostupné na: <http://www.businessballs.com/trainingprogramevaluation.html>, 25. 2. 2011
- Deming, W. E.: Out of the Crisis, Cambridge, The MIT Press 2000, ISBN 0-264-54115-7
- Dočkal Z., Martínková, I., Příručka pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání - Informace pro žadatele; výstup z projektu Kvalita v dalším vzdělávání, Praha, Sdružení NVF, BIVŠ, KPMG 2008, s. 30, ISBN neuvedeno
- Drucker, P. F.: Výzvy managementu pro 21. století, Praha, Management Press, 2000, s. 187, ISBN 80-7261-021-X
- Drucker, P. F.: Was ist Management ?, Das beste aus 50 Jaren, München, Econ 2002, s. 403, ISBN 978-3-420-12239-9
- EFQM EXCELLENCE MODELL, Brusel, EFQM 2010, s. 35, ISBN: 978-90-5236-522-0
- Evropský parlament, Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní vzdělávání, KOM (2005)548, 2005/0221(COD), přečteno z <http://register.consilium.europa.eu/pdf/cs/05/st13/st13425.cs05.pdf>
- Goldratt E. M.: Critical Chain, Great Barrington ,Nord River Press, 1996, s. 246 ISBN-13: 9780566080388
- Goldratt E. M., Cox J.: The Goal; A Process of Ongoing Improvement; Great Barrington, North River Press , 2004, s. 384, ISBN-13: 9780884271789

- Hnátek, J. Medlák, V., Bečvář. J., Martínková. I.: Kritéria systému kvality - Příručka modelu KVIS, Praha, Sdružení NVF, BIVŠ, KPMG 2008, s. 62, ISBN nevedeno
- ISO IWA 2:2007. Systémy managementu kvality - Směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 ve vzdělávání. Praha : Národní informační středisko pro podporu jakosti, 2007. ISBN 978-80-7283-241-5.
- Jirásek, J. A.: Nastává éra lidského mozku, *Economia* 2009, in *Moderní řízení*, únor 2009, ISSN 0026-8720
- Hrušková, J.: Zaměstnanci jako předpoklad kvality veřejné správy, Praha, ČSJ 2010, in *Kvalita - faktor úspěchu - sborník přednášek*; ISBN 978-80-02-02271-8
- Kameníček, J., Lidský kapitál – úvod do ekonomie chování, Praha, Karolinum 2003, s. 248, ISBN 80-246-0449-3
- Kaplan, R. S.; Norton, D. P., *The Balanced Scorecard*, Boston, HBS Press, 1996, ISBN 0-87584-651-3
- Koubek, J., ABC praktické personalistiky, Praha, Linde nakladatelství s.r.o., 2000, s. 323, ISBN 80-86131-25-4
- Koubek, J., Řízení lidských zdrojů, Praha, Management Press, 1997, s. 400, ISBN 80-85943-51-4
- Kol. autorů, *Pracovní slovník ČŠI a HMle*, Česká školní inspekce, Praha 2008, rukopis
- Komise Evropských Společenství, Ucelený rámec ukazatelů a referenčních kritérií pro sledování pokroku při plnění lisabonských cílů v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, Brusel 2007, Sdělení komise KOM (2007) 61 ze dne 21. 2.2007
- Liessmann, K. P., *Teorie nevzdělanosti (Omyly společnosti vědění)*, Praha, Academia 2008, s. 125, ISBN 978-80-200-1677-5
- Lubinová, Š.: Firemní vzdělávání náklad nebo investice?, *Economia*, in *Moderní řízení*, září 2008, ISSN 0026-8720
- Klasifikace vzdělávacích programů – uživatelská příručka pro zavádění ISCED-97 v zemích OECD, český překlad UIV, Praha, Tauris 2003, s. 128, ISBN 80-211-0440-6
- Maxwell, B.; Webb Ch., *The Effective School Self-Evaluation – the Final Report*, HMle, Edinburg, 2003, interní materiál SICI
- Mužík, J.; Palán, Z., a kol., *Vzdělávací program jako základní kategorie dalšího profesního vzdělávání*, Praha, Sdružení NVF, BIVŠ, KPMG 2008, s. 62, ISBN nevedeno
- Mühlfeit, J.: Opustit zónu komfortu, *Economia* 2008, in *Moderní řízení*, září 2008, ISSN 0026-8720
- Náhlovský, P.: Ovlivňujte svou životní orientaci, *Economia* 2009, in *Moderní řízení*, duben 2009, ISSN 0026-8720

- Nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů v základním, středním a vyšším odborním vzdělávání, dostupné na:
z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,
- Nenadál, J.: Měření v systémech managementu jakosti, Praha, Management Press, 2004, s. 241, ISBN 80-7261-80-110-0
- Nenadál, J., Noskiewičová, D., Petříková, R., Plura, J., Tošenovský, J.: Moderní management jakosti – principy, postupy metody; Praha, Management Press, 2008, s. 215, ISBN 978-80-7261-186-7
- Nezvalová, D.: Kvalita ve škole, Olomouc, Univerzita Palackého Olomouc 2002, s. 25, ISBN 80-244-0452-4
- Palán, Z., Andragogický slovník, elektronická verze, přečteno z <http://www.andromedia.cz/andra.php>, 30. 9. 2010
- Palán, Z., Profesionální vzdělávání, Praha, DeskTop Publishing UK FF, Praha 2000, s. 144, ISBN nevedeno
- Pelikán, J.: Základy empirického výzkumu pedagogických jevů, Praha, Karolinum, Praha 2004, s. 270, ISBN 80-7184-569-8
- Petříková, R. a kol.: Lidé v celopodnikovém řízení, Ostrava, Dům techniky Ostrava 2006, s. 10, ISBN 80-02-01868-0
- Petříková, R. a kol.: Lidé v procesech řízení, Nevedeno, Professional Publishing 2007, s. 216, ISBN 978-80-86946-28-3
- Pracovní dokument zaměstnanců komise k Evropskému rámci kvalifikací pro celoživotní učení; Brusel, SEC 2005, s. 41, SEC(2005) 957
- Prokopenko, J., Kubr, M. a kol.: Vzdělávání a rozvoj manažerů, Praha, Grada Publishing, a.s. 1996, s. 187, ISBN 80-7169-250-6
- Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J.: Pedagogický slovník, 4., aktualizované vydání, Praha, Portál 2003, s. 322, ISBN 80-7178-772-8
- Perspektivy jakosti 1/2008; 2008, Co řekli o současném školství, vzdělávání a vzdělanosti čtyři významné osobnosti, Praha, Česká společnost pro jakost, o. s., 2008, ISSN 1214-8865
- Rozhodnutí MŠMT, kterým se stanoví Seznam standardizovaných jazykových zkoušek pro účely Systému jazykové kvalifikace zaměstnanců ve správních úřadech (čj.10 640/2008-23 ze dne 25. 7. 2008),
- Senge, P. M. Pátá disciplína: Teorie a praxe učící se organizace. Praha: Management Press, 2009. s. 440, ISBN 978-80-7261-162-1.
- Směrnice Ministerstva školství České socialistické republiky č. 17 852/83-31, o dalším zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol. Sbírka zákonů částka 19/1983. str. 0624,
- Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku; 2003, Úřad vlády ČR, Praha 2003, s. 72, ISBN 80-86734-02-1
- Strategie celoživotního učení ČR, Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 80, ISBN nevedeno

- Souček, Z.: Firma 21. století, nevedeno, Professional Publishing 2005, s 631, ISBN 80-86419-88-6
- Souček, Z.: Nepodceňujme své spolupracovníky, *Economia* 2000, in *Moderní řízení*, 8/2008, ISSN 0026-8720
- Střelec, J., PDCA cyklus, přečteno
z <http://www.vlastnicesta.cz/akademie/kvalita-system-kvality/kvalita-system-kvality-metody/pdca-cyklus/>, 20.11.2010
- Trunda J.: Profesní portfolio učitele; Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-62-0; *dostupné též na*
http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf
- Usnesení Vlády České republiky ze dne 30. listopadu 2005 č. 1542, o Pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech, dostupné na: z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,
- Vodák, J.; Kucharčíková, A., *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*, Praha, Grada Publishing, a.s. 2007, s. 205, ISBN 978-80-247-1904-7
- Vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, dostupné na:
z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place, 1. 11. 2010
- Vyhláška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení, dostupné na:
z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,
- Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy ve znění pozdějších předpisů, dostupné na:
z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place 1. 11. 2010
- Vyhláška č. 511/2002 Sb., o uznávání rovnocennosti vzdělávání úředníků územních samosprávných celků, dostupné na:
z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,
- Vyhláška č. 512/2002 Sb., o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků, ve znění pozdějších předpisů, dostupné na:
z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání a kariérním systému pedagogických pracovníků, dostupné na:
z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,
- Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra, dostupné na: z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,
- Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího

vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů, dostupné na:
z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place, 6. 11. 2010

Zákon č. 513/1991 Sb., obchodní zákoník, ve znění pozdějších předpisů,
dostupné na: z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place, 1. 11.
2010

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů,
dostupné na: z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,

Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti
státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých
zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace), ve znění pozdějších
předpisů, dostupné na:
z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů,
dostupné na: z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,

Zákon č. 312/2002 Sb., o územních samosprávných celcích a o změně
některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, dostupné na:
z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném
a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,
dostupné na: z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých
zákonů, ve znění pozdějších předpisů, dostupné na:
z http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/place,