

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Analýza řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků
na základní škole**

**The analysis of performance management of the educational staff
at primary school**

Bc. Veronika Jarošová

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma *Analýza řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základní škole* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně. Dále prohlašuji, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Ireně Trojanové, Ph.D. za odborné rady a cenné připomínky, pomoc při řešení problémů a za čas, který mi při konzultacích věnovala.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je analyzovat obsah řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základní škole. Začátek teoretické části vymezuje základní pojmy personalistiky, na což navazuje formulace nejnovější koncepce řízení lidských zdrojů. Následně jsou definované jednotlivé termíny ve stěžejní oblasti procesu řízení pracovního výkonu. Závěr teoretické části se zabývá specifikací cílové organizace. Ve výzkumné části se odhaluje uplatnění jednotlivých složek řízení pracovního výkonu v reálném prostředí konkrétních základních škol. K výzkumnému šetření byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, především technika dotazování. Pro ucelenost byla využita i metoda polostrukturovaného rozhovoru a obsahová analýza dokumentů školy. Závěr diplomové práce je věnován shrnutí výsledků a dosažení cíle práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Pracovní výkon, řízení pracovního výkonu, dohoda o pracovním výkonu, sledování pracovního výkonu, zpětná vazba, motivace, hodnocení, odměňování

ABSTRACT

The thesis aims to analyse the content of the performance management of teachers at an elementary school. The theoretical part first defines basic terms of human resources and the latest concept of human resource management. Subsequently, the individual terms of the core area of performance management are introduced. A specification of the target organization concludes the theoretical part. The research section reveals the application of the individual components of performance management in a real environment of particular elementary schools. It was chosen the quantitative research for the research survey, particularly the technology questioning. It was used the method of semi-structured interviewing technique and the content analysis of school documents for consistency. The final section is devoted to a summary of results and the achievement of project objectives.

KEYWORDS

Work performance, work performance management, agreement of work performance, observe of work performance, feedback, motivation, evaluation, remuneration

Obsah

1	ÚVOD	7
2	ZÁKLADY PERSONALISTIKY	9
2.1	Vymezení základních pojmů personalistiky	9
2.2	Vývojové etapy personalistiky.....	10
2.3	Nejnovější koncepce řízení lidských zdrojů	12
2.4	Od personální strategie k personálním činnostem	14
3	ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU	17
3.1	Pracovní výkon a jeho řízení	17
3.2	Proces řízení pracovního výkonu.....	20
3.2.1	Dohoda o pracovním výkonu a rozvoji	21
3.2.2	Sledování pracovního výkonu a motivace zaměstnanců	24
3.2.3	Zpětná vazba a hodnocení pracovního výkonu	26
3.2.4	Odměňování pracovníků jako součást řízení pracovního výkonu.....	30
4	SPECIFIKA CÍLOVÉ ORGANIZACE	32
4.1	Vymezení termínů.....	32
4.2	Závěr teoretické části	36
5	VÝZKUMNÁ ČÁST	37
5.1	Metodologie výzkumného šetření.....	37
5.1.1	Metody výzkumného šetření	37
5.1.2	Výběrový soubor respondentů.....	38
5.2	Dotazníkové výzkumné šetření.....	39
5.3	Polostrukturovaný rozhovor s ředitelem základní školy.....	62
5.4	Obsahová analýza dokumentů školy.....	70
5.5	Závěr výzkumné části	78
5.5.1	Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	78
6	ZÁVĚR PRÁCE	82
	Seznam použité literatury	84
	Seznam obrázků.....	87
	Seznam tabulek.....	87
	Seznam grafů	87
	Seznam zkratk.....	88
	Příloha č. 1: Dotazník pro ředitele základních škol.....	89
	Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky základních škol.....	93
	Příloha č. 3: Pracovní náplň a zařazení pracovníka.....	97

1 ÚVOD

Základní myšlenkou a cílem každé organizace je v obecném slova smyslu bezesporu prosperita na trhu. Takového výsledku lze dosáhnout prostřednictvím lidských zdrojů a jejich kapitálu, což je považováno za bohatství každé organizace. Vedoucí pracovník jako primární osoba vykonávající manažerskou funkci vedení a řízení lidských zdrojů si této relevantní myšlenky musí být vědom a na jejím základě si počínat. Správný přístup a efektivní management ze strany vedení ovlivňuje působení jednotlivců a tím i chod celé organizace.

Škola je jednou z těch, která není a zároveň nesmí být výjimkou. Plní mnoho stěžejních funkcí, svým žákům zajišťuje proces vzdělávání i výchovy, umožní dosahovat konkrétního stupně vzdělání. Na prosperujícím chodu školy se podílí mnoho zaměstnanců, přičemž každý z nich má svou roli či pozici. Ti, kteří v nejvyšší míře různými metodami, přístupy a chováním přispívají v pedagogickém procesu k rozvoji žáků, jsou pedagogičtí pracovníci a ředitelé škol.

Současná teorie a výzkum v oblasti personální práce dokazují, že nejen ve vzdělávacím systému nabývá na významu téma řízení pracovního výkonu zaměstnanců. Klíčovým úkolem je v první řadě stanovení strategických cílů organizace propojených s výkonem pracovníka. Vzájemná synergie způsobí účinné působení organizace jako celku, zároveň ovlivní konkrétního zaměstnance a prostřednictvím něj lze poté dosáhnout očekávaných výsledků. Zdá se, že koncepce je jasně a srozumitelně specifikovaná. Proces řízení pracovního výkonu je však poměrně složitou a náročnou záležitostí, jejíž relevanci je důležité si uvědomit a proto je potřeba ji věnovat náležitou pozornost.

Cílem diplomové práce je analyzovat obsah řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základní škole.

Oblast primárního vzdělávání byla zvolena jako výchozí z důvodu autorčina profesního působení v organizaci poskytující právě základní vzdělávání. Personální práce má ve vzdělávacích organizacích svá specifika. Pracovnímu výkonu sice musí být z hlediska efektivity věnována pozornost, nicméně například jeho měření je pro vedoucího pracovníka obtížnou činností. Ředitel školy jako vedoucí pracovník se řízením, zkoumáním a posuzováním pracovního výkonu svých zaměstnanců zabývá různými osobitými formami a metodami, což se považuje za jednu z jeho klíčových činností. Vystává zde však otázka

k objasnění, co je tedy obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základní škole?

Pro základní orientaci ve zkoumané problematice je nutné si v první části práce definovat a vymežit základní pojmy týkající se personalistiky jako takové. Vzhledem k tomu, že personalistika prošla v 20. století značnými vývojovými změnami, je na místě přejít k deskripci jednotlivých vývojových etap, které vyústí v současné době k nejvyužívanější koncepci. Další část je věnována této aktuální koncepci s názvem řízení lidských zdrojů. Pro potřeby ucelenosti je zařazena část specifikující klíčová slova v personalistice, za které se považují personální strategie, personální politika a personální činnosti. Poté následuje podrobné rozpracování stěžejního tématu práce, jenž je řízení pracovního výkonu jako procesu. Základní fáze procesu řízení pracovního výkonu jsou definovány tak, jak je zaznamenává odborná literatura. Před samotným závěrem teoretické části jsou zařazena specifika již zmíněné cílové organizace, kterou se stala základní škola jako zprostředkovatel primárního vzdělávání. Jsou zde rovněž popsány pozice a role ředitele školy a pedagogického pracovníka, na které se nahlíží jako na hlavní aktéry. Teoretická část je zpracována dle příslušné teorie a odborné literatury, přičemž uvedené pojmy, termíny a vymezení jsou podloženy citacemi.

Výzkumná část diplomové práce analyzuje, zda se v reálném prostředí základní školy realizuje proces řízení pracovního výkonu a jakým způsobem ho lze interpretovat. K šetření je zvolena metoda kvantitativního výzkumu, v první řadě technika dotazování. Dotazníky vyplňují ředitelé i pedagogičtí pracovníci z 5 základních škol, přičemž dále dochází ke komparaci dvou různých úhlů pohledů. Doplnující charakter má metoda polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem šesté základní školy. Pro ucelenost výzkumu je realizována také obsahová analýza dokumentů identické školy. Závěr diplomové práce je věnován shrnutí výsledků a dosažení cíle práce.

2 ZÁKLADY PERSONALISTIKY

Je zřejmé, že lidský faktor je primárním východiskem v uvažování nad fungováním a rovněž prosperitou každé organizace. Totéž platí i ve výchovně-vzdělávacích organizacích a institucích v oblasti školství. Každý člověk v organizaci zastává svou konkrétní roli či pozici, vykonává určitou činnost, prostřednictvím které přispívá k naplňování svých osobních cílů, i strategických cílů a vizí dané organizace. Aby byl tento proces efektivní a žádoucí, je podstatné uvažovat o adekvátních postupech a aktivitách v oblasti řízení. Tuto oblast pokrývá personalistika, neboli personální práce.

Následující kapitola se zabývá vymezením základních termínů a koncepcí z oblasti personalistiky, deskripcí vývojových etap a charakteristikou nejnovější koncepce řízení lidských zdrojů.

2.1 Vymezení základních pojmů personalistiky

V rámci posloupnosti a obecného uvažování o daném tématu je nutné si objasnit základní termín *personalistika*, či *personální práce*.

V odborné literatuře se lze ve většině setkat s identickým významovým výkladem těchto pojmů. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016; Koubek, 2015) Podstata významu těchto pojmů tkví ve spojitosti s částí řízení a vedení organizace, jež se komplexně zabývá člověkem, avšak v rámci pracovního procesu a prostředí. (Koubek, 2015)

Koubek (2015, s. 13) dále specifikuje konkrétní oblasti, na které se řízení člověka zaměřuje, což je „... získávání, formování, fungování, využívání, jeho organizování a propojování jeho činností, výsledků jeho práce, jeho pracovních schopností a pracovního chování, vztahu k vykonávané práci, organizaci, spolupracovníkům a dalším osobám, s nimiž se v souvislosti se svou prací stýká, a rovněž jeho osobního uspokojení z vykonávané práce, jeho personálního a sociálního rozvoje.“¹

¹ Personalistika má široké spektrum záměru, což v souvislosti se školním prostředím, které je pro tuto práci stěžejní, dokládá i Šikýř, Borovec, Trojanová (2016) se svou koncepcí zajištění vhodných pedagogických i nepedagogických pracovníků a jejich adekvátní motivace.

Tureckiová však pojmy spíše odděluje a blíže je upřesňuje. Personalistiku považuje za obor, v němž jsou prací s lidmi pověřené klíčové osoby, jako například personalisté.

Personální práce má dle autorky obecnější rámec. Obsahuje totiž mnoho různorodých činností v organizaci. (Tureckiová, 2009, s. 11)

Role těchto pro mnoho autorů obsahově významově shodných pojmů stále nabývá na významu, jelikož pro efektivní fungování a dosahování cílů dané organizace je správně řízená práce s lidským faktorem a jeho potenciálem, označovaným jako rozhodující zdroj v pracovním procesu, klíčovým faktorem. (Kocianová, 2012, s. 75) Lze tedy v souhrnu tvrdit, že úspěšnost organizace je přímo závislá na lidech, kteří v ní pracují.

Tím, že tematika této závěrečné práce inklinuje ke školnímu prostředí, je na místě si odůvodnit, co je úkolem personalistiky v této oblasti. Jde o to „... *zabezpečit škole dostatek schopných a motivovaných zaměstnanců (pedagogických i nepedagogických pracovníků) a jejich pomocí dosahovat strategických cílů školy.*“ (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 15)

2.2 Vývojové etapy personalistiky

Personální práce jako obor prošla v naší historii značnými proměnami, závislými na podmínkách daného období. Nutnost proměn v přístupech k řízení lidského faktoru je podmíněna situacemi, kdy v globálním měřítku vzniká mnoho změn, na které je nutné z hlediska přístupu organizací k zaměstnávání, vedení a řízení lidí reagovat. Jedná se například o takové proměny ve společnosti, jako je zvyšování konkurence a obměna představ klientů či zákazníků, vývoj technologií a podobně. Změna strategického přístupu ve vedení a řízení lidí přednostně obnáší hlavně zajištění motivovaných a schopných lidských zdrojů. Jejich zajištěním má daná organizace šanci v konkurenčním prostředí obstát. (Šikýř, 2014, s. 34)

V souhrnu lze navíc tvrdit, že klíčové bylo nové vnímání a přístup k *péči o pracovníky*, kterému předcházela různá hnutí zaměřena na zlepšení pracovních a platových podmínek a také pracovní doby. S rozsáhlejším věnováním se této oblasti souvisí počátky personalistiky, datovaných do druhé poloviny 19. století. (Kocianová, 2012, s. 73)

Kocianová dále charakterizuje 3 základní historické etapy:

- personální administrativa
- personální řízení
- řízení lidských zdrojů (Kocianová, 2012, s. 73–77)

Rozvoj *personální administrativy (správy)* je datován do 30. let 20. století. (Koubek, 2015; Kocianová, 2012) Personální administrativa „... představuje personální práci jako činnost vyplývající z legislativy v pracovněprávní oblasti, činnosti související se zaměstnáváním lidí, s povinnou péčí o pracovníky, s pořízováním, uchováváním a aktualizací personálních informací a dokumentů a s poskytováním informací řídicím složkám organizace.“ (Kocianová, 2012, s. 74)

Další vývojová etapa, řazena do období od 40. do 70. let, nese název *personální řízení*. Význam tohoto spojení je vnímán nejen jako pouhý formální prvek personální politiky, ale také jako cenný faktor v sociální politice.² (Kocianová, 2012; Armstrong, Taylor, 2015)

Koubek přikládá personálnímu řízení jako koncepci personální práce důležitou roli. Je označováno za velice významný faktor v organizaci, přičemž pracovníci jsou lépe vyškoleni a jejich odborná úroveň se navyšuje. Do popředí se zde dostávají i zaměstnanci, vnímání jako bohatství organizace, které zapříčiní výhodu oproti konkurenci. Personální řízení předchází novodobé koncepci s označením řízení lidských zdrojů. (Koubek, 2015, s. 15)

Koubek vnímá převahu oproti koncepci personálního řízení především:

- v dlouhodobém strategickém přístupu k personální práci
- ve faktorech ovlivňujících pracovní sílu organizace
- v souladu personální práce s každodenními činnostmi vedoucích pracovníků (Koubek, 2015, s. 15)

² Kocianová ve své publikaci používá shodné označení pro pojem personální řízení i pro personalistiku. Pro účel této práce je však personální řízení vnímáno jako jedna z vývojových etap, která má mnoho odlišností od novodobé koncepce řízení lidských zdrojů.

Podrobnější charakteristice konceptu *řízení lidských zdrojů*, „... který více méně nahradil pojem *personální řízení* ...“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 46), je věnována následující část práce.

2.3 Nejnovější koncepce řízení lidských zdrojů

Samotný termín *lidský zdroj* rozlišuje Šikýř v souvislosti s řízením a vedením ve více významech, a to především jako:

- člověk zaměstnaný v organizaci
- osoby, které řídí a vedou (Šikýř, 2014, s. 20)

Dvořáková přisuzuje lidským zdrojům vysokou hodnotu, jelikož tvrdí, že „*jen díky jim, práce s nimi a péčí o ně může management naplnit své poslání* ...“ (Dvořáková, 2004, s. 41)

Pro účel této práce se pod pojmem lidský zdroj chápe pracující člověk, který disponuje potřebným *lidským kapitálem* či potenciálem, jež je symbolem výhody proti konkurenci. Charakterizuje ho vlastnictví především vědomostí, znalostí, dovedností, způsobilostí, zkušeností a žádoucích pracovních postojů. (Šikýř, 2014, s. 20) Dvořáková (2004, s. 42) tento fakt zpracovala téměř poeticky, když člověka popsala jako svobodného a seberealizovaného architekta a zmocněnce svého kapitálu či potenciálu. Nastínění charakteristiky lidského kapitálu vede k vyplývající definici, ve které je lidský kapitál označován jako součást intelektuálního kapitálu. Jeho vlastnictví přináší samotnému člověku i organizaci, ve které působí, značnou výhodu. Vnímá se jako přidaná hodnota, jelikož činí z běžného člověka někoho, o koho zaměstnavatel nechce přijít.

Prostřednictvím lidského zdroje s disponujícím vlastním kapitálem se naplňují předem dohodnuté a požadované strategické cíle a vize dané organizace. Základním posláním je tedy formovat lidský zdroj takovým způsobem, který by byl pro organizaci i pro samotného pracovníka žádoucí.

Koncepce *řízení lidských zdrojů* je zasazena do období od 80. let 20. století. Ve své publikaci definují Armstrong, Taylor řízení lidských zdrojů jako „... *strategický, integrovaný a ucelený přístup k zaměstnávání, rozvíjení a uspokojování lidí pracujících v organizacích.*“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 47)

Pojem řízení lidských zdrojů se objevuje v souvislosti s novodobou percepcí personální práce, či personalistiky, jež se týká zaměstnávání a přístupů k řízení lidského zdroje v dané organizaci a organizace jako celku. Primárními osobami je v tomto vztahu vedoucí pracovník a jeho zaměstnanec. (Koubek, 2015; Šikýř, 2014)

Řízení lidských zdrojů je definováno mnoha autory, kteří na charakteristiky a zásadní složky nahlíží z různých úhlů pohledu. Podstatou řízení by podle Tureckiové (2004, s. 51) mělo být předně zajištění, rozvoj a zapojení výkonných, zainteresovaných a loajálních jedinců, kteří propojují své osobní cíle se strategickými cíli organizace.

Moderní pojetí personalistiky určuje hlavní úkol řízení lidských zdrojů. Koubek si pod tímto posláním představuje tezi, že organizace musí být vlivem svých zdrojů a jejich vedením hlavně výkonná. Primární je také neustálý progres vývoje dané organizace. (Koubek, 2015, s. 16)

Armstrong, Taylor rovněž uvádějí hlavní úkoly, neboli cíle řízení lidských zdrojů a sjednocují je do následujícího souhrnu:

- podporovat dosahování strategických cílů organizace vytvářením a uplatňováním strategií lidských zdrojů v souladu se strategií organizace
- přispívat k rozvíjení kultury zaměřené na dosahování vysokého výkonu
- zabezpečovat organizaci talentované, kvalifikované a oddané lidi
- usilovat o vytváření pozitivních pracovních vztahů a navozování vzájemné důvěry mezi managementem a zaměstnanci
- podporovat uplatňování etického přístupu k řízení lidí (Armstrong, Taylor, 2015, s. 55)

Veteška, Tureckiová téma řízení lidských zdrojů povznesli na ještě vyšší úroveň a do novodobé koncepce řízení lidských zdrojů aplikovali termín kompetence. Toto spojení označují jako řízení lidských zdrojů podle kompetencí, což považují za „nejprogresivnější systém (nástroj a způsob) personální práce v organizacích. Podílejí se na něm v různé míře všichni členové organizace ...“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 88)

Kompetenci v tomto pojetí chápou autoři dvojitým způsobem, a to jako:

- pravomoc k rozhodování
- soubor různých znalostí, dovedností a postupů. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 88)

Základním úkolem organizace při tvorbě její strategie a cílů je v tomto smyslu „... *odpovědět na otázky týkající se disponibility svých interních lidských zdrojů a rozložení jejich aktuálních kompetenčních profilů. To znamená, že je nezbytné, aby taková organizace znala schopnosti, znalosti a dovednosti svých zaměstnanců ...*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 92)

Se současnou koncepcí řízení lidských zdrojů je propojen také termín rozvoj, který Tureckiová rovněž považuje za relevantní. Zformulovala hypotézu o rozvoji a seberozvoji zaměstnanců, což vnímá jako nástroj a příležitost ke vzdělávání a k učení. K tomu je však zapotřebí vhodná podoba řízení lidí a vytváření podmínek pro úspěšné uplatnění jedince. (Tureckiová, 2009, s. 37–38)

2.4 Od personální strategie k personálním činnostem

Mezi hlavní úkoly personalistiky či personální práce v organizaci patří tvorba, realizace a prosazování různých typů vhodných strategií, ze kterých vyplývá, neboli vychází, politika dané organizace. Pracovník má být v první řadě s těmito faktory seznámen a nemělo by mu být upíráno právo na vyjádření. (Koubek, 2015, s. 24)

Každá organizace, pokud chce dosahovat úspěchů, vizí a efektivního fungování, má zvolenou svou **personální strategii**. Jedná se o strategii dílčí, která „... *vyjadřuje záměry organizace do budoucna, dlouhodobé a komplexní cíle v personální oblasti (provázané s ostatními cíli organizace), které mají napomoci dosažení cílů organizace.*“ (Kocianová, 2012, s. 91) Koubek dodává, že její relevantní „... *součástí jsou představy o cestách a metodách, jak těchto cílů dosáhnout.*“³ (Koubek, 2015, s. 23)

³ Strategické uvažování je pro každou organizaci nezbytným prvkem. Lze rozlišit strategii, která je orientována krátkodobě, v horizontu 1 roku. Odlišuje se od pojmu strategické plánování (zpravidla na 3–5 let), jehož účelem je vytváření takových podmínek pro zaměstnance (kteří nejsou stávající a aktuálně v organizaci z různých důvodů nepůsobí), za kterými se budou moci a chtít v budoucnu vracet. (na základě přednášky deklarovala p. Tureckiová)

Účelem vzniku personální strategie ve školním prostředí je zavádět a dosahovat dlouhodobých strategických cílů a vizí prostřednictvím řízení a vedení zaměstnanců škol. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 21)

Personální politika, která vychází z personální strategie, „... určuje pravidla přístupu k řízení lidí v organizaci, způsobu jednání s lidmi a z nich odvozené principy očekávaného jednání vedoucích pracovníků při řešení personálních záležitostí.“ (Kociánová, 2012, s. 92) Koubek (2015, s. 23) vnímá personální politiku jako souhrn opatření, přičemž dochází k ovlivňování jednání pracovníků vzhledem k efektivnímu výkonu. Dodává rovněž, že personální politika „upevňuje vazbu mezi pracovníky a organizací, projasňuje rozhodovací procesy a činí je srozumitelnými, vytváří příznivé klima v organizaci, minimalizuje pracovní konflikty (především mezi vedoucími a vedenými pracovníky)...“ (Koubek, 2015, s. 24)

Kociánová (2012, s. 92–93) upozorňuje na aspekt týkající se vhodné formulace personální politiky, která přispívá ke správnému porozumění, jelikož to je základem pro budoucí jednání. Znění personální politiky má být založeno na zřetelnosti a má vycházet z různých podmínek organizace.

Pro ucelenou představu o základních pojmech personalistiky nelze nezmínit funkci *personálních činností*, které představují její výkonný segment. Tyto různorodé činnosti se v organizacích denně realizují. Ovlivňují pracovní výkon zaměstnance i výkon a prosperitu celé organizace. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 18–19)

Prostřednictvím konkrétních personálních činností se prakticky uplatňuje strategie a politika dané organizace. Při realizaci personálních činností je relevantní pamatovat na to, jaké cíle a zásady jsou stanovené ve strategii organizace. Za účelem efektivního uplatňování a cesty ke strategickým vizím a cílům musí být navzájem v souvislém propojení. (Koubek, 2015, s. 20–23)

Šikýř se ve své publikaci personálním činnostem sice věnuje, avšak pod jiným názvoslovím. Označuje je jako činnosti řízení lidských zdrojů, díky nimž dochází k plnění předem daných úkolů. (Šikýř, 2014, s. 22)

Personální činnosti záměrně fungují jako určitý systém. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 20) Pojmenování jednotlivých typů personálních činností je v odborných publikacích obdobné.

Pro ucelenou představu o jednotlivých personálních činnostech následuje jejich výčet dle Koubka:

- *Vytváření a analýza pracovních míst:* upřesnění pracovních úkolů a deskripce pracovních míst
- *Personální plánování:* plánování téměř všech personálních činností a navíc i personálního rozvoje zaměstnance
- *Ziskávání, výběr a přijímání pracovníků:* zahrnuje vše od zveřejnění informací o možnosti pracovního uplatnění, až po uvedení zaměstnance na pracoviště
- *Hodnocení pracovníků:* hodnocení pracovního výkonu člověka v organizaci
- *Rozmísťování (zařazování) pracovníků a ukončování pracovního poměru:* přeřazení či propuštění člověka
- *Odměňování:* motivace a poskytování výhod za účelem ovlivňování a odměňování pracovního výkonu zaměstnance
- *Vzdělávání pracovníků:* prohloubení znalostí, schopností za účelem osobního rozvoje pracovníka, ale také za účelem ovlivnění pracovního výkonu
- *Pracovní vztahy:* mezilidské vztahy a komunikace, jednání mezi vedením a zaměstnanci
- *Péče o pracovníky:* pracovní prostředí a starost o spokojenost zaměstnanců
- *Personální informační systém:* veškeré podněty k ucelenosti dat týkajících se pracovních míst (Koubek, 2015, s. 20–21)

Pro cílené a žádoucí řízení lidských zdrojů a pracovního výkonu je stěžejní integrace personálních činností do pracovního procesu. Řízení pracovního výkonu jako stěžejní téma této práce bude podrobněji rozpracováno v následující kapitole.

3 ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU

Vzhledem k tématu diplomové práce je následná kapitola chápána jako klíčová. Personální oblast je v současnosti jednou ze základních složek každé organizace. Jak bylo vysvětleno v předešlé kapitole, pokud je účelem, neboli záměrem, vést prosperující organizaci, pak je zařazení personálních činností do pracovního procesu a efektivní řízení lidských zdrojů samozřejmostí. Řízení pracovního výkonu pracovníků však skýtá ještě rozmanitější pohled na tuto oblast. Je nutné si uvědomit, že člověk jako potenciální faktor je se svým kapitálem bohatstvím celé organizace. Prostřednictvím strategického a systematického řízení a vedení pracovního výkonu lze dosáhnout nejen naplnění vizí a cílů organizace, ale také osobního rozvoje pracovníka, nebo rovněž relevantního pozitivního klimatu na pracovišti. Dříve, než se objasní proces řízení pracovního výkonu pracovníka, je potřebné si definovat základní obecné pojmy, vztahující se k tomuto tématu.

3.1 Pracovní výkon a jeho řízení

Nejobecnějším pojmem pro oblast řízení pracovního výkonu je samotný *pracovní výkon*. V následující podkapitole je charakterizován ve spojitosti s oblastí řízení lidí v dané organizaci, přičemž relevantním prvkem je podněcování zaměstnanců k co nejlepšímu pracovnímu výkonu a jimi odvedené práci.

Provázanost pracovního výkonu s personalistikou a jeho významnost v této oblasti zmiňuje například Koubek (2015, s. 202). Konkrétnější specifikum pracovního výkonu vnímá Šikýř, který ho považuje za „... *výsledek práce a chování vyjádřený množstvím práce, kvalitou práce, včasností plnění, přístupem k práci, přítomností v práci ...*“ (Šikýř, 2014, s. 109)

Podobný náhled na faktory, které pracovní výkon ovlivňují, má i Mikuláščík. Z pohledu manažerské psychologie určil tato kritéria:

- množství práce
- kvalita provedené práce
- množství chyb, kterých se pracovník dopustil
- stabilita výkonu
- průběh pracovní činnosti, včetně efektivnosti pracovních operací

- náročnost pracovního zatížení (Mikuláščík, 2015, s. 227)

Je zřejmé, že na pracovní výkon pracovníka se musí nahlížet jako na proces, při kterém se bere v potaz mnoho rozmanitých faktorů, které výkon ovlivňují. Je důležité nevnímat ho jen jako výsledek, ale registrovat také způsob, jakým bylo výstupu dosaženo.

Koubek (2015, s. 212) tuto myšlenku potvrzuje a pomáhá pochopit podstatu úspěšného pracovního výkonu. Příkládá jí vzájemnému souznění a propojení třech složek pracovního výkonu. Stěžejní roli přisuzuje úsilí pracovníka, jeho schopnostem a správné percepci své role a úkolů.

V kontextu školství se někteří autoři vyjadřují o pracovním výkonu pedagogického pracovníka v souvislosti s vnímáním tohoto výkonu žáky a studenty. Součástí výkonu je adekvátní chování a vystupování daného pracovníka, které může žáky ovlivňovat. Je proto žádoucí být pro ně vzorem správného chování. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 101)

Nastínění výše popsaného nejobecnějšího pojmu pro oblast řízení pracovního výkonu dává možnost systematicky pokračovat v další specifikaci. Následuje objasnění pojmu **řízení pracovního výkonu** jako kontinuálního procesu.

Armstrong, Taylor uvádějí, že „řízení pracovního výkonu je systematický proces zlepšování výkonu organizace cestou zlepšování výkonu jednotlivců a týmů.“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 411)

Šikýř (2014, s. 111) pokládá řízení pracovního výkonu za ústřední aktivitu manažerů, která „... je integrální součástí řízení lidských zdrojů v organizaci. Umožňuje manažerům řídit a vést podřízené zaměstnance k vykonávání sjednané práce, dosahování požadovaného pracovního výkonu a k realizaci strategických cílů organizace.“ Autor dále dodává, že činnost řízení pracovního výkonu se opírá o vzájemnou dohodu, která vzniká mezi vedoucím pracovníkem a zaměstnancem. (Šikýř, 2014, s. 111)

Relevantnost oboustranné dohody mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem o tom, čeho a jak má být dosaženo, potvrzují i Armstrong, Taylor (2015, s. 392). V této souvislosti hovoří o potřebě souladu a porozumění mezi oběma aktivními účastníky. Ti sami autoři uvádí základní cíle řízení pracovního výkonu. Mezi ně patří rozvoj schopností člověka, využití jeho lidského kapitálu k osobnímu prospěchu i prospěchu organizace a dosahovat očekávání.

Dílčím cílem je zvolit metody, kterými lze dosahovat individuálních i společných cílů a vymyslet, jakým způsobem lze tyto cíle sladit. (Armstrong, Taylor, 2015, s. 392)

Z vyřčené koncepce o vzájemné domluvě a porozumění v oblasti řízení pracovního výkonu je patrné, že hlavním nástrojem má být efektivní komunikace mezi oběma účastníky, která má svůj význam po celou dobu řízení pracovního výkonu. Tuto myšlenku potvrzuje i Koubek (2015, s. 206). Komunikační procesy jsou jádrem manažerské práce. Mohou mít různou podobu, realizují se formálními i neformálními způsoby. Tureckiová (2004, s. 116) nevnímá podstatu komunikace v množství přenášených informací a dat. Relevanci přisuzuje hodnotě a významnosti informací, typům jejich přenosů.⁴

V souvislosti s řízením lidských zdrojů se nastínila různorodost v pojetích tohoto tématu. Veteška, Tureckiová zmínili řízení podle kompetencí jako součást vedení lidí v současnosti. Vyjadřují se i k oblasti řízení pracovního výkonu pracovníků, kde považují za ideální ji propojit se systémem řízení podle kompetencí. Vhodná je kombinace obou, která přispívá ke zvýšení efektivity organizace. Jednotným znakem v obou systémech je péče o rozvoj lidských zdrojů v organizaci. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 103)

Za řízení pracovního výkonu v oblasti školství se považuje „... *systematická činnost ředitele školy i ostatních vedoucích zaměstnanců, která směřuje k realizaci strategických cílů školy prostřednictvím dosahování požadovaného pracovního výkonu podřízených zaměstnanců.*“ (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 101)

Již bylo zmíněno, že v pojetí řízení pracovního výkonu není hlavním faktorem jen dosahování cílů a vizí dané organizace, ale rovněž osobních cílů a rozvoje zaměstnance. Během svého zlepšování mu má být poskytnuta adekvátní podpora a žádoucí vedení. (Armstrong, Taylor, 2015, s. 392) I pro to je způsob a provedení řízení ze strany vedoucího pracovníka důležité. Ovlivňuje tím nejen zamýšlené cíle organizace, ale také konkrétní život a působení lidského faktoru, či jeho potenciál.⁵

Nastínění výše uvedených koncepcí nutí k zamyšlení nad současným pojetím **vedení lidí** v organizaci. Správný přístup k vedení lidí a kompetence, jimiž disponuje člověk, který řídí a vede, v obecném chápání velice ovlivňují celkové fungování organizace.

⁴ Tureckiová dále používá speciální pojem firemní komunikace, kterou uvádí jako specifickou oblast běžné sociální (lidské) komunikace. (Tureckiová, 2004, s. 116)

⁵ Konkrétním možností rozvoje zaměstnance bude v této práci věnován jiný prostor.

Avšak, co znamená pojem správný přístup k vedení lidí a odpovídající kompetence? Každý zaměstnanec si pod tímto spojením představuje různé faktory a zároveň má rozdílné požadavky. V publikaci od Trojanové (2014) jsou uvedeny představy studentů Centra školského managementu o složkách ideálního vedení lidí. V souhrnu lze uvést ocenění takových kompetencí vedoucího pracovníka, jako například motivace lidí, vytvoření příjemného klimatu, poskytnutí podpory a pomoci v různých formách, možnost dalšího vzdělávání, navození důvěry v sebe sama. Trojanová (2014, s. 9) v té samé publikaci zmiňuje i další důležitý faktor, který již byl vyřčen. Jedná se o nutnost spolupráce mezi vedoucím pracovníkem a zaměstnancem, kterou uvádí jako prvek, jež se od druhé poloviny 20. století dostává do popředí. Aktivní role vedoucího pracovníka i zaměstnance je nezbytná. Z uvedeného jednoznačně vyplývá, že samotné vedení lidí je „... činností velmi zajímavou, ale také nesmírně obtížnou svou rozmanitostí.“ (Trojanová, 2014, s. 95)

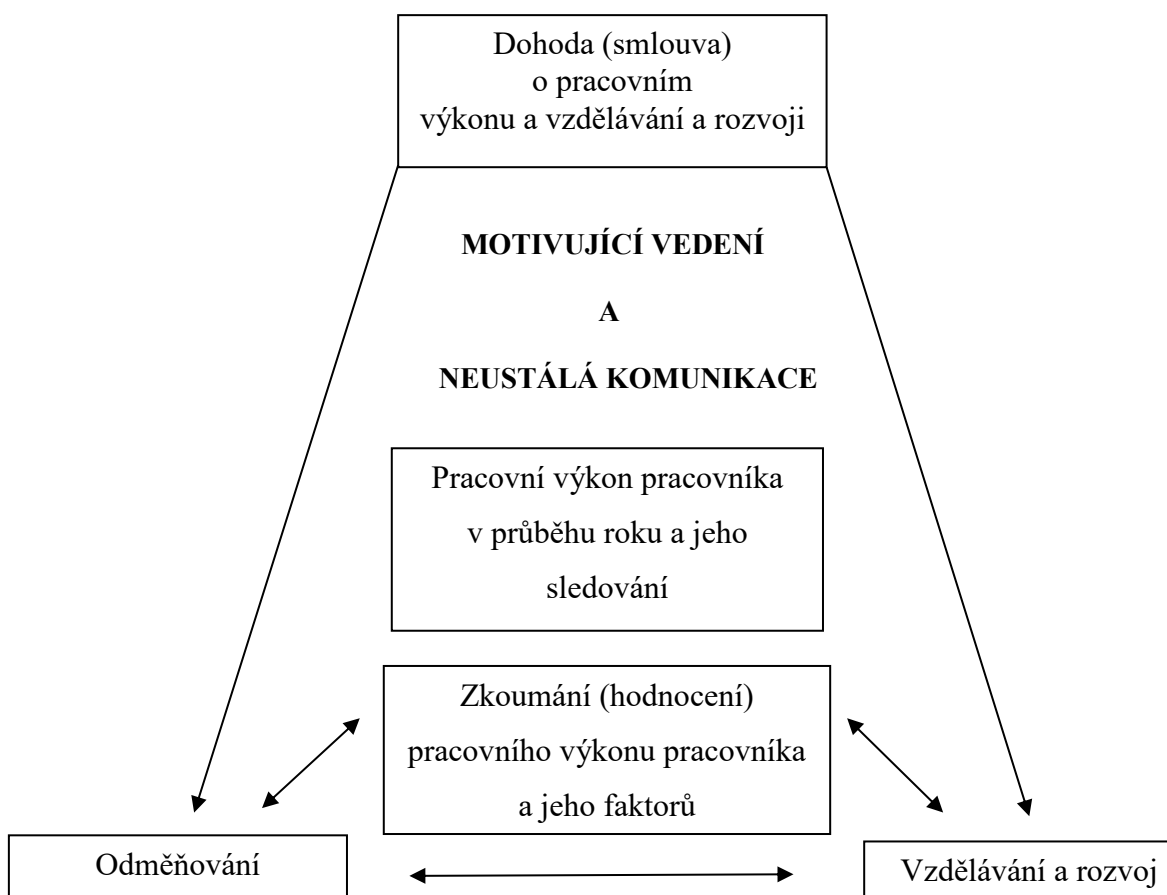
Pojmem vedení lidí se zabývá i cizojazyčná literatura. Coles, Southworth ho propojují s komplexním rozvojem školy. Tvrdí, že efektivní vedení lidí ve škole zaručuje její budoucí úspěch. Zmiňují také roli učitelů, kteří si jsou více než kdokoli z oblasti vzdělávání vědomi vlivu a role svých vedoucích pracovníků právě v kontextu rozvoje celé školy. (Coles, Southworth, 2004, s. 22)

Vodáček, Vodáčková ve své publikaci rovněž dávají důraz na vedení lidí a pozitivně motivují vedoucí pracovníky, jelikož prý „... *současný management vedoucím pracovníkům poskytuje nepřeborné množství poznatků, názorů, zkušeností, metod a přístupů, jak u svých spolupracovníků dosáhnout aktivní a kvalitní účasti na plnění poslání a cílů organizace ...*“ (Vodáček, Vodáčková, 2009, s. 118)

Řízení pracovního výkonu je tedy téma, které má širokoúhlý záměr a které v personalistice zaujímá významné místo. Stěžejní je pochopit jeho smysl a úlohu v praxi. Nyní je namístě přesunout pozornost k jednotlivým stěžejním fázím a aktivitám procesu řízení pracovního výkonu pracovníka, které popisuje odborná literatura.

3.2 Proces řízení pracovního výkonu

V literatuře bývá proces řízení pracovního výkonu rozdělen do několika oblastí. Princip řízení a spojitost mezi jednotlivými dílčími fázemi procesu jsou názorně uvedeny v následujícím schéma.



Z obrázku vyplývá vzájemná propojenost a provázanost těchto fází. Zvýrazněné je spojení motivujícího vedení, které bude zmíněno v této kapitole, a neustále komunikace, jejíž relevantnost se již specifikovala. Uměním vedoucích pracovníků je vést zaměstnance k tomu, aby byli vhodnou motivací ochotni a schopni plnit očekávané cíle i úkoly, dosahovali požadovaných výsledků a aby podávali kvalitní výkon. Obsah jednotlivých fází má mimořádný význam pro efektivitu procesu řízení pracovního výkonu.

3.2.1 Dohoda o pracovním výkonu a rozvoji

Dohoda o pracovním výkonu někdy bývá rovněž nazývána smlouvou. Hlavní účel její existence spočívá ve stanovení toho, jaký pracovní výkon se od zaměstnance očekává. Prioritou je vymezení obsahu a výsledků práce podřízeného. Hlavním aktérem je vedoucí pracovník společně se zaměstnancem. Toto ujednání bývá ústní, lépe však písemné, nicméně

v prostředí škol lze spatřit obě varianty. Očekává se specifikace požadovaného pracovního výkonu pracovníka, přičemž se zároveň vymezují a popisují jeho činnosti. Definuje se zároveň role pracovníka. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 103) Dohoda také charakterizuje, podle jakých kritérií bude pracovní výkon měřen. Uvádí se také, jaké schopnosti jsou vzhledem ke konkrétní roli zapotřebí. Ačkoli se může zdát, že dohoda je závazkem pouze pro daného zaměstnance vůči organizaci, není tomu tak. Ve smlouvě je totiž dále uvedeno, že i vedoucí zaměstnanec má vůči podřízenému závazek či odpovědnost v různých formách. Jedná se především o zajištění odměny za dohodnutý výkon, podpora při dalším vzdělávání a rozvoji pracovníka. (Koubek, 2015, s. 203)

Specifikace pracovního místa je součástí každé dohody o pracovním výkonu. „*Pro účely získávání zaměstnanců se popis pracovního místa/profil pracovní role doplňuje informacemi o pracovních podmínkách (mzda, zaměstnanecké výhody nebo pracovní doba), o zvláštních požadavcích (měnící se místo výkonu práce, cestování nebo obtížný pracovní režim) nebo o příležitostech ke vzdělávání, rozvoji a kariéře.*“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 273)

Dohoda či smlouva se uzavírá na konkrétní časové období, zpravidla na rok. Šikýř (2014, s. 112) doplňuje tvrzení, že lze určit i jiný časový horizont, je-li potřeba. Tuto myšlenku potvrzují i Šikýř, Borovec, Trojanová (2016, s. 103) a dodávají, že vždy záleží na podmínkách a požadavcích dané organizace, konkrétně školy.

Armstrong, Taylor a Koubek zařazují dohodu o pracovním výkonu do fáze, jež je nazývána jako plánování pracovního výkonu. (Armstrong, Taylor, 2015; Koubek, 2015) Koubek zároveň shledává provázanost všech fází procesu řízení pracovního výkonu (Obrázek 1), které fungují na základě předem stanovené dohody či smlouvy. (Koubek, 2015, s. 203)

Fáze plánování pracovního výkonu je nezbytnou součástí efektivního řízení pracovního výkonu. Srozumitelné a zřetelné vymezení požadavků a povinností zaměstnavatele vůči pracovníkovi přispívá k pochopení jeho role či pozice, úkolů a k očekávanému pracovnímu výkonu. Zaměstnanec si je jistý, co se od něj očekává a jakých výsledků má dosáhnout. Zároveň je mu poskytována podpora v různých formách.

Lidský faktor disponuje kapitálem, který má možnost v rámci svého působení v organizaci rozvíjet. Cíle, jež jsou dohodou nebo smlouvou stanovené, se podle Koubka (2015, s. 205) dělí do dvou kategorií, a to na pracovní a rozvojové. V souvislosti s rozvojovými cíli se hovoří o tzv. **plánu osobního rozvoje pracovníka**.

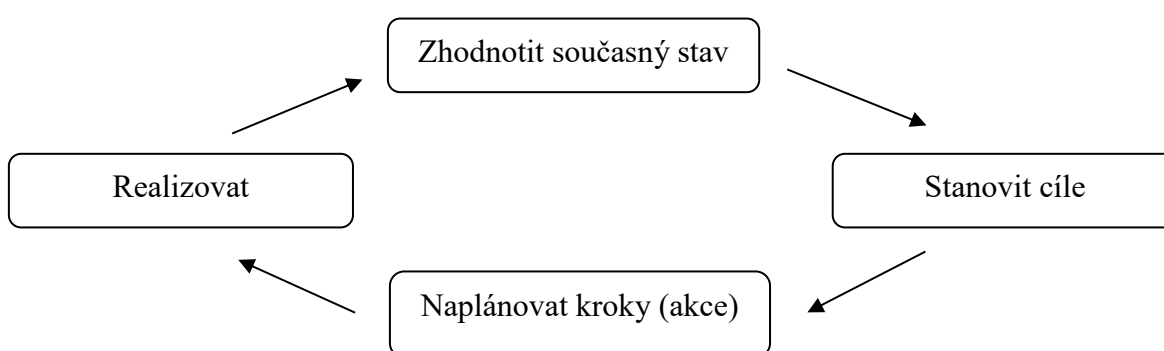
Jedná se o jasný přehled činností, do nichž je zahrnuto formální, samostatné vzdělávání, účast na stážích a konferencích a podobně. Náplň a forma rozvoje zaměstnance skýtá mnoho podob.

Sestavení plánu je tedy výhodné jak pro zaměstnance, tak pro zaměstnavatele a samotný plán ustanovuje, „... *jaké kroky by měl pracovník podniknout v zájmu svého rozvoje, aby rozšířil své znalosti a dovednosti, zvýšil úroveň svých schopností a v konkrétních oblastech zlepšil svůj výkon. Jde vlastně o fázi rozvíjení předpokladů pro zlepšování pracovního výkonu.*“ (Koubek, 2015, s. 205)

Armstrong, Taylor (2015, s. 471) v tomto kontextu zmiňují roli vedoucího pracovníka jako kompetentní osoby, jenž se na plánování osobního rozvoje pracovníka podílí. Zdůrazňují také významný činitel v podobě podpory právě ze strany vedení, jelikož konstrukce plánu osobního rozvoje je záležitost zodpovědná a není snadná. Podpora se očekává nejen ve fázi přípravy, ale rovněž ve fázi realizace. Náplň plánu může být také oblast vzdělávání pracovníka. Pro ucelenou představu je zařazen obrázek 2, kde je zachycena příprava a realizace daného plánu.

Obrázek 2: Fáze přípravy a realizace plánu osobního rozvoje

Zdroj: Armstrong, Taylor, 2015, s. 471



Podstatnou informaci do této tematiky vnáší aktuální návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, která zavádí kariérní systém, jež podpoří celoživotní profesní rozvoj učitelů. Nově zavádí **osobní plán profesního rozvoje** pro všechny pedagogické pracovníky. Ten vychází z plánu pedagogického rozvoje školy. Za vedení pedagogického pracovníka k plnění plánu profesního rozvoje a za jeho průběžné hodnocení je zodpovědný ředitel školy.

K tomu, aby bylo možné zkoumat, zda byl účel dohody či smlouvy uzavřené mezi hlavními aktéry opravdu splněn, je zapotřebí systematické sledování výkonu zaměstnance v daném období.

3.2.2 Sledování pracovního výkonu a motivace zaměstnanců

Etapa, při které vedoucí pracovník sleduje, jak si pracovník ve svém zaměstnání počíná, probíhá jako nepřetržitý a kontinuální proces během konkrétního zvoleného období. Koubek (2015, s. 205) ji definuje jako fázi, „... *během níž se podnikají kroky směřující k realizaci dohody/smlouvy o pracovním výkonu a plánu osobního rozvoje pracovníka při vykonávání každodenní práce a naplňování plánovaných vzdělávacích aktivit.*“ Autor dále specifikuje obsah této etapy, který charakterizuje jako průběžné zjišťování a souzení výkonu pracovníka, o kterém s ním hovoří.

Sledování a řízení pracovního výkonu má být přirozeným procesem v každé organizaci. (Koubek, 2015, s. 205) Na základě tohoto přístupu lze usuzovat, že pokud se jedná o pravidelný a osvědčený cyklus, je naplňován smysl řízení pracovního výkonu ve formě dosahování cílů a vizí jedinců i celé organizace. Průběžné sledování zabezpečuje zaměstnavateli potřebný přehled nejen o naplňování předem stanovené dohody, ale také o aktuálních potřebách pracovníka. Zároveň má přehled o jeho fungování a působení v organizaci, přičemž může okamžitě reagovat na aktuální záležitosti, čímž řídí pracovní výkon. Během roku si zaměstnavatel vytvoří představu o výkonu i osobnosti zaměstnance a snáze docílí efektivní zpětné vazby i hodnocení. (Koubek, 2015, s. 205)

V návaznosti na popis fáze sledování a řízení pracovního výkonu, jež probíhá kontinuálně během roku, je relevantní uvažovat nad spojitostí s pojmem **motivace**. Tento termín se objevoval již v počátku kapitoly a byl zakomponován do obrázku 1 v podobě formulace motivující vedení.⁶

Jestliže má vedoucí pracovník skutečný zájem na tom, aby organizace dosahovala strategických cílů prostřednictvím svých pracovníků a jejich výkonu a aby se rovněž

⁶ S tímto spojením byl na obrázku 1 v sounáležitosti i pojem neustálá komunikace. Společný jmenovatel pro tyto dvě formulace je důvěra, jež je stavebním kamenem pro všechny procesy, které mezi aktéry probíhají. (Stýblo, 2008, s. 97)

naplňovaly i jejich vize, navíc docházelo k rozvoji, je jeho *motivující vedení* nezbytné a je také základem pro efektivitu ve všech směrech. (Mikuláščík, 2015, s. 125)

Motivace je široký pojem, který v sobě obsahuje a zahrnuje mnoho různých podob. Rozlišujeme základní dva typy motivace, vnější a vnitřní. Pod pojmem vnější motivace si lze představit taková „... *opatření, která podnikáme, abychom lidi motivovali.*“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 219) Ti samí autoři uvádí formu pozitivní motivace ve formě různých typů odměn.⁷ Autoři definují i vnitřní motivaci zaměstnance, na níž nemá zásadní vliv okolí (Armstrong, Taylor, 2015, s. 218)

Pro účel práce je však na pojem motivace nahlíženo v souladu s motivujícím vedením jako podpory zaměstnance a jeho možnými podobami.

Je obecně obtížné stanovit konkrétní druh motivačního vedení, který bude efektivní a platný. Každý pracovník vyžaduje odlišný přístup a náhled, což potvrzuje i odborná literatura. Mikuláščík (2015, s. 125) uvádí, že vedoucí pracovník „... *by měl motivovat spolupracovníky diferencovaně podle individuálních odlišností.*“ Žádoucí je, aby se zaměstnavatel zajímal o své pracovníky komplexně. Zmíněnou koncepci potvrzuje i Stýblo (2008, s. 95), který tvrdí, že pokud se má jednat o správně řízenou motivaci, musí zaměstnavatel vynaložit úsilí a během některého období a na základě příležitostí poznat jak osobnost pracovníka, tak odkrýt podněty vedoucí k osobní motivaci. Takové vedení je přínosné nejen pro organizaci, ale i pro pracovníka. Motivace je totiž také předpokladem pro nastavení harmonického pracovního prostředí, správné atmosféry a pozitivních vztahů na pracovišti.

Ovládat umění motivace je nesnadné, nicméně nezbytné. Jasné vyjádření různých typů podpory ze strany vedoucího pracovníka je potřebné a vítané. Každý vedoucí pracovník má usilovat o sebevzdělávání v této oblasti. „*Motivovat a motivovat účinně znamená znát základní motivační faktory a umět je individuálně využívat.*“ (Stýblo, 2008, s. 95)

Primární roli v oblasti motivace zastávají již zmínění vedoucí pracovníci, „... *kteří musejí dobře využívat motivující procesy ... Aby to mohli dělat, je nezbytné, aby pochopili proces motivace – to, jak funguje a jaké různé typy motivace existují.*“ Armstrong, Taylor (2015, s. 220)

Motivujícím vedením lze pověřit i jiné kompetentní osoby, avšak očekává se vždy a všude.

⁷ Vnější stimuly sice lze využít jako formu motivace, ale v této práci se odměny zařazují do procesu odměňování pracovníka.

Armstrong, Taylor v souvislosti se způsobem a podobou motivujícího vedení užívají pojem **motivační strategie**. Zařazením tohoto typu strategie lze dosáhnout efektivity a ocenění přístupu od zaměstnanců. Autoři udávají, že „... *motivaci zvyšuje takové vedení lidí, které udává směr, povzbuzuje a stimuluje k dosahování cílů a poskytuje podporu pracovníkům v jejich úsilí splnit cíle a vůbec zlepšovat pracovní výkon.*“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 232)

Mezi další metody motivační strategie, jejichž zahrnutím do procesu motivujícího vedení lze dosáhnout efektivity a pozitivní reakce okolí, autoři dále zahrnují následující:

- oceňování pracovníků (zájem o jednu ze základních potřeb každého člověka)
- vhodný stupeň autonomie pro využití osobních schopností a dovedností
- poskytnutí nástroje k dosažení cílů
- možnost osobního růstu
- programy vzdělávání (Armstrong, Taylor, 2015, s. 232)

Je důležité mít na paměti, že v jakékoli etapě procesu řízení pracovního výkonu sehrává podstatnou roli komunikace, a to vzájemná a ustavičná. Je spjata i s další podstatnou fází, kterou je zpětná vazba.

3.2.3 Zpětná vazba a hodnocení pracovního výkonu

V průběhu procesu řízení pracovního výkonu má **zpětná vazba** spíše neformální podobu. (Koubek, 2015, s. 205) Vyjadřuje stanoviska k pracovnímu výkonu a jeho výsledkům jednotlivých pracovníků. Jedná se o zpětnou informaci pro pracovníky o tom, „... *jak dobře nebo špatně svou práci dělají ...*“ (Mikuláščík, 2015, s. 127)

Zpětnou vazbu lze chápat i jako formální proces. Armstrong, Taylor navrhuje metodu setkávání za účelem rozhovoru o detailnějším prozkoumání a posouzení výkonu pracovníka. (Armstrong, Taylor, 2015, s. 423)

Armstrong, Taylor dále upozorňují na odlišnosti ve vnímání zpětné vazby. Tvrdí, že forma poskytnuté zpětné reakce má vypadat jako prohlášení a popis toho, co se v procesu vlivem chování událo, nikoli jako posuzování osobnosti daného člověka. S tímto tvrzením souvisí i fakt, že ačkoli má zpětná vazba spíše přirozený charakter, obsahuje tvrzení založená

na skutečnosti, ne na zkrslených osobních názorech. (Armstrong, Taylor, 2015, s. 396) Tvrzení potvrzuje Hroník (2006, s. 52), který navíc dodává další klíčový bod ve správném vnímání zpětné vazby, a to podávání nezobecňujících informací, ale snáze pochopitelných specifických faktů.

Dle Koubka (2015, s. 205) je poskytování zpětné vazby trvalým procesem, jež je v úzkém propojení s motivujícím vedením. Vzhledem k pracovnímu výkonu zaměstnance, který vedoucí pracovník během určitého období sleduje, je relevantní zařazovat do procesu řízení pracovního výkonu diskusi o tomto prozatímním výkonu. Kromě připomenutí svých cílů lze směřovat i ke změně těchto cílů.

Je nutné zmínit, že zařazení dobře vedené zpětné vazby do procesu řízení pracovního výkonu upevňuje důvěru mezi aktéry pracovního procesu, podporuje efektivní chování a pracovní výkon, avšak ukazuje také cestu k tomu, co a jak vylepsit nebo na co se zaměřit. Je tudíž žádoucí, aby byla zařazena do filozofie organizace. Zároveň má být pracovník ve vlastním zájmu seznámen s tím, že zpětnou vazbu má vnímat jako podobu podpory, či jako možnost k včasné nápravě svého prozatímního výkonu. Informace, kterou pracovník přijme, „... umožňuje rozhodnout o změně stávající úrovně schopností, motivace, podmínek, výsledků a chování zaměstnance tak, aby bylo dosaženo požadované úrovně pracovního výkonu zaměstnance.“ (Šikýř, 2014, s. 110)

Z výše uvedeného vyplývá, že zpětnovazební jednání ovlivňuje výkon pracovníka a je určitou reakcí na tento výkon. Dle potřeby ji zaměstnavatel poskytuje průběžně na základě sledování pracovního výkonu. (Koubek, 2015; Hroník, 2006)

Někteří autoři v souvislosti se zpětnou vazbou používají specifický termín třistašedesátistupňová zpětná vazba. Jedná se o vícezdrojové hodnocení pracovního výkonu pracovníka. (Wagnerová, 2011, s. 87) „Je navržena tak, aby poskytovala komplexní přehled o činnosti pracovníka.“ (Wagnerová, 2011, s. 87)

Pojem zpětná vazba je některými autory úzce propojován s termínem hodnocení, někdy je dokonce považována za jednu z podob hodnocení, což potvrzuje Šikýř (2014, s. 110): „Zpětná vazba je obvykle spojována s poskytováním hodnotících informací, kdy manažer seznamuje zaměstnance s výsledky hodnocení jeho pracovního výkonu.“

Hodnocení pracovního výkonu je fáze, která slouží k posouzení zaměstnancova pracovního výkonu. Je závěrem ve sledování pracovního výkonu. Jedná se o analýzu výkonu

pracovníka, přičemž relevantní je zjistit, zda byly splněny body, jež byly stanoveny v počáteční dohodě o pracovním výkonu. Účelem je také dovršení vzájemné domluvy týkající se budoucího počínání zaměstnance. (Armstrong, Taylor, 2015, s. 397)

Danou teorii potvrzuje i Wagnerová (2008, s. 12), která navíc uvádí i termín hodnocené období, což je „*doba, pro niž jsou stanoveny cíle a během které probíhá sledování a vyhodnocování jejich plnění.*“ V závěru této doby tedy na základě systematického sledování a průběžného získávání informací dochází k hodnocení zaměstnanců.

Wagnerová ve své další publikaci upozorňuje na nové přístupy, které dnes ukazují, že na hodnocení nelze nahlížet jako na oddělený element, ale naopak jako na jednu ze složek širokospektrálního procesu řízení pracovního výkonu. Hodnocení je napojeno na „... *cíle organizace, její každodenní výkon, rozvoj a odměňování.*“ (Wagnerová, 2011, s. 60)

Z uvedeného vyplývá, že hodnocení pracovního výkonu je sice povětšinou vnímáno jako jednostranný akt ze strany zaměstnavatele směrem k pracovníku výkonu pracovníka, nicméně zároveň se čím dále více stylizuje do novější podoby, která zahrnuje zkvalitňování a rozvoj lidských zdrojů a kapitálu, což je propojeno s efektivním fungováním celé organizace.

Nejpravomocnější osobou pro hodnocení pracovního výkonu pracovníka je jeho přímý nadřízený. Existují i další oprávněné osoby, avšak kompetence jsou většinou na straně bezprostředního nadřízeného. (Koubek, 2015, s. 216) Na hodnotitele jsou kladeny jisté nároky, související s formou a způsobem podání hodnocení.

Šikýř, Borovec, Trojanová charakterizují kritéria, dle kterých lze hodnotit pracovní výkon zaměstnanců:

- *výsledky* (množství práce, kvalita práce, včasnost provedení)
- *chování* (provedení práce, přístup k práci, přítomnost v práci)
- *schopnosti* (způsobilost k práci)
- *motivace* (ochota k práci)
- *podmínky* (pracovní doba, pracovní prostředí) (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 108)

Zkoumání těchto kritérií zaměstnanců, které zahrnují další faktory, lze využít jako podklad pro konečné hodnocení pracovního výkonu zaměstnance. Šikýř (2014, s. 113–114) pojmenovává jednotlivé metody hodnocení zaměstnanců, mezi které spadá například hodnocení dle předem daných cílů, hodnocení pomocí stupnice a podobně.

Současná odborná literatura manipuluje s pojmem **hodnotící rozhovor**, probíhající mezi bezprostředním nadřízeným a zaměstnancem. Jedná se o formální pohovor či schůzku s předem danou strukturou zaměřený na sdělování výsledků hodnocení, včetně následné vzájemné diskuse, při které má pracovník plné právo na vyjádření svých náhledů či názorů na svůj pracovní výkon a sdělené výsledky hodnocení.⁸ (Koubek, 2015, s. 225) Mezi další funkce rozhovoru patří nalezení možností „... *nápravy nedostatečného výkonu či některých problémů, které se při hodnocení objevily, popřípadě zvážit další důsledky hodnocení ...*“ (Koubek, 2015, s. 225)

Plamínek souhlasí s uvedenou charakteristikou a navíc označuje hodnotící rozhovor za druh porady mezi dvěma aktéry, „... *z níž má vyjít řešení problémů, ocenění úspěchů a rozhodnutí o dalším vývoji.*“ (Plamínek, 2011, s. 68) Je zjevné, že rozhovor by měl být veden spíše formou účelného dialogu, ideálně v poklidné atmosféře.

Z uvedených charakteristik vyplývá, že hodnotící rozhovor se vede zpravidla v závěru hodnotícího cyklu v době, kdy jsou již výsledky hodnocení (i na základě průběžné zpětné vazby) známy a je tedy na místě se o ně s pracovníkem podělit. Samozřejmostí je aktivní role samotného pracovníka. Po hodnotícím rozhovoru mají být rovněž známy následné kroky, obsahující mimo jiné stanovení dalších strategických a osobních cílů a vizí, ke kterým se bude dále směřovat.

Do oblasti hodnocení spadá i specifický pojem **sebehodnocení** pracovníka. Jedná se o evaluaci vlastní práce zaměstnance, přičemž každý z nich se „... *navzájem liší v tom, jak dovedně a systematicky toto sebehodnocení provádějí.*“ (Kyriacou, 2008, s. 139) Autor dále dodává, že záměrná reflexe vlastní práce by měla být další složkou učitelské profese a součástí dovedností a kompetencí učitele. Upozorňuje dále na relevanci propojení prvků sebeevaluace a pozitivního ovlivňování a vnímání sebe a svého pracovního výkonu. (Kyriacou, 2008, s. 143) Z vyřčeného vyplývá, že hodnocení, při němž člověk hodnotí sám

⁸ Koubek upozorňuje na vzrůst vlivu sebehodnocení pracovníka jako součásti přípravy na hodnotící rozhovor. (Koubek, 2015, s. 217)

sebe, tedy vede ke zkvalitňování jeho práce, následných výsledků a provádí se za účelem získat poznatky o sobě a způsobu své práce. Urban se s názorem ztotožňuje a navíc vnímá přínos nejen pro zaměstnance, ale i pro nadřízeného pracovníka, jelikož má informaci o percepci pracovního výkonu a tudíž to lze považovat i za podklad pro následné hodnocení. (Urban, 2013, s. 101)

Koubek oblast sebehodnocení vnímá na formálnější úrovni, jelikož udává, že „*nejčastěji má formu zprávy o výsledcích práce či vyplnění hodnotícího formuláře.*“ (Koubek, 2015, s. 217) Sebeevaluace tedy podle autora bývá spíše podkladem k následnému formálnímu hodnocení, popřípadě hodnotícímu rozhovoru. Negativní prvek shledává v neschopnosti pracovníků objektivně zhodnotit sebe a svůj pracovní výkon. (Koubek, 2015, s. 217–218)

Vzhledem k tomu, že jádrem organizace jsou především lidské zdroje a jejich kapitál, je namístě se věnovat důležité oblasti personalistiky, kterou je odměňování pracovníků za jejich pracovní výkon. Nespadá již přímo do fází procesu řízení pracovního výkonu, nicméně patří do širokospektrální oblasti související s řízením pracovního výkonu a je spíše vyústěním daného procesu.

3.2.4 Odměňování pracovníků jako součást řízení pracovního výkonu

Na odměňování pracovníků je nahlíženo z různých úhlů pohledů a zahrnuje mnoho forem, podob a aspektů. Je logickým vyústěním procesu řízení pracovního výkonu pracovníka. Považuje se za personální činnost, „... *kteřá na sebe přitahuje mimořádnou pozornost jak vedení organizací, tak pracovníků.*“ (Koubek, 2015, s. 283) Optimální odměna za pracovní výkon danému zaměstnanci bezesporu náleží. Tento fakt je podložen i pracovněprávními předpisy. (Šikýř, 2014, s. 116–117)

Odměňování lze vnímat jako určitý nástroj motivace či stimulace pracovníka k budoucímu dobrému pracovnímu výkonu. Dalším „*smyslem odměňování zaměstnanců je spravedlivě ocenit skutečný výkon zaměstnanců ...*“ (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 117)

Finanční odměnu za pracovní výkon lze považovat za vnější stimul motivace, což potvrzují i Armstrong, Taylor (2015, s. 229)

Rozmanitost obsahu této personální činnosti je čitelná z odborné literatury. Mnoho autorů jmenuje různé typy odměňování, které se zpravidla prolínají.

Šikýř jednoznačně vymezuje dvě konkrétní formy odměňování, které charakterizuje jako:

- *peněžní formy odměňování* (mzda, plat, odměna z dohody)
- *nepeněžní formy odměňování* (formální i neformální pochvaly, odborný rozvoj, funkční postup, motivující pracovní úkoly, flexibilní pracovní režimy, lepší pracovní prostředí, dokonalejší bezpečnost a ochrana zdraví při práci, partnerský styl řízení a vedení, přátelské pracovní vztahy, užitečné zaměstnanecké výhody) (Šikýř, 2014, s. 117)

Koubek (2015, s. 283) jmenuje obrovské spektrum forem a podob odměňování, neužívá však jasné a zřetelné vymezení nebo pojmenování. V popisu zmiňuje i jev zařazovaný novodobě mezi odměny, za který považuje vzdělávání poskytované organizací. Myšlenka koresponduje s potřebou rozvoje pracovníka ve smyslu efektivity pro něj i organizaci. Inspirující je zmínění originálně nazývaných vnitřních odměn, jenž „... *nemají hmotnou povahu a souvisejí se spokojeností pracovníka s vykonávanou prací, s radostí, kterou mu práce přináší, s příjemnými pocity ...*“ (Koubek, 2015, s. 283)

Moderní pojetí odměňování pracovníků očividně obnáší širokou škálu možností, jak své pracovníky nejen za jejich pracovní výkon odměňovat. Bez ohledu na to, co bylo právě vyřčeno je důležité upozornit, že v našich poměrech se otázka nejtypičtější podoby odměňování obecně vztahuje stále spíše na peněžní, neboli finanční oblast. Pro efektivní fungování organizace a působení jejích pracovníků je však bezesporu nutností, aby byly do systému odměňování zařazeny i další nepeněžní či nehmotné determinanty, které zazněly v předchozích odstavcích.

Je-li v této chvíli shrnuto vše, čemu bylo potřeba s ohledem na téma práce v oblasti personalistiky porozumět, je samozřejmé a nutné se nyní dále věnovat především sféře školského prostředí a vymezení základních termínů spjatých s tímto tématem.

4 SPECIFIKA CÍLOVÉ ORGANIZACE

V souvislosti s tématem práce je následující a zároveň poslední kapitola teoretické části zaměřena na vzdělávací oblast. Jako stěžejní byla pro tuto práci zvolena oblast primárního vzdělávání. Cílem kapitoly je podat ucelené informace nejen o této konkrétní oblasti vzdělávání, ale také o hlavních aktérech, za něž jsou v kontextu závěrečné práce považováni ředitelé škol a pedagogičtí pracovníci.

4.1 Vymezení termínů

Vzdělávání je v České republice veřejnou službou, jejímž úkolem je zajistit všeobecné a odborné vzdělávání s cílem dosažení konkrétního typu vzdělání. Je podloženo zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Základní škola byla pro tuto práci zvolena jako stěžejní. Mimo jiné cíle a úkoly přispívá k tomu, aby si každý její žák osvojil strategii učení, která ho bude provázet po celý život a zároveň podpoří vztah k celoživotnímu učení. Patří do vzdělávacího systému České republiky, který nařizuje splnění povinné školní docházky.

Ve všech běžných základních školách se žáci vzdělávají dle pro vzdělávací instituce závazného dokumentu, Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Obecně „*rámcové vzdělávací programy vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni/pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy. Charakterizují je priority, cíle, klíčové kompetence a obsah v širších oblastech.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 197) Na základě těchto platných dokumentů si školy v současné době mohou vytvářet vlastní školní vzdělávací programy.

Základním úkolem každé školy je stanovení základních krátkodobých, střednědobých i dlouhodobých strategických cílů a vizí. Jsou unikátní a odpovídající koncepci dané školy. Srozumitelná formulace cílů a vizí je základem, přičemž aby docházelo k efektivitě, musí být s nimi každý pracovník seznámen. Pochopení poslání, priorit a základních hodnot organizace je podpurným faktem pro každého pracovníka. (Světlík, 2009, s. 122–124)⁹

⁹ Z uvedeného vyplývá, že formulaci cílů a vizí musí předcházet analýza vnitřních a vnějších podmínek školy, ke které lze využít například SWOT analýzu (rozběr silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb).

Vytyčení jasně formulovaných představ o budoucnosti v podobě vizí a cílů je „... *základním úkolem každého vedoucího pracovníka.*“ (Trojanová, 2014, s. 23)

Aby bylo daných cílů a vizí dosaženo, je nutné nekompromisní zapojení pracovníků. Škola „... *dosahuje strategických cílů pomocí jiných lidí, zpravidla vlastních zaměstnanců, kteří vykonávají závislou práci v pracovněprávních vztazích upravených pracovněprávními předpisy.*“ (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 34)

V současnosti je na školu nahlíženo jako na specifickou organizaci, která má své zvláštnosti. Personalistika zde má své místo stejně, jako v jiných organizacích. To deklaruje i existence již zmíněné personální strategie. Nelze vynechat ani zařazení personálních činností a práci s lidským zdrojem a jeho kapitálem. Samotnému procesu řízení pracovního výkonu má být přisuzována stejná relevance a hodnota, jako v jiných organizacích. Podstata tkví ve stejných formulacích záměrů a úmyslů. Otázkou však je, zda personální práce a proces řízení pracovního výkonu probíhá stejnou mírou ve škole, jako v jiných odlišných organizacích a zda je mu opravdu přisuzována relevance a čas všech aktérů. K myšlence neutuchajícího porovnávání školy s jiným typem organizace se vyjádřil Trojan: „*stále dokola můžeme diskutovat o tom, zda li je, či není správné srovnávat školu s jinou organizací, jaká je míra její výlučnosti či podobnosti.*“ (Trojan, 2015, s. 8) Jisté a vyplývající však v tomto případě je, že ve školním prostředí je význam personální práce, především procesu řízení pracovního výkonu ještě povýšen o přidanou hodnotu ovlivnění samotných žáků a jejich rozvoje.

Škola funguje jako svébytná organizace s vlastní právní subjektivitou. Ta školám pomáhá v méně závislém chodu a v nastavení odpovídajícího výchovně vzdělávacího procesu. Bez čeho se však nelze obejít, je vliv okolního prostředí i veřejnosti, jejichž vliv na fungování školy je znatelný. Právě tuto uvedenou myšlenku potvrzuje Trojan, který v této souvislosti tvrdí, že „*současná pozice školy rozhodně není jednoduchá. Ředitelé i jednotliví učitelé popisují svoje pocity narůstajícího pnutí mezi školou a rodiči, mezi školou a veřejností, dokonce mezi jednotlivými odbornými názory uvnitř vzdělávacího systému.*“ (Trojan, 2015, s. 88)

Úspěch a prosperita školy je dána mnoha faktory, ovlivněna velkým množstvím osob i okolností. Klíčovou, rozhodující a nezastupitelnou osobou, která zodpovídá za chod celé školy včetně toho, co se v ní odehrává, je však nakonec **ředitel školy**. Ředitel školy je definován jako pracovní pozice nebo funkce. (Trojanová, 2014, s. 9) Specifikace postavení

ředitele školy a školského zařízení jako statutárního orgánu včetně jeho práv a povinností je předně uvedena v ustanovení již zmíněného školského zákona.

Ředitel školy je primární osoba, která „rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb a odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb.“ (§164 školského zákona)

Významnost pozice a kompetencí ředitele je nápadné. Trojan uvádí, že „ředitel školy je základním faktorem rozvoje kvalitní školy. (Trojan, 2015, s. 12)

Ač jsou výsledky školy a její rozvoj závislé na všech pracovnících, ředitel školy je za rozvoj a výsledky nejvíce odpovědný. (Trojan, 2015, s. 68) Podle autora je navíc zřejmé, že tuto náročnou pozici musí zastávat „... skutečná osobnost schopná tuto základní oblast života školy optimálně zvládat.“ (Trojan, 2015, s. 29)

Ve větších školách, stejně jako v jiných organizacích, má existovat pozice personalistů či takových vedoucích pracovníků, kteří budou personálními činnostmi pověřeni přímo řediteli škol. Za veškeré jednání je však stále odpovědný ředitel školy. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 38)

O vizích a cílech již bylo napsáno mnoho, avšak pokud lze uvažovat nad skutečnou efektivitou v oblasti školství, očekává se v první řadě od ředitele tyto preference zformulovat a určit. Trojanová v této souvislosti uvádí, že formulaci má předcházet vytyčení osobně-pracovní vize ředitele školy, přičemž je podstatné vycházet z rozboru aktuálního stavu dané organizace. (Trojanová, 2014, s. 23)

Z §164 a 165 školského zákona vyplývá, že ředitel školy zastává dvě základní role. V první řadě by měl být schopným manažerem, což je podstatou řídicí pozice. Druhá a neméně podstatná role zahrnuje podobu lídra. Toto označení se vztahuje spíše k vedoucím pracovníkům obecně, nicméně tím ředitel bezpochyby je. Vlivem svých funkcí je schopen naplňovat vize školy a motivovat zaměstnance k dosažení těchto vizí. Vyřčené rozdělení a charakteristiku potvrzuje i Trojanová (2014, s. 9).

Ředitel školy jako manažer a vedoucí pracovník má kromě zmíněných rolí rovněž status vykonavatele, což je rovněž podloženo školským zákonem. Pod tímto pojmenováním bývá skryta funkce, která obnáší konání přímé vyučovací povinnosti, stejně tak, jako každý pedagogický pracovník ve škole. (Trojanová, 2014, s. 9)

V souvislosti s řídicím procesem, který probíhá uvnitř školy, se používá pojem management školy. Účelem je zajištění takových postupů a činností, které povedou k naplnění tolikrát zmiňované vize a cílů. Daný proces je řízen jedním, v tomto případě ředitelem, nebo více aktéry, kteří do managementu školy svou osobností a aktivitami také patří. (Průcha, 2009, s. 297)

Pracovní pozice ředitele školy je na základě vyřčených charakteristik velice specifická, významná a náročná funkce.

V závislosti na tématu práce je však důležité věnovat pozornost i dalšímu významnému aktérovi pedagogického procesu, kterým je **pedagogický pracovník**. Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Za pedagogického pracovníka školy se považují například:

- vedoucí pedagogický pracovník
- učitel
- vychovatel
- psycholog
- asistent pedagoga (zákon č. 563/2004 Sb., §2)

Přestože role ředitele školy je nezastupitelná a odpovědnost za veškeré výsledky nese právě on, několikrát bylo zmíněno, že pokud má být organizace prosperující a úspěšná, jsou to právě zaměstnanci, kteří jsou prostředkem k dosahování cílů a vizí. „*Kvalita práce školy závisí především na kvalitě práce jejich pedagogických pracovníků, kteří přicházejí s nejbližšími zákazníky/klienty školy do každodenního kontaktu.*“ (Světlík, 2009, s. 266) Nicméně je důležité dodat, že základem je efektivní a kvalitní řízení a vedení ředitele školy, který stojí v čele organizace i pedagogického procesu.

V souvislosti s každodenním kontaktem pedagogického pracovníka s klienty školy, za které se považují především žáci a v širším hledisku i jejich rodiče, je podstatný styl a podoba vystupování a chování jako prvek pedagogického procesu. „... *Pedagogičtí pracovníci nejen vzdělávají, ale i vychovávají své žáky a jsou pro mnohé z nich vzorem správného chování.*“ (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 10)

Role pedagogického pracovníka, tedy co se od něj očekává (výchovně-vzdělávací činnost), má být podílem pracovní náplně. Vymezení úlohy zaměstnance dále obsahuje, čeho má dosáhnout (naplnění cílů školního vzdělávacího programu) a co k tomu potřebuje (schopnosti, motivace, podmínky k práci) (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 102–103)

4.2 Závěr teoretické části

Personální práce, ač zajiště v různých mírách probíhá, je v současné době na základních školách poněkud opomíjena. K tomuto jevu dochází především vlivem zatížení či přetížení především ředitelů škol jako odpovědných osob za všechny procesy probíhající v prostředí školy. Vedením sice pověřuje některé další kompetentní osoby, čímž přemístí část povinností na schopné pracovníky, avšak pozornost a je v konečné fázi upínána především na něj. Možným zásadním problémem může být například to, že časové možnosti ředitele školy, vlivem různých okolních vlivů a nároků, jsou omezeny a procesem řízení pracovních výkonů svých zaměstnanců se nezabývá tak, jak by bylo zapotřebí. Další variantou je cílení na významnost procesu samotné výuky, přičemž někdy je upřednostněno co se děje, před nástrojem, jakým se to děje. Důležité je si však uvědomit, že pokud bude ředitel školy efektivně řídit a vést své pedagogické pracovníky, znát podstatu procesu řízení pracovního výkonu a bude ochoten apelovat na jeho jednotlivé fáze, docílí mnoha pozitivních progresů.

Výsledky procesu řízení pracovního výkonu budou jistě známy nejen v prostředí školy, ale také se odrazí ve vnímání školy vnějším prostředím. Podstatné je neobávat se rizik a iniciovat změnu.

Na základě shrnutí teoretických přístupů a myšlenek různých autorů je v souladu se školským prostředím nyní vymezeno několik klíčových oblastí, kterými by bylo v souvislosti s pozitivním vnímáním, progresem a efektivním fungováním školy jako organizace zapotřebí se primárně ze strany ředitele školy věnovat. Jeho systematický přístup vůči zaměstnancům je klíčový.

Řídit pracovní výkon pracovníka ve škole znamená sdělit mu, co se od něj očekává, průběžně sledovat jeho výkon a reagovat na něj, zajistit mu motivující vedení a hodnotit jej.

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

5.1 Metodologie výzkumného šetření

V souladu s cílem práce bylo záměrem výzkumného šetření analyzovat, zda se v reálném prostředí primárního vzdělávání, respektive na základní škole, realizuje proces řízení pracovního výkonu a jakým způsobem se interpretuje. Cílem výzkumného šetření bylo rovněž hlouběji proniknout do procesu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků jako součásti oblasti personální práce. Současně bylo snahou nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku, co je obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků? Šetření vycházelo z poznatků odborné literatury a dalších zdrojů, které se v souvislosti s tématem práce již objevovaly.

5.1.1 Metody výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, především technika **dotazování**. „*Dotazník je snad nejpoužívanější pedagogickou výzkumnou technikou vůbec.*“ (Pelikán, 2011, s. 104) Vzhledem k nižšímu počtu sledovaných základních škol (5) zvolila autorka práce způsob tištěných materiálů a jejich písemného vyplňování respondenty.

„*Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.*“ (Pelikán, 2011, s. 106) Právě z tohoto důvodu bylo dotazníkové šetření zvoleno jako klíčové.

Pro účel efektivního a plánovaného procentuálního zpracování byly k jednotlivým otázkám vymezeny konkrétní varianty odpovědí. Často měl však respondent možnost vyjádřit osobní stanovisko či doplnění k dané otázce.

Pro dokreslení výsledků dotazníkového šetření následně proběhl polostrukturovaný **rozhovor** s ředitelem šesté základní školy. „*Rozhovor je první z doposud uvedených explorativních technik, která se neopírá o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace.*“ (Pelikán, 2011, s. 117)

Pro ucelenost celého výzkumu byla zvolena i metoda sběru dat ve formě **obsahové analýzy dokumentů školy**. „*Tento typ dokladů obsahuje často mnoho zajímavých, mnohdy souhrnných faktografických informací o škole, které badatel jinak nezíská.*“ (Pelikán, 2011, s. 151)

Metoda rozhovoru s ředitelem a obsahová analýza dokumentů byla realizována v jedné konkrétní základní škole, a to v šesté v pořadí.

5.1.2 Výběrový soubor respondentů

Dříve, než lze definovat výběrový vzorek respondentů, je nezbytné si konkretizovat zkoumané instituce.

Bylo zvoleno 5 základních škol v Městské části Praha 11 (správní obvod 11). Výběr těchto škol byl zvolen na základě autorčina působení v jedné ze zkoumaných školních institucí. Snahou bylo vybrat velikostně podobné organizace s geograficky shodným umístěním, ve kterých budou dotazovaní ochotní se aktivní spolupráci podílet na výzkumném šetření, přičemž je bude zajímat i jeho výsledek. Dostupnost místa šetření a umístění organizací bylo pro autorku relevantní, přičemž dostupností se nemyslí pouze geografický akcent, ale také otevřenost respondentů k vyplnění dotazníků. Dalším faktorem pro výběr základních škol v Praze 11 byl zájem autorky zmapovat aktuální situaci v této pro ni známé oblasti s případným pozdějším reálným využitím v praxi.

Vzhledem k tomu, že pro účel výzkumného šetření byly zvoleny 3 různé metody, bylo rovněž zapotřebí si stanovit odpovídající typy respondentů.

Pro dotazníkové šetření, jež se považuje za hlavní část, byli osloveni přímo ředitelé 5 základních škol a následně 5 pedagogů z každé základní školy. Celkový počet dotazovaných byl tedy 30.

Polostrukturovaný rozhovor proběhl s ředitelem šesté základní školy, který tedy dotazník nevyplňoval. Rozhovor byl zrealizován až po shrnutí výsledků dotazníkového šetření. Autorku práce zajímal názor a konfrontace ředitele s výsledky dotazníkového šetření, které mu byly prezentovány. Docílilo se osobitého zamyšlení nad výsledky a jejich možnými příčinami. Polostrukturovaný rozhovor sloužil jako dokreslení hlavní části šetření.

5.2 Dotazníkové výzkumné šetření

Předávání dotazníků do 5 základních škol proběhlo v lednu roku 2017. Návratnost všech vyplněných tištěných materiálů byla v březnu roku 2017 stoprocentní.

Dotazník obsahoval otázky inklinující ke klíčovým oblastem popsáných v teoretické části práce. Některé otázky byly pouze doplňující za účelem charakterizovat respondenty. Otevřenost a upřímnost jim ve výzkumu zajišťovala počáteční formulace o anonymitě.

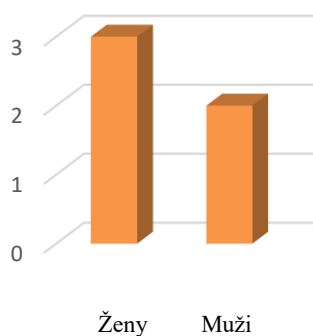
Jak již bylo řečeno, 30 respondentů bylo rozděleno do 2 kategorií. První kategorii tvořili ředitelé základních škol a druhou jejich učitelé.

Pro lepší orientaci v textu a grafech se ve výzkumné části budou ředitelé či ředitelky základních škol (vedoucí základních škol) označovat zkratkou „**ŘED**“ a pedagogové (učitelé) zkratkou „**UČ**“.

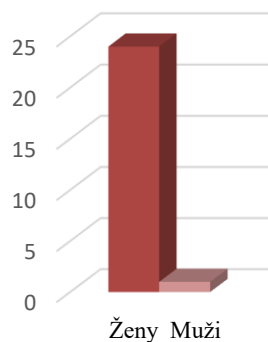
Profil respondentů

Otázky zkoumající faktografické údaje o respondentech měly obecný charakter a nevztahovaly se přímo ke zkoumané problematice

Graf 1: Pohlaví ŘED Zdroj: vlastní



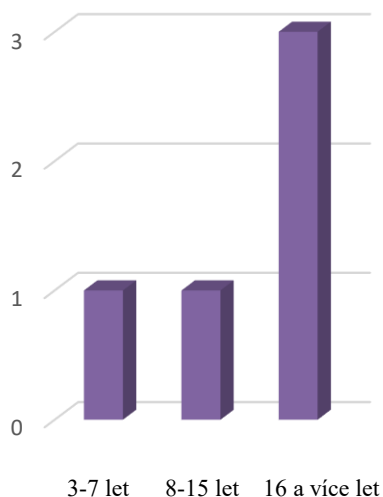
Graf 2: Pohlaví UČ Zdroj: vlastní



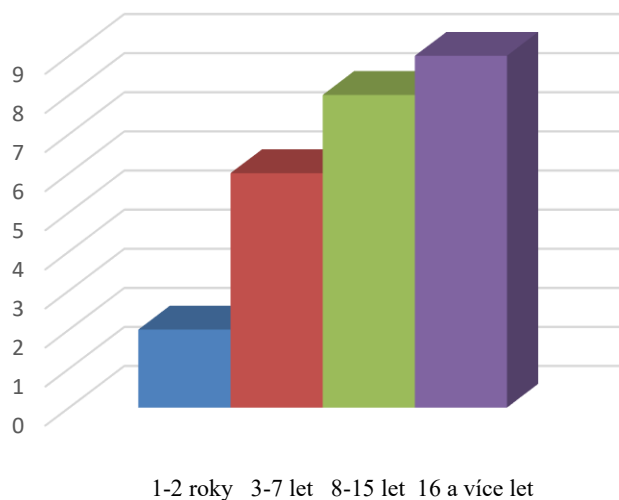
Grafy dokazují, že 3 z dotazovaných vedoucích základních škol byly ženy a 2 byli mužského pohlaví. S výjimkou jednoho muže pak dotazník pro učitele vyplňovalo 24 žen. Ve výzkumné části je však manipulováno pouze s označením ředitel, učitel (pedagog).

Další otázka, jež zkoumala charakteristické rysy dotazovaných, se zaměřovala na délku ředitelské či učitelské praxe.

Graf 3: Délka ŘED praxe Zdroj: vlastní



Graf 4: Délka UČ praxe Zdroj: vlastní



3 z dotazovaných ředitelů odpověděli, že délka jejich ředitelské praxe je 16 a více let, což potvrzuje rozsáhlé praktické zkušenosti s řízením školy a tudíž i s řízením pracovního výkonu. Zbývající 2 ředitelé vybrali možnost 8-15 let a 3-7 let. Graf 4 ukazuje, že 9 pedagogů pracuje ve školství 16 a více let, 8 pedagogů 8-15 let, 6 z nich 3-7 let a pouze 2 mají praxi na pozici učitele 1-2 roky. Většina respondentů tedy působí ve školské sféře minimálně 8 let.

Třídění otázek dle kategorií

V závislosti na stanovených klíčových oblastech či fázích, jež jsou spojeny s procesem řízení pracovního výkonu, popsanych v teoretické části práce a vzhledem k propojení tématu se specifickým školským prostředím, se dotazník rozdělil na několik kategorií, neboli oblastí:

- A. Dohoda o pracovním výkonu (otázky 2, 3, 4)
- B. Sledování pracovního výkonu a zpětná vazba (otázky u UČ: 5, 6; ŘED: 5, 6, 7)
- C. Motivace (otázky u UČ: 7, 8, 9; ŘED: 8, 9, 10)
- D. Hodnocení (otázky u UČ: 10–14; ŘED: 11–14)

Zpracování a vyhodnocení konkrétních otázek dle kategorií

Pro efektivní způsob zpracování a předkládání výsledků bylo primární rozdělit respondenty na 2 hlavní skupiny. První skupinu tvořily odpovědi všech 5 ředitelů základních škol. Druhá skupina byla zastoupena všemi 25 pedagogy. Dochází ke komparaci náhledů na zkoumanou problematiku 2 skupin pracovních rolí či pozic (ředitelů a učitelů), které působí ve sledovaných základních školách v Praze 11.

K variantám odpovědí, které se značí stejným číslem, jako v dotazníku, byla na základě výsledků přiřazena odpovídající procenta. Grafy byly vytvořeny tak, aby nabídly přehledný souhrn výsledků.

První otázka v dotazníku byla položena z důvodu úvodu do tématu a zjištění, zda respondenti rozumí odbornému pojmu řízení pracovního výkonu.

Otázka č. 1: „Setkal/a jste se již někdy s termínem ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU pedagogických pracovníků?“

1. Ano, je mi znám z literatury, průběhu mého studia a tak dále
2. Ano, má organizace tento přístup používá
3. Pojem znám, ale v mé organizaci není využíván
4. Ne, nesetkal/a

Graf 5: Otázka č. 1 ŘED Zdroj: vlastní



Graf 6: Otázka č. 1 UČ Zdroj: vlastní



Velký počet dotazovaných, přesněji 40 % ředitelů škol a 56 % učitelů tvrdili, že se s pojmem řízení pracovního výkonu prozatím nesetkali. Jako druhá nejběžnější varianta odpovědi byla odpověď číslo 1, což deklarují oba grafy 5 a 6. Prioritní výběr varianty číslo 4 dokazuje částečnou nevědomost respondentů o odborném názvu spojeným s obsahem zvolené problematiky.

Kategorie A.: Dohoda o pracovním výkonu

Otázka č. 2: „V jakých písemnostech nalezne pedagogický pracovník popis své pozice?“

1. Pracovní smlouva
2. Pracovní náplň
3. Ve školním vzdělávacím programu
4. V jiných vnitřních předpisech, dokumentech (jakých)

Graf 7: Otázka č. 2 ŘED Zdroj: vlastní



Graf 8: Otázka č. 2 UČ Zdroj: vlastní



Účelem této otázky bylo zjistit, zda pedagogický pracovník ví, kde má jasně stanovený popis své pracovní pozice. Jelikož hlavní účel existence dohody o pracovním výkonu spočívá ve stanovení toho, jaký pracovní výkon se od zaměstnance očekává, je relevantní znalost a povědomí pracovníka o těchto základních informacích stanovujících obsah jeho pracovní pozice. Z odpovědí ředitelů je patrné, že očekávaný pracovní výkon pedagogického pracovníka je zformulovaný v pracovní smlouvě (45 %) a v pracovní náplni (44 %). Pouze jeden ředitel a učitel uvedli, že pedagog nalezne popis v jiných vnitřních předpisech, avšak

nevyužili možnosti volné odpovědi a nekonkretizovali svůj výběr. Učitelé volili spíše variantu 2 (61 %), avšak pracovní smlouva byla druhá nejhojnější odpověď (36 %). Z odpovědí je patrné, že pedagogové ví, kde naleznou popis své pracovní pozice.

Otázka č. 3 ŘED: „*Mají pedagogičtí pracovníci vytvořený plán osobního rozvoje?*“

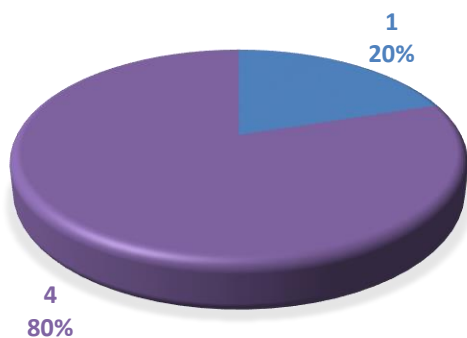
1. Ano, vypracovávají ho sami
2. Ano, vypracovávám ho s nimi společně
3. Ano, vytvářím ho sám/sama
4. Ne, není zpracován

Otázka č. 3 UČ: „*Máte vytvořený plán osobního rozvoje?*“

1. Ano, vypracovávám ho sám/sama
2. Ano, vypracovávám ho společně s nadřízeným
3. Ano, vypracoval mi ho nadřízený
4. Ne, prozatím není zpracován, ale uvažuji o tom
5. Ne, není zpracován

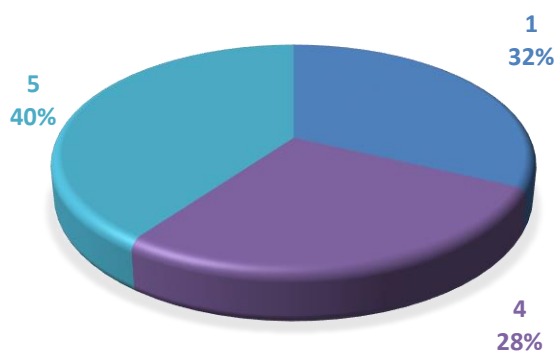
Graf 9: Otázka č. 3 ŘED Zdroj: vlastní

MAJÍ PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI VYTVOŘENÝ PLÁN OSOBNÍHO ROZVOJE?



Graf 10: Otázka č. 3 UČ Zdroj: vlastní

MÁTE VYTVOŘENÝ PLÁN OSOBNÍHO ROZVOJE?



Dohodou stanovené cíle se mohou odrážet v takzvaném plánu osobního rozvoje. Jeho zpracování je dle odborné literatury výhodné jak pro zaměstnavatele, tak pro zaměstnance. 80 % ředitelů však tvrdilo, že jejich pedagogové nemají plán osobního rozvoje zpracovaný, což 40 % učitelů potvrdilo. 20 % ředitelů vědělo, že plán osobního rozvoje si pracovníci zpracovávají sami (32 %). Jen 28 % učitelů o zpracování plánu uvažuje. Jak je patrné z grafu 9 i 10, variantu odpovědi 2 a 3 nezvolil ani jeden z ředitelů a pedagogů, přičemž odborná literatura zdůrazňuje, že vedoucí pracovník se na plánování osobního rozvoje podílet má.

Otázka č. 4: „Co plán osobního rozvoje obsahuje?“

1. Zhodnocení současného stavu
2. Čeho chce pracovník dosáhnout (stanovení cílů)
3. Plán sebevzdělávání, seberozvoje
4. Plán formálního vzdělávání
5. Konkrétní kroky potřebné k naplnění plánu osobního rozvoje
6. Možnosti konkrétní pomoci/podpory ze strany školy
7. Způsob realizace
8. Výsledky plnění plánu

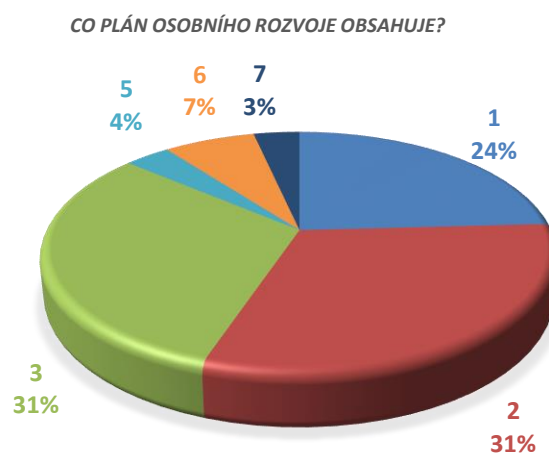
Graf 11: Otázka č. 4 ŘED

Zdroj: vlastní



Graf 12: Otázka č. 4 UČ

Zdroj: vlastní



Na tuto otázku odpovídali pouze ti respondenti, kteří v předchozí otázce vybrali jednu z možností odpovědí 1–3. Záměrem kladené otázky bylo zjistit, jaké body obsahuje plán osobního rozvoje v případě, že je zpracován. Z grafu 11 je patrné, že ředitelé nejčastěji volili první (34 %), druhou (33 %) a třetí (33 %) odpověď. Představy ředitelů o obsahu plánu jsou správné, jelikož učitelé volili totožné varianty. Odpovědi 5, 6, 7 volila jen hrst pedagogů (do 10 %).

Shrnutí kategorie A.

Kategorie A. se zaměřovala na oblast dohody o pracovním výkonu, se kterou je spjat i pojem plán osobního rozvoje pracovníka, kde se odráží dohodou stanovené cíle. Výzkum prokázal, že pedagogičtí pracovníci (učitelé) ví, v jakých dokumentech naleznou popis své pracovní pozice, což je pozitivní. Méně pozitivní je však fakt, že pedagogové nemají zpracovaný plán osobního rozvoje, který odborná literatura označuje za relevantní. Jen nějací učitelé o zpracování plánu do budoucna uvažují, nicméně alespoň hrstka dotazovaných učitelů potvrzuje existenci plánu. Nadřazený pracovníků do sestavení plánu osobního rozvoje většinou nezasahuje, což opět vyvrací doporučení autorů odborné literatury. Výzkumné šetření ukázalo, že v případě existence plánu osobního rozvoje pracovníka na základní škole, obsahuje nejčastěji tyto položky:

- stanovení cílů (čeho chce pracovník dosáhnout)
- plán sebevzdělávání, seberozvoje
- zhodnocení současného stavu
- možnosti konkrétní pomoci/podpory ze strany školy

Nejmenší počet respondentů udalo, že plán osobního rozvoje obsahuje stanovené konkrétní kroky potřebné k naplnění plánu a také způsob realizace.

V souvislosti s prohlášením vlády připravilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., která nově zavádí osobní plán profesního rozvoje pro všechny pedagogické pracovníky, což se vzhledem k výsledkům dotazníkového šetření považuje za klíčovou informaci týkající se budoucnosti existence plánu v oblasti profesního rozvoje pedagogů.

Kategorie B.: Sledování pracovního výkonu a zpětná vazba

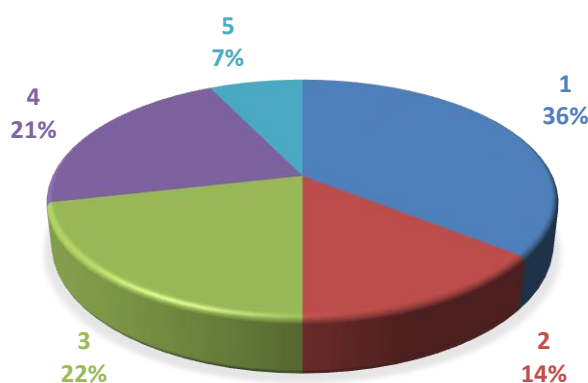
Otázka č. 5 ŘED: „Na co se při průběžném sledování pracovního výkonu zaměřujete?“

1. Zda dochází k naplňování předem dané dohody o tom, jaký výkon se od pracovníka očekává
2. Na aktuální potřeby zaměstnance
3. Na naplňování plánovaných vzdělávacích aktivit
4. Na momentální působení a fungování ve škole
5. Na jeho vystupování, projev, způsob řešení situací
6. Jiné možnosti (jaké)

Graf 13: Otázka č. 5 ŘED

Zdroj: vlastní

NA CO SE PŘI PRŮBĚŽNÉM SLEDOVÁNÍ PRACOVNÍHO VÝKONU ZAMĚŘUJETE?



První část kategorie B. byla zaměřena na sledování pracovního výkonu, což je fáze založena na pravidelnosti a osvědčenosti, během níž se podnikají kroky, které vedou k naplňování dohody o pracovním výkonu. V dotazníku pro ředitele byla zařazena doplňující otázka číslo 5, která měla odhalit, na co se ředitelé při sledování pracovního výkonu zaměřují. Této otázce odpovídá graf 13. Výsledky v grafu 13 potvrdily citaci z odborné literatury, jelikož 36 % ředitelů zvolilo variantu 1, která odpovídá výše zmíněnému. Graf 13 dále dokazuje, že ředitelé volili vždy alespoň jednu z variant 1–5. Odpověď 3 a 4 byla jimi zvolena jako druhá (22 %) a třetí (21 %) v pořadí.

Otázka č. 5 UČ: „*Jak konkrétně sleduje nadřízený Váš pracovní výkon?*“

1. Monitorování plnění plánů osobního rozvoje
2. Činnost pedagogického pracovníka v hodině (hospitace)
3. Kontrola třídních knih/výkazu
4. Přítomnost na různých školních akcích
5. Jiné možnosti (jaké)

Otázka č. 6 ŘED: „*Jak konkrétně sledujete pracovní výkon svých pedagogických pracovníků?*“

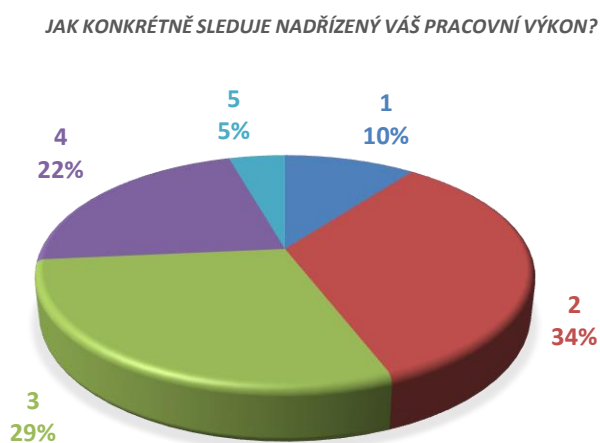
1. Monitorování plnění plánů osobního rozvoje
2. Činnost pedagogického pracovníka v hodině (hospitace)
3. Kontrola třídních knih/výkazu
4. Přítomnost na různých školních akcích
5. Jiné možnosti (jaké)

Graf 14: Otázka č. 5 UČ

Zdroj: vlastní

Graf 15: Otázka č. 6 ŘED

Zdroj: vlastní



Z grafu 14 lze vyčíst, že nejčastější způsob, jak ředitel sleduje jejich pracovní výkon, je přítomnost v hodinách (34 %). Nejčastější zvolená odpověď ředitelů byla identická. Další

konkrétní způsob sledování pracovního výkonu pedagoga lze rovněž vyčíst z grafu 14, kde lze vidět, že 29 % učitelů vnímá sledování pracovního výkonu jako kontrolu vyplněných dokumentů, v čemž se opět shoduje s vyjádřením ředitelů. I třetí nejčastější odpověď je v obou grafech totožná. Co je však nutné vyzdvihnout v grafu 14, je sice procentuálně nízko vyjádřena odpověď číslo 5 (5 %), což je pouze 1 učitel, avšak jeho volná odpověď byla zajímavá. Uvedl totiž další konkrétní faktory ovlivňující sledování jeho pracovního výkonu: zpracování informace od kolegů i rodičů, percepce přístupu k žákům a komunikace s rodiči.

Otázka č. 6 UČ: *„Jakou formou Vám nadřízený poskytuje zpětnou vazbu na Váš pracovní výkon?“*

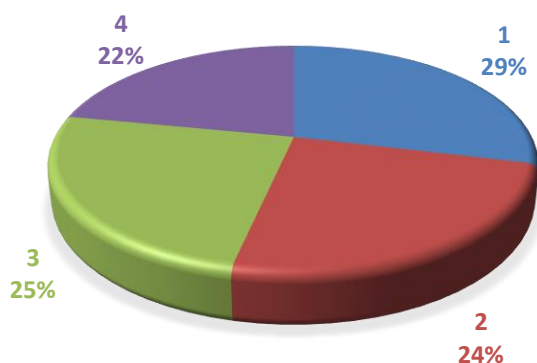
1. Formální rozhovory
2. Neformální rozhovory
3. Okamžité řešení různorodých situací
4. Pedagogické rady
5. Jiný způsob (jaký)

Otázka č. 7 ŘED: *„Jakým způsobem poskytuje zpětnou vazbu na pracovní výkon pedagogického pracovníka?“*

1. Průběžné formální rozhovory
2. Neformální rozhovory
3. Rozhovory zařazené po hospitaci
4. Okamžité řešení situace
5. Jiný způsob (jaký)

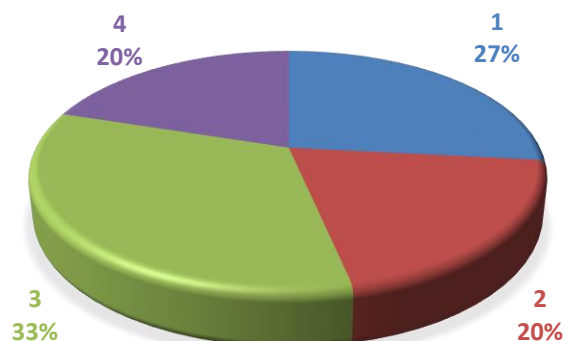
Graf 16: Otázka č. 6 UČ Zdroj: vlastní

JAKOU FORMOU VÁM NADŘÍZENÝ POSKYTUJE ZPĚTNOU VAZBU NA VÁŠ PRACOVNÍ VÝKON?



Graf 17: Otázka č. 7 ŘED Zdroj: vlastní

JAKÝM ZPŮSOBEM POSKYTUJETE ZPĚTNOU VAZBU NA PRACOVNÍ VÝKON PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA?



Zpětnou vazbu chápou mnozí autoři jako synonymum pro hodnocení, což bylo popsáno v teoretické části práce. Na základě propojení tématu se školským prostředím je však vnímána spíše jako reakce na proces sledování. Lze ji také vnímat jako neformální podobu průběžné podpory nadřízeného a jeden z nástrojů, o něž se opírá hodnocení pracovního výkonu pedagoga. Možnosti v dotazníku směřovaly ke konkrétní podobě zpětné vazby ve vybraných základních školách. I přesto, že je na zpětnou vazbu nahlíženo jako na neformální prvek, graf 16 dokazuje prvenství možnosti využívání formálních rozhovorů (29 %), což dosvědčuje, že zpětná vazba je učiteli vnímána jako formální aspekt. Graf 16 však dále ukazuje, že další procentuálně vysoké varianty (25 %, 24 %) vybrané učitelé se shodují s myšlenkou neformálnosti zpětné vazby. Učitelé zvolili i možnost 4 (22 %), přičemž zpětná vazba podle nich probíhá na pedagogických radách. Ředitelé v grafu 17 (33 %) vnímají zpětnou vazbu spíše jako bezprostřední reakci na formální hospitaci, což potvrzuje jistý prvek neformálnosti, nicméně další nejhojněji zvolená možnost směřuje k formální podobě zpětné vazby (27 %), a to k formálním rozhovorům. Po 20 % měly varianty, které inklinovaly k neformálnosti.

Shrnutí kategorie B.

Otázky v první části kategorie B. měly za úkol zjistit, jakým způsobem probíhá sledování pracovního výkonu pedagogického pracovníka a na co se ředitelé při sledování zaměřují. Nutno podotknout, že nejčastější volby odpovědí ředitelů a učitelů byly, v první části

kategorie B. zaměřené na sledování pracovního výkonu, téměř identické. Ve fázi sledování pracovního výkonu podniká ředitel kroky, které vedou k naplňování dohody o pracovním výkonu. Průzkum potvrdil, že prostřednictvím sledování pracovního výkonu ředitelé opravdu zkoumají, zda dochází k naplnění sjednané dohody. Dále se při sledování zaměřují na naplňování plánovaných vzdělávacích aktivit a na momentální působení pedagoga ve škole. Jako konkrétní způsob sledování pracovního výkonu byla zvolena možnost přítomnosti v hodinách a kontrola třídních knih a výkazů.

Druhá část kategorie B. byla zaměřena na zpětnou vazbu. Z výsledků průzkumu je patrné, že na zpětnou vazbu se primárně nahlíží spíše jako na formální prvek, avšak respondenti hojně vybírali možnosti obahující neformální situace. V souhrnu se však zpětná vazba na zkoumaných školách nejčastěji projevuje ve formě formálních rozhovorů a rozhovorů po hospitaci.

Kategorie C.: Motivace

Otázka č. 7 UČ: „*Jaké způsoby motivujícího vedení podle Vás ve své pozici používá Váš nadřízený?*“

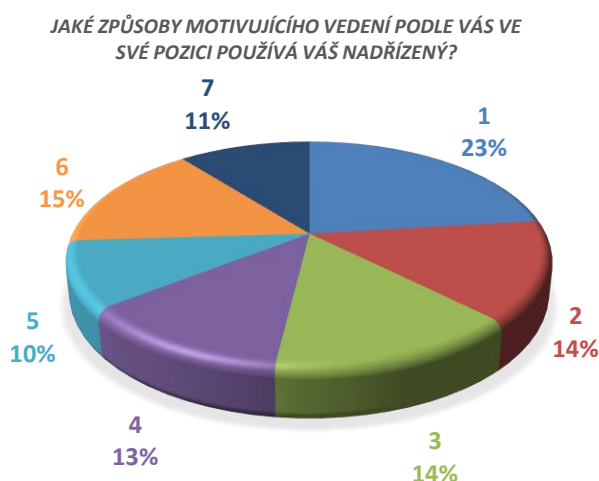
1. Oceňování pedagogických pracovníků za to, co dělají
2. Povzbuzování, stimulace a podpora pedagogických pracovníků k dosahování cílů
3. Poskytnout prostor pro využití dovedností a schopností pedagogických pracovníků
4. Podpora v podobě přímé pomoci (činy)
5. Být příkladem- inspirovat ostatní
6. Zajišťovat podmínky pro vzdělávání
7. Vytváření podmínek osobní růst
8. Autonomie zaměstnání (=pracovní prostředí)
9. Jiný způsob (jaký)

Otázka č. 9 ŘED: „*Co považujete za motivující vedení?*“

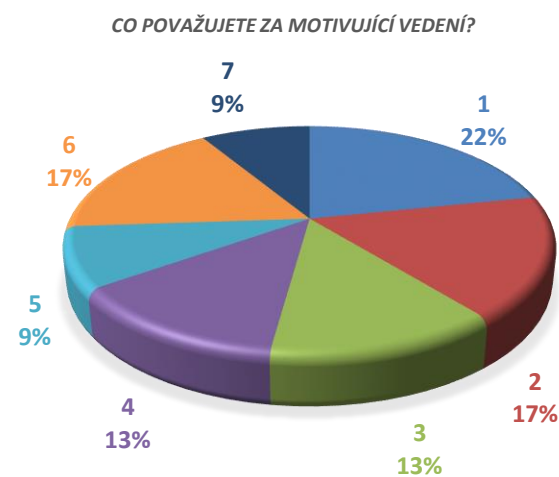
1. Oceňování pedagogických pracovníků za to, co dělají

2. Povzbuzování, stimulace a podpora pedagogických pracovníků k dosahování cílů
3. Poskytnout prostor pro využití dovedností a schopností pedagogických pracovníků
4. Podpora v podobě přímé pomoci (činy)
5. Být příkladem-inspirovat ostatní
6. Zajišťovat podmínky pro vzdělávání
7. Osobní růst (způsobit osobní růst)
8. Jiný způsob (jaký)

Graf 18: Otázka č. 7 UČ Zdroj: vlastní



Graf 19: Otázka č. 9 ŘED Zdroj: vlastní



V případě, že má ředitel školy zájem o to, aby organizace dosahovala strategických cílů prostřednictvím svých pracovníků a jejich výkonu a aby se rovněž naplňovaly i jejich vize, navíc docházelo k rozvoji, je jeho motivující vedení nutností.

V grafech 18 a 19 dochází k velmi výrazné shodě na prvních 3 místech ve volbě odpovědi. Ředitelé za nejefektivnější motivující vedení považují oceňování pedagogických pracovníků za to, co dělají (22 %) a učitelé jejich postoj či způsob sdílejí (23 %). Další komparace ukazuje, že i druhá a třetí místa jsou shodná. Mezi nejčastější odpovědi z řad ředitelů i učitelů patřily především možnosti 2 (17 %, 14 %) a 6 (17 %, 15%), učitelé dále volili i variantu 3 (14 %). Je zajímavé, že nikdo z respondentů nezvolil možnost 8, která obsahovala pojem „autonomie zaměstnání (=pracovní prostředí)“. Tato varianta a její možné podoby nekorespondovala s představami dotazovaných o motivujícím vedení.

Otázka č. 8 ŘED: „Máte stanovená svá vlastní motivační kritéria, která by ovlivňovala pracovní výkon pedagogických pracovníků?“

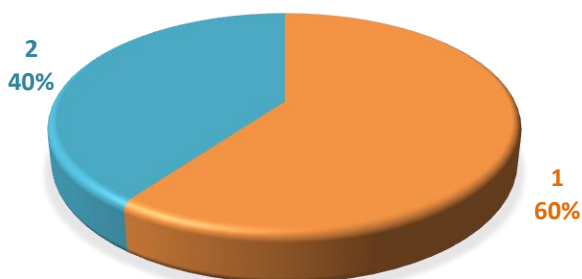
1. Ano, mám
2. Částečně mám
3. Ne, nemám

Otázka č. 8 UČ: „Je podle Vás podpora a motivace ze strany nadřízeného dostatečná?“

1. Ano, je pro mě dostačující
2. Částečně dostačující
3. Ne, není dostačující

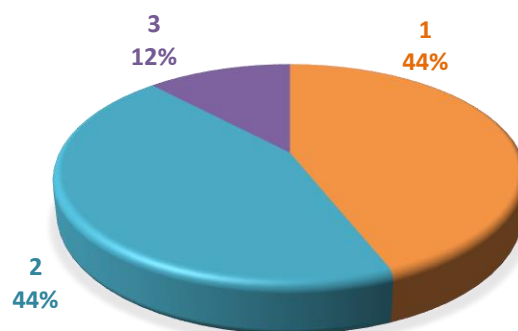
Graf 20: Otázka č. 8 ŘED Zdroj: vlastní

MÁTE STANOVENA SVÁ VLASTNÍ MOTIVAČNÍ KRITÉRIA, KTERÁ BY OVLIVŇOVALA PRACOVNÍ VÝKON PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ?



Graf 21: Otázka č. 8 UČ Zdroj: vlastní

JE PODLE VÁS PODPORA A MOTIVACE ZE STRANY NADŘÍZENÉHO DOSTATEČNÁ?



Na pojem motivace bylo v této závěrečné práci nahlíženo v souladu s motivujícím vedením jako na podporu zaměstnance a její možné podoby. Motivace je mimo jiné předpokladem pro nastavení harmonického pracovního prostředí, správné atmosféry a pozitivních vztahů na pracovišti. Oblast motivace byla ve výzkumné části oddělena od sledování pracovního výkonu z důvodu jejího obsáhlého samostatného zakotvení v teorii a z důvodu relevantnosti v zařazení do procesu řízení.

Z výsledků obou grafů lze shrnout, že ve sledovaných základních školách respondenti vnímali motivaci jako důležitou součást pracovního procesu. Ředitelé škol mají v 60 % jasně stanovená motivační kritéria a dle nich postupují. 40 % dotazovaných ředitelů odpovědělo, že motivační kritéria zpracovaná mají, ale pouze částečně. Shodný počet procent odpovědí 1 a 2 ukazuje graf 21 (44 %), přičemž učitelé nehodnotili existenci motivačních kritérií, ale míru podpory a motivace ze strany nadřízeného. Udali, že motivace ze strany vedoucí osoby se uskutečňuje a je pro ně jak naprosto, tak částečně dostačující. Nicméně 12 % pedagogů považují motivaci a podporu za nedostačující a uvítali by progres, což vyžaduje uvažování o alespoň částečné změně typu a způsobu motivačních kritérií (motivační strategie) ze strany některých ředitelů škol.

Otázka č. 9 UČ: „*Jak konkrétně Vás nadřízený podporuje, abyste svou práci dělal/a co nejlépe?*“

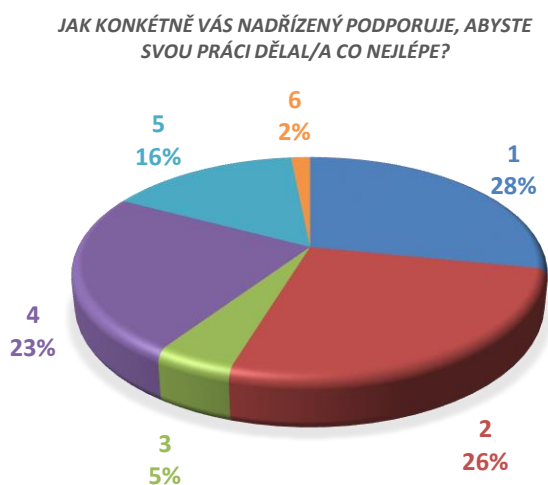
1. Pochvala, povzbuzení
2. Formální i neformální rozhovory
3. Mentoring
4. Nabídka přímé pomoci
5. Zajištění podmínek pro seberealizaci
6. Jiný způsob (jaký)

Otázka č. 10 ŘED: „*Jaké projevy podpory zajišťujete svým pedagogickým pracovníkům?*“

1. Pochvala, povzbuzení (potřeba uznání)
2. Formální i neformální rozhovory
3. Mentoring
4. Nabídka přímé pomoci
5. Zajištění podmínek pro seberealizaci

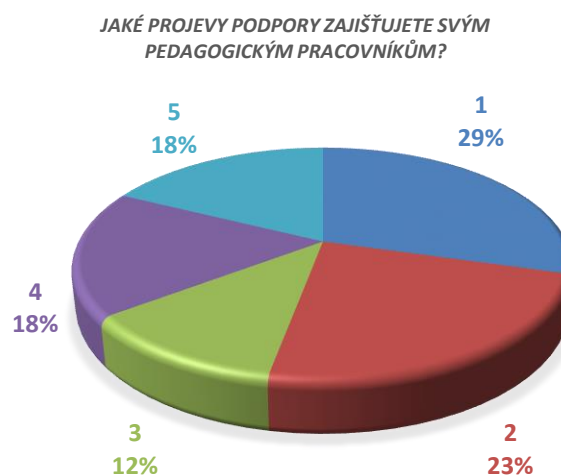
Graf 22: Otázka č. 9 UČ

Zdroj: vlastní



Graf 23: Otázka č. 10 ŘED

Zdroj: vlastní



Aby svou práci vykonával pracovník co nejlépe, je nutné, aby ho nadřízený motivoval. Tato otázka byla koncipována tak, aby se odhalily konkrétní způsoby podpory ředitelů škol vůči svým pedagogům. V nabízených grafech 22 a 23 opět dochází ke shodě mezi vnímáním konkrétního způsobu podpory ze strany nadřízeného. Nejčastěji ředitelé své pedagogické pracovníky chválí a povzbuzují (29 %, 28 %). Dále s nimi vedou formální a neformální rozhovory (23 %, 26 %). Dotázaní ředitelé a učitelé uvedli, že podporující vedení probíhá také formou nabídky přímé pomoci (18 %, 23 %) či zajištění podmínek pro seberealizaci (18 %, 16 %).

Shrnutí kategorie C.

S pojmem motivace úzce souvisí takzvané motivující vedení, které je takto označováno v odborné literatuře. Je obtížné stanovit konkrétní druh motivačního vedení, který bude efektivní a platný. Každý pracovník totiž vyžaduje odlišný přístup. Nicméně daná kategorie C. ve výzkumném šetření měla za úkol nejprve zjistit, jakou podobu má motivující vedení na vybraných základních školách. Za nejefektivnější vedení v rámci motivace se považuje oceňování pedagogických pracovníků za to, co dělají a rovněž povzbuzování, stimulace a podpora pedagogů k dosahování cílů. Dále měla tato kategorie C. za úkol zjistit, zda je motivace ze strany ředitelů škol vůči jejich zaměstnancům dostatečná, či nikoli a také, zda mají ředitelé určena motivační kritéria, či motivační strategii. Zařazením tohoto typu strategie lze dosáhnout efektivitu a ocenění přístupu od zaměstnanců. Většina dotazovaných

učitelů se shodovala, že vnější motivaci pocítují dostatečně až částečně dostatečně. Pouze malé procento z nich ji vnímalo jako nedostatečnou a ocenili by progres. Drtivá většina ředitelů má stanovenou motivační strategii, dle které postupují. Primární roli v oblasti motivace zastávají již zmínění ředitelé, proto byla tato kategorie zaměřena hlavně na způsob a formy motivace a motivujícího vedení. Poslední komparace v této kategorii byla zaměřena na neefektivnější formy motivace. Průzkumu ukázal, že na předních příčkách v efektivnosti je pochvala a povzbuzení prostřednictvím formálních i neformálních rozhovorů a dále také nabídka přímé pomoci od ředitele a zajištění podmínek pro seberealizaci učitele.

Kategorie D.: Hodnocení

Otázka č. 10 UČ: „Podle jakých kritérií hodnotí nadřizený Vás pracovní výkon?“

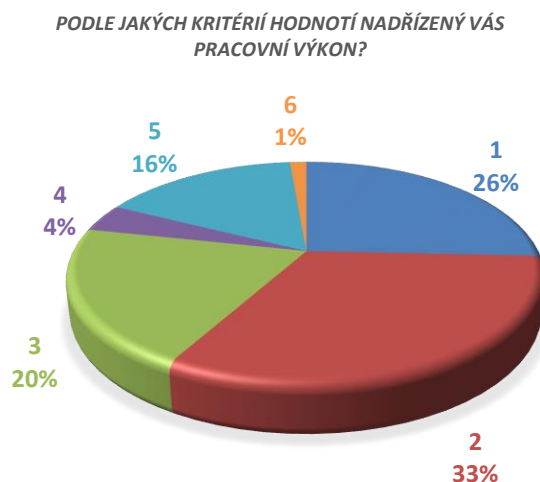
1. Schopnosti (metody práce, odborné znalosti a tak dále)
2. Přístup k práci, dodržování pravidel, samostatnost
3. Motivace k práci (iniciativa, podílení se na chodu školy, ochota ke vzdělávání a tak dále)
4. Dle výsledků samotných žáků (nabití kompetence a tak dále)
5. Dle mých konkrétních výsledků práce
6. Jiná kritéria (jaká)

Otázka č. 11 ŘED: „Jsou uvedené prvky pracovního výkonu pedagogických pracovníků podkladem pro jejich hodnocení?“

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
1. Schopnosti (metody práce, odborné znalosti, ...)					
2. Přístup k práci, dodržování pravidel, samostatnost					
3. Motivace k práci (iniciativa, podílení se na chodu školy, ochota ke vzdělávání, ...)					
4. Výsledky samotných žáků					
5. Konkrétní výsledky práce pedagogických pracovníků					

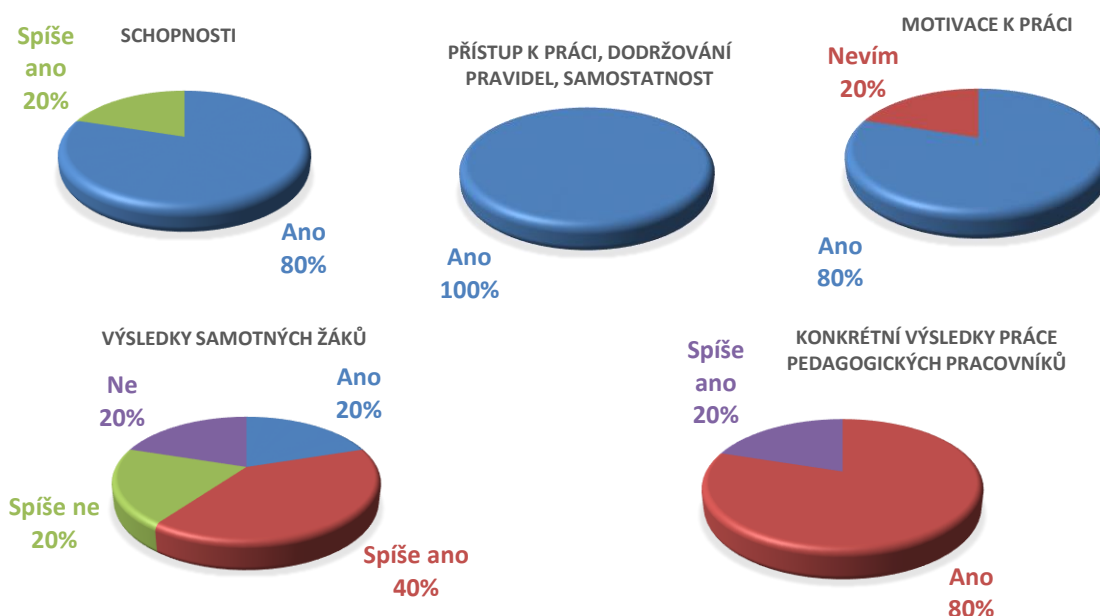
Graf 24: Otázka č. 10 UČ

Zdroj: vlastní



Graf 25: Otázka č. 11 ŘED

Zdroj: vlastní



Hodnocení pracovního výkonu pedagogického pracovníka je závěrem sledování pracovního výkonu. Jednotlivé možnosti odpovědí v dotazníku byly koncipovány dle teoretických poznatků z odborné literatury, která tvrdí, že zkoumání uvedených kritérií je podkladem pro konečné hodnocení pracovního výkonu zaměstnance.

Otázkou bylo sledováno, jaké prvky pracovního výkonu jsou nejčastěji podkladem pro hodnocení pedagogického pracovníka ředitelem. Výsledky (jež lze vidět v grafech 24 a 25) prokázaly, že nejčastěji se hodnotí učitelova samostatnost, přístup k práci

a dodržování pravidel, na čemž se shodli jak učitelé (33 %), tak ředitelé (100 %). Učitelé se dále domnívají, že úroveň jejich schopností (metody práce, odborné znalosti, ...) je rovněž vedoucím bedlivě sledována a hodnocena (26 %), což potvrdili i samotní dotazovaní ředitelé (80 % ano, 20 % spíše ano). Míra motivace pracovníka k práci (iniciativa, podílení se na chodu školy, ochota ke vzdělávání, ...) byla dalším kritériem, podle kterého většina ředitelů hodnotí pracovní výkon (80 %), přičemž tuto variantu zvolilo 20 % dotázaných pedagogů. 16 % jich vnímá, že konkrétní výsledky jejich práce jsou dalším kritériem pro hodnocení. Co je však zajímavé v komparaci výsledků v grafech 24 a 25 je fakt, že pro ředitele jsou výsledky samotných žáků základní školy relevantní a ovlivňují následné hodnocení pedagogů. 60:40 % ředitelů bralo v potaz výsledky žáků, nicméně pouze 4 % učitelů označilo tuto možnost. Učitelé tudíž spíše nevnímají získané kompetence žáků jako faktor ovlivňující jejich hodnocení ředitelem, přičemž ředitelé ano. 1 % učitelů rovněž zvolilo možnost 6 a uvedli, že mezi další kritéria ovlivňující jejich hodnocení patří reprezentace školy a vedení administrativy.

Otázka č. 11 UČ: „*Jak často s Vámi vede Váš nadřízený hodnotící rozhovor?*“

1. Zpravidla na konci školního roku
2. V průběhu školního roku
3. 2 krát a vícekrát ročně
4. Jiné možnosti (jaké)

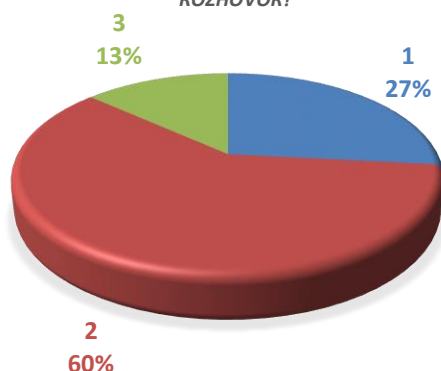
Otázka č. 12 ŘED: „*Jak často vedete s pedagogickým pracovníkem hodnotící rozhovor?*“

1. Zpravidla na konci školního roku
2. V průběhu školního roku
3. 2 krát a vícekrát ročně
4. Jiné možnosti (jaké)

Graf 26: Otázka č. 11 UČ

Zdroj: vlastní

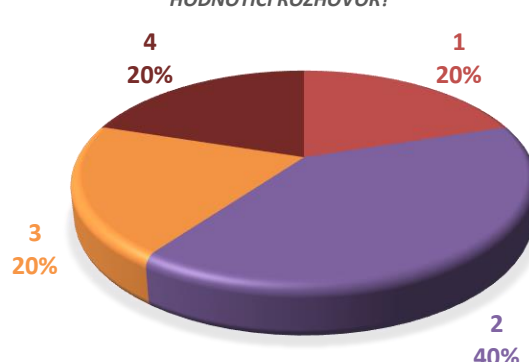
JAK ČASTO S VÁMI VEDE VÁŠ NADŘÍZENÝ HODNOTÍCÍ ROZHOVOR?



Graf 27: Otázka 12 ŘED

Zdroj: vlastní

JAK ČASTO VEDETE S PEDAGOGICKÝM PRACOVNÍKEM HODNOTÍCÍ ROZHOVOR?



Hodnotící rozhovor se dle odborné literatury vede zpravidla v závěru hodnotícího cyklu v případě, že jsou již známy výsledky hodnocení. Jedná se o formální pohovor, který by měl obsahovat vzájemnou diskusi včetně vyjádření pracovníka ke svému pracovnímu výkonu v předchozím období a k hodnocení. Má charakter pohovoru, kde se mimo již uvedené stanoví, na co se lze zaměřit v následujícím hodnotícím období, popřípadě co zlepšit.

Otázka, která k tomuto tématu směřovala, vedla ke zjištění, jak často vede ředitel školy se zaměstnancem hodnotící rozhovor. Dotazovaní respondenti z obou skupin tvrdili, že hodnotící rozhovor probíhá v průběhu školního roku (60 %, 40 %). 27 % učitelů tvrdilo, že rozhovor probíhá zpravidla na konci školního roku a 20 % ředitelů to potvrdilo. Dvakrát a vícekrát ročně se výsledky hodnocení pracovního výkonu dle učitelů probírají s ředitelem nejméně (13 %). Jeden dotazovaný ředitel zvolil možnost 4 (lze vyčíst z grafu 27) a vypsál, že hodnotící rozhovor s pracovníkem vede na začátku školního roku.

Otázka č. 12 UČ: „*Vyplňujete ve svém zaměstnání formulář/zprávu, ve kterých hodnotíte svou práci a výsledky?*“

1. Ano, vyplňuji
2. Ne, nevyplňuji

Otázka č. 13 ŘED: „Probíhá ve Vaší škole záměrné sebehodnocení pedagogických pracovníků (forma zprávy, sebehodnotící formulář)?“

1. Ano, probíhá
2. Ne, neprobíhá

Graf 28: Otázka č. 12 UČ Zdroj: vlastní



Graf 29: Otázka č. 13 ŘED Zdroj: vlastní



Do oblasti hodnocení spadá i evaluace vlastní práce zaměstnance, jež se nazývá sebehodnocení pracovníka. Na tuto záměrnou reflexi vlastní práce a výsledků je nahlíženo jako na prvek, který vede ke zkvalitňování učitelovy práce. Provádí se za účelem získání poznatků o sobě samém a o způsobu své práce. Sebehodnocení není přínosné pouze pro samotného pracovníka, ale také pro jeho nadřízeného, jelikož dochází k otevřenému vyjádření ze strany zaměstnance. Negativní aspekt lze vnímat v neobjektivitě zhodnotit sebe a svůj pracovní výkon. Sebeevaluaci lze využít jako podklad pro hodnocení pracovníka. V závislosti na teoretických poznatcích lze tvrdit, že sebehodnocení mívá nejčastěji formu specifické zprávy či formuláře.

Na otázku, zda ve svém zaměstnání učitelé vyplňují sebehodnotící formulář či zprávu, odpověděli respondenti ze skupiny učitelů 52 %, že ne, avšak zaznamenal se pouze minimální rozdíl oproti odpovědi, že ano (48 %). Podobný malý rozdíl mezi odpověďmi byl i u druhé skupiny respondentů, kdy 3 z 5 ředitelů odpovědělo, že záměrné sebehodnocení pracovníků u nich ve škole probíhá (60 %). Ve 2 sledovaných školách je dle vyjádření ředitelů absence formální sebeevaluace pracovníků (40 %).

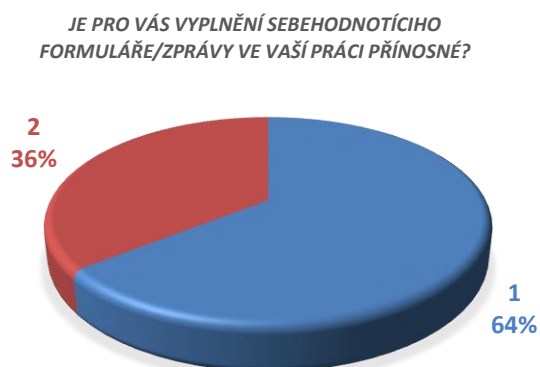
Otázka č. 13 UČ: „Je pro Vás vyplnění sebehodnotícího formuláře/zprávy ve Vaší práci přínosné?“

1. Ano, je
2. Ne, není

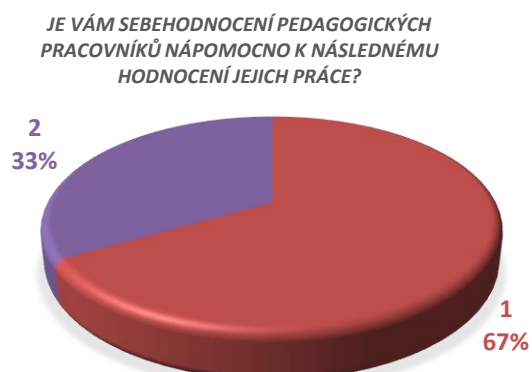
Otázka č. 14 ŘED: „Je Vám sebehodnocení pedagogických pracovníků nápomocno k následnému hodnocení jejich práce?“

1. Ano, je mi nápomocno
2. Ne, nevyžívám ho

Graf 30: Otázka č. 13 UČ Zdroj: vlastní



Graf 31: Otázka č. 14 ŘED Zdroj: vlastní



Na tuto otázku odpovídali pouze ti respondenti, kteří v předchozí otázce vybrali možnost Ano. Jak je patrné z grafů 30 a 31, dotazovaným, kteří potvrdili existenci formálního sebehodnotícího formuláře či zprávy v jejich organizaci, je jeho vyplnění přínosem. 64 % učitelů uvedlo výhodu v jeho vyplnění a osobní přínos. Za předpokladu, že pracovník vyplní sebeevaluační arch, je tato činnost z 67 % ředitelům nápomocna k následnému hodnocení práce pedagoga. Potvrdily se tak teoretické poznatky, že sebehodnocení je efektivní a přínosné jak pro samotného pedagoga, tak pro jejich nadřízeného, v tomto případě ředitele základní školy.

Otázka č. 14 UČ: „Vytváříte si své sebehodnocení z vlastní iniciativy?“

Graf 32: Otázka 14 UČ Zdroj: vlastní



Výsledky ukázaly, že sebehodnocení si z vlastní iniciativy nevytváří 65 % učitelů, naproti tomu 35 % učitelů má tendenci k sebeevaluaci vlastní práce. Přičemž teoretické poznatky ukazují, že záměrná sebereflexe je součástí kompetencí pedagoga.

Shrnutí kategorie D.

Oblast hodnocení byla stejně jako oblast motivace pojata, na rozdíl od teoretické části, samostatně. Na základě teoretických poznatků z odborné literatury byly navrženy možné prvky pracovního výkonu pedagoga, které ovlivňují konečné hodnocení od nadřízeného. Celkové hodnocení nejvíce ovlivňuje učitelova samostatnost, přístup k práci a dodržování pravidel, na čemž se shodly obě skupiny respondentů. Podoba metod práce a odborné znalosti (schopnosti) učitelů ovlivňují hodnocení jako druhé v pořadí. Procentuálně třetí nejvyšší výsledek měla míra motivace jako prvek ovlivňující celkové hodnocení. Pod tímto vyřčením si lze představit iniciativu pracovníka, podílení se na chodu školy, ochota ke vzdělávání a podobně. Konkrétní výsledky práce zaměstnance jsou rovněž dalším v potaz beroucím prvkem.

Další část kategorie byla zaměřena na hodnotící rozhovor a hojnost jeho využívání. Pohovor probíhá většinou na konci školního roku, což bylo do jisté míry v dotazníkovém šetření potvrzeno, avšak nejvíce vybíranou variantou byla odpověď „v průběhu školního roku“.

Nebylo možné opominout sebehodnocení pedagogických pracovníků, které do oblasti hodnocení nepopíratelně spadá. V závislosti na teoretických poznatcích lze tvrdit, že sebehodnocení mívá nejčastěji formu specifické zprávy či formuláře. Tento způsob se v některých sledovaných školách objevuje, v dalších ne. Pokud však pedagogové sebehodnotící formulář ve své organizaci vyplňují, jedná se o osobní přínos jak pro pedagoga, tak pro ředitele. Potvrdily se tudíž teoretické poznatky o sebehodnocení a jeho efektivitě a přínosu.

Kategorie D. nabídla zajímavý komplexní pohled na hodnocení a jeho prvky, popřípadě podoby. Poslední otázkou této kategorie se uzavřelo vyhodnocování výsledků dotazníkového šetření, kdy docházalo ke komparaci pohledů a postojů 2 skupin zvolených respondentů z 5 sledovaných základních škol v Praze 11.

5.3 Polostrukturovaný rozhovor s ředitelem základní školy

Jak již bylo v úvodu kapitoly o celkové charakteristice výzkumu zmíněno, další metodou výzkumného šetření použitou pro účely výzkumu k této závěrečné práci byl rozhovor s ředitelem šesté školy. Rozhovor byl koncipován jako polostrukturovaný. Proběhl jako druhý v pořadí po zpracování výsledků dotazníkového šetření. Důvodem pro uskutečnění rozhovoru v době, kdy již proběhlo dotazníkové šetření, byla myšlenka, že rozhovor bude sloužit k účelu dokreslení celého průzkumu. Cílem bylo získat osobité vyjádření k výsledkům. Dalším cílem bylo rozvinout možnosti odpovědí uvedených v dotazníku s ohledem na praktické zkušenosti a osvědčené metody či přístupy.

Polostrukturovaný rozhovor probíhal v ředitelně školy. Řediteli bylo nejdříve obeznámeno, jakým způsobem bude rozhovor probíhat. Na počátku rozhovoru byl ředitel konfrontován s výsledky dotazníkového průzkumu. Tyto výsledky mu byly postupně prezentovány dle oblastí, kterými se dotazník zabýval. Aby byla linie v dotazníku i rozhovoru jednotná, postupovalo se od počáteční oblasti zahrnující dohodu o pracovním výkonu a plán osobního rozvoje, až po oblast závěrečného hodnocení pracovního výkonu pedagoga. Otázky byly voleny s ohledem na výsledky výzkumu a na zájem vyslechnout názor a postoj ředitele školy na konkrétní záležitosti.

Prvním tématem byla oblast, která se v dotazníkovém průzkumu řadila na počátek, nazývajícím se „dohoda o pracovním výkonu a plán osobního rozvoje“. Dle výsledků dotazníkového průzkumu plán osobního rozvoje pracovníka obsahuje především:

- stanovení cílů (čeho chce pracovník dosáhnout)
- plán sebevzdělávání, seberozvoje
- zhodnocení současného stavu
- možnosti konkrétní pomoci ze strany školy

Na základě tohoto souhrnu výsledků kategorie A. (označení v rámci zpracování výsledků dotazníků dle oblastí) byla položena první otázka.

1. „Co by podle Vás měl, kromě již uvedených prvků, obsahovat plán osobního rozvoje?“

Po výčtu prvků ředitel zhodnotil, že kdyby požadoval, aby v jeho organizaci plán osobního rozvoje bez výjimek existoval, jako první by zařadil zhodnocení současného stavu, v čemž se shoduje s odbornou literaturou. „V souhrnu prvků mi ale schází jedna podstatná věc, a to existence propojení se strategickými cíli, dále výchovně vzdělávacími cíli a koncepcí školy.“ Osobní rozvoj samotného pracovníka nechtěl pomíjet, avšak rozvoj musí vyhovovat i koncepci samotné organizace. Je si vědom toho, že sestavení plánu je výhodné jak pro zaměstnance, tak pro zaměstnavatele. Zmiňoval podstatnou roli vedoucího pracovníka jako kompetentní osoby v konstrukci plánu, což opět potvrzuje i poznatky z odborné literatury. Vyjádřil se i ke konkrétním možnostem vzdělávání a sebevzdělávání svých pracovníků a poukázal na rozlišování od pojmu mentoring, vlivem kterého pracovník získává nové dovednosti, znalosti i kompetence.

Nastal plynulý přechod do druhé oblasti, která byla při zpracovávání výsledků dotazníku označena jako kategorie B. Obsahovala „sledování pracovního výkonu a zpětnou vazbu“.

Dotazníkový výzkum prokázal, že účelem sledování pracovního výkonu je:

- zda dochází k plnění sjednané dohody
- zda dochází k naplňování plánovaných vzdělávacích aktivit
- momentální působení učitele

Mezi způsoby, kterými se sleduje pracovní výkon zaměstnance, dále patří:

- přítomnost v hodinách (hospitace)
- kontrola třídních knih a výkazů

2. „Jaký další způsob sledování pracovního výkonu ve své organizaci uskutečňujete?“

Předně se ředitel vyjádřil k výsledkům dotazníkového šetření, přičemž upozornil na formálnost způsobu sledování pracovního výkonu, která z výsledků vyplývá. Jeho přístup ke sledování pracovního výkonu není tolik na formální úrovni a udané fráze nehodnotí jako relevantní. Vyjádřil své osobní stanovisko ke sledování výkonu. Sledovat prý nemůže pouze 1 člověk. V této základní škole jsou i další kompetentní (delegované) osoby na nižších vedoucích pozicích, jež sledují a dále poté komentují pracovní výkon zaměstnanců. Pro ředitele je v závislosti na sledování výkonu velice významná určitá nadhodnota, pod kterou si lze představit názory, percepci, pohledy a komentáře dalších osob (rodiče dětí, samotní žáci). Jelikož oslovený ředitel před několika lety vystudoval obor Management vzdělávání, vzpomněl si při rozhovoru na odborný termín 360 stupňová zpětná vazba, ke které by připodobnil jeho přístup ke sledování zaměstnanců v souvislosti se zapojením dalších osob do procesu.

V této chvíli se téma rozhovoru plynule přeneslo k další zkoumané oblasti, kterou byla zpětná vazba. Na tu však původně ani jedna otázka v rozhovoru neměla poukazovat. Nicméně toto vyjádření bylo přínosné, jelikož z monologu bylo zřejmé, že ředitel pojem zpětná vazba a hodnocení označuje téměř jako synonymum.

Na základě výsledků dotazníkového šetření v oblasti motivace byla zvolena další otázka, jež směřovala k motivujícímu vedení. Výzkum prokázal, že mezi nejčastější varianty motivujícího vedení ze strany zaměstnavatele patří:

- oceňování pedagogů za to, co dělají
- povzbuzování a stimulace
- podpora učitelů k dosahování cílů

3. „Máte svůj osvědčený způsob motivujícího vedení vůči pedagogům, nebo formy motivace, které považujete za efektivní?“

Nejprve se ředitel zeptal, zda byla v dotazníku zahrnuta i možnost finanční motivace. Bylo mu vysvětleno, že na finance se v této práci nahlíží jako na způsob odměňování, který je vyústěním celého procesu řízení pracovního výkonu. Mezi formy motivace tedy finanční sféra nespadá. „*Ano, to je podle mě správný přístup, protože s penězi je to složité. Je to taková vyprchávací motivace.*“ Souhlasil s uvedenými výsledky výzkumu a tvrdil, že v jeho organizaci se tyto prvky také zařazují, ale není jim nakloněna zvláštní pozornost. Jelikož je ve škole několik kompetentních vedoucích pracovníků, kteří rovněž mohou pedagogy různými formami motivovat, existuje mnoho odlišných a individuálních přístupů. „*Každý to zkrátka dělá po svém.*“ Po krátkém přemýšlení však ředitel usoudil, že oblast motivace vůči pedagogům má v jeho organizaci dá se říci rezervy. „*Přiznám se, že vůči této oblasti mám jistý dluh. Chtěl bych se v tomto směru dozdělat a získat tak nějaké odpovídající kompetence.*“ Podle něj existuje mnoho různých efektivních způsobů motivujícího vedení a motivace, jež jednak uvádí odborná literatura a jednak mu jsou známy ze zkušeností kolegů ve stejné funkci. Nicméně v zápětí polemizoval nad možnými důvody a příčinami toho, proč není této oblasti ve škole věnována odpovídající pozornost:

- nedostatek času
- tlak na zajištění všech povinností, činností a procesů souvisejících s chodem a provozem školy
- přístup, který prozatím funguje, a tudíž není akutní potřeba ho měnit
- nedostatek kompetencí

- vyvstávající otázka, zda za předpokladu, že ředitel zařadí jisté formy motivace do procesu řízení pracovního výkonu, by se něco zásadního změnilo

Ředitel kladl důraz na to, že nechce významnost oblasti motivace snižovat nebo zpochybňovat, či se vymlouvat na uvedené faktory. Je si vědom vážnosti situace a chtěl by se motivací v budoucnu více zabývat.

Rozhovor postoupil do své závěrečné části zabývající se tematikou hodnocení, která byla zařazena jako poslední v dotazníkovém průzkumu (kategorie D.). Výsledky odhalily, co je podkladem pro hodnocení pedagogických pracovníků:

- přístup k práci
- dodržování pravidel
- samostatnost
- úroveň schopností (metody práce, odborné znalosti)
- míra motivace pracovníka k práci (iniciativa, podílení se na chodu školy, ochota ke vzdělávání)

4. „Jakým způsobem kontrolujete dodržování pravidel?“

Ředitel usoudil, že výraz kontrola mu asociuje striktnost, přísnost a preciznost. Shrnu, že osobně nepatří k lidem, kteří by své zaměstnance přísně kontrolovali a apelovali by na vzorném řádu a kázni. Není podle jeho názoru nutné, aby k tomuto docházelo. Pro ředitele je samozřejmostí, že pedagog zastává určitá pravidla, jako například: dodržuje dané dozory, eviduje svou činnost prostřednictvím vyplnění třídní knihy, je dochvilný při příchodu do práce, odevzdává podklady za suplování a podobně. Pokud by k něčemu z uvedeného nedocházelo, ředitel se absencí prvků vždy dozví a řeší ji. Avšak nelpí na tom, aby byl každý zaměstnanec vystaven striktní kontrole s možnými sankcemi. Uvedl, že každý zaměstnanec je individuum a jeho charakter se projeví v mnohých činnostech a aktivitách. „Je to hodně o povaze daného člověka.“

5. „Napadá Vás konkrétní faktor, který by mohl sloužit jako podklad pro hodnocení pracovníka?“

Ředitel rezolutně odpověděl: „*Ano, určitě. Pořád mám hlavně portfolio. V jedné spřízněné škole s ním pracuji a myslím, že ho lze pojmout jako způsob plánu osobního rozvoje nebo podklad pro to hodnocení. Líbí se mi ten nápad.*“ Poté ředitel opět zmínil existenci mnoha povinností souvisejících s každodenním chodem školy a variantu konstrukce portfolia odložil na později, například na dobu, kdy bude ubývat počet dětí ve škole a dojde ke stabilizaci běžného stavu.

6. „Zohledňujete při hodnocení pedagoga výsledky a získané kompetence jeho žáků?“

Na tuto otázku ředitel odpověděl, že uvedenému kritériu rozhodně při hodnocení pracovníka nepřikládá speciální váhu. „*Nepřijde mi objektivní, abych při hodnocení výkonu učitele sledoval výsledky jeho žáků, které mohou být podmíněny ledasčím.*“ Uvedl příklad učitele, který má odlišné výsledky v oblasti učebních výsledků žáků v různých devátých třídách. Přitom prý učitel vystupuje a vyučuje identickým způsobem. Ředitel nastínil, že pedagogové se v jeho škole snaží žáky něčemu naučit, avšak někdy i přes usilovné snažení výsledky žáků nejsou odpovídající.

7. „Co je účelem hodnotícího rozhovoru?“

„*Hodnotící rozhovor u nás probíhá na konci školního roku. Učitelé se předem zapisují do takového archu na konkrétní den a čas, který si sami určí a který jim vyhovuje. Tak se sestaví plán pohovorů dá se říci sám.*“ Ředitel si byl ve svém tvrzení jistý, že hodnotící rozhovor má v jeho škole správnou podobu a že je vždy přínosný jak pro pedagoga, tak pro ředitele. Naznačil, že probíhá jako povídání si o tom, co se učiteli v předchozím školním roce povedlo, čeho dosáhl a jaké si nastaví plány do budoucna. Ředitel formuloval, že v rámci hodnotícího rozhovoru u něj ve škole probíhá i fáze sebehodnocení pracovníka. Dále dodal, že vyplnění sebehodnotícího archu vnímá jako neefektivní možnost. „*Přijde mi lepší osobní setkání se zaměstnancem, kde zhodnotí svou činnost a společně se o všem pobavíme, než aby vyplňoval nějakou listinnou podobu sebehodnocení z povinnosti a nemohl se třeba i vyjádřit více.*“ Ředitel si byl jistý, že zavedená podoba hodnotícího rozhovoru je účelná a že tato varianta vyhovuje oběma aktérům.

Poslední otázka se měla zaměřovat na sebehodnocení učitelů a kritérium, zda je pro ředitele školy tento pojem relevantní. Ředitel neplánovaně odpověděl v rámci předchozí otázky, přičemž z odpovědi vyplynulo, že hodnotící rozhovor má na této škole specifickou podobu a že ředitel přisuzuje především ústní podobě sebehodnocení pracovníka významnou roli. „*I ústní sebehodnocení za rok má podle mého názoru smysl.*“

Shrnutí polostrukturovaného rozhovoru

Celý rozhovor s ředitelem školy měl za cíl získat vyjádření k již získaným výsledkům dotazníkového výzkumu, respektive k vybraným výsledkům vztahujících se ke konkrétním oblastem procesu řízení pracovního výkonu. Tím, že byl rozhovor zařazen až po zpracování výsledků dotazníků, se podařilo vyslechnout názor a postoj ředitele školy na jednotlivé záležitosti. Myšlenky ředitele byly velice osobité a v mnoha momentech nutily k hlubšímu se zamýšlení nad výsledky a jejich možnými příčinami. Postupovalo se dle již stanovené linie, tedy dle jednotlivých oblastí procesu řízení pracovního výkonu. Na položené otázky byly formulovány věcné a výstižné odpovědi od ředitele školy.

První otázka směřovala k pojmu plán osobního rozvoje a jeho obsahu. Ředitel uvedl, že v souhrnu prvků obsahu plánu mu schází propojení se strategickými cíli, výchovně vzdělávacími cíli a koncepcí dané školy. Je si vědom toho, že sestavení plánu je výhodné jak pro zaměstnance, tak pro zaměstnavatele. Zmínil relevantní roli vedoucího pracovníka jako kompetentní osoby v konstrukci plánu.

Druhá otázka měla za úkol zjistit, jakým dalším způsobem sleduje pracovní výkon pedagoga (kromě vyhodnocených v dotazníku), přičemž vyplynulo, že v dané škole výkon sledují i další kompetentní osoby na nižších vedoucích pozicích. Při sledování výkonu ředitel bere v potaz i názory a percepce dalších osob (například rodiče žáků, samotné žáky).

Další otázka směřovala k oblasti motivace. Ředitel odsouhlasil absenci možnosti finanční motivace ve variantách odpovědí v dotazníku. Označil ji za prchlivou motivaci. Formy motivace a motivujícího vedení označil jako takové, které se v jeho organizaci objevují, nicméně připustil jisté rezervy této oblasti v jeho organizaci. Polemizoval nad možnými příčinami a důvody toho, proč této oblasti není ve škole věnována odpovídající pozornost. Každý vedoucí pracovník, který je delogován a motivuje pedagogy, má dle ředitelova slov

svůj individuální a odlišný přístup. Na závěr upřesnil, že motivací pracovníků by se chtěl do budoucna více zabývat.

Poté byla zařazena otázka, jež byla zaměřena na způsob kontroly dodržování pravidel. Pojem kontrola mu asociuje striktnost a přísnost, což podle jeho názoru není nutné. Ředitel shrnul, že dodržování pravidel vyplývá z dohody o pracovním výkonu a že nelpí na vzorném řádu a kázni.

Poslední oblastí, které se týkaly otázky v závěru rozhovoru, bylo hodnocení pracovního výkonu. Řeč byla o podkladech pro hodnocení, přičemž ředitel zmínil svou dlouhodobou myšlenku o zavedení portfolia. Jeho konstrukci ale odložil na později z důvodu existence mnoha dalších povinností souvisejících s každodenním chodem školy. Při hodnocení pracovníka ředitel nezohledňuje získané kompetence žáků, jelikož dle něj není teno přístup objektivní. Nastínil, že pedagogové v jeho škole jsou tvůrčí, ambiciózní a mají zájem na tom děti něčemu naučit, avšak v některých případech i přes usilovné snažení výsledky žáků nejsou odpovídající. Poslední otázka směřovala k termínu hodnotící rozhovor a co je jeho účelem. Ředitel potvrdil, že pohovor probíhá na konci školního roku a má charakter povídání si o tom, co v předchozím školním roce učitel dokázal a jaké má cíle či plány do dalšího školního roku. V rámci hodnotícího rozhovoru probíhá i sebehodnocení pracovníka, které je tedy ústní a tudíž žádný písemný arch či písemný formulář není zapotřebí.

Během rozhovoru bylo zaznamenáno propojení hlavních bodů některých oblastí (existence portfolia jako podklad pro hodnocení nebo jako podoba plánu osobního rozvoje). Některé odpovědi naznačovaly aktuální stav současného vzdělávacího systému (demografický vývoj-kvantita žáků, silící nátlak na ředitele škol, mnoho povinností, nedostatek času). Zjistilo se také, jakou podobu má proces řízení pracovního výkonu v jedné ze zkoumaných škol a co zde ředitel preferuje, nebo co naopak ne.

Polostrukturovaný rozhovor probíhal v milé atmosféře a byl nejen dokreslením a okomentováním výsledků dotazníkového výzkumu, ale také přínosem a nástrojem pro hlubší uvažování nad výsledky výzkumu a nad aktuální situací ve školství.

5.4 Obsahová analýza dokumentů školy

Pro účel analýzy dokumentů základní školy byly zvoleny 3 jednotlivé kategorie odvíjející se primárně od definice obsahu a podoby dohody o pracovním výkonu, popřípadě plánu osobního rozvoje. Jednotlivé klíčové prvky byly v dokumentech školy sledovány z hlediska frekvence a rozsahu výskytu. Klíčové bylo rovněž soustředění se na jejich konkrétní podobu v jednotlivých dokumentech.

Klíčovými prvky, neboli kategoriemi, byly dle charakteru dohody o pracovním výkonu zvoleny následující:

- schopnosti pedagoga
- chování a činnosti pedagoga
- výsledky pedagoga

Veškeré prvky byly v dokumentech vyhledávány tak, aby se vztahovaly k jedné ze skupin respondentů, což byli pedagogové. Analýza dokumentů probíhala ve stejné základní škole, jako polostrukturovaný rozhovor s jejím ředitelem.

Zvolenými dokumenty školy, které byly analyzovány pro účel vzniku závěrečné části celkového výzkumného šetření k této práci, se staly následující:

- Školní vzdělávací program (26 stran)
- Školní řád (6 stran)
- Preventivní program školy (26 stran)
- Výroční zpráva školy (27 stran)
- Pracovní náplň a zařazení pracovníka (2 strany)
- Vnitřní platový předpis (58 stran)

Následující tabulka vyznačuje a zároveň přehledně shrnuje klíčové prvky/kategorie spolu s vybranými dokumenty školy, což jsou nezbytné podklady pro analýzu. Ukazuje přímo existenci prvků ve zvolených dokumentech.

	Schopnosti	Chování a činnosti	Výsledky
Školní vzdělávací program	ANO	ANO	ANO
Školní řád	NE	ANO	NE
Preventivní program školy	ANO	NE	NE
Výroční zpráva školy	ANO	ANO	ANO
Pracovní náplň a zařazení pracovníka	NE	ANO	NE
Vnitřní platový předpis	ANO	ANO	NE

Tabulka nabídla přehled prvků vztahujících se k osobnosti pedagoga, dokumentů školy a jejich vzájemného propojení.

Školní vzdělávací program

Schopnosti

Schopnostem není ve školním vzdělávacím programu věnována konkrétní kapitola, avšak v textu jsou použity takové výrazy a slovní spojení, z jejichž znění vyplývá povinnost rozvíjet schopnosti pedagoga.

Vzhledem k zaměření školy a její koncepci se jedná o zdokonalování schopností v oblastech, které obnáší:

- posílenou výuku cizích jazyků
- zavádění výpočetní techniky do všech předmětů (interaktivní tabule...)
- vyučování metodou podporující kritické myšlení

- konstruktivistickou pedagogiku

Chování a činnosti

Možnými východisky činnosti této základní školy jsou 3 pilíře programu Zdravá a otevřená škola, kterými jsou:

- Pohoda prostředí: mimo jiné faktory, které lze do této oblasti zahrnout (žakovský parlament, třídnické hodiny, kvalitní poradenské služby), se pedagog svým chováním a činnostmi snaží vytvářet vstřícné a pozitivní klima ve třídě
- Konstruktivní učení: má být smysluplné, přiměřené a interaktivní. Pedagog využívá metody podporující kritické myšlení, zařazuje interaktivní výuku a kooperaci
- Otevřené partnerství: pedagog svým chováním a vystupováním ovlivňuje partnerské vztahy s rodiči žáků a spolupracuje s nimi jako s partnery v procesu vzdělávání

Školní vzdělávací program dále obsahuje obecná ustanovení, která se týkají hodnocení žáků pedagogem. Hodnocení je vždy pedagogicky zdůvodnitelné, odborně správné a doložitelné. Při hodnocení a při průběžné i celkové klasifikaci uplatňuje učitel vůči žákovi přiměřenou náročnost a pedagogický takt.

Klasifikaci zapisují učitelé průběžně do speciálního počítačového programu, kde je umístěna elektronická žakovská knížka. Pedagog má povinnost informovat zákonné zástupce žáka o jeho prospěchu. Podklady pro hodnocení a klasifikaci výchovně vzdělávacích výsledků a chování žáka získává učitel zejména různými metodami (diagnostické pozorování, sledování, zkoušení, písemné práce, analýza činností, konzultace s odborníky, rozhovory).

Výsledky

Ve školním vzdělávacím programu je uveden výčet výstupních kompetencí, které jsou odvozeny od Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Smyslem a cílem pro pedagoga je vzdělávat žáky tak, aby je vybavil souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro všechny dosažitelná. Pedagog má dále svou činností dosáhnout toho, že své žáky připraví na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti (na trhu práce).

Tyto výstupy mají být výsledkem jeho práce, což koresponduje s výchovnou a vzdělávací strategií školy.

Školní řád

Chování a činnosti

Ve školním řádu je obsažena kapitola s názvem „Vzájemné vztahy pracovníků školy a žáků“.

Obsahuje například následující body:

- všichni pracovníci a žáci školy se vzájemně respektují, dbají o vytváření partnerských vztahů podložených vzájemnou úctou, důvěrou a spravedlností
- všichni pracovníci a žáci školy dbají na dodržování pravidel slušného chování a slušnou a zdvořilou vzájemnou komunikaci
- všichni pracovníci a žáci školy dbají na udržování pořádku a čistoty ve všech prostorách školy

Další povinnosti pedagoga se vztahují k oblasti zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků a jejich ochrany před všemi formami rizikového chování. Jedná se kupříkladu o dodržování protipožárních předpisů, evakuačního plánu a tak dále. Pedagogičtí pracovníci školy jsou povinni seznámit žáky se všemi formami rizikového chování a důsledně dbát na to, aby nedocházelo k jejich výskytu. Dopustí-li se žák takového chování, škola bude postupovat v souladu s metodickým doporučením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a platnými dokumenty školy.

Pedagogové se dále řídí dalšími dokumenty školy: Školní preventivní strategie, Preventivní program školy (platný pro jeden školní rok) a krizový plán školy, potřebný v případě výskytu nežádoucího jevu rizikového chování.

Preventivní program školy

Schopnosti

Preventivní program školy je součástí programu poradenských služeb ve škole. Mezi jeho hlavní cíle patří:

- snížení rizika šikany a kyberšikany
- snížení rizika agresivního chování žáků na 1. i 2. stupni
- zapojení žáků-cizinců do celkového běhu školy, multikulturní výchova
- snížení rizika užívání návykových látek (tabákové výrobky, alkohol)
- posílení úlohy třídního učitele v oblasti tvorby pozitivního sociálního klimatu ve třídách
- užší spolupráce s rodiči

Tabulka 2: Odborné vzdělávání pedagogů v rámci preventivního programu Zdroj: Preventivní program školy

Název programu/kurzu/školení	Charakteristika programu/kurzu/školení
Jak zlepšit vztahy v naší třídě	Preventivní působení na třídu jako sociální skupinu, umožnění změny v dosavadní komunikaci a spolupráci ve třídě tak, aby třída fungovala podle svých nastavených pravidel
Týmová spolupráce	Dovednosti konstruktivní komunikace a spolupráce, porozumění mezilidským vztahům, sociální vztahová zpětná vazba, komunikace jako jeden z pilířů týmové spolupráce
Emušáci I.: Ferda a jeho mouchy Emušáci II.: Ferda v tom zase lítá	Pomocí knihy s pohádkami a plyšových hraček učitel rozvíjí emoční inteligenci dětí, každý pohádkový příběh obsahuje aktivity a podklady pro práci s dětmi
Integrace cizinců v městské části Praha 11	Seminář k integraci cizinců, hlavní principy úspěšné integrace, postupy při výuce, pomoc při zapojení do života v ČR
Zdravotnický kurz	Základy první pomoci, základní pomůcky, záchrana lidského života

Výroční zpráva školy

Schopnosti

Výroční zpráva školy ukazuje, že rozvoj schopností učitelů probíhá prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedná se o specifické externí či interní kurzy, programy a školení. Ve výroční zprávě je zařazena tabulka s názvy a druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jako například „Management školní třídy“, „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, „Festival pedagogické inspirace“ a podobně.

Jelikož dané škole záleží na zlepšování kvality výuky, jsou ve výroční zprávě zmíněny aktivity, které k ní směřují. Aktivity korespondují s dlouhodobou koncepcí rozvoje školy.

Chování a činnosti

Vzhledem ke stanovení uvedených cílů školy v oblasti prevence vůči negativním jevům je zapotřebí, aby učitelé byli v této oblasti vzdělávání a prohlubovali tak své schopnosti i dovednosti formou specifických programů, kurzů a školení, které probíhají v rámci jejich dalšího vzdělávání.

Do této kategorie spadá specifická oblast, jež je do výroční zprávy rovněž zahrnuta. Jelikož je v současné postmoderní společnosti mnoho žáků se specifickými vzdělávacími potřeby, školní řád udává pravidla chování pro učitele v případě konfrontace s takovým žákem. Formy práce vycházejí z druhu postižení nebo znevýhodnění žáka a jsou v souladu s doporučením školského poradenského zařízení, které zpracovává zprávu z vyšetření žáka. Jedná se o speciální metody, formy a postupy vzdělávání, o využití kompenzačních pomůcek, zaměření se na podstatnou část učiva, upravené hodnocení a další vyrovnávací opatření.

Výsledky

Za výsledky v rámci výroční zprávy školy se považuje naplňování koncepce, rozvoje a strategických cílů dané školy různými formami a způsoby. Dochází ke kvalifikačnímu rozvoji pedagogů a jejich dalšímu růstu zásluhou odpovídajících aktivit v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Prohlubují zodpovědný přístup ke konkretizaci a realizaci cílů v souladu s cíli a požadavky Rámcového vzdělávacího programu.

Pracovní náplň a zařazení pracovníka

Chování a činnosti

Učitel je dle jeho pracovní náplně povinen vykonávat přímou vyučovací činnost, připravovat se na tuto činnost, konat práce bezprostředně související s touto činností a další práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve škole.

Jedná se například o:

- osobní obsahovou přípravu na vyučovací hodiny
- opravu písemných a grafických prací žáků
- dozor nad žáky
- spolupráce s rodiči
- vedení předepsané pedagogické dokumentace
- povinnost přítomnosti ve škole

Pracovní náplní je v obecném slova smyslu komplexní vzdělávací a výchovná činnost spojená s tvorbou a průběžnou aktualizací pedagogické dokumentace.

Tento dokument tedy nabízí souhrn popisu pracovní pozice učitele a odpovídající povinnosti, které z jeho pozice vyplývají.

Vnitřní platový předpis

Obsahem tohoto dokumentu školy jsou například kvalifikační předpoklady, zařazení zaměstnance do platové třídy, odměny a podobně. Zahrnuje prvky odpovídající finanční oblasti. Upravuje platová a ostatní práva a povinnosti v pracovněprávních vztazích.

Schopnosti

Vnitřní platový předpis primárně neobsahuje výčet schopností pedagoga, avšak pokud bude své schopnosti rozvíjet formou získání určitého stupně vzdělání či kvalifikace, odvíjí se od toho jeho zařazení do platové třídy nebo do platového tarifu, které je uvedeno právě v tomto předpise.

Chování a činnosti

V tomto dokumentu bylo shledáno propojení i s touto kategorií. Jednalo se o podkapitulu s názvem „Rozsah přímé pedagogické činnosti“. Ta obnášela informace o tom, jaký týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti stanoví ředitel školy pedagogickému pracovníkovi. Přímou pedagogickou činností nad stanovený rozsah je rovněž taková činnost pedagoga, kdy zastupuje za nepřítomného pedagogického pracovníka.

Shrnutí obsahové analýzy dokumentů školy

Obsahová analýza dokumentů školy dokázala existenci zvolených kategorií neboli klíčových prvků, které byly pojmenovány jako „schopnosti“, „chování a činnosti“, „výsledky“. Ty byly zvoleny na základě teoretických poznatků z odborné literatury při orientaci na oblast dohody o pracovním výkonu, případně plán osobního rozvoje. Při analýze každého dokumentu byla v textu shledána přítomnost vždy alespoň jedné z uvedených kategorií. Maximální zastoupení kategorií v dokumentu bylo shledáno u Školního vzdělávacího programu a Výroční zprávy školy. V těchto vybraných dokumentech se prolínaly prvky, které směřují k naplňování koncepce, vize a výchovné a vzdělávací strategie školy. V souhrnu se jedná například o další vzdělávání pedagogických pracovníků či jejich kvalifikační rozvoj a o vzdělávání žáků dle cílů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Většinové zastoupení absence kategorií (2 ze 3) lze shledávat u Školního řádu a u Preventivního programu školy. V Preventivním programu školy však bylo zastoupení kategorie „schopnosti“ největší v porovnání s ostatními dokumenty. Dokument Pracovní náplň a zařazení pracovníka nabídl výčet povinností učitele vyplývajících z pracovního zařazení a tudíž byla nejpočetněji zastoupena kategorie „chování a činnosti“. Školní řád byl výjimečný v tom, že nabídl jiný úhel pohledu na chování a činnost pedagoga, jelikož se zaměřil na vzájemné vztahy pracovníků školy a žáků či povinnosti pedagoga vztahující se k oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví žáků.

Obsahová analýza dokumentů na v pořadí šesté základní škole byla přínosná z toho důvodu, že prokázala propojení teoretických poznatků s praxí, a to v odvětví dohody o pracovním výkonu a popřípadě plánu osobního rozvoje. Byla doplňující metodou pro ucelenost celého výzkumného šetření.

5.5 Závěr výzkumné části

Výzkumné šetření bylo v souladu s cílem práce zaměřeno na analýzu procesu řízení pracovního výkonu, jeho realizaci a způsob interpretace v reálném prostředí vybraných základních škol. Vzhledem k uskutečnění průzkumu se podařilo hlouběji proniknout do procesu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků. S výzkumem byla propojena i hlavní výzkumná otázka této práce. Na základě shrnutí teoretických poznatků byly vymezeny 4 hlavní oblasti, které jsou v procesu řízení pracovního výkonu klíčové. Řídit pracovní výkon pedagoga na základní škole tedy znamená sdělit mu, co se od něj očekává, průběžně sledovat jeho výkon a reagovat na něj, zajistit motivující vedení a odpovídající formy motivace, hodnotit jej. Se všemi oblastmi bylo manipulováno v metodě dotazování a také v metodě polostrukturovaného rozhovoru. Obsahová analýza dokumentů nabídla propojení s jednou ze zmíněných oblastí.

5.5.1 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Dotazníkové šetření

Bylo zvoleno 5 základních škol v Městské části Praha 11 (správní obvod 11). Celkem 30 respondentů bylo rozděleno do 2 skupin, dle jejich pracovních pozic, na ředitele a učitele.

Většinová neznalost odborného termínu řízení pracovního výkonu se odhalila již při první otázce v dotaznících, nicméně všem sledovaným oblastem, které byly pro šetření klíčové, se ředitelé i pedagogové ve své práci věnují a zabývají se jimi, což prokázaly odpovědi na následující otázky. V oblasti, která se nazývala *dohoda o pracovním výkonu*, bylo výsledkem zjištění, že pedagogičtí pracovníci vědí, v jakých dokumentech naleznou popis své pracovní pozice. S dohodou je spjat i pojem plán osobního rozvoje. Pedagogové ve většině nemají zpracovaný plán osobního rozvoje, avšak ti, kteří ho vypracovávají, přiblížili jeho obsah. Jedná se o stanovení cílů (čeho chce pracovník dosáhnout); plán sebevzdělávání, seberozvoje; zhodnocení současného stavu a možnosti konkrétní pomoci ze strany školy.

Ve druhé oblasti s názvem *sledování pracovního výkonu a zpětná vazba* průzkum prokázal, že prostřednictvím sledování pracovního výkonu ředitelé zkoumají, zda dochází k naplňování sjednané dohody o pracovním výkonu. Dále se zaměřují na naplňování plánovaných vzdělávacích aktivit a na momentální působení pedagoga ve škole. Za konkrétní způsob sledování pracovního výkonu považují přítomnost v hodinách

a kontrolu třídních knih a výkazů. Zpětná vazba se na vybraných základních školách nejčastěji objevuje ve formě formálních rozhovorů a rozhovorů po hospitaci, avšak respondenti na zpětnou vazbu nahlíží i z neformálního hlediska. Třetí oblast *motivace* se věnovala podobám motivujícího vedení, za což se považuje primárně oceňování pedagogických pracovníků za to, co dělají; povzbuzování; stimulace a podpora pedagogů k dosahování cílů. Téměř všichni dotazovaní ředitelé mají stanovenou svou motivační strategii. Oblast se rovněž věnovala neefektivnějším formám motivace. Výsledky průzkumu dokazují, že na předních příčkách je pochvala a povzbuzení prostřednictvím formálních i neformálních rozhovorů, dále také nabídka přímé pomoci od ředitele a zajištění podmínek pro seberealizaci učitele. Většina respondentů z řad učitelů se shoduje, že motivaci ze strany ředitelů pociťují dostatečnou. Jen malé procento z nich ji vnímá jako nedostatečnou. Poslední sledovanou oblastí bylo *hodnocení*. Celkové hodnocení nejvíce ovlivňuje učitelova samostatnost, přístup k práci a dodržování pravidel, podoba metod práce a odborné znalosti (schopnosti) učitelů, míra motivace (iniciativa pracovníka, podílení se na chodu školy, ochota ke vzdělávání). Hodnotící rozhovor probíhá dle výsledků v průběhu školního roku. Nebylo možné vynechat sebehodnocení pracovníků, přičemž způsob záměrného vyplňování sebeevaluačního formuláře využívají pouze na některých sledovaných školách.

Polostrukturovaný rozhovor

Jako druhá v pořadí byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru a ředitelem šesté základní školy. Měla za cíl získat vyjádření, názor a postoj k již známým výsledkům dotazníkového výzkumu. Rozhovor byl uskutečněn za účelem dokreslení dotazníkového průzkumu. Cílem bylo rovněž obohatit možnosti odpovědí uvedených v dotaznících, jelikož ředitel školy má praktické zkušenosti a osvědčené metody či přístupy. Ředitel uvedl, že v souhrnu prvků obsahu plánu osobního rozvoje mu schází propojení se strategickými cíli, výchovně vzdělávacími cíli a koncepcí dané školy. Při sledování pracovního výkonu svých zaměstnanců zohledňuje názory a percepce dalších osob (rodiče žáků, samotné žáky), sledováním rovněž deleguje vybrané kompetentní osoby na nižších vedoucích pozicích. V oblasti motivace připustil jisté osobní rezervy a polemizoval nad možnými příčinami a důvody toho, proč oblasti motivace není v jeho organizaci věnována dostatečná pozornost. Ředitel dle jeho slov nelpí na vzorném řádu a kázni svých pracovníků, avšak očekává, že pracovník se bude chovat dle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Poslední probíranou

oblastí bylo hodnocení, přičemž zmínil svou dlouhodobou myšlenku o zavedení portfolia. Hodnotící rozhovor má v jeho škole charakter pohovoru o tom, co pedagog v předchozím školním roce dokázal a jaké má cíle či plány do následujícího školního roku. V rámci hodnotícího rozhovoru probíhá i sebehodnocení pracovníka, které je ústní. Žádný písemný formulář se k sebeevaluaci nepoužívá.

Rozhovor s ředitelem školy byl přínosem a nástrojem pro hlubší uvažování nad výsledky výzkumu a nad aktuální situací ve školství.

Obsahová analýza dokumentů školy

Jako hlavní dokumenty pro analýzu jejich obsahu byly zvoleny takové, které obsahovaly 3 klíčové prvky/kategorie stanovené na základě teoretických poznatků o dohodě o pracovním výkonu, případně o plánu osobního rozvoje. Jednalo se o ***schopnosti, chování a činnosti, výsledky***, které byly sledovány z hlediska frekvence a rozsahu výskytu ve vybraných dokumentech. Klíčové bylo také zaměření se na jejich konkrétní podobu v jednotlivých dokumentech.

Obsahové analýze se podrobily následující dokumenty:

- Školní vzdělávací program (zastoupení všech kategorií)
- Školní řád (absence 2 ze 3 kategorií)
- Preventivní program školy (absence 2 ze 3 kategorií)
- Výroční zpráva školy (zastoupení všech kategorií)
- Pracovní náplň a zařazení pracovníka (absence 2 ze 3 kategorií)
- Vnitřní platový předpis (zastoupení 2 ze 3 kategorií)

Školní vzdělávací program a Výroční zprávu školy pojily body, jež směřují k naplňování koncepce a výchovně vzdělávací strategie školy, jako je například vzdělávání pedagogických pracovníků, jejich kvalifikační rozvoj a vzdělávání žáků dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V Preventivním programu školy byly schopnosti učitele popsány nejvíce v porovnání s ostatními analyzovanými dokumenty. Dokument Pracovní náplň a zařazení pracovníka obsahoval povinnosti učitele vyplývající

z pracovního zařazení, tudíž byla nejpočetněji zastoupena kategorie chování a činnosti oproti jiným vybraným dokumentům. Školní řád byl výjimečný v tom, že nabídl jiný úhel pohledu na chování a činnost pedagoga, jelikož je zaměřen na vzájemné vztahy pracovníků školy a žáků či povinnosti pedagoga v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví žáků. Vnitřní platový předpis zahrnoval prvky odpovídající finanční oblasti a kategorie „schopnosti“ a „chování a činnosti“ byly v tomto dokumentu nejméně zřejmé.

Analýza dokumentů na základní škole byla přínosná z toho důvodu, že prokázala propojení teoretických poznatků s praxí, a to v odvětví dohody o pracovním výkonu a popřípadě plánu osobního rozvoje. Byla doplňující metodou pro ucelenost celého výzkumného šetření.

6 ZÁVĚR PRÁCE

Téma diplomové práce znělo „Analýza řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základní škole“. **Cílem závěrečné práce bylo analyzovat obsah řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základní škole**, kterého bylo dosaženo prostřednictvím sledování teoretické i praktické roviny tématu. Základní otázka k objasnění spočívala v tom, co je obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základní škole? Daná výzkumná otázka byla rovněž zodpovězena a deklarována na základě teoretických a především praktických poznatků.

Teoretická část práce nejprve definovala a vymezila základní pojmy týkající se personalistiky jako takové. Byly charakterizovány jednotlivé vývojové etapy personální práce, které vyústily v aktuální koncepci s názvem řízení lidských zdrojů. V další, nejrozsáhlejší části práce, bylo podrobně rozpracováno stěžejní téma práce, a to řízení pracovního výkonu. Před samotným závěrem byla zařazena kapitola obsahující specifikaci cílové organizace, kterou se stala základní škola jako zprostředkovatel primárního vzdělávání. Veškeré pojmy byly definovány dle odborné literatury. Na základě teoretických poznatků byly v závěru teoretické části vymezeny klíčové oblasti vztahující se k procesu řízení pracovního výkonu.

Výzkumná část diplomové práce analyzovala, zda se v reálném prostředí základní školy realizuje proces řízení pracovního výkonu a jakým způsobem se interpretuje. Pro účely šetření byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, v první řadě technika dotazování. Dotazníky vyplňovali ředitelé škol a pedagogičtí pracovníci (učitelé), přičemž jejich odpovědi směřovaly k prvkům, které jsou charakteristické pro klíčové oblasti. Výsledky dotazníkového šetření byly prezentovány řediteli šesté základní školy ze stejné geografické oblasti, jako dalších 5 sledovaných škol, formou polostrukturovaného rozhovoru. Cílem bylo získat doplňující vyjádření, osobitý náhled ovlivněný zkušenostmi a podnět pro hlubší uvažování nad výsledky dotazníkového průzkumu. Obsahová analýza dokumentů měla rovněž doplňkový charakter a byla realizována v identické škole, jako rozhovor.

Výzkumným šetřením bylo potvrzeno, že proces řízení pracovního výkonu se v reálném prostředí sledovaných základních škol realizuje a interpretuje v několika klíčových oblastech. Dotazníkové šetření prokázalo, že pro většinu respondentů není odborný pojem

řízení pracovního výkonu známý, avšak jeho prvky jsou na základních školách reálně využívány a uplatňovány.

Pro základní školu jako vzdělávací instituci poskytující primární vzdělávání je stejně jako pro všechny jiné organizace cílem prosperita na trhu. Takového výsledku lze docílit prostřednictvím bohatství organizace, za které je považován lidský zdroj. Škola má definované strategické cíle, kterých lze dosáhnout vlivem efektivního řízení pracovního výkonu. Je zapotřebí uvědomění si významnosti tohoto tématu a i když je proces řízení pracovního výkonu složitou záležitostí, je důležité jeho prvky účelně zařazovat do vzdělávacích institucí.

Diplomová práce podala ucelený přehled o obsahu procesu řízení pracovního výkonu v teoretické i praktické rovině. Přiblížila toto relevantní téma, kterým by se v současné postmoderní době vzdělávací instituce měly systematicky zabývat z důvodu zvyšování kvality škol, dosahování cílů a naplňování koncepcí, spokojenosti pracovníků a všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu.

Seznam použité literatury

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů*. Třinácté vydání. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.

COLES, J. M. and SOUTHWORTH, G. *Developing Leadership Creating the Schools of Tomorrow*. [Online-Ausg.]. Maidenhead: Open University Press [Imprint], 2004. ISBN 9780335215423.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Slovník pojmů k řízení lidských zdrojů*. Vyd. 1. Praha: C.H. Beck, 2004. Beckovy odborné slovníky. ISBN 80-7179-468-6.

HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2.

KOCIANOVÁ, R. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 149 s. ISBN 978-80-247-3269-5.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.

MIKULÁŠTÍK, M. *Manažerská psychologie*. 3., přepracované vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. 338 stran. ISBN 978-80-247-4221-2.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 157 s. ISBN 978-80-247-3664-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

STÝBLO, Jiří. *Management současný a budoucí*. Praha: Professional Publishing, 2008. ISBN 978-80-86946-67-2.

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2009. ISBN 978-80-7357-494-9.

ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-264-1.

ŠIKÝŘ, Martin. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2014. Manažer. ISBN 978-80-247-5212-9.

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.

TROJAN, Václav. *Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Raabe, 2015. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-211-0.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-80-8.

TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.

URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. 2., rozš. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2013. 275 s. ISBN 978-80-7357-925-8.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 2., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-197-3.

WAGNEROVÁ, Irena. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha: Grada Publishing, 2008. 117 s. ISBN 978-80-247-2361-7.

WAGNEROVÁ, Irena. *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3701-0.

Ostatní zdroje

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
In Sbírka zákonů, Česká republika, 2004

Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In Sbírka zákonů, Česká republika, 2004

Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Řízení pracovního výkonu.....	21
Obrázek 2: Fáze přípravy a realizace plánu osobního rozvoje.....	23

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled dokumentů školy a klíčových kategorií.....	71
Tabulka 2: Odborné vzdělávání pedagogů v rámci preventivního programu.....	74

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví ŘED	39
Graf 2: Pohlaví UČ	39
Graf 3: Délka ŘED praxe	40
Graf 4: Délka UČ praxe	40
Graf 5: Otázka č. 1 ŘED	41
Graf 6: Otázka č. 1 UČ	41
Graf 7: Otázka č. 2 ŘED	42
Graf 8: Otázka č. 2 UČ	42
Graf 9: Otázka č. 3 ŘED	43
Graf 10: Otázka č. 3 UČ	43
Graf 11: Otázka č. 4 ŘED	44
Graf 12: Otázka č. 4 UČ	44
Graf 13: Otázka č. 5 ŘED	46
Graf 14: Otázka č. 5 UČ	47

Graf 15: Otázka č. 6 ŘED	47
Graf 16: Otázka č. 6 UČ	49
Graf 17: Otázka č. 7 ŘED	49
Graf 18: Otázka č. 7 UČ	51
Graf 19: Otázka č. 9 ŘED	51
Graf 20: Otázka č. 8 ŘED	52
Graf 21: Otázka č. 8 UČ	52
Graf 22: Otázka č. 9 UČ.....	54
Graf 23: Otázka č. 10 ŘED.....	54
Graf 24: Otázka č. 10 UČ	56
Graf 25: Otázka č. 11 ŘED	56
Graf 26: Otázka č. 11 UČ	58
Graf 27: Otázka 12 ŘED	58
Graf 28: Otázka č. 12 UČ.....	59
Graf 29: Otázka č. 13 ŘED	59
Graf 30: Otázka č. 13 UČ	60
Graf 31: Otázka č. 14 ŘED	60
Graf 32: Otázka 14 UČ	61

Seznam zkratk

ŘED	39
UČ.....	39

Příloha č. 1: Dotazník pro ředitele základních škol

Vážená paní ředitelko/pane řediteli,

ráda bych Vás požádala o vyjádření Vašeho názoru v tomto dotazníku, který je součástí výzkumného šetření mé diplomové práce v rámci studia na Pedf UK, studijního oboru Management vzdělávání. Téma zní „Analýza řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základní škole.“ Prosím Vás tímto o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní a zabere vám cca 5–10 minut Vašeho času. Volbu své odpovědi zaškrtněte. Zjištěné výsledky budou použity pouze pro účely závěrečné práce.

Velmi děkuji za Váš čas, ochotu a vstřícnost.

Bc. Veronika Jarošová

1. Setkal/a jste se již někdy s termínem ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU pedagogických pracovníků?

- Ano, je mi znám z literatury, průběhu mého studia atd.
- Ano, má organizace tento přístup používá
- Pojem znám, ale v mé organizaci není využíván
- Ne, nesetkal/a

2. V jakých písemnostech nalezne pedagogický pracovník popis své pozice? (lze označit více variant)

- Pracovní smlouva
- Pracovní náplň
- Ve školním vzdělávacím programu
- V jiných vnitřních předpisech, dokumentech (jakých) _____

3. Mají pedagogičtí pracovníci vytvořený plán osobního rozvoje?

- Ano, vypracovávají ho sami
- Ano, vypracovávám ho s nimi společně
- Ano, vytvářím ho sám/sama
- Ne, není zpracován

Následující otázku vyplňte pouze tehdy, pokud jste na předešlou otázku vybrali některé z možností 1-3

4. Co plán osobního rozvoje obsahuje?

- Zhodnocení současného stavu
- Čeho chce pracovník dosáhnout (stanovení cílů)
- Plán sebevzdělávání, seberozvoje
- Plán formálního vzdělávání
- Konkrétní kroky potřebné k naplnění plánu osobního rozvoje
- Možnosti konkrétní pomoci/podpory ze strany školy
- Způsob realizace
- Výsledky plnění plánu

5. Na co se při průběžném sledování pracovního výkonu zaměřujete?

(Ize označit více variant)

- Zda dochází k naplňování předem dané dohody o tom, jaký výkon se od pracovníka očekává
- Na aktuální potřeby zaměstnance
- Na naplňování plánovaných vzdělávacích aktivit
- Na momentální působení a fungování ve škole
- Na jeho vystupování, projev, způsob řešení situací
- Jiné možnosti (jaké) _____

6. Jak konkrétně sledujete pracovní výkon svých pedagogických pracovníků?

(Ize označit více variant)

- Monitorování plnění plánů osobního rozvoje
- Činnost pedagogického pracovníka v hodině (hospitace)
- Kontrola třídních knih/výkazu
- Přítomnost na různých školních akcích
- Jiné možnosti (jaké) _____

7. Jakým způsobem poskytujete zpětnou vazbu na pracovní výkon pedagogického pracovníka?

(Ize označit více variant)

- Průběžné formální rozhovory
- Neformální rozhovory
- Rozhovory zařazené po hospitaci
- Okamžité řešení situace
- Jiný způsob (jaký) _____

8. Máte stanovená svá vlastní motivační kritéria, která by ovlivňovala pracovní výkon pedagogických pracovníků?

- Ano, mám
- Částečně mám
- Ne, nemám

9. Co považujete za motivující vedení? (lze označit více variant)

- Oceňování pedagogických pracovníků za to, co dělají
- Povzbuzování, stimulace a podpora pedagogických pracovníků k dosahování cílů
- Poskytnout prostor pro využití dovedností a schopností pedagogických pracovníků
- Podpora v podobě přímé pomoci (činy)
- Být příkladem – inspirovat ostatní
- Zajišťovat podmínky pro vzdělávání
- Osobní růst (způsobit osobní růst)
- Jiný způsob (jaký) _____

10. Jaké projevy podpory zajišťujete svým pedagogickým pracovníkům? (lze označit více variant)

- Pochvala, povzbuzení (potřeba uznání)
- Formální i neformální rozhovory
- Mentoring
- Nabídka přímé pomoci
- Zajištění podmínek pro seberealizaci
- Jiný způsob (jaký) _____

11. Jsou uvedené prvky pracovního výkonu pedagogických pracovníků podkladem pro jejich hodnocení?

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

- Schopnosti (metody práce, odborné znalosti atd.)
- Přístup k práci, dodržování pravidel, samostatnost
- Motivace k práci (iniciativa, podílení se na chodu školy, ochota ke vzdělávání atd.)
- Výsledky samotných žáků
- Konkrétní výsledky práce pedagogických pracovníků
- Jiná kritéria (jaká) _____

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

12. Jak často vedete s pedagogickým pracovníkem hodnotící rozhovor?

- Zpravidla na konci školního roku
- V průběhu školního roku
- 2 krát a vícekrát ročně
- Jiné možnosti (jaké) _____

13. Probíhá ve Vaší škole záměrné sebehodnocení pedagogických pracovníků (forma zprávy, sebehodnotící formulář)?

- Ano, probíhá
- Ne, neprobíhá

Následující otázku vyplňujte pouze tehdy, pokud jste na předešlou otázku vybrali možnost Ano.

14. Je Vám sebehodnocení pedagogických pracovníků nápomocno k následnému hodnocení jejich práce?

- Ano, je mi nápomocno
- Ne, nevyužívám ho

15. Pohlaví

- žena
- muž

16. Jaká je délka Vaší ředitelské praxe?

- 1-2 roky
- 3-7 let
- 8-15 let
- 16 a více let

17. Jak dlouho působíte ve Vaší organizaci na pozici ředitele/ředitelky?

Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky základních škol

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

ráda bych Vás požádala o vyjádření Vašeho názoru v tomto dotazníku, který je součástí výzkumného šetření mé diplomové práce v rámci studia na Pedf UK, studijního oboru Management vzdělávání. Téma zní „Analýza řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základní škole.“ Prosím Vás tímto o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní a zabere vám cca 5–10 minut Vašeho času. Volbu své odpovědi zaškrtněte. Zjištěné výsledky budou použity pouze pro účely závěrečné práce.

Velmi děkuji za Váš čas, ochotu a vstřícnost.

Bc. Veronika Jarošová

1. Setkal/a jste se již někdy s termínem ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU?

- Ano, je mi znám z literatury, průběhu mého studia atd.
- Ano, má organizace tento přístup používá
- Pojem znám, ale v mé organizaci není využíván
- Ne, nesetkal/a

2. Kde naleznete popis Vaší pozice pedagogického pracovníka? (Ize označit více variant)

- Pracovní smlouva
- Pracovní náplň
- Ve školním vzdělávacím programu
- V jiných vnitřních předpisech, dokumentech (jakých) _____

3. Máte vytvořený plán osobního rozvoje?

- Ano, vypracovávám ho sám/sama
- Ano, vypracovávám ho společně s nadřízeným
- Ano, vypracoval mi ho nadřízený
- Ne, prozatím není zpracován, ale uvažuji o tom
- Ne, není zpracován

Následující otázku vyplňujte pouze tehdy, pokud jste na předešlou otázku vybrali některé z možností 1-3

4. Co plán osobního rozvoje obsahuje?

- Zhodnocení současného stavu
- Čeho chce pracovník dosáhnout (stanovení cílů)
- Plán sebevzdělávání, seberozvoje
- Plán formálního vzdělávání
- Konkrétní kroky potřebné k naplnění plánu osobního rozvoje
- Možnosti konkrétní pomoci/podpory ze strany školy
- Způsob realizace
- Výsledky plnění plánu

5. Jak konkrétně sleduje nadřízený Váš pracovní výkon? (lze označit více variant)

- Monitorování plnění plánů osobního rozvoje
- Činnost pedagogického pracovníka v hodině (hospitace)
- Kontrola třídních knih/výkazu
- Přítomnost na různých školních akcích
- Jiné možnosti (jaké) _____

6. Jakou formou Vám nadřízený poskytuje zpětnou vazbu na Váš pracovní výkon? (lze označit více variant)

- Formální rozhovory
- Neformální rozhovory
- Okamžité řešení různorodých situací
- Pedagogické rady
- Jiný způsob (jaký) _____

7. Jaké způsoby motivujícího vedení podle Vás ve své pozici používá Váš nadřízený? (lze označit více variant)

- Oceňování pedagogických pracovníků za to, co dělají
- Povzbuzování, stimulace a podpora pedagogických pracovníků k dosahování cílů
- Poskytnout prostor pro využití dovedností a schopností pedagogických pracovníků
- Podpora v podobě přímé pomoci (činy)
- Být příkladem- inspirovat ostatní
- Zajišťovat podmínky pro vzdělávání
- Vytváření podmínek osobní růst
- Autonomie zaměstnání (=pracovní prostředí)
- Jiný způsob (jaký) _____

8. Je podle Vás podpora a motivace ze strany nadřízeného dostatečná?

- Ano, je pro mě dostačující
- Částečně dostačující
- Ne, není dostačující

**9. Jak konkrétně Vás nadřízený podporuje, abyste svou práci dělal/a co nejlépe?
(Ize označit více variant)**

- Pochvala, povzbuzení
- Formální i neformální rozhovory
- Mentoring
- Nabídka přímé pomoci
- Zajištění podmínek pro seberealizaci
- Jiný způsob (jaký) _____

10. Podle jakých kritérií hodnotí nadřízený Vás pracovní výkon? (Ize označit více variant)

- Schopnosti (metody práce, odborné znalosti atd.)
- Přístup k práci, dodržování pravidel, samostatnost
- Motivace k práci (iniciativa, podílení se na chodu školy, ochota ke vzdělávání atd.)
- Dle výsledků samotných žáků
- Dle mých konkrétních výsledků práce
- Jiná kritéria (jaká) _____

11. Jak často s Vámi vede Váš nadřízený hodnotící rozhovor?

- Zpravidla na konci školního roku
- V průběhu školního roku
- 2 krát a vícekrát ročně
- Jiné možnosti (jaké)

12. Vyplňujete ve svém zaměstnání formulář/zprávu, ve kterých hodnotíte svou práci a výsledky?

- Ano, vyplňuji
- Ne, nevyplňuji

Následující otázku vyplňujte pouze tehdy, pokud jste na předešlou otázku vybrali možnost Ano.

13. Je pro Vás vyplnění sebehodnotícího formuláře/zprávy ve Vaší práci přínosné?

- Ano, je
- Ne, není

14. Vytváříte si své sebehodnocení z vlastní iniciativy?

15. Pohlaví

- žena
- muž

16. Jaký je počet let Vaší učitelské praxe?

- 1-2 roky
- 3-7 let
- 8-15 let
- 16 a více let

17. Jak dlouho působíte v této organizaci?

Příloha č. 3: Pracovní náplň a zařazení pracovníka

ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Pracovní náplň a zařazení pracovníka

1. Pracovník

Jméno a příjmení:

Funkce:

učitel

2. Zařazení pracovníka

Katalog prací (nařízení vlády č. 222/2012 Sb.): **2.16.1 učitel**

Platová třída: **12**

3. Pracovní náplň

Komplexní vzdělávací a výchovná činnost ve všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětech spojená s tvorbou a průběžnou aktualizací pedagogické dokumentace, kterou pedagogický pracovník vytváří, a podle níž postupuje při výkonu své přímé pedagogické činnosti nebo spojená s tvorbou a průběžnou aktualizací individuálních vzdělávacích plánů *Za pedagogickou dokumentaci, kterou pedagogický pracovník vytváří a průběžně aktualizuje a podle které postupuje při vykonávání své přímé pedagogické činnosti (v souladu s § 28 školského zákona č. 561/2004 Sb.), se považuje: školní vzdělávací program, tematické plány učiva nebo jinak pojmenovaná struktura učební látky rozvržená do kratších časových úseků (týdny, měsíce, čtvrtletí), konkrétní příprava na vyučování (postupy práce, projekty), individuální vzdělávací plán a individuální vzdělávací program, školní matrika, aktualizace dokumentace žáka ve školní matrice.*

4. Povinnosti vyplývající z pracovního zařazení

- ❖ V pracovní době stanovené obecně závaznými právními předpisy je povinen vykonávat přímou vyučovací činnost, připravovat se na tuto činnost, konat práce bezprostředně související s touto činností a další práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve škole. Jsou to zejména:
 - osobní obsahová přípravu na vyučování, příprava učebních pomůcek,
 - vedení předepsané pedagogické dokumentace,
 - oprava písemných a grafických prací žáků,
 - dozor nad žáky ve škole a při akcích organizovaných školou,
 - spolupráce s ostatními učiteli vyučujícími ve třídě, s výchovným poradcem a dalšími pedagogickými pracovníky,
 - spolupráce s rodiči,
 - péče o svěřenou učebnu a pomůcky,
 - zastupování přechodně nepřítomného učitele nebo jiného pedagogického pracovníka v rámci sjednaného druhu práce,
 - účast na poradách svolaných ředitelem škol nebo jeho zástupci
 - práce v rámci metodických sdružení nebo předmětových komisí
 - studium podle plánu DVPP

- samostatné studium jak pedagogické literatury tak i právních předpisů vztahujících se k činnosti a provozu školy
- plnění dalších úkolů vyplývajících ze zvláštních předpisů nebo pokynů ředitele školy v souladu s pracovní smlouvou a platnými pracovněprávními předpisy.

- ❖ Je povinen být přítomen ve škole v době stanovené rozvrhem hodin, rozvrhem dozorů, v době porad svolaných ředitelem školy nebo jeho zástupci, v době stanovené pro zastupování jiného učitele, v době stanovené pro konzultace s rodiči, v době mimořádní práce se žáky a v jiných případech, které stanoví ředitel školy nebo vyplývají z pracovní náplně a které vyžadují přítomnost ve škole, například v době přípravných prací před zahájením školního roku.
- ❖ Rozvržení pracovní doby a stanovení míry vyučovací povinnosti je stanoveno samostatným rozhodnutím (úvazkem a rozvrhem hodin)
- ❖ Učitel musí zachovávat mlčenlivost o skutečnostech týkajících se osobních údajů žáka
- ❖ Vychovává žáky k dodržování hygienických zásad a zásad bezpečnosti práce.
- ❖ Sleduje zdravotní stav žáků a v případě náhlého onemocnění žáka informuje bez zbytečných průtahů vedení školy a rodiče postiženého žáka.
- ❖ Při úrazu poskytnou žákovi nebo jiné osobě první pomoc, zajistí ošetření lékařem, úraz žáka zapíše do knihy úrazů.

.....
podpis pracovníka

.....
ředitel školy

V Praze dne 30.5.2016