Hodnocení ve vzdělávání zaměstnanců Zlínského kraje

Adéla Mořická, DiS.

Bakalářská práce
2012

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Adéla MOŘICKÁ, DiS.**
Osobní číslo:	**H09658**
Studijní program:	**B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Téma práce:	**Hodnocení ve vzdělávání zaměstnanců Zlínského kraje**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti hodnocení vzdělávání.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ARMSTRONG, Michael. Řízení lidských zdrojů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 789 s. ISBN 978-80-247-1403-7.
FOLWARCZNÁ, Ivana. Rozvoj a vzdělávání manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-3067-7
HRONÍK, František. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008.
PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Jarmila Novotná, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012

L.S.

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 1.5.2012 .....

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřené přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou hodnocení ve vzdělávacím procesu, téma je pojato převážně z pohledu vzdělávání dospělých v organizaci. Práce se skládá ze dvou hlavních částí. První část obsahuje teoretické přiblížení základních pojmů dané problematiky, vymezuje organizaci jako sociální systém, teorii učení a vzdělávání v organizaci. Závěr teoretické části patří hodnocení vzdělávání, jak z pohledu vzdělávání v organizaci, tak z pedagogického hlediska. Druhá část – praktická se zabývá výzkumem vztahů mezi absolvovanými kurzy soft skills a změnou v úrovni reakce, znalostí a chování zaměstnanců státní správy a samosprávy. Výzkum je veden pomocí dotazníkového šetření a škálování.

Klíčová slova:

Pedagogická evaluace, evaluace, pedagogika, hodnocení žáků, ověřování znalostí, vzdělávací standardy

ABSTRACT

This thesis deals with the assessment in education, the theme is conceived primarily in terms of adult education organization. The work consists of two main parts. The first part contains the basic concepts of the theoretical approach of the issue, defines the organization as a social system theory of learning and education organization. Conclusion The theoretical part includes evaluation of education, both in terms of education in the organization, from a pedagogical aspect. The second part - practical research deals with the relationship between soft skills courses taken and the change in level of response, knowledge and behavior of civil servants and local government. Research is conducted through a questionnaire survey and scaling.

Keywords:

Educational evaluation, evaluation, pedagogy, evaluation, verification of knowledge, educational standards.

„Myslíš-li na rok, zasej rýži; myslíš-li na deset let, zasaď strom; myslíš-li na sto let, vzdělávej lidi.“

Čínské přísloví

Děkuji paní Doc. PhDr. Jarmile Novotné Ph.D. za odborné a podnětné vedení při zpracování této bakalářské práce.

Děkuji také všem respondentům, kteří byli ochotni podílet se na výzkumné části práce vyplněním dotazníku.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **9**
I TEORETICKÁ ČÁST **10**
1 TEORIE FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ **11**
1.1 ORGANIZACE JAKO SOCIÁLNÍ SYSTÉM 11
1.1.1 Organizace 11
1.1.2 Systém a sociální systém 12
1.2 TEORIE UČENÍ 12
1.3 KOMPETENCE 17
1.3.1 Kompetenční model 19
1.3.2 Řízení podle kompetencí 19
2 SYSTEMATICKÝ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACI **21**
2.1 IDENTIFIKACE A ANALÝZA POTŘEB VZDĚLÁVÁNÍ 23
2.2 PLÁNOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU 23
2.3 REALIZACE VZDĚLÁVACÍHO PROCESU 25
3 HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ **27**
3.1 OBECNĚ O HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACI 27
3.2 OBSAH A SUBJEKTY HODNOCENÍ 29
3.3 PŘEKÁŽKY HODNOCENÍ 30
3.4 PŘÍSTUPY K HODNOCENÍ 30
3.5 ÚROVEŇ HODNOCENÍ PODLE KIRKPATRICKOVA MODELU 31
3.5.1 Úroveň reakce 32
3.5.2 Úroveň učení 32
3.5.3 Úroveň chování 33
3.5.4 Úroveň výsledků 33
3.6 HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ Z PEDAGOGICKÉHO POHLEDU 36
II PRAKTICKÁ ČÁST **39**
4 ORGANIZACE „ZLÍNSKÝ KRAJ“ **40**
4.1 OBECNĚ O ZLÍNSKÉM KRAJI 40
4.2 SYSTEMATICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ NA KÚZK 41
4.2.1 Kompetenční modely 42
4.2.2 Metody a formy vzdělávání 44
4.2.3 Struktura vzdělávání 44
4.2.4 Vzdělávací cyklus 48
4.2.5 Učící se organizace 52
5 INFORMACE O VÝZKUMU **53**
5.1 CÍL VÝZKUMU 54
5.2 HYPOTÉZA A VOLBA TECHNIK SBĚRU DAT 54
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK 55
5.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE 58
Závěrečné shrnutí výzkumu 71
ZÁVĚR **76**

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **77**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **80**
SEZNAM OBRÁZKŮ **81**
SEZNAM TABULEK **82**
SEZNAM PŘÍLOH **83**

ÚVOD

Téma „Hodnocení ve vzdělávání zaměstnanců Zlínského kraje“ jsem si vybrala, protože se delší dobu pohybuji v oblasti vzdělávání dospělých tj. andragogiky. Po úspěšném absolvování Vyšší odborné školy živnostenské v Přerově jsem nastoupila do Zlínské vzdělávací a poradenské agentury, kde jsem 3 roky pracovala na pozici obchodníka a věnovala se kompletnímu vzdělávacímu cyklu tj. identifikaci, plánování, realizaci, vyhodnocení – evaluaci vzdělávání, se zaměřením na vzdělávání a rozvoj veřejné správy i s využitím finančních prostředků z Evropské unie. V současné době pracuji 3 roky na Krajském úřadě Zlínského kraje (dále jen „KÚZK“), Odboru řízení lidských zdrojů, na pozici personálního rozvoje. K mým hlavním činnostem patří rozvoj a vzdělávání zaměstnanců KÚZK, obcí a zřizovaných organizací Zlínského kraje a mimo jiné odpovídám za proces pravidelného hodnocení zaměstnanců, který je nově nastaven pomocí „kompetenčního modelu vedoucích zaměstnanců a kompetenčního modelu zaměstnanců“.

Ekonomická krize si vybírá daň v podobě snižování rozpočtů na vzdělávání. Tento problém se nevyhnul ani KÚZK, proto v současnosti hledáme nástroje pro vyhodnocení efektivity vzdělávání a zavedení systému vazby z realizace vzdělávacích aktivit a způsobů jejího zjišťování, nastavení nástrojů pro vyhodnocení efektivity vzdělávání. Vyhodnocování efektivnosti vzdělávání pomůže manažerům v rozhodování o investicích do zvyšování hodnoty lidského kapitálu a při navrhování zaměření rozvojových vzdělávacích akcí. Díky tomuto nástroji budou moci být top managementu představeny měřitelné výsledky realizovaných vzdělávacích programů a odhadnuty přínosy plánovaných investic, což přinese personalistům prostředek jak přesvědčit management o významu vzdělávání při zvyšování výkonnosti organizace.

Ve své bakalářské práci se zaměřím na hledání efektivního nástroje hodnocení studiem literatury a v empirické části se budu věnovat výzkumné otázce „Existuje vztah mezi absolvovaným kurzem soft skills a změnou v úrovni reakce, znalostí a chování zaměstnanců státní správy a samosprávy?“. Konkrétně se budu zabývat hodnocením vzdělávacího programu zaměřeného na rozvoj soft skills zaměstnanců a realizovaného v roce 2011. Analýza bude provedena formou dotazníkového šetření, znalostního testu a současně měřením úrovně kompetenci pomocí škálování, které je využíváno na KÚZK k ročnímu pravidelnému hodnocení zaměstnanců. Podobně uchopený výzkum koresponduje se čtyřstupňovým hodnocením vzdělávacího procesu podle Donalda L. Kirkpatricka.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORIE FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Organizace jako sociální systém

Při psaní bakalářské práce jsem dlouho zvažovala, jak toto téma uchopit nejen z pohledu mé práce na pozici personálního rozvoje, ale zejména z pohledu sociologického a pedagogického, které je spojeno s mým studiem na vysoké škole. Úvodem bych ráda tyto dva na pohled odlišné východiska definovala v jedno, a to vymezením organizace, v mém případě úřadu, jako sociálního systému.

1.1.1 Organizace

Na počátku máme dva pojmy, *organizace jako „věc"* a *organizování jako „činnost"*. Novotná (2008) ve své publikaci uvádí rozdíl mezi těmito pojmy tak, že zatímco my můžeme organizovat i bez organizací, organizace se bez organizování neobejdou. Můžeme říci, že náš současný život je s organizacemi spojen v celém svém průběhu. Možná dokonce ještě významněji, než tomu bylo v minulosti. Pro většinu z nás platí, že jsme se „narodili v organizacích, byli jsme vychováni organizacemi a většina z nás věnuje mnoho ze svého života prací pro organizace".

Jandourek (in Tureckiová, 2004, s. 9) definuje ve svém sociologickém slovníku *„organizaci, jako sociální systém nebo útvar s určitým počtem členů, hranicí mezi vlastní strukturou a strukturami, s vnitřní dělbou práce, … s hierarchickým uspořádáním autority, orientovaný na cíl a racionálně uspořádaný … pojem organizace bývá používán též ve smyslu organizování jako procesu nebo organizovanosti jako vlastnosti"*.

Organizace, je **sociální útvar**, a jako sociální útvar je formou sociální integrace neboli sdružování. Uspořádání jedinců v sociálním prostoru tvoří sociální strukturu. Spontánně (neformálně) se lidé strukturují do třech forem sociální integrace, kterými jsou společenství, sociální skupina a společnost. Záměrná (formální) strukturalizace (organizování) se odehrává ve čtvrté, historicky nejmladší formě, kterou je organizace (Novotná, 2008).

Organizace se v praxi používá pro označení organizované formální skupiny lidí, které mají *společné cíle a motivaci, měří vlastní výkonnost a vymezují se vůči okolnímu prostředí* (Tureckiová, 2004). Pro organizaci jsou typické tyto vlastnosti:

- vymezení vůči okolnímu prostředí,
- vymezení organizační struktury,

- dělba práce v rámci organizační struktury,
- respektování pravomocí a odpovědností plynoucích z organizační struktury,
- spolupráce a koordinace činností na společném cíly.

Teorie organizace se zabývá způsobem, jakým jsou činnosti vzájemně propojeny v rozhodovacím procesu. Prvním předpokladem je, že organizace je živý sociální organismus, který reaguje na podněty z prostředí, ve kterém se nachází. Je uzpůsobena svým cílům, funkcím a zaměření. Organizaci lze tedy chápat jako soustavu (systém) logicky souvisejících fyzických složek, vzájemně svázaných a odlišitelných oproti okolnímu prostředí. Někdy se v tomto smyslu hovoří o organizační struktuře. Organizace existuje jen proto, že svou činností přispívá jak k uchování dosaženého stavu, tak k dalšímu rozvoji života společnosti, jejich jednotlivých členů a konečně všeho obyvatelstva (Bakešová, 2006).

1.1.2 Systém a sociální systém

Systém můžeme vymezit jako souhrn prvků, které jsou ve vzájemné působení nebo závislosti, a které jsou z určitého hlediska uspořádány. Systém je takový soubor prvků, které jsou organizovány způsobem, při němž změny některých prvků, případně výskyt nového, se projeví i na ostatních prvcích při zachování celku.

Sociální systém je spojením jedinců, sociálních skupin a institucí, tedy částí, jejichž chování lze popsat jako sociální. Je to složitý poměrně uzavřený a dynamický celek. Složitost nemusí být komplikovanou strukturou vztahů, protože vychází ze samotného charakteru sociálních jevů, které se na tvorbě sociálního systému podílejí. Uzavřenost je projevem oddělení „uvnitř“ a „vně“ a posilováním vztahů uvnitř. Dynamika je především chování sociálního systému navenek.

Už jen původ výrazu organizace je totožný s pojmem organizmus (původní řecké slovo organon). S výjimkou jazykového spojení jde také o spojení významové. V obou případech se jedná o komplex, jehož jednotlivé části jsou přizpůsobeny k určeným posláním, tak aby uspokojili společný cíl.

1.2 Teorie učení

Lidská osobnost se formuje standardními cestami, jako je *učení a dědění*. Dědění nám do života přináší především základní, dlouholetým biologickým vývojem ověřené vzorce chování. Učením se zvyšuje naše zděděné spektrum našeho chování a naše osobnost se rozvíjí. Zásluhou učení si můžeme vybírat z obrovské zásoby vzorců chování a dobře tak reagovat

na větší množství životních situací. Díky učení také můžeme v některých případech předvídat potíže a hrozby, případně je můžeme zkusit využít ke svému prospěchu. Potenciál člověka můžeme rozvíjet na základě učení a vzdělávání – a tím vznikají nebo se rozvíjejí tzv. *lidské zdroje* (v anglickém překladu notně používaný pojem *human resources*). Lidské zdroje chápeme jako *potenciál, který lidé vlastní a který mohou využívat k výkonu, vykonávání práce*. Nositeli lidských zdrojů jsou lidé a jsou také jejich správci (Koubek, 2006). Mezi hlavní typy lidských zdrojů řadíme:

Obr. 1. Schéma hlavních typů lidských zdrojů (volně zpracováno podle Koubka, 2006)

- **Vlastnosti** – jsou dědičné a nemění se po celý život nebo se mění samovolně tak, že na jejich změnu nemáme přímý vliv.
- **Postoje** – nejsou přímo dědičné (můžeme zdědit vlohy k určitým postojům), osvojujeme si je většinou samovolným procesem v průběhu života.
- **Schopnosti** – nejsou dědičné a jsou osvojovány vědomě (dědit ovšem můžeme vlohy k určitým schopnostem).

Armstrong (2007) ve své knize vymezuje existenci řady teorií učení, z nichž každá se zaměřuje na různé aspekty procesu učení. Nejpodstatnější teorie se týkají:

1. **Upevňování správných reakcí**

   Je založena na Skinnerově (1974) práci a vyjadřuje přesvědčení, že změna chování nastává jako následek reakce jednotlivce na události nebo podněty, popř. jsou spojeni s očekáváním nějakých důsledků (odměna nebo trest).

2. **Poznávací (kognitivní) učení**

   Učící se osoby získávají informace pomocí studia pojmů, faktů, pouček a tím si je osvojují.

3. **Učení se ze zkušeností**

   Zastánci této teorie se domnívají, že se lidé učí ze své zkušenosti tím, že o ní přemýšlejí a lépe tak využívají to, co se při své práci a od jiných lidí naučili.

4. **Sociální učení**

   Vymezuje se tím, že efektivní učení vyžaduje sociální interakci (vzájemné působení), které dochází v sociálním prostředí při aktivní účasti jednotlivců v reálných situacích.

Složkami procesu učení/vzdělávání a rozvoje jsou podle britského Chartered Institute of Personnel and Development (in Armstrong, 2001):

- **Učení se** – jedná se o relativně permanentní změnu chování v důsledku praxe nebo zkušenosti,
- **Vzdělání** – rozvoj znalostí, vědomostí a hodnot orientovaných spíše na obecné oblasti života, než na konkrétní pracovní činnost,
- **Rozvoj** – zvyšování a uskutečňování osobních schopností a potenciálů prostřednictvím vzdělávacích akcí a praxe,
- **Odborné vzdělávání (výcvik)** – plánované a systematické formování chování pomocí příležitostí k učení, vzdělávacích akcí a výcviků, instrukcí a programů, jejichž cílem je umožnit jedincům dosáhnout určité úrovně znalostí, dovedností a schopností, aby mohli svou pracovní činnost vykonávat efektivně.

„Učení můžeme přesně určit jako rozvoj, který vede k trvalé a efektivní změně a v duševní činnosti a konání, zahrnuje tedy nejen vědění, ale i konání jednotlivce“ (Hroník, 2007, s. 30). Každá změna v chování (jednání), vyžaduje nové znalosti, nové dovednosti a praktické využití. *„Abych něco dělal, potřebuji to nejdříve znát a poté umět“* (Hroník, 2007, s. 30).

Obr. 2. Tři úrovně učení (volně zpracováno podle Hroníka, 2007)

Také Bloom identifikoval úrovně učení z pohledu kognitivní oblasti (tyto oblasti jsou seřazeny vzestupně z principu toho, že první úroveň musí být zvládnuta dříve než následující úroveň:

CÍLOVÁ KATEGORIE (ÚROVEŇ OSVOJENÍ)	•TYPICKÁ SLOVESA A JEJICH VAZBY POUŽÍVANÉ PŘI VYMEZOVÁNÍ CÍLŮ
1. Zapamatování (znalost) - specifické informace, terminologie a fakta, klasifikace, kategorizace, obecné poznatky, generalizace teorie a struktura	•definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit
2. Pochopení (porozumění) - překlad z jednoho jazyka do druhého, z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	•dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat
3. Aplikace - použít abstrakci a zobeznění (teorie, zákony, principy, metody) v konkrétních situacích	•aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat, načrtnout, navrhnout, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah, uspořádat
4. Analýza - rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky, stanovení hiearchie prvků, principů jejich organizace, interakce mezi prvky	•analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat, porovnat, vysvětlit proč, nakreslit schéma, načrtnout
5. Syntéza - složení prvků a jejich částí do nového celku (ucelené sdělení, plán operací nutných k vytvoření díla nebo projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů	•kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, organizovat, reorganizovat, shrnout, vytvořit obecné závěry, tvořit, předvést, stanovit, řešit
6. Hodnotící posouzení - posouzení materiálů, podkladů metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si student navrhne sám, argumentovat	•obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit, diskutovat

Obr. 3. Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezování cílů vyučování Skalková (volně zpracováno podle Bartoňkové, 2008)

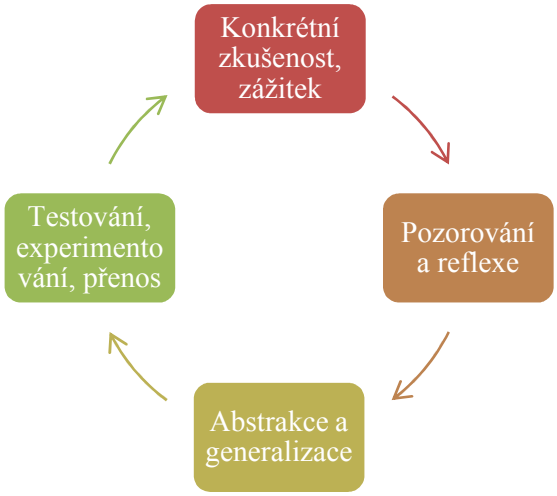
Bartoňková (2008) ve své knize uvádí, že tato taxonomie prošla revizí a vznikla nová taxonomická tabulka dvojdimenzionální (první dimenze pro kognitivní procesy a druhá dimenze pro poznatky). Vyjma toho, že přibyla ještě jedna dimenze, došlo ke změně na 5. a 6. úrovni (nově evaluace a tvoření). Tato revize pojímá jak *znalostní dimenzi*, obsahující 4 kategorie (faktickou, konceptuální, procedurální a metakognitivní) a *dimenzi kognitivního procesu*, která je tvořena *6 kategoriemi* (zapamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, evaluovat a tvořit).

	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
ZNALOSTNÍ DIMENZE	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						

Tab. 1. Taxonomická tabulka – revize Bloomovy taxonomie Prášilová (volně zpracováno podle Bartoňkové, 2008)

Znalost souhrnu uvedených úrovní učení, má za cíl pomoci lektorovi v jeho *návrhu (designu) vzdělávacího programu*. Výsledkem tohoto programu by mělo být *zvládnutí všech těchto úrovní*.

Pro doplnění teorie učení, je významným pojetím stylu učení *„Kolbův cyklus učení“* (Armstrong, 2007) z roku 1976, který představuje čtyř úrovňový cyklus učení. Kolbův cyklus je označení pro model učení vycházejícího z vlastní zkušenosti (prožitku, zážitku). Učení ze zkušenosti (zkušenostní učení) je starý koncept, o kterém psal již Aristoteles. Ve 20. století jsou pro jeho oživení zásadní práce Johna Deweyho a Kurta Lewina. Je široce využíván zejména v metodikách kladoucí důraz na rozvíjení dovedností. Vychází z něj především *zážitková (prožitková, zkušenostní) pedagogika* a související směry. V širším pojetí dochází uplatnění zejména tehdy, je-li cílem výchovy změna tzv. *akčních teorií* - přesvědčení jednotlivce či skupiny o nejefektivnějším postupu k řešení určitého úkolu (Frank a David Johnsonovi). Velmi často je využíván pro organizaci *teambuildingových* programů nebo v mimoškolní výchově, lze z něj ale úspěšně čerpat pro výuku jakéhokoliv předmětu.



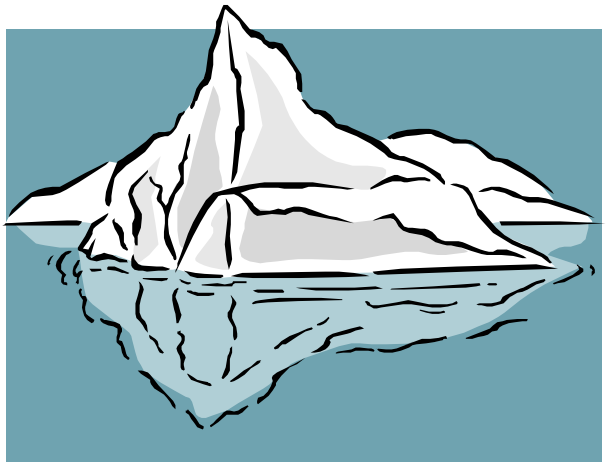
Obr. 4. Kolbův proces učení (volně zpracováno podle Armstronga, 2007)

Aby bylo učení efektivní, měl by učený projít všemi čtyřmi cykly (Obr. 4.).

1.3 Kompetence

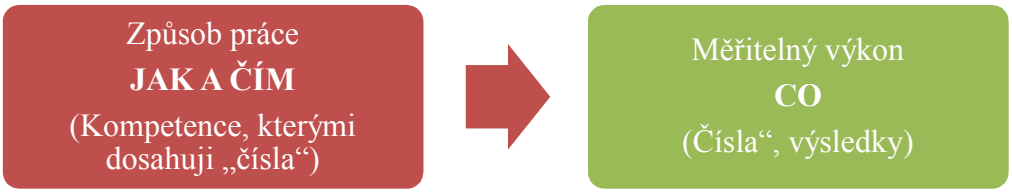
V oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je v současné době stále častěji využíváno pohledu na tzv. osobnostní či manažerské kompetence zaměstnanců. Kompetencemi můžeme chápat pravomoc, rozsah působnosti, oprávnění apod. (v anglickém překladu „**competence**"). V této kapitole se však zaměřím na jejich druhý význam, kterým rozumíme *konkrétní vlastnosti, schopnosti, dovednosti a (zčásti i) znalosti zaměstnanců, které jsou nutné pro úspěšný a efektivní výkon konkrétních pracovních činností v rámci organizace* (v anglickém překladu „**competency**").

K popisu kompetencí můžeme použít *model ledovce*, tak jak jej používá poradenská společnost Hay Group, Inc. (Using Competencies to Identify Hight Performers, 2003, překlad). Díky tomuto modelu můžeme vidět jednotlivé úrovně kompetencí. Ledovec je sestaven z několika vrstev, z nichž pouze některé vyčnívají na povrch. Složky kompetence, které se nachází na vrcholu ledovce, se považují za snadno identifikovatelné a měřitelné. Ty složky, které se nachází pod jeho povrchem, je mnohem těžší odhalit, avšak z pohledu efektivnějšího pracovního výkonu jsou v mnoha případech významnější.



Obr. 5. *Model ledovce manažerských kompetencí*

Vrcholek ledovce tj. dovednosti a znalosti, můžeme velice snadno trénovat a rozvíjet. Složky nacházející se pod povrchem je možné také rozvíjet, oproti vrchním vrstvám se však jedná o náročnější proces, který mnohdy zabere více času. Složka vnímání sebe sama a sociální role jsou součástí vědomí. Rysy a motivy se nachází až na dně ledovce u samého nitra člověka.



Obr. 6. Vazba mezi kompetencemi a výkonem (volně zpracováno podle Hroníka, 2007)

Následující obrázek nám pomůže pochopit vazbu mezi kompetencemi a výkonem.

Rozvojem JAK činím lepší CO. Nebo zanedbáním JAK a ČÍM zhorším CO. Měřitelný výkon je vždy až „zprávou poté“.

Pozn. Někteří autoři jako např. Armstrong používají pojem **capability** (z anglického překladu *talent, nadání, způsobilost*). Tento termín charakterizuje, co lidé musejí být schopni dělat a jak se musejí chovat, aby svou práci odváděli úspěšně. Zahrnuje tedy jak „competences – způsobilosti“ tak „competencies - schopnosti“.

1.3.1 Kompetenční model

Klíčovým nástrojem tohoto přístupu (pohledu) na otázky vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je tzv. *kompetenční model* s maticemi žádoucí kompetenční vybavenosti a/nebo kompetenčními profily definovanými pro typové či konkrétní pracovní pozice; velmi podstatné je přitom dbát na maximální možnou jednoduchost, srozumitelnost, univerzalitu a aplikovatelnost zvoleného kompetenčního modelu.

Hlavním principem kompetenčního přístupu je *průběžné vyhodnocování aktuální úrovně kompetenční vybavenosti jednotlivých zaměstnanců s následným porovnáním s úrovní definovanou coby optimální / potřebnou / postačující / nezbytně nutnou pro výkon konkrétní pracovní činnosti nebo pozice, identifikací existujících rezerv a plánováním adekvátních vzdělávacích aktivit orientovaných na jejich eliminaci*.

Výstupem aplikace kompetenčního přístupu mohou být jak tzv. *kompetenční mapy* přehledně zobrazující stav kompetenční vybavenosti zaměstnanců organizace, jakož i existující potřeby dalšího vzdělávání a rozvoje, tak ale i konkrétní personální doporučení reagující na zjištěný zásadní nesoulad mezi úrovní požadované a disponibilní kompetenční vybavenosti jednotlivého zaměstnance (přeřazení, ukončení pracovního poměru, ale i využití existujícího potenciálu formou kariérního postupu).

Hodnocení úrovně kompetenční vybavenosti by mělo být funkčně propojeno jak s hodnocením pracovního výkonu, tak ale i přímo se systémem odměňováním zaměstnanců organizace; jedná se však bezpochyby o problematiku velmi složitou a v zásadě unikátní pro každou jednotlivou organizaci.

1.3.2 Řízení podle kompetencí

Mezi hlavní autory zabývající se problematikou řízení podle kompetencí patří J. Plamínek a R. Fišer. Podle těchto autorů koncepce vychází z *řešení problémů na úrovni kompetencí konkrétních jednotlivců, která je pomáhá najít a zajišťuje, aby byly získány efektivně potřebné kompetence*. Vidí je širokou optikou v souvislostech s jednotlivými personálními činnostmi a jejich provázanosti s firemním vzděláváním. Těžiště této metodiky je přístup k vedení a řízení firmy, který je v harmonii mezi lidskými zdroji (definuje možnosti firmy) a lidskou prací (vychází z požadavků na výkony). Životaschopnost firmy je množinou kompetencí jejich zaměstnanců. Platí zde kompetenční pravidlo, podle kterého lze všechny problémy organizace převést na konkrétní nebo nedostačující kompetence konkrétních

zaměstnanců a výsledkem je tyto kompetence rozvíjet. *Kompetence lidí jsou vnímány jako souhrn dosahovaného výkonu (lidské práce) a přinášeného potenciálu (lidských zdrojů). Chybí-li jedno, chybí kompetence jako celek* (Bartoňková, 2008).

Obr. 7 Složky koncepce řízení podle kompetencí (volně zpracováno podle Bartoňkové, 2008)

2 SYSTEMATICKÝ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACI

Zaměstnanci všech kategorií se dříve nebo později dostávají do situace, kdy je účelné zvyšovat jejich kvalifikaci (Slavíček, 1995). Musíme souhlasit s Koubkem (2009), že požadavky na znalosti a dovednosti člověka v moderní společnosti se neustále mění a člověk, by mohl fungovat jako pracovní síla a být zaměstnatelný, musí své dovednosti neustále prohlubovat.

Barták (2007, s. 11) definuje firemní vzdělávání, jako „*plánovitou činnost, která má jednotlivci nebo skupině vzdělávaných pomoci dosáhnout požadované způsobilosti, naučit se dělat správné věci správně a využívat osvojených znalostí a dovedností v praxi*“.

Podle Armstronga (2007, s. 444) je strategie rozvoje lidských zdrojů úzce spojena s tou stránkou řízení lidských zdrojů, která se týká investování do lidí a rozvoje lidského kapitálu v organizaci. „*Jedním z primárních cílů řízení lidských zdrojů je vytváření podmínek, v nichž se bude realizovat skrytý potenciál pracovníků a zajistí se jejich oddanost záležitostem organizace. Keller uvádí, že tento skrytý potenciál by měl být chápán nejen jako schopnost získávat a využívat nové dovednosti a znalosti, ale také jako dosud nevyužité bohatství myšlenek a nápadů o tom, jak by mohla být činnost organizace lépe uspořádána a prováděna*.“ (in Armstrong, 2007, s. 444)

Zaměstnanci jsou *nositelem neuvěřitelného množství znalostí, dovedností a schopností*. V dnešní době si již hodně organizací uvědomuje fakt, že hodnota organizace nespočívá ani tak v materiálním bohatství, pravá hodnota organizace spočívá v tom, jací lidé v organizaci pracují. Důležité je si uvědomit, že čím lépe management či vedení organizace dokáže zaměstnance motivovat a poskytuje jim dobrou základnu pro jejich vzdělávání a rozvoj jejich znalostního potenciálu, tím větší má šanci, že se její zaměstnanci budou v podmínkách konkurence chovat efektivněji, proaktivněji a inovativněji. Pro lepší ilustraci zde můžeme použít Paretovo pravidlo, kdy zaměstnanci, kteří jsou soustavně vzděláváni a rozvíjeni jsou způsobilí s využitím 20% vynaložené energie, přinést firmě 80% zisku. Za to organizace, které nemají k dispozici propracovaný systém vzdělávání, pouze reagují na změny a vynakládají 80 % energie, která jim umožňuje získat 20% výnosů.

Vodák a Kucharčíková (2007) uvádí, že přínosy (užitky) vzdělávání zaměstnanců v organizaci pojímají:

- **Lepší využití potenciálu zaměstnanců** – vzdělávání v organizaci přispívá k tomu, aby se jednotlivci a celé pracovní týmy staly flexibilnějšími, přizpůsobivějšími a schopnějšími naplňovat požadavky týkající se jejich pracovního výkonu.
- **Lepší využití zařízení a systémů** – dobrá znalost zařízení a systému pomáhá zaměstnanců vytěžit maximum z používaných zařízení a systémů organizace.
- **Zvýšení výkonu** – může vést k návratnosti vynaložených nákladů na vzdělávání, projevuje se především v oblasti výrobních procesů, administrativy, kvality, spokojenosti klienta, bezpečnosti práce atd.
- **Snížení fluktuace** – vzdělávání je jedním z motivačních prvků v organizaci, může být chápáno do jisté míry, jako benefit, konkurenční výhoda, zvyšuje image organizace a její značku „brand".
- **Zvýšení spokojenosti klientů, zákazníků** – zde mohou působit určité rozdíly ve vzdělávání a kvalifikaci zaměstnance při výběru dodavatele služby.

Vzdělávání a rozvoj v organizaci *jsou jednou z klíčových funkcí efektivního řízení lidských zdrojů*. Vzdělávání a rozvoj jsme si definovali v kapitole č. 1.2. Teorie učení.

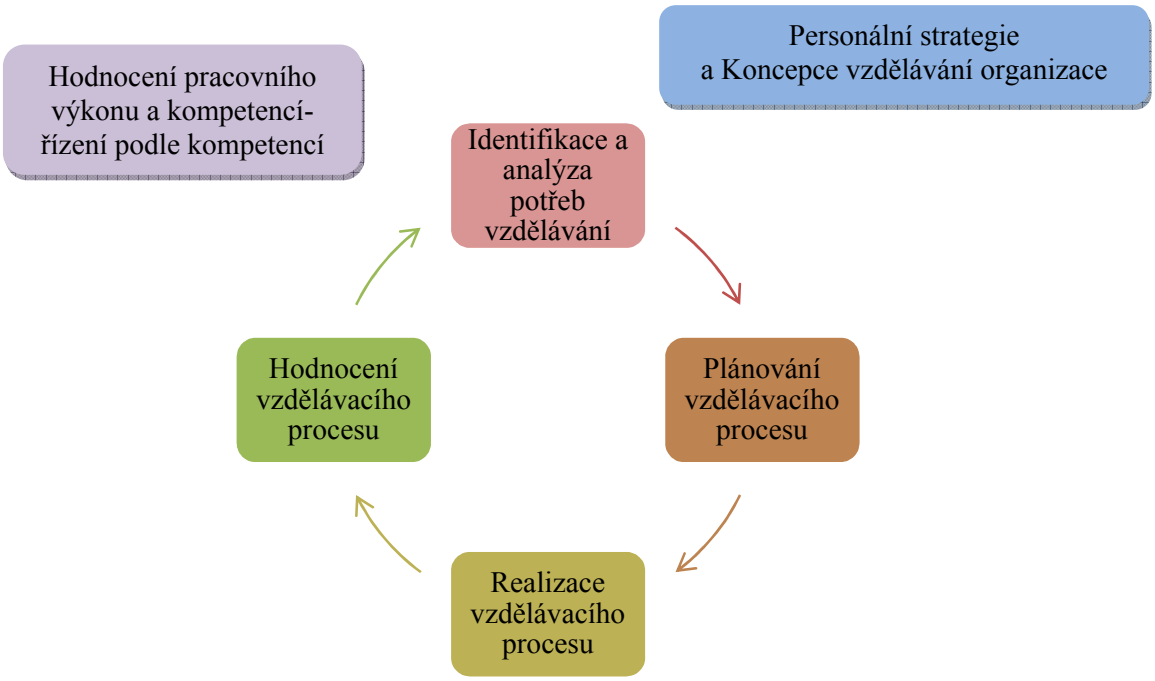
Systémové řízení můžeme tedy chápat především, jako systémové pojetí vzdělávání v organizaci, které je napojeno na poslání, vizi, personální strategii, koncepci vzdělávání a ostatní personální činnosti.

Systematický přístup ke vzdělávání spočívá v pohledu organizace na vzdělávání jako systém a to tak, že probíhá permanentně v rámci opakujícího se cyklu identifikace vzdělávacích potřeb, jejich plánování, realizace a vyhodnocování – zpětná vazba, přičemž informace získané z předchozích cyklů se využívají při realizaci následujících cyklů a tak se vzdělávání stává efektivnější.

Jak již bylo uvedeno výše, systematickým vzděláváním v organizaci chápeme permanentní, opakující se a dlouhodobý proces, který je tvořen čtyřmi fázemi (ty jsou úzce spjaté s hodnocením pracovního výkonu a kompetencí a navzájem tvoří synergický efekt):

1. **Identifikace a analyzování potřeb vzdělávání, definice cílů vzdělávání,**
2. **Plánování vzdělávacího procesu** (design vzdělávací aktivity),
3. **Realizace vzdělávacího procesu,**
4. **Hodnocení výsledků vzdělávacího procesu** (zpětná vazba).

V dalších kapitolách budou rozpracovány jednotlivé fáze vzdělávacího cyklu.



Obr. 8. *Fáze vzdělávacího cyklu (volně zpracováno podle Hroníka, 2007)*

2.1 Identifikace a analýza potřeb vzdělávání

Identifikace potřeb vzdělávání je prvním a zásadním krokem v procesu vzdělávání. K této identifikaci máme podle Hroníka (2007) dva základní výstupy. První z nich je *hodnocení pracovního výkonu a kompetencí* a *druhou je strategie organizace a personální strategie*, určujeme tedy *individuální potřeby zaměstnanců* a na druhé straně *potřeby organizace*.

Při sběru dat potřebných k analýze vzdělávacích potřeb můžeme použít metody, jako například strukturovaný rozhovor, pozorování, dotazník, popis práce vytvořený zaměstnancem, skupinová diskuze apod. Při získávání dat můžeme kromě uvedených metod použít SWOT analýzu (analýza silných a slabých stránek), workshopy s vedoucími a vybranými zaměstnanci atd.

2.2 Plánování vzdělávacího procesu

Plánování vzdělávání a rozvoje zaměstnanců plynule navazuje na identifikaci potřeb vzdělávání. Dle Vodáka a Kucharčíkové (2007) se plánování vzdělávacího procesu rozděluje do tří fází a to:

a) **Fáze přípravná** – obsahuje specifikaci vzdělávacích potřeb, analýzu účastníků, cíle vzdělávacího programu (dlouhodobější vzdělávací projekty by měli obsahovat dílčí cíle u jednotlivých témat). Podle Hroníka (2007) správné stanovení cíle popř. cílů vzdělávacího programu slouží při následném vyhodnocení vzdělávání. Tyto cíle by měli mít charakter rozvojového a pracovního cíle, přičemž rozvojový cíl je způsob dosažení pracovního cíle. Cíle by měli zodpovídat odpovědi na otázku **„Proč“**. Např. na otázku „Proč bychom měli školit vedoucí ve vedení lidí“, odpovědí by mohlo být „aby se vedoucí ke svým podřízeným chovali profesionálně“.
   Stanovením cílů vzdělávání se ve své publikaci zabývá i Barták (2008), kde uvádí, že vzdělávací cíle by měly být **SMART**, tedy:

   - **S**pecific **-** specifické (konkrétní) vzhledem k vymezeným potřebám,
   - **M**easurable **-** měřitelné (kontrolovatelné),
   - **A**chievable **-** dosažitelné (akceptovatelné, reálné) - nově se používá i pojem **A**mbiciozní,
   - **R**elevant **-** relevantní (přiměřený, aktuální),
   - **T**imed – termínované.

Tyto cíle by měly:

- být specifikované napříč vymezeným potřebám a požadovaným výkonovým kritériím,
- vymezovat, za jakých podmínek a v jakém termínu je lze vyhodnocovat,
- dát možnost zpětné vazby ke vzdělávací aktivitě účastníkům, lektorům, organizátorům atp., která poskytuje jasný návod, kam ve vzdělávání směřovat.

Závěrečný cíl by měl obsahovat (Belcourt, Wright, 1998):

1. **jeho definici**, co konkrétně bude účastník po absolvování vzdělávacího programu dělat,
2. **podmínky**, za kterých se předpokládá, že jej bude naplňovat,
3. **kritéria v úrovni plnění cílů** (kvantitativní i kvalitativní).

b) **Realizační fáze** – v této fázi se určuje způsob, jakým bude vzdělávání probíhat. Jedná se především o volbu technik rozvoje a vzdělávání, které by se měli odvíjet od počtu

účastníků, jejich úrovní již získaných znalostí v tématu, možných obavách a očekáváních a nároků na interakci mezi lektorem a účastníky.

c) **Fáze zdokonalování** – jedná se o průběžné hodnocení a aktualizace plánu realizovaných akcí reflektující okamžité a aktuální vzdělávací potřeby zaměstnanců.

Aby docházelo k efektivnímu přechodu ze současného stavu k žádoucímu, měl by odpovídat plán následujícímu sledu otázek tzv. „8W“ (Dvořáková a kol, 2007):

WHAT **content?**	•**CO** má být cílem a **OBSAHEM**? Má být cílem získání nových znalostí či prohloubení již získaných znalostí?
WHO to?	•**KDO** by měl být vzděláván? Jedná se o skupinu se stejným pracovním zařazením, s obdobnou úrovní získaných znalostí a zkušeností?
WHICH way?	•Jaké jsou nejlepší **METODY** vzhledem k charakteru účastníků, jejich znalostem a požadavcích na interakci mezi lektora?
WHO deliveres?	•**KÝM** bude program zajištěn? Bude realizován externě (dodavatelem) či interně (interním lektorem)?
WHEN and HOW long?	•Jaký je **ČASOVÝ HORIZONT**? Jedná se o jednorázové školení či má permanentní charakter?
WHERE?	•**KDE** se bude vzdělávání odehrávat? Bude realizováno v prostorách organizace či mimo něj?
WHAT price?	•Jaký se předpokládá **ROZPOČET**? Jaké jsou přímé náklady na vzdělávání a kolik činí náklady nepřímé jako ubytování, doprava atd.?
WHAT is effective?	•Jak se bude zjišťovat **ÚČINNOST**? Jakým způsobem budeme monitorovat průběžnou a závěrečnou efektivitu vzdělávacího procesu?

2.3 Realizace vzdělávacího procesu

V této fázi přechází vzdělávací proces z fáze plánování do samotné realizace vzdělávacího programu. Tato fáze zahrnuje dle Vodáka a Kucharčíkové (2007) tyto prvky:

- **cíle programu,**
- **program,**
- **metody,**

- **účastníci,**
- **lektoři**.

Hroník (2007) ve své publikaci uvádí, že k těmto složkám je zapotřebí počítat ještě s organizačním a finančním zabezpečením vzdělávání, které se rukou v ruce prolínají s jednotlivými fázemi realizačního procesu a to:

1. **Fáze přípravná**, která zahrnuje přípravu lektora, účastníků, materiálů, pomůcek, zajištění školící místnosti aj..
2. **Fáze vlastní realizace**, která začíná příjezdem lektora na místo školení, zahájení a monitoring průběhu školení.
3. **Fáze transferu**, která obsahuje aktivity následující po skončení kurzu, jedná se převážně o motivaci účastníků k transferu získaných znalostí do praxe, zde hraje důležitou roli kompetence nadřízeného.

Konečnou fází vzdělávacího cyklu je **hodnocení (evaluace) vzdělávání**, která bude předmětem samostatné kapitoly této bakalářské práce.

3 HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Obecně Vodák a Kucharčíková (2007) uvádí, že organizace mohou finance využit dvěma způsoby: *na to, co chtějí mít hned* nebo *je mohou investovat*. V prvním případě uspokojí okamžitou potřebu, na rozdíl od investic, které zajistí uspokojení potřeb až v budoucnosti. Vzdělávání a rozvoj podle svého charakteru a orientací na budoucnost představují pro organizaci druhou variantu. Jde tedy o investici přinášející určitou hodnotu, v praxi je však často vnímána spíše, jako náklad. Hodnotu vzdělávání však můžeme vnímat pouze tehdy, pokud je správně zajištěno vyhodnocování jeho přínosů.

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

Co se týče pojmosloví, v této oblasti se často vyskytuje i pojem **evaluace**. Pojmy hodnocení a evaluace jsou podle Průchy (1996) synonymní tj. shodné či velmi blízké. Vyskytují se však v odborné pedagogické terminologii jemné niance v používání obou výrazů. Pojem evaluace zahrnuje širší a komplexní význam tj. vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení různých vzdělávacích jevů. Jedná se o odborný termín, který se uplatňuje především ve vědeckém a výzkumném okruhu komunikace. Pojem hodnocení se častěji používá při širších kontextech vzdělávací praxe, většinou v souvislosti s evaluací určitých subjektů vzdělávání např. hodnocení práce lektorů. Průcha považuje rozdíly ve významu termínu *evaluace* (v anglickém překladu „*evaluation“*) a *hodnocení* (v anglickém překladu „*assesement“*) jako nepatrné. Ve své práci budu tyto termíny používat jako obsahová synonyma.

3.1 Obecně o hodnocení vzdělávání v organizaci

Již při samotné formulaci cílů bychom měli vědět, jakým způsobem a jakými metodami můžeme měřit efektivitu vzdělávací cíle, ta může mít rovinu:

1. **Andragogickou (pedagogicko, didaktickou)** – zda byly úspěšně naplněny identifikované vzdělávací potřeby a požadavky, což bude předmětem mého empirického výzkumu v praktické části bakalářské práce.
2. **Ekonomickou** – zda byla realizovaná vzdělávací akce po ekonomickém hledisku přínosná či byla ztrátová.

Jak ve své publikaci dále Bartoňková (2010, str. 182) uvádí „*hodnocení/evaluace firemního vzdělávání je proces, který stanový, zda byl problém (viz. analýza vzdělávacích potřeb) vyřešen. Je integrální součástí vzdělávání, v podstatě je to porovnání cílů (výsledné chování) odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel. Nástroje a kritéria hodnocení bychom tak měli vytvářet už v rámci úvodních kroků projektování vzdělávací akce*“.

V rámci firemního vzdělávání můžeme o hodnocení podle Bartoňkové (2010) hovořit ve třech základních úrovních:

- **Hodnocení strategie či koncepce vzdělávání,**
- **Hodnocení jako jedna z části cyklu firemního vzdělávání,**
- **Hodnocení konkrétní vzdělávací akce, na kterou se zaměřím v praktické části mé bakalářské práce**.

Ve své publikaci se Prokopenko a Kubr (1996, str. 184 – 185) zabývají otázkou proč hodnotit vzdělávání, kde vymezili čtyři hlavní důvody hodnocení. Jedná se o:

1. **Ověřování** – ověřuje nebo vyvrací, zda mělo vzdělávání přínos.
2. **Kontrolování** – v případě, že je realizováno vzdělávání externím subjektem, je kladen důraz, zda se realizace provádí podle pokynů.
3. **Zdokonalování** – hodnotící proces se zaměřuje na různé způsoby zlepšení realizovaného školení.
4. **Učení** – uvědomění si, čeho jsme se naučili.

Pro srovnání můžeme shrnout podle Belcrouta a Wrighta (1998) důvody proč hodnotit vzdělávání, do následujících vymezení, kdy hodnocení vzdělávacího procesu:

- slouží ke zjištění, zda splnilo očekávání, definovaný vzdělávací cíl či vyřešil určitý problém;
- přispívá k identifikaci silných a slabých stránek vzdělávání;
- je jedním z důvodů sloužící k určení nákladů a přínosů vzdělávání a s tím spojených hodnocení, která poskytují pomoc, při zjišťování vhodných nástrojů změny a jejich přínosu z pohledu efektivity investic;
- nabízí manažerům východiska při zjišťování, který zaměstnanec, bude mít z absolvovaného vzdělávání největší užitek;
- podněcuje dosažení stanovených výsledků mezi účastníky;

- zvyšuje postavení a potvrzuje smysl vzdělávání v organizaci.

3.2 Obsah a subjekty hodnocení

Hodnocení vzdělávacího procesu nemusí probíhat pouze v rovině obsahové, *je do něj zahrnuta i organizace, prostředí, lektorské dovednosti, skripta, probíhá evaluace celého uskutečněného vzdělávacího programu*, přičemž podle Prokopenka a Kubra (1996) hodnotíme:

- souvislosti, za kterých se vzdělávání uskutečňuje,
- výstup – změny, které se udály v důsledku absolvovaného vzdělávání (získání nových znalostí, dovedností atd.),
- organizace vzdělávací akce,
- vstupy, prvky tj. metody a techniky, které navrhují lektoři popř. autoři kurzu a jsou součástí plánu realizace kurzu,
- samotný proces výuky, který chápeme jako zkušenost, kterou účastník získává v průběhu kurzu.

Podle Bartoňkové (2010), by měl být kladen důraz v procesu firemního vzdělávání na potřebu rozvoje a vzdělávání zaměstnanců**.** *Všechny níže uvedené subjekty hodnocení by měli být spoluzodpovědni za efektivní realizaci všech čtyř fází vzdělávacího cyklu, tak aby byly přínosné již od jeho počátku.* Mezi důležité prvky patří také, aby management organizace *souhlasil se stanovenými vzdělávacími cíly*, jen tak bude zagitován ke spolupráci na vyhodnocování výsledků vzdělávání již při samotném zrodu jeho přípravy. Ve spolupráci s HR oddělením jsou klíčovými subjekty vyhodnocování:

1. **Vrcholový management** – jeho účast zajišťuje vážnost účasti na vzdělávání.
2. **Ostatní manažeři** - plní důležitou roli při vyhodnocování vzdělávání, díky jejich pozici napomáhají ke zjišťování propojenosti vzdělávacích cílů a cílů organizace, stejně, jako ke sledování a hodnocení jejich dosažení a pozorování požadovaných změn chování.
3. **Účastníci** – podávají zpětnou vazbu pomocí zpětnovazebních dotazníků, akčních plánů, testů apod.
4. **Externí odborníci** – mohou pomocí expertízy poskytnout značnou míru objektivity při posuzování efektivity vzdělávání.

5. **Interní a externí zákazníci a klienti** – zajišťují jedinečný pohled na skutečné dosahování vzdělávacích cílů.

3.3 Překážky hodnocení

Jako každý proces, i proces hodnocení vzdělávání má své překážky – bariéry, ty podle Brázdové (2007) můžeme sumarizovat do těchto okruhů:

1. **Překážky na straně zadavatele – organizace**
   - Nebyly vymezeny vzdělávací cíle.
   - Hodnocení v organizaci není vnímáno za potřebné.
   - Hodnocení organizace považuje za nákladné a nechce dále náklady na vzdělávání zvyšovat.
   - Hodnocení organizace považuje za časově náročné.
   - Organizace se obává, že případný negativní výsledek ohrozí další vzdělávání.
   - Management nevnímá potřebu hodnocení a neprojevuje o něj zájem.
   - Organizace nemá zkušenosti s hodnocením a neví, jak jej jinak zajistit.
   - Organizace nepovažuje z principu hodnocení za vhodné.
2. **Překážky na straně účastníků**
   - Účastníci vzdělávání mohou cítit hodnocením určité ohrožení.
   - Jejich pozice v organizační struktuře organizace, že hodnocení nepřipouští.
   - Pokládají některé z metod hodnocení za překonané či nesprávné.
   - Účastníci odejdou ze vzdělávání předčasně, před uskutečněním hodnocení.
3. **Překážky na straně lektora**
   - Obava z výsledků hodnocení.
   - Neochota věnovat hodnocení čas.
   - Další společné překážky ze strany zadavatele.

3.4 Přístupy k hodnocení

V oblasti vzdělávání dospělých bylo definováno mnoho přístupů k hodnocení, právě široká paleta teoretických přístupů k hodnocení umožňuje zvolit to nejefektivnější hodnocení, které můžeme značit, jako „*šité na míru dané organizaci*“.

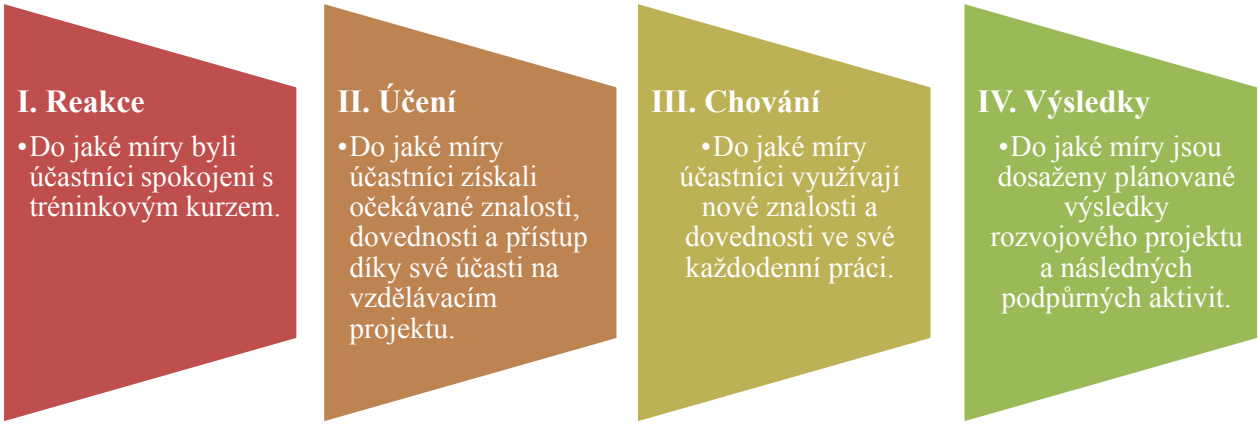
Tyto přístupy byly přehledně zpracovány v rigorózní práci autorky Dvořákové (2007), která rozlišuje *8 hlavních přístupů k hodnocení vzdělávání* a to:

Přístup	Typ	Hodnocení
I. přístup	z hlediska času	• Hodnocení před vzdělávání • Hodnocení v průběhu vzdělávání • Hodnocení na konci vzdělávání • Hodnocení po skončení vzdělávání
II. přístup	z hlediska účelu	• Hodnocení ex ante (studie proveditelnosti) • Hodnocení ex post
III. přístup	z hlediska fází a cílů	• Hodnocení formativní - průběžné • Hodnocení sumativní – finální, souhrnné
IV. přístup	z hlediska zadavatele	• Hodnocení externí • Hodnocení interní
V. přístup	z hlediska úrovní (Kirkpatrickův přístup)	• Reakce • Učení • Chování • Výsledky
VI. přístup	z hlediska úrovní (Hamblinův přístup)	• Reakce • Učení • Pracovní chování • Výsledky • Hodnoty
VII. přístup	Z hlediska autorství	• Hodnocení subjektivní • Hodnocení objektivní
VIII. přístup	Z hlediska trvání	• Hodnocení krátkodobá • Hodnocení dlouhodobá

Tab. 2. Přístupy hodnocení (volně zpracováno podle Dvořákové, 2007)

3.5 Úroveň hodnocení podle Kirkpatrickova modelu

V praktické části mé bakalářské práce se zaměřím na vyhodnocení programu koncepce dlouhodobé přípravy zaměstnanců s cílem zvýšit úroveň komunikačních dovedností. K tomuto vyhodnocení využiji model Donalda L. Kirkpatricka, který bude blíže popsán v této kapitole a je nejvíce využíván v kontextu firemního vzdělávání.



Obr. 10. Kirkpatrickovy čtyři úrovně (volně zpracováno podle Bartoňkové, 2008)

Hlavní myšlenkou tohoto modelu hodnocení je, že „*lektor musí začít tím, že stanoví výsledky, kterých chce dosáhnout a teprve potom chování, které umožní tyto výsledky splnit. Potom musí stanovit postoje, znalosti a dovednosti, které vedou k tomuto chování. Závěrečnou výzvou pro školitele je, představit vzdělávací program takovým způsobem, který účastníkům nejen umožní naučit se to, co potřebují, ale také na celý program reagují pozitivně*“ (Kikrpatrick, 1993, s. 3).

Tento model hodnotí vzdělávání na čtyřech základních úrovních:

3.5.1 Úroveň reakce

Evaluace této úrovně se podle Folwarczné (2010) realizuje *převážně na konci vzdělávacího programu a posuzuje okamžitou odezvu na něj*. Účastníci hodnotí jednotlivé části vzdělávacího programu pomocí škály (nejběžněji používaná je pěti – až desetistupňová). Části bývají mnohdy doplněny o několik otevřených otázek. Někdy bývají lektory používány i jiné techniky, jako například cílově orientované diskusní techniky, jejichž cílem je získat konkrétní připomínky a podněty pro zlepšení. Měření úrovně reakce je jedna z nejčastějších hodnotících metod, podle dostupných statistik je používána v 50-80%. *Tato metoda však má v systematickém procesu své místo, neboť zjišťuje, zda vzdělávací program, splnil očekávání, zda byl zcela relevantní a nebyl chybně provedený*. Nejčastěji používaným nástrojem jsou zpětnovazební dotazníky tzv. happy sheets. Nevýhodou tohoto hodnocení je, že nedostatečně posuzuje fakt, zda vzdělávací program přinesl skutečný užitek organizaci.

3.5.2 Úroveň učení

Folwarczná (2010) ve své publikaci úroveň učení vymezuje jako *měření množství získaných znalostí a dovedností účastníků vzdělávacího programu*. Při posuzování této úrovně jsou používány testy či kvízy, které bývají součástí vzdělávacího programu. Dokazuje, že se účastníci naučili věci, které jsou významné pro jejich pracovní výkon. *Pro efektivní provedení hodnocení této úrovně je definování klíčových znalostí a dovedností, které jsou důležité k dosažení stanovených cílů organizace, managementem*. Pro měření této úrovně bývají používány tyto nástroje:

- testy znalostí a kvízy,
- prezentace získaných informací na poradě,
- hodnocení kurzu lektorem,
- sebehodnocení (účastník sám sebe hodnotí v určitých parametrech).

3.5.3 Úroveň chování

Tato úroveň dle Folwarczné (2010) *zjišťuje přenos získaných poznatků na pracovní místo, zkoumá, do jaké míry účastníci skutečně v pracovním prostředí používají to, co se naučili v rámci vzdělávacího programu*. Měří to, zda došlo ke stanovenému cíli vzdělávání - výsledku učení tj. zda opravdu došlo ke změně chování po absolvování vzdělávacího programu (nejlépe s odstupem týdnů až měsíců). Mezi nejčastější nástroje patří:

- strukturované hodnocení činností pracovníka (účastníka kurzu) v reálných pracovních situacích/ pozorování na pracovišti,
- sebehodnocení,
- 360° zpětná vazba (popř. 180° zpětná vazba),
- mystery techniky (mystery shopping, mystery calling ...)
- development centre (DC)
- akční plány a reálné úkoly na období po tréninku (mezi dílčími tréninky) vznikají v závěru vzdělávacího programu. Ve stanoveném časovém odstupu je vyhodnocen způsob a úspěšnost jejich naplnění v praxi.
- měření úrovně kompetencí (zjišťuje velikost rozdílu mezi skutečným stavem a požadovaným stavem)

3.5.4 Úroveň výsledků

Tato nejvyšší úroveň podle názorů Folwarczné (2010) *hodnotí dosažené výsledky organizace v souvislosti s absolvovaným vzděláváním*. Podle dosažených znalostí (úroveň učení) a jejich aplikace v pracovním prostředí (úroveň chování) jsou dosaženy cíle organizace (úroveň výsledků). Dosaženými výsledky můžeme chápat např. zvýšení produkce, zlepšená kvalita, snížení počtu a vážnosti nehod, klesající náklady, rostoucí tržby apod. Je však velmi složité odlišit vliv absolvovaného vzdělávacího programu od dalších vlivů, které do výkonu daného pracovníka vstupují (tržní, organizační, politické a další změny, rodinná situace a z ní vyplývající psychická kondice pracovníka apod.), a mohou tak výsledek měření zkreslit. Mezi nástroje vyhodnocování může sloužit i ukazatel návratnosti investic do vzdělávání, který na svém vrcholu vyjadřuje finanční návratnost investice (*ROI*, v anglickém překladu *return of investment*) do daného programu – odpovídá na otázku **„Vyplatilo se to?“**. Pro jeho výpočet musíme znát:

1. **Výsledky (cíle), kterých chce organizace dosáhnout** – převážně se zjišťuje prostřednictvím rozhovorů s manažery,
2. **Metoda, kterou budeme získávat data**, tak abychom správně určili výdaje a výnosy tj. ukazatele které budeme hodnocením sledovat (např. přesnost objednávek, počet stížností, zvýšení produktivity práce, snížení fluktuace zaměstnanců).

Pro výpočet návratnosti investic používáme následující vzorec:

$$\boldsymbol{RoI} = \frac{\boldsymbol{p} - \boldsymbol{n}}{\boldsymbol{n}} \times \mathbf{100}$$

Kde *p = přínosy; n = náklady*

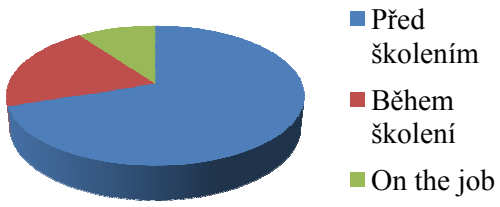
- Pokud je ROI = 100 %, výnosy plně pokryly investice.
- Pokud je ROI > 100 %, projekt generuje zisk.
- Pokud je ROI < 100 %, je projekt ve ztrátě.

Výsledkem je procentuální návratnost investic. ROI je především používána u ziskových organizací, kde se příjmy a náklady dají lehce určit.

Např. přínosy programu vzdělávání manažerů 100.000 Kč (sníží se fluktuace zaměstnanců, ušetří se za nábory, zaškolení), náklady na program 20.000 Kč.

$$400\% = \frac{100000 - 20000}{20000} \times 100$$

Podle průzkumu společnosti Bersin and Associates realizovaného v roce 2008 až 70% skutečného učení se a rozvoje neprobíhá v průběhu vzdělávacího programu, ale následně při používání nových poznatků v praxi.



Obr. 11. Učení a rozvoj (volně zpracováno podle Bersin and Associates, 2008)

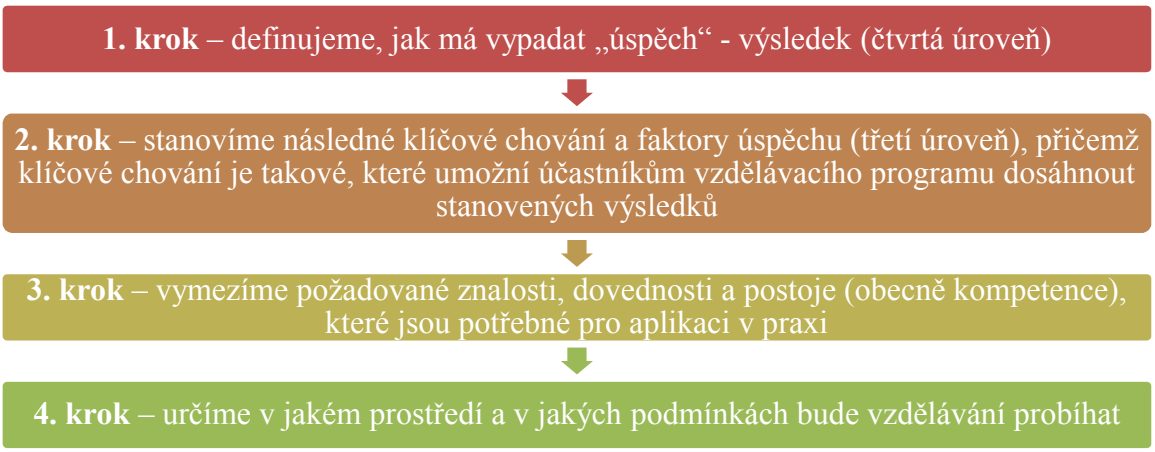
Je důležité, uvědomit si, kdo je zadavatel vzdělávání a tohoto zadavatele vyzvat, aby nám pomohl přesně vymezit ukazatele úspěchu (4. úroveň) a spolupracoval s námi po celou

dobu vzdělávacího procesu a uplatňování nabytých vědomostí v praxi. Významná je úloha manažerů, kteří by měli účastníkům vysvětlit, co se během vzdělávání naučí, proč je pro ně vzdělávání důležité a jaké činnosti/aktivity jsou od nich po absolvování programu vyžadovány a jakou podporu během tohoto procesu dostanou. Jejich podpora a odpovědnost je pro upevnění (ukotvení) nově nabytých znalostí a dovedností klíčová.

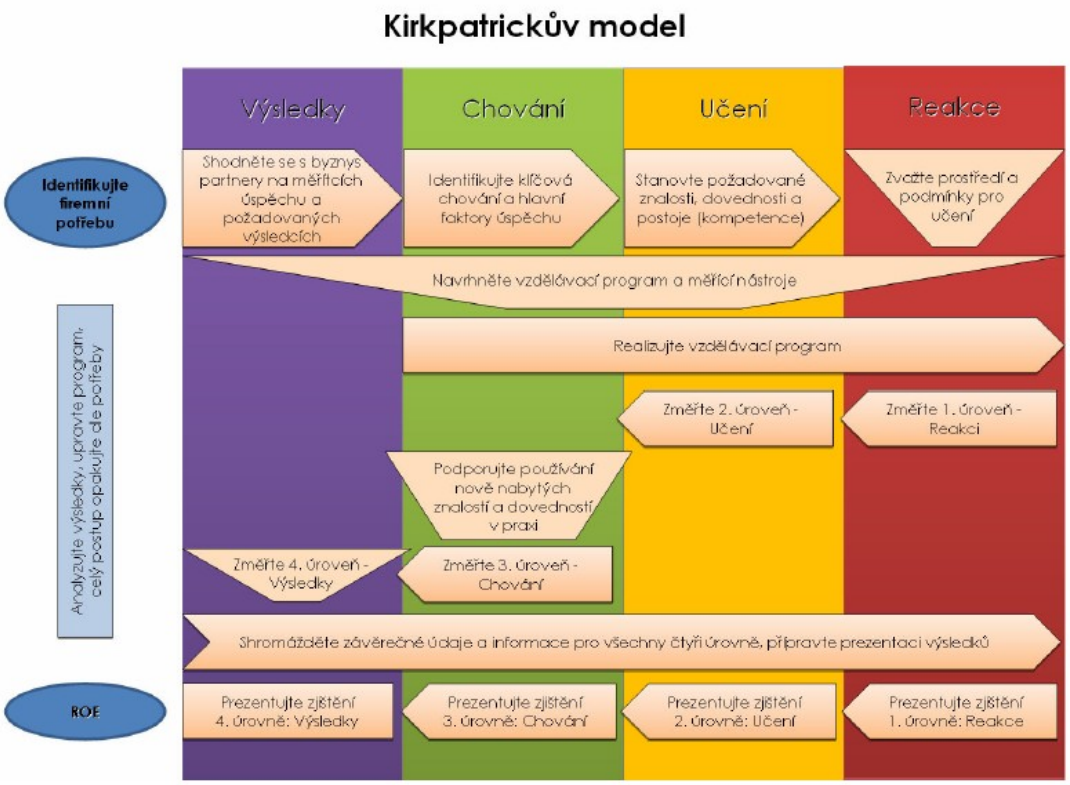
V praxi bylo zjištěno, že mezi první a druhou úrovní existuje silný vzájemný vztah (pokud se účastník aktivně a pozitivně zapojí do vzdělávání, více se naučí). Silný vzájemný vztah je i mezi třetí a čtvrtou úrovní (pokud účastníci po absolvování programu změní své chování a důsledně aplikují své znalosti a dovednosti v praxi, stoupá efektivita jednotlivců i celku). Spojení mezi druhou a třetí úrovní se nenašlo. Ani prvotřídně připravený vzdělávací program nedokáže zaručit, že se získané dovednosti a znalosti po jeho absolvování projeví ve výsledcích, aniž by byly záměrně a kontinuálně podporovány a upevňovány.

Převážná část organizací investuje 85% svých zdrojů do realizace vzdělávacích programů. Podle posledních průzkumů, však tyto aktivity přispívají k efektivitě vzdělávání pouhými 24%. To je jedním z hlavních důvodů, proč na základě studie ASTD v roce 2006 bylo zjištěno, že neúspěch vzdělávacích programů se z 70% nastane, až po jeho absolvování. Jedním z hlavních důvodů bylo, že účastníci neměli možnost v praxi aplikovat získané znalosti a dovednosti.

Nový pohled na Kirpatrickův čtyřúrovňový model po 50 letech vymezuje myšlenku *„konec je začátek“*. Neboli v prvních čtyřech krocích při identifikaci a plánování vzdělávání postupujeme ze čtvrté úrovně na první úroveň.



Obr. 12. Kirkpatrickův model (volně zpracováno podle J. Kirkpatrick, W. K. Kirkpatrick, 2009)



Obr. 13. Kirkpatrickův model- procesní mapa (in Kirkpatrick, 2009)

3.6 Hodnocení vzdělávání z pedagogického pohledu

Při psaní této podkapitoly jsem čerpala převážně od autorů J. Slavíka, Z. Koláře, R. Šikulové a J. Průchy, kteří se věnují problematice hodnocení žáků v současné škole. Při studiu literatury jsem si uvědomila řadu totožných prvků se vzděláváním dospělých. Toto hodnocení souvisí s kvalitou výuky a tvoří také jednu z nejzávažnějších složek a to komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků. Přesto ne vždy učitelovo hodnocení rozhoduje o tom, jak kvalitní bude žákovo učení, podmiňuje pocit „klidu“ ve výuce žáka a tím rukou v ruce jeho motivaci k učení.

„Obecně vzato hodnocení je porovnání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od horšího“ a vybíráme „lepší“ nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení „horšího“ (Slavík, 1999, s. 15).

Hodnocení je díky své motivační funkci nutným průvodcem činnosti. Zajišťuje výběr té nejvhodnější cesty, která vede k dosažení cíle a či uskutečnění hodnoty, z tohoto důvodu je jednou z podmínek každého rozhodování o postupech a cílech aktivit (Slavík, 1999).

Výchovně vzdělávací práce je jedna z cílevědomých a záměrných činností a hodnocení je organickou součástí každé výchovně vzdělávací činnosti, jde o *hodnocení výsledků*, ale i *samotného procesu výuky*.

Systémové pojetí výuky formuloval např. Bližkovský nebo Kolář (in Kolář, Šikulová 2009), jako činnost, aktivitu či operaci, která:

- následuje nějaký **cíl** (např. poskytnout zpětnou vazbu, motivovat žáka k dalšímu učení),
- probíhá ve zcela jasných **podmínkách** (významná je zde konkrétní vztah mezi učitelem a žákem, autorita učitele apod.),
- realizuje se určitým **prostředkem** (např. zařazením do pořadí, udělení bodů, slovní analýza obsahu),
- vede k určitému **výsledku.**

J. Průcha (2000) používá termín *„pedagogická evaluace"*:

- jakožto disciplína pedagogické vědy je především *teorie*, že veškeré jevy edukační reality jsou nějakým způsobem hodnotitelné (hodnotí se např. „užitečnost", „kvalita" a „efektivita"),
- je to současně *metodologie*, která obsahuje soubor metod a technik, které určují, jakými způsoby hodnocení realizovat, aby splňovalo kritéria přesnosti (např. zjišťování znalostí žáků prostřednictvím specifických testů),
- protože teorie a metodologie s přesnými nástroji hodnocení, s metodami kvantitativní analýzy dat, spojuje je evaluace obvykle s měřením. Vyvinula se specifická oblast nazývaná *edukometrie* (z anglického překladu *educational measurement, ecodumetry).*

Z pohledu předmětu, na který se zaměřuje pedagogická evaluace, rozlišujeme tyto hlavní oblasti (Průcha, 2000):

1. **Evaluace vzdělávacích potřeb** – analýza, zjišťování a vyhodnocování toho, co potřebují vzdělávací subjekty od určitého typu edukace.
2. **Evaluace vzdělávacích programů** – hodnotící analýzy programů, plánů, projektu, vzdělávání, včetně hodnocení kurikul pro školení a mimoškolní edukaci.
3. **Evaluace edukačního prostředí** – analýza konkrétní fyzikální situace a psychosociálního klimatu mezi účastníky tohoto procesu.

4. **Evaluace výuky (učení a vyučování)** – vyhodnocování charakteristik průběhu reálné výuky.
5. **Evaluace vzdělávacích výsledků** – zjišťování, měření a srovnávání vědomostí a dovedností žáků nebo jiných subjektů vzdělávání.
6. **Evaluace na základě standardů** – měření vzdělávacích výsledků, prostřednictvím seznamu takových výkonů, kterých má být žáky dosahováno. Standardy jsou konstruovány, jako konkrétně vymezené požadavky na výkony žáků, které jsou specifikovány pro jednotlivé předměty, ročníky, druhy škol atd..
7. **Evaluace činnosti a produktivity škol** – tímto způsobem evaluace se zabývá v České republice Ústav pro informace ve vzdělávání, který zkonstruoval hodnotící systém „Program SET“ aplikovaný od roku 1996 na české střední školy. Používá kritéria jako: úspěšnost absolventův přijímání na vysoké školy, náročnost maturitní zkoušky, prestiž školy atd..

Shrnutí teoretické části

Před samotným zpracováním teoretické části byla provedena rešerše a prostudování širokého okruhu literatury, která je v oblasti hodnocení vzdělávání k dispozici. Zjištěné informace pomohli k volbě struktury neboli obsahu teoretické části, která je členěna do třech hlavních kapitol trychtýřovitě uspořádaných od širšího do užšího pojetí a specifikace oblasti hodnocení vzdělávání. V první kapitole „teorie firemního vzdělávání“ byl definován pojem „organizace“ a „sociální systém“. Tyto definice přispěly k vymezení organizace, v našem případě „úřadu“, jako sociálního systému. V následující podkapitole byla popsána teorie učení z pohledu rozvoje lidských zdrojů a jejich hlavních typů, složek procesu učení, a jednotlivých úrovní učení. Pro doplnění teorie byl nastíněn „Kolbův cyklus učení“ vycházející ze zkušenostního učení. V současném vzdělávání a rozvoji je stále častěji využíváno osobnostních či manažerských kompetencí zaměstnanců, tomuto tématu je věnována samostatná podkapitola, na kterou volně navážeme v metodologické části bakalářské práce. Druhá kapitola obsahuje systematický přístup ve vzdělávání v organizaci zahrnující jednotlivé fáze vzdělávacího procesu. Hodnocením vzdělávání jsme se zabývali v samostatné kapitole. Blíže byl specifikován nejpoužívanější čtyřúrovňový model podle Donalda L. Kirkpatricka, který koresponduje a tvoří stěžejní část výzkumu v metodologické části, kdy se budeme zabývat hodnocením realizovaného vzdělávacího programu zaměřeného na rozvoj tzv. soft skills.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ORGANIZACE „ZLÍNSKÝ KRAJ“

4.1 Obecně o Zlínském kraji

Zlínský kraj *vznikl k 1. lednu 2000* v rámci reformy veřejné správy, byl jedním ze 14 nově vzniklých krajů v ČR. Zodpovídá za rozvoj regionu i za jeho každodenní život ve všech klíčových oblastech (strategické i krizové řízení, doprava, zdravotnictví, sociální služby, vzdělávání, kultura, památková péče, rozvoj venkova, ochrana přírody a další). Zlínský kraj včetně krajského úřadu sídlí v pozoruhodné památce světového konstruktivismu – Baťově mrakodrapu ve Zlíně.

Hlavní prioritami kraje deklarovanými ve *Strategii rozvoje Zlínského kraje do roku 2020* jsou:

- konkurenceschopná ekonomika
- efektivní infrastruktura a venkov
- úspěšná společnost
- atraktivní region

Vize Zlínského kraje: *Region s moderní prosperující ekonomikou, s rostoucí životní úrovní a vysokou zaměstnaností, atraktivní pro obyvatele, investory i návštěvníky*.

Zlínský kraj měl ke dni 31. 12. 2011 evidovaných **423 zaměstnanců**.

Muži	**Ženy**	**Průměr**
47,19	41,41	43,77

Tab. 3. Průměrný věk zaměstnanců ke dni 31. 12. 2012 (zdroj: Personálně informační systém)

Stupeň vzdělání	**Podíl v %**
Základní	0,19
Střední odborné s vyučením	1,14
Úplné střední všeobecné	3,23
Úplné střední odborné s vyučením a maturitou	0,95
Úplné střední odborné s maturitou	17,84
Vyšší odborné	1,33
Bakalářské	8,16
Vysokoškolské	64,13

Vysokoškolské doktorské	2,85

Tab. 4. Vzdělanostní struktura organizace (zdroj: Personálně informační systém)

4.2 Systematické vzdělávání na KÚZK

Systematické vzdělávání na KÚZK je opakující se cyklus vycházející ze strategie lidských zdrojů krajského úřadu, respektující zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o úřednících“) a usnesení vlády ČR ze dne 30. listopadu 2005 č. 1542 o Pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech a sledující cíle koncepce vzdělávání zaměstnanců. Koncepce systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců KÚZK je jednou z dílčích částí komplexně pojatého systému řízení lidských zdrojů a zároveň jedním z nástrojů manažerského řízení.

Mezi nejvýznamnější dokumenty KÚZK, ve kterých je ukotven systém vzdělávání a rozvoje zaměstnanců patří:

- **Personální strategie KÚZK**
- **Koncepce vzdělávání a rozvoje zaměstnanců KÚZK**

Cíle personální strategie musí být v souladu se základní **vizí KÚZK a jeho posláním** a musí zároveň vést k jejich naplňování.

- **Vize KÚZK** je *být profesionálním, efektivním úřadem a důvěryhodným zaměstnavatelem, který na základě tvořivosti, spolupráce a partnerství aktivně přispívá ke zvyšování kvality života občanů kraje*.
- **Posláním KÚZK** je *poskytovat veřejné služby vedoucí ke spokojenosti občanů a k všestrannému rozvoji kraje*.

Od výše uvedeného poslání a vize KÚZK se dále odvíjí **poslání personálního řízení**, kterým je *budovat společenství schopných, výkonných a loajálních lidí, kteří svou prací přispívají k rozvoji životních podmínek občanů Zlínského kraje*.

Od personální strategie se dostáváme ke Koncepci vzdělávání a rozvoje zaměstnanců KÚZK, jejichž cílem je vytvoření efektivního systému vzdělávání, který vytvoří podmínky pro systematické a kontinuální vzdělávání zaměstnanců KÚZK. Účinnější systém vzdělá-

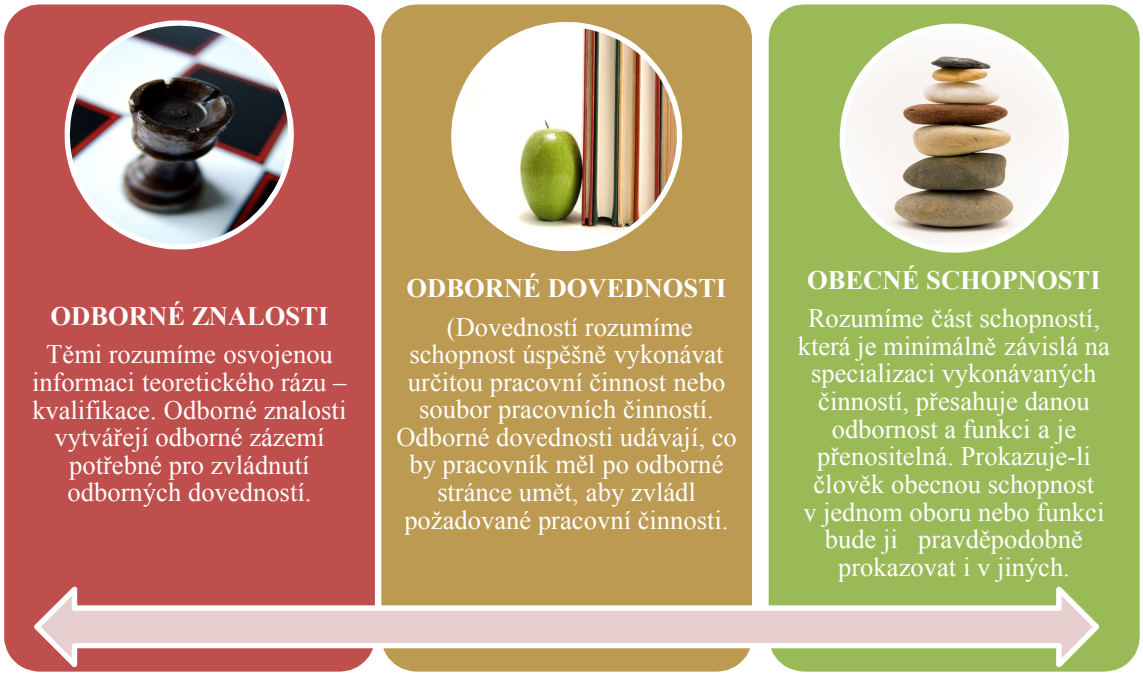
vání by se měl projevit zejména na zvýšení výkonnosti zaměstnanců, v možnostech jejich profesního růstu a tímto i na zvýšení jejich spokojenosti a identity s úřadem.

Základním cílem v oblasti vzdělávání a rozvoje KÚZK je *prostřednictvím vzdělávání a rozvoje zaměstnanců dosáhnout efektivním využíváním přirozených schopností lepšího výkonu v poskytování služeb občanům a institucím.*

Vzděláváním a rozvojem zaměstnanců ZK se zabývá **Odbor řízení lidských zdrojů, oddělení personálních věcí a vzdělávání** (dále jen „ OPVV“).

4.2.1 Kompetenční modely

Kompetence chápeme jako systém schopností, znalostí či dovedností, jež jsou nezbytné nebo dostačující pro výkon určité funkce. Kompetenční model na KÚZK tvoří:



Obr. 14. Kompetenční model KÚZK (zdroj: vlastní zpracování)

Kompetenční modely jsou zpracovány pro typové *manažerské pozice úřadu* (vedoucí odboru, vedoucí oddělení) a *zaměstnance úřadu*, jako soubor dílčích kompetencí v podobě kombinace schopností, znalostí a dovedností, které jsou nezbytným předpokladem pro úspěšné působení na KÚZK.

Kompetenční model vedoucího odboru/oddělení dělí se na 5 super kompetencí, které se dále člení na 4 kompetence:

I. **Manažerské předpoklady** (Naplňování vize a poslání úřadu, Strategické řízení a rozhodování, Dodržování platné legislativy a etického kodexu, Orientace na výsledek („tah na branku“).

II. **Pracovní výkon** (Kvalita a efektivita poskytovaných služeb, Orientace na klienta, Flexibilita a iniciace změn, Efektivní využívání pracovního času).

III. **Interpersonální kompetence** (Komunikační dovednosti, Schopnost řešit konflikty a zátěžové situace, Schopnost vyjednávat a účelně argumentovat a vztahy, Schopnost vytvářet příznivé pracovní prostředí a vztahy).

IV. **Vedení a řízení** (Efektivita vedení a řízení, Schopnost podpory a motivace spolupracovníků, Schopnost objektivního hodnocení a poskytování zpětné vazby, Zájem o potenciál spolupracovníků a jeho další rozvoj).

V. **Sebeřízení** (Znalost problematiky práce a vlastní rozvoj, Profesní zralost, Sebereflexe, Schopnost převzít zodpovědnost za svá rozhodnutí a své spolupracovníky).

Kompetenční model zaměstnance je tvořen *základními* a *volitelnými kompetencemi*. Tento systém hodnocení umožňuje variabilitu a objektivnější stanovení kompetencí na pracovní místo, včetně možnosti změnit kompetence dle aktuálních potřeb.

Základní kompetence se dělí na 3 super kompetence, které se dále člení na 3 kompetence:

I. **Pracovní výkon** (Dodržování platné legislativy a etického kodexu, Kvalita a efektivita práce, Efektivní využívání pracovního času).

II. **Interpersonální kompetence** (Komunikační dovednosti, Orientace na klienta, Schopnost řešit konflikty a zátěžové situace).

III. **Intrapersonální kompetence** (Znalost problematiky práce a vlastní rozvoj, Samostatnost a schopnost převzít zodpovědnost za svou práci, Sebereflexe).

Volitelné kompetence jsou volitelné a slouží ke zvýraznění charakteristiky a specifiky daného pracovního místa (**Analytické schopnosti, Flexibilita/adaptace na změny, Iniciativa a kreativní přístup, Organizační schopnosti, Písemný projev, Prezentační dovednosti, Schopnost rutinní/administrativní činnosti, Schopnost vytvářet příznivé pracovní vztahy a pracovní prostředí, Týmová spolupráce, Vedení týmů**).

V systému personálního řízení KÚZK jsou využívány v oblastech:

- vyhledávání a výběr lidí na manažerské pozice,
- identifikaci potencionálních personálních rezerv na manažerské pozice,
- přesné zacílení rozvoje manažerů a personálních rezerv,

- sledování posunu klíčových schopností, znalostí a dovedností u jednotlivých manažerů,
- vzájemné porovnávání manažerů a zaměstnanců,
- posilování žádoucího modelu chování manažerů a zaměstnanců.

4.2.2 Metody a formy vzdělávání

Zlínský kraj rozlišuje dvě kategorie vzdělávání a to:

a) **Vzdělávání zaměřené na výkonnost**

Rozvíjí dovednosti a zvyšuje odbornost zaměstnanců (zaměřuje se na řešení aktuálních naléhavých úkolů a problémů).

b) **Talentově orientované vzdělávání**

Soustřeďuje se na klíčové kompetence.

V rámci procesu plánování vzdělávání je nutné rozhodnout jakými formami a metodami bude vzdělávání realizováno. Z pohledu místa výuky lze plánovat vzdělávání formou:

a) **externí**

Zaměstnanec je vyslán na vzdělávací akci pořádanou externí vzdělávací organizací mimo úřad.

b) **interní**

Zaměstnanec se účastní vzdělávací aktivity v prostorách úřadu.

Z pohledu způsobu výuky lze plánovat vzdělávání formou:

a) vzdělávání externími lektory,
b) vzdělávání interními lektory,
c) vzdělávání samostudiem,
d) e-learningem.

Metody vzdělávání volíme s ohledem na cíle, kterých má být dosaženo.

4.2.3 Struktura vzdělávání

V § 18 zákona o úřednících je definována povinnost úředníků prohlubovat si kvalifikaci účastí v těchto základních oblastech vzdělávání:

- **vstupní vzdělávání,**

- **vzdělávání vedoucích úředníků a vedoucích úřadů,**
- **příprava a ověření zvláštní odborné způsobilosti,**
- **průběžné vzdělávání.**

Povinnost úředníka účastnit se vzdělávacích akcí, které jsou součástí výše uvedených druhů prohlubování kvalifikace, není bezvýjimečná a v některých případech stanovených zákonem o úřednících a vyhláškou č. 511/2002 Sb., o uznání rovnocennosti vzdělání úředníků územních samosprávných celků (dále jen „vyhláška o uznání rovnocennosti vzdělání"), neplatí. Zákon také definuje povinnost tvorby „Plánu vzdělávání", který obsahuje časový rozvrh prohlubování kvalifikace úředníka v rozsahu nejméně 18 pracovních dnů po dobu následujících 3 let. Územní samosprávný celek je povinen vypracovat plán vzdělávání do 1 roku od vzniku pracovního poměru úředníka, nejméně jedenkrát za 3 roky plnění tohoto plánu hodnotit a podle výsledků hodnocení provést jeho aktualizaci. Metodicky tuto oblast vzdělávání řídí oddělení personálních věcí a vzdělávání, které s ohledem na požadavek vedoucího odboru a popisu systemizovaného pracovního místa určí povinnost absolvovat konkrétní stupeň vzdělávání.

Pro vzdělávání ostatních zaměstnanců nezařazených do kategorie „úředník" platí obecná pravidla ve smyslu ustanovení zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákoník práce"). Zákoníkem práce je rovněž upravena i oblast zvyšování kvalifikace (§ 231 a 235).

- **Vstupní vzdělávání**

Vstupní vzdělávání je prvním stupněm v rámci profesního vzdělávání úředníků územních samosprávních celků a je součástí „Adaptačního procesu". Vstupní školení je organizováno Zlínským krajem, jako akreditovanou institucí Ministerstva vnitra České republiky (dále jen „MV ČR) prezenční formou čtyřikrát ročně pro své nově přijaté úředníky a úředníky obcí ZK, kteří nemají uznánu rovnocennost nebo již nezískali zkoušku zvláštní způsobilosti. Zákon upravuje obsah vstupního vzdělávání do sedmi závazných modulů. Jeho účelem je obecně seznámit úředníka s činnostmi územního samosprávného celku a veřejné správy ČR. Možnost absolvovat toto vzdělávání je pro nové zaměstnance nabízena také e-learningovou formou prostřednictvím „E-vzdělávacího portálu Krajského úřadu Zlínského kraje".

- **Vzdělávání vedoucích úředníků a vedoucích úřadů**

Vzdělávání vedoucích úředníků KÚZK je realizováno ve třech rovinách:

a) Vzdělávání vedoucích úředníků - obecná část a zvláštní část,

b) Rozvoj manažerských dovedností,

c) Nástupnictví - Talent management.

ad. a) Vzdělávání vedoucích úředníků - obecná část a zvláštní část

Vzdělávání vedoucích úředníků zahrnuje obecnou část a zvláštní část. Obecná část obsahuje znalosti a dovednosti z oblasti řízení úředníků. Zvláštní část zahrnuje přehled o činnostech stanovených prováděcím právním předpisem vykonávaných podřízenými úředníky. Podle § 27 odst. 1 zákona o úřednících může činnost vedoucího úředníka vykonávat pouze úředník, který absolvoval vzdělávání vedoucích úředníků. Výjimečně řízení úředníků může vykonávat i vedoucí úředník, který neukončil vzdělávání vedoucích úředníků, nejdéle však po dobu 2 let ode dne, kdy začal vykonávat funkci vedoucího úředníka. Toto vzdělávání je realizováno e-learningovou formou prostřednictvím „E-vzdělávacího portálu Krajského úřadu Zlínského kraje“.

ad.b) Rozvoj manažerských dovedností

Cílem vzdělávání manažerů je vytvořit předpoklady pro výkon manažerských funkcí, rozvíjet získané znalosti a dovednosti a efektivně je uplatňovat v praxi. Vedoucí zaměstnanci rozvíjí kompetence pro výkon manažerské profese, kterými jsou především:

- *pracovní kompetence,*
- *sociální kompetence,*
- *rozvoj osobnostních předpokladů pro výkon manažerské funkce,*
- *ucelené znalosti o procesech manažerského řízení a rozhodování.*

Postup při rozvoji manažerských dovedností:

1. *stanovení kompetenčních modelů,*
2. *development centrum,*
3. *vypracování plánů rozvoje,*
4. *realizace individuálního rozvoje vedoucích odborů,*
5. *realizace skupinového rozvoje vedoucích oddělení,*
6. *evaluace.*

ad. c) Nástupnictví - Talent management

Plánování nástupnictví umožní KÚZK připravovat si v souladu se svými personálními a organizačními potřebami nástupce na vedoucí pozice. Plánování nástupnictví je efektivním nástrojem pro plánování kariéry talentovaných zaměstnanců.

- **Zvláštní odborná způsobilost**

Správní činnosti stanovené prováděcím právním předpisem zajišťuje územní samosprávný celek prostřednictvím úředníků, kteří prokázali zvláštní odbornou způsobilost (dále jen „ZOZ"). Zvláštní odborná způsobilost se *ověřuje zkouškou a prokazuje osvědčením*. Úředník je povinen prokázat zvláštní odbornou způsobilost k výkonu správních činností stanovených prováděcím právním předpisem do *18 měsíců od vzniku pracovního poměru k územnímu samosprávnému celku nebo ode dne, kdy začal vykonávat činnost, pro jejíž výkon je prokázání zvláštní odborné způsobilosti předpokladem*.

ZOZ zahrnuje souhrn znalostí a dovedností nezbytných pro výkon činností stanovených prováděcím právním předpisem a obsahuje:

- **obecnou část,**
- **zvláštní část.**

Získání ZOZ předchází přípravný kurz, o jehož absolvování rozhoduje vedoucí příslušného odboru.

- **Průběžné vzdělávání**

Průběžné vzdělávání zahrnuje prohlubující, aktualizační a specializační vzdělávání úředníků zaměřené na výkon správních činností v úřadu, včetně získávání a prohlubování jazykových znalostí.

Prohlubující vzdělávání by mělo navazovat na vstupní vzdělávání, ale především na získanou ZOZ a vzdělávání vedoucích úředníků. Jeho účastník si prohloubí získané znalosti a dovednosti, které následně uplatní při výkonu konkrétní správní činnosti.

Aktualizační vzdělávání zahrnuje vzdělávací programy, které aktuálně reagují na změnu v oblasti konkrétní legislativy, případně koncepce (celostátní, regionální) v dané oblasti, popř. změny metodiky apod.

Specializační vzdělávání je dlouhodobějšího charakteru a je určeno konkrétním skupinám úředníků (např. vzdělávání vedoucích úředníků, vzdělávání projektových manažerů).

Periodické vzdělávání (např. školení BOZP, PO) vyplývá z platné legislativy a periody jednotlivých druhů školení jsou stanoveny zvláštními předpisy.

Kromě úředníků, jimž povinnost účastnit se průběžného vzdělávání ukládá zákon o úřednících, *se tohoto stupně vzdělávání účastní i ostatní zaměstnanci, kteří nejsou zařazeni do kategorie úředníků*. V souladu s ustanovením § 230 zákoníku práce je zaměstnanec povinen prohlubovat si soustavně kvalifikaci k výkonu práce sjednané v pracovní smlouvě.

Průběžné vzdělávání se uskutečňuje formou kurzů/seminářů. O účasti úředníka na jednotlivých kurzech žádá vedoucí odboru na základě potřeb úřadu a s přihlédnutím k individuálnímu plánu vzdělávání úředníka. Úředník je tedy povinen se kurzu zúčastnit a předat doklad o absolvování (kopie osvědčení, potvrzení o absolvování kurzu, kopie prezenční listiny).

4.2.4 Vzdělávací cyklus

Systematické vzdělávání je opakující se cyklus vycházející ze strategie lidských zdrojů krajského úřadu, respektující zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o úřednících“) a usnesení vlády ČR ze dne 30. listopadu 2005 č. 1542 o Pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech a sledující cíle koncepce vzdělávání zaměstnanců.

Vlastní vzdělávací cyklus zahrnuje čtyři základní fáze:

Obr. 15. Vzdělávací cyklus KÚZK (zdroj: vlastní zpracování)

1. Identifikace potřeb vzdělávání

Identifikace potřeb vzdělávání je prvním a zásadním krokem v procesu vzdělávání. Vlastní analýza se provádí každoročně a předchází zpracování nebo aktualizaci plánu vzdělávání.

Při identifikaci potřeb vzdělávání se analyzují:

- výsledky analýzy úrovně vzdělanosti,
- údaje o pracovních místech,
- údaje o jednotlivých zaměstnancích,
- předepsané vzdělávání vyplývající z legislativy,
- výsledky z hodnocení zaměstnanců,
- výsledky hodnocení plánů vzdělávání,
- aktuální požadavky na vzdělávání,
- výsledky vyhodnocování vzdělávacího procesu,
- analýzy osobních modelů (Thomas analyst).

Podmínky pro provedení kvalitní analýzy vzdělávacích potřeb:

- vytvoření kompetenčních modelů,
- určení rozsahu kvalifikačních požadavků (stanovení úrovní),
- doplnění kvalifikačních požadavků na všechna pracovní místa,
- doplnění získané kvalifikace zaměstnanců,
- transparentní výstupy z hodnocení zaměstnanců,
- znalost rozvojových záměrů KÚZK.

Identifikaci potřeb vzdělávání provádí oddělení personálních věcí a vzdělávání ve spolupráci s vedoucími zaměstnanci. Výsledky se promítají do plánu vzdělávání a individuálních plánů vzdělávání zaměstnanců.

2. Plánování vzdělávacího procesu

Plánování vzdělávání a rozvoje zaměstnanců plynule navazuje na identifikaci potřeb vzdělávání a probíhá ve dvou úrovních:

1) **individuální plány vzdělávání** obsahují časový rozvrh prohlubování kvalifikace úředníka v rozsahu nejméně 18 pracovních dnů po dobu následujících 3 let. Je povinnost je vypracovat do 1 roku od vzniku pracovního poměru úředníka, nejméně jedenkrát za 3 roky plnění tohoto plánu hodnotit a podle výsledků hodnocení provést jeho aktualizaci – viz zákon o úřednících. Individuální plány vzdělávání zpracovává OPVV ve spolupráci s vedoucími zaměstnanci. Za plnění odpovídá příslušný vedoucí odboru. Plnění individuálních plánů vzdělávání se provádí 1x ročně při

pravidelném hodnocení zaměstnanců. Na základě vyhodnocení je prováděna aktualizace.

2) **roční plán vzdělávání** vychází z:

a) *rozpočtu KÚZK* (stanovuje finanční prostředky na vzdělávání zaměstnanců na příslušný rok),

b) *analýzy vzdělávacích potřeb,*

c) *individuálních plánů vzdělávání.*

Roční plán vzdělávání se člení na tématické skupiny vzdělávacích aktivit – **vzdělávací projekty**, které se zpracovávají na jednotlivé větší nebo složitější vzdělávací aktivity.

U kategorie zaměstnanců, kteří nejsou zařazeni, jako úředníci, není třeba dodržovat rozsah vzdělávání stanovený zákonem o úřednících. U těchto zaměstnanců je vzdělávání a rozvoj zajišťován stejně jako u kategorie úředníků s tím rozdílem, že u nich není třeba preferovat akreditované vzdělávací programy a nezbytně nutně dodržet stanovený rozsah a počet vzdělávacích dnů.

3. Realizace vzdělávacího procesu

Organizaci vzdělávacího procesu zajišťuje OPVV ve spolupráci s vedoucími a příslušnými zaměstnanci.

Fáze realizace vzdělávacího procesu:

1) rozhodnutí o účasti,
2) přihlášení na vzdělávací akci,
3) organizace a realizace vzdělávací akce (týká se interní formy vzdělávání),
4) uhrazení nákladů za vzdělávací akci,
5) vyhodnocení vzdělávací akce,
6) evidence vzdělávání.

4. Hodnocení vzdělávání

Hodnocení vzdělávání je uskutečňováno na 1-3. úrovni podle Kirkpatrikova modelu. Nečastější technikou hodnocení vzdělávání jsou zpětnovazební dotazníky, používané ihned po skončení vzdělávacího programu.

Vyhodnocování výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacího procesu je obtížně kvantifikovatelné a úroveň nebo velikost změny lze zjistit jen nepřímo. Proces vyhodnocování je

třeba rozčlenit na dílčí hodnocení. Základem zjišťování efektivity a účinnosti vzdělávání je vyhodnocování vzdělávacích akcí formou zpětné vazby.

Vzdělávání pak můžeme hodnotit na čtyřech základních úrovních:

1. **Hodnocení reakce účastníků vzdělávání**
   Na této úrovni hodnocení se hodnotitelé snaží odpovědět na otázku: *"Líbil se výcvik účastníkům?"* Hodnocení se většinou provádí metodou dotazníku na konci výcvikového programu, kdy školitelé žádají o vyjádření míry spokojenosti s obsahem, s použitými metodami, lektorem, službami apod.
2. **Hodnocení míry získaných vědomostí a dovedností**

   Obvykle se provádí na začátku a po skončení vzdělávání a odpovídá na otázku: *"Naučili se to?"* Hlavní metodou této úrovně jsou různé druhy testů a zkoušek, závěrečných prací, apod.

3. **Hodnocení změny pracovního chování, využití poznatků v praxi, transfer do praxe**

   Hlavní metodou na této úrovni je hodnocení výkonu účastníka, které má dát odpověď na otázku: *"Použili naučené na pracovišti?"*. Hodnocení efektivity zaměstnancem absolvovaných vzdělávacích a rozvojových aktivit by se mělo stát samozřejmou součástí ročního hodnocení výkonu a způsobilosti zaměstnanců.

4. **Hodnocení výsledků vzdělávání v měřitelných ukazatelích**

   Hodnocení má odpovědět prokazatelně na otázku: *"Došlo ke změně efektivity úřadu?"*.

OPVV vyhodnocuje jednotlivá hodnocení účastníků vzdělávacích akcí, poznatky vedoucích zaměstnanců a vzdělávací potřeby. Na základě těchto hodnocení plánuje výběr vzdělávacích institucí, lektorů a vzdělávacích témat.

U jednotlivých zaměstnanců by se měla účast ve vzdělávacím procesu projevit ve zkvalitnění pracovní činnosti. Veškerá hodnocení zaměstnance, tj. adaptační proces, individuální plán vzdělávání, pravidelné hodnocení musí obsahovat posouzení dopadu vzdělávání na pracovní výkon zaměstnance.

Výsledky procesu vyhodnocování účinností vzdělávání se analyzují při procesu identifikace vzdělávacích potřeb. Tím se uzavírá vzdělávací cyklus.

4.2.5 Učící se organizace

Kdo svou schopnost učit se zvýší rychleji nežli konkurence, obstojí i v budoucnosti. Je tedy obzvlášť důležité chytře a důsledně řídit na jedné straně personál a druhé straně vědomosti. Je třeba nastolit cestu k managementu znalostí jako výzvu do budoucnosti. Úkolem KÚZK v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců by mělo být nastartování cesty, na jejímž konci je „učící se organizace“.

Učící se organizace (z angličtiny *learning organization*) je organizace, která podporuje učení a osobní rozvoj svých členů (zaměstnanců) a tím se sama neustále učí a transformuje. Charakterizuje vyšší kvalitu strategie a kultury organizace, která nejen podporuje iniciativní sebevzdělávání a učení každého jednotlivého zaměstnance, nýbrž i přenos výsledků na druhé a jejich využívání ve prospěch celé organizace.

K dosažení úrovně „učící se organizace“ vede dlouhá a nelehká cesta, která se počítá na roky, ne-li desetiletí. Jde o postupnou změnu myšlení a přístupu ke znalostem. Představu „učící se organizace“ má KÚZK jako **vizi** k níž se chce postupnými kroky dopracovat.

5 INFORMACE O VÝZKUMU

Na teoretickou část práce navazuje metodologie bakalářské práce. V roce 2007 byla vymezena Koncepce dlouhodobé přípravy zaměstnanců KÚZK s cílem zvýšit úroveň tzv. soft skills (měkkých dovedností). Pro období 2007 – 2011 byl stanoven rozvoj soft skills , který byl realizován prostřednictvím těchto vzdělávacích programů:

a) Komunikační dovednosti
b) Asertivita
c) Prezentační dovednosti

Období 2007 - 2011	Komunikační dovednosti	Prezentační dovednosti	Asertivita	Celkem
Počet akcí	44	35	29	108
Počet účastníků	283	167	134	584
Počet dnů	911	489	194	1594
Finance (v tis.)	905	634	179	1718

Tab. 5. Přehled vybraných vzdělávacích aktivit (zdroj: Personálně informační systém)

Do konce roku 2011 prošlo 584 zaměstnanců těmito vzdělávací programy. Celkem se jednalo o 108 vzdělávacích akcí pokrývající 1594 vzdělávacích dnů. V této části se budu zabývat vyhodnocením **období 2011** a výzkumným problémem relačním, který dává do vztahu určité jevy nebo činitele, **výzkumná otázka** je: *„Existuje vztah mezi absolvovaným kurzem soft skills a změnou v úrovni reakce, znalostí a chování zaměstnanců státní správy a samosprávy?“*

V rámci výzkumu bude zkoumáno hodnocení a efektivita realizovaného jednodenního kurzu (8 vyučovacích hodin -1 vyučovací hodina = 45 min) **„Asertivita a účinné řešení konfliktů“**, kterého se v roce 2011 účastnilo celkem v 6 bězích 78 zaměstnanců Krajského úřadu Zlínského kraje. Seminář byl postaven na aktivním přístupu k účastníkům, týmové práci, praktickém nácviku a modelových situacích, vše doplněné o teoretický rámec dané oblasti. Trénink pomohl odhalit silné a slabé stránky ve vystupování účastníků, následně byla lektorkou poskytnuta účinná zpětná vazba, konkrétní rady a doporučení ke zlepšení. Podmínka pro skutečně intenzivní trénink byla, aby skupinu účastníků tvořilo optimálně 8-13, max. pak 14 osob. Jen tak bylo možno realizovat některé tréninkové techniky a udržet pozornost účastníku po celou dobu trvání semináře. Cílem semináře bylo, aby přínos pro samotné účastníky byl skutečně maximální.

Obsahem kurzu bylo:

- Jak při jednání s lidmi využít asertivitu.
- Čím hned v počátku ovlivnit, jak se k vám budou druzí chovat.
- Jak správně formulovat své požadavky a přání.
- Jak působit sebevědomě a dosáhnout toho, aby vás lidé brali vážně.
- Jak sdělovat kritiku a jak na kritiku reagovat.
- Jak řešit konflikty rychle účinně a bez vypjatých emocí.
- Jak ostatním stanovit hranice a neudělat si přitom nepřátele.

V rámci sociálního výzkumu si můžeme zvolit mezi dvěma základními výzkumnými strategiemi. Jedná se o kvalitativní a kvantitativní výzkum. Pro účely této bakalářské práce jsem si zvolila **kvantitativní výzkum**, který se, na rozdíl od kvalitativního výzkumu orientuje na práci s číselnými údaji, udržuje odstup od zkoumaných osob, tím zabezpečuje nestrannost a jeho hlavním cílem je třídění údajů a vysvětlení příčin existence nebo změn jevů (Gavora, 2000).

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je pomocí dotazníkového šetření, znalostního testu a škálování zhodnotit realizovaný vzdělávací program, jak z pohledu efektivity, tak zjištěním existence vztahů mezi absolvovaným kurzem soft skills a změnou v úrovni reakce, znalostí a chování zaměstnanců státní správy a samosprávy. Sekundárním cílem je porovnat uvedené úrovně mezi zaměstnanci státní správy a samosprávy, čemu podmiňujeme i výběr výzkumného vzorku.

5.2 Hypotéza a volba technik sběru dat

Výzkumný problém však určuje pouze základní orientaci výzkumu a nikoliv další informace potřebné na jeho směřování. Ty se stanovují v **hypotézách** (Gavora, 2000). V souvislosti s tématem bakalářské práce byly definovány na základě modelu hodnocení podle Kirkpatrika tyto hypotézy:

Hypotéza 1: Absolvováním vzdělávacího programu „Asertivita a účinné řešení konfliktů“ došlo u účastníků k pozitivní změně na úrovni reakce. Přičemž pozitivní změnou chápeme míru dosaženého kladného hodnocení užitečnosti vzdělávacího programu tj. naplnění očekávání účastníků programu, využití poznatků v práci, definice prvků, které se účastníkům v programu líbily. Dále pak míra kladného hodnocení lektora z pohledu jeho přístupu, za-

ujmutí, používání názorných forem a příkladů a hodnocení organizace se zaměřením na míru kladných odpovědí u doby trvání, výukového prostředí, školících materiálů, zázemí a servisního zajištění. Důležitým prvkem budou také podněty, náměty účastníků a další témata, které jsou pro jejich rozvoj důležité.

Hypotéza 2: Absolvováním vzdělávacího programu „Asertivita a účinné řešení konfliktů" došlo u účastníků k získání znalostí. Přičemž pozitivní změnou chápeme míru potvrzení získané znalosti, v našem případě míru správných odpovědí z probraného učiva.

Hypotéza 3: Absolvováním vzdělávacího programu „Asertivita a účinné řešení konfliktů" došlo u účastníků k pozitivní změně na úrovni chování. Přičemž pozitivní změnou chápeme příznivý posun účastníků po absolvování vzdělávacího programu v kompetencích, na jejichž rozvoj byl program určen, a to jak ve vnímání sebe sama tj. sebehodnocení, tak ve vnímání nadřízeného.

Pozn. Z důvodu charakteru organizace, jakou je Zlínský kraj tj. organizace, jejichž cílem není tvorba zisku, nebyla stanovena hypotéza na hodnocení úrovně výsledků, která se zabývá dopadem učební aktivity na efektivitu organizace a určuje čisté přínosy, což je v podmínkách veřejné správy obtížné.

Pro potřeby vyvrácení nebo potvrzení stanovených hypotéz byly **stanoveny tři techniky sběru dat**. Jedná se o:

- **Úroveň I. Reakce - Dodatečný zpětnovazební dotazník** (Analýza zpětnovazebních dotazníků kurzů soft skills v letech 2007 – 2011. Dotazník se soustředí na oblasti splnění očekávání, účelu a cílu vzdělávacího programu a sebehodnocení účastníků)
- **Úroveň 2. Znalosti - Znalostní test** (Test je součástí zpětnovazebního dotazníku)
- **Úroveň 3. Chování - Škálování** (Měření úrovně kompetencí z realizovaného pravidelného ročního hodnocení zaměstnanců za rok 2010 a 2011.)

5.3 Výzkumný vzorek

Subjekty výzkumu jsou zaměstnanci Zlínského kraje, kteří prošli vzdělávání zaměřeného na rozvoj soft skills v roce 2010 a tvoří **základní soubor**. Ten bude při aplikaci technik sběru dat vymezen na **výběrový soubor.** Tento soubor bude pro každou z výše uvedených technik jedinečný a bude rozdělen na skupinu zaměstnanců:

1) **Samosprávy** přičemž samospráva představuje určité společenství, jehož členové si vedou své záležitosti sami. Je pro ni charakteristická demokratičnost ve vytváření základních samosprávných orgánů a podřízenosti nebo alespoň odpovědnost ostatních samosprávných orgánů základním orgánům. Samospráva je oddělena od státní správy. *Jedná se např. o „servisní útvary", jako oddělení personální, tiskové, organizační, informatiky a hospodářské správy.*

2) **Státní správy – přenesené působnosti** přičemž státní správu vykonává stát svými orgány k tomu zřízenými (ministerstva, ústřední státní orgány). Výkon státní správy však stát může přenést na jiné orgány, například na orgány místní a krajské samosprávy (stavební úřad – místní úřad v obci s přenesenou působností). Státní správa je označována jako správa přímá, protože je součástí výkonné moci náležící státu. Státní správa je začleněna do struktury státní moci. *Jedná se např. o odbor stavební, životního prostředí a zemědělství, dopravy a Krajský živnostenský úřad.*

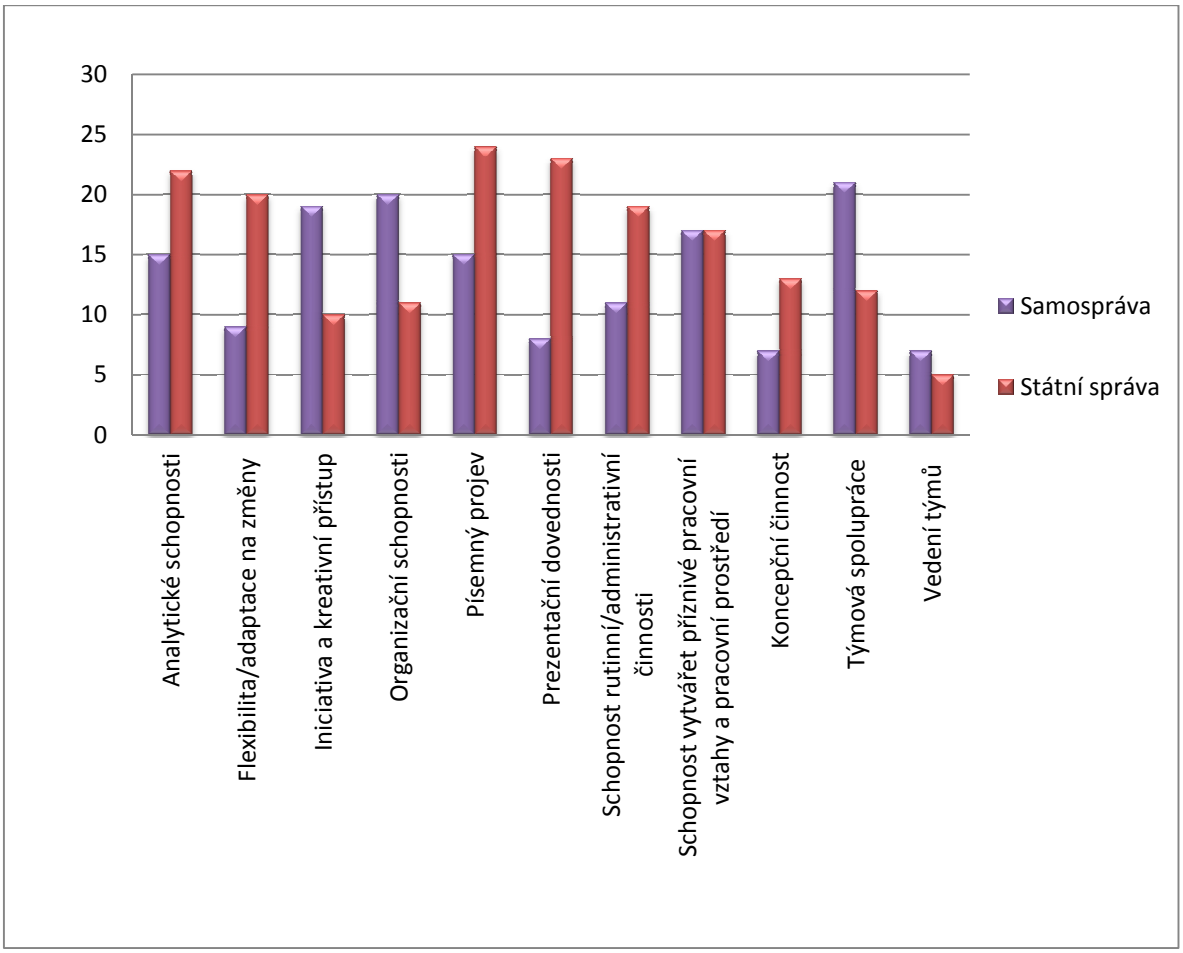
Pro potřeby výzkumu došlo k *profilaci těchto dvou typů zaměstnanců veřejné správy*, přičemž byla provedena analýza dat z „pravidelného ročního hodnocení zaměstnanců".

Kompetenční model zaměstnance je tvořen základními kompetencemi, které jsou pro všechny stejné. Vedoucí mají možnost vybírat z volitelných kompetencí, které slouží ke zvýraznění charakteristiky a specifiky daného pracovního místa. Toto zvýraznění charakteristiky a specifiky daného pracovního místa sloužilo k profilaci těchto zaměstnanců, která byla sestavena pomocí výše četnosti jednotlivých volitelných kompetencí účastníků realizovaného semináře, kteří byli rozděleni do skupiny samosprávy a státní správy.

Výsledky ukazují rozdíl ve výběru volitelných kompetencí zaměstnanců státní správy a samosprávy. U zkoumaného vzorku zaměstnanci samosprávy oproti státní správě vykazují ve vyšší míře požadavek na *iniciativu a kreativitu, organizační schopnosti a týmovou práci*. Naproti tomu zaměstnanci státní správy oproti samosprávě disponují spíše požadavky na *analytické schopnosti, flexibilitu/adaptaci na změnu* (např. časté změny v legislativě), *písemný projev a schopnost rutinní práce* (KÚZK je odvolacím orgánem, působí jako druhoinstanční orgán, což zvyšuje kladený nárok na písemný projev a rutinu při vydávání rozhodnutí), *prezentační dovednosti* (KÚZK poskytuje metodickou pomoc obcí, která mimo jiné obsahuje tvorbu metodických pomůcek a realizaci prezentací pro obce) a *koncepční činnost*. Pro obě tyto skupiny byla kladena stejná míra požadavků na kompetenci *Schopnost vytvářet příznivé pracovní vztahy a pracovní prostředí* a *vedení týmů*.

Kompetence	Popis	Samospráva	Státní správa
Analytické schopnosti	*Hodnotíme schopnost určit podstatné, chápat vztahy, příčiny a souvislosti a schopnost navrhovat řešení.*	15	22
Flexibilita/adaptace na změny	*Hodnotíme zájem o změny, jejich aktivní vyhledávání, přizpůsobování změnám a schopnost improvizace.*	9	20
Iniciativa a kreativní přístup	*Hodnotíme schopnost iniciativně tvořit nové, originální a užitečné nápady nebo přístupy.*	19	10
Organizační schopnosti	*Hodnotíme schopnost naplánovat čas, práci a lidi tak, aby se dosáhlo stanovených cílů.*	20	11
Písemný projev	*Hodnotíme výrazové prostředky, gramatiku, slohovou stylizaci a úpravu písemností.*	15	24
Prezentační dovednosti	*Hodnotíme efektivní prezentaci názorů, myšlenek, produktů, verbální a neverbální projev, uspořádání obsahu a struktury prezentace.*	8	23
Schopnost rutinní/administrativní činnosti	*Hodnotíme schopnost vytrvat u zaběhlých pracovních postupů a administrativních činností i dlouhodobě.*	11	19
Schopnost vytvářet příznivé pracovní vztahy a pracovní prostředí	*Hodnotíme působení zaměstnance v pracovním kolektivu, jeho schopnost vytvářet a podporovat atmosféru spolupráce v týmu.*	17	17
Koncepční činnost	*Hodnotíme schopnost pohledu v širším kontextu a navrhovaná koncepční řešení.*	7	13
Týmová spolupráce	*Hodnotíme aktivní začlenění do pracovního týmu, podíl na budování vztahů a spolupráci s ostatními členy týmu.*	21	12
Vedení týmů	*Hodnotíme schopnost vést pracovní tým, efektivitu a kvalitu metod řízení a vedení týmu a schopnost nést za něj zodpovědnost.*	7	5

Tab. 6. Četnost volitelných kompetencí u zaměstnanců samosprávy a státní správy



Obr. 16 Grafické znázornění četnosti jednotlivých volitelných kompetencí

Na závěr lze shrnout, že na zaměstnance samospráv je kladen častěji požadavek na iniciativu a kreativní přístup, organizační schopnosti a týmovou spolupráci. Oproti tomu na zaměstnance státní správy spíše na analytické schopnosti, flexibilitu a adaptaci na změnu, prezentační dovednosti, schopnost rutinní práce, koncepční činnosti a písemný projev.

5.4 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

1. Úroveň reakce

Pro zjištění změn v úrovni reakce byl jako výzkumná metoda zvolen dotazník zpětné vazby z důvodu potřeby zjištění informací od co největšího počtu respondentů. Cílem dotazníku bylo zodpovědět na výzkumnou otázku *„Existuje vztah mezi absolvovaným kurzem soft skills a změnou v úrovni reakce, znalostí a chování zaměstnanců státní správy a samosprávy?“ a* potvrdit nebo vyvrátit hypotézu č. 1.: *Zda došlo absolvováním vzdělávacího programu „Asertivita a účinné řešení konfliktů“ u účastníků k pozitivní změně na úrovni reakce.*

Dotazník vzhledem k charakteru oslovení respondentů a následnému sběru dat (emailová korespondence) není anonymní a obsahuje celkem 13 otázek. Byly zde použity otázky otevřené (3, 4, 12, 13) a otázky škálové (1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11). Tyto otázky jsou zařazeny do třech hlavních oblastí:

- **Hodnocení užitečnosti** (splnění očekávání, využití získaných znalostí v praxi, definování toho, co se na kurzu nejvíce líbilo či toho, co v obsahu nejvíce postrádali).
- **Hodnocení lektora** (hodnocení lektora z hlediska jejich přístupu, zaujetí, používání správných a názorných forem a postupů).
- **Hodnocení organizace** (hodnocení celkové doby trvání, prostorů pro konání, školících materiálů, zázemí a servisní zajištění, vymezení podnětů, námětů a témat, které považují účastníci za důležité pro svůj další rozvoj).

U tohoto elektronického dotazníku byla možnost zatržení políčka či slovní vypsání odpovědi. Dotazníkové šetření probíhalo v lednu 2012. Distribuce dotazníků proběhla elektronicky - zasláním emailu účastníkům kurzu (respondentům) *„Asertivita a účinné řešení konfliktů“*.

Harmonogram činností:

1. Výzkum byl proveden v lednu 2012.
2. Na začátku měsíce ledna 2012 proběhla kontrola dotazníků.
3. Vyhodnocení dat proběhlo v měsíci únoru 2012.
4. Závěr výzkumného šetření – duben 2012.

Dotazníkovým šetření bylo osloveno elektronicky celkem 78 respondentů. **Návratnost dotazníků byla 97%**. Dohromady vyplněný dotazník zpět zaslalo 76 respondentů. Výzkum je však zaměřen na skupinu zaměstnanců státní správy a samosprávy, přičemž počet vyplněných dotazníků zaměstnanců státní správy byl 39 a samosprávy 37. Pro účely tohoto výzkumu byla skupina sjednocena náhodným výběrem na **37 zaměstnanců státní správy a 37 zaměstnanců samosprávy**. Analýza dat probíhala prostřednictvím aplikace MS Excel.

a) Oblast – Hodnocení užitečnosti

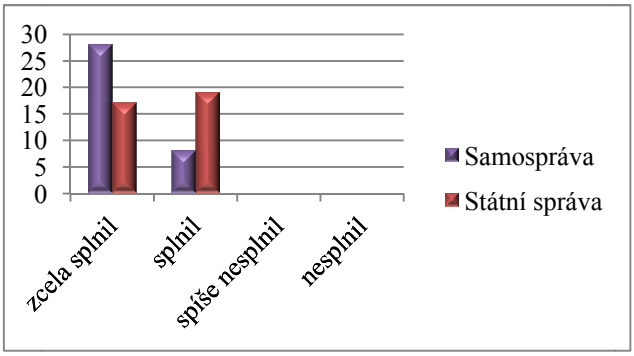
1. otázka: Vaše očekávání program celkově?

	zcela splnil	Splnil	spíše nesplnil	nesplnil
Samospráva	28	8	0	0

Státní správa	17	19	0	0

Tab. 7. Přehled odpovědí na 1. otázku: Vaše očekávání program celkově

Z většiny odpovědí vyplývá, že očekávání program zcela splnil na 61% a na 37% splnil. Z pohledu zaměstnanců samosprávy se jedná o 76% odpovědí - zcela splnil a 22% odpovědí – splnil, což zvyšuje podíl na celkové spokojenosti oproti zaměstnancům státní správy, kde rozdíl mezi odpověďmi zcela splnil a splnil je skoro vyrovnaný 46% - zcela splnil a 52% - splnil. U této otázky se nevyskytla záporná odpověď.



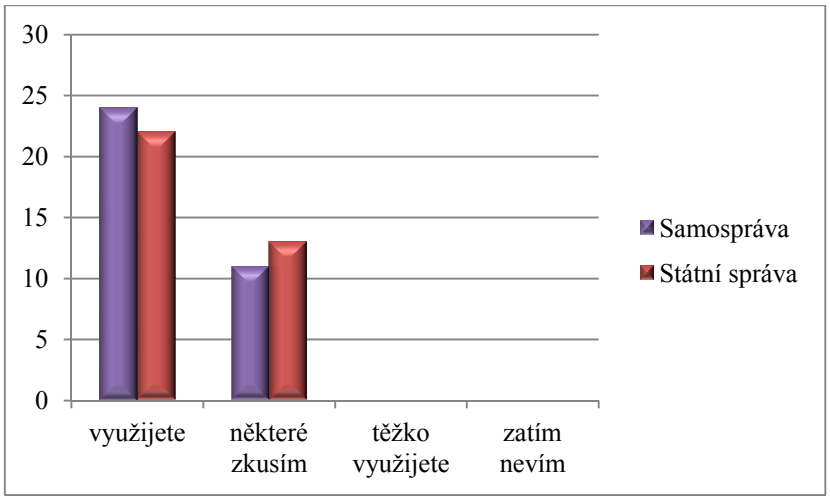
Obr. 17. Grafické znázornění 1. otázky: Vaše očekávání program celkově

2. otázka: Získané poznatky ve Vaší práci využijete:

	využijete	některé zkusím	těžko využijete	zatím nevím
Samospráva	24	11	0	0
Státní správa	22	13	0	0

Tab. 8. Přehled odpovědí na 2. otázku: Získané poznatky ve Vaší práci využijete

Výsledky ukazují, že získané poznatky účastníci kurzu z 62% využijí a 32% některé poznatky zkusí. Ani jeden respondent neuvedl, že získané poznatky těžko v praxi využije a zatím neví, zda je využije. Co se týče výzkumných skupin, je rozdíl nepatrný (5%) u samosprávy z 65% účastníci získané poznatky využijí a z 30% některé v praxi vyzkouší. U státní správy 60% účastníci získané poznatky využijí a z 35% některé v praxi zkusí.



Obr. 18. Grafické znázornění 2. otázky: Získané poznatky ve Vaší práci využijete

3. otázka: Nejvíce se Vám líbilo

Nejčastěji se u zaměstnanců samosprávy objevovala odpověď, že nejvíce se líbilo praktické zaměření semináře (praktické případy, příklady, řešení aktuálních otázek, praktických ukázek, interaktivní hry, názorné ukázky, dobře propracované podklady, vysvětlení a vhodné příklady, uvedení praktických návodů, jak v dané situaci zachovat) - 15x. Velmi častou odpovědí také bylo způsob přednášky (způsob výkladu, vtažení posluchačů do procesu výuky, aplikace daného programu do praxe, zábavná forma, výklad lektorky, aktivní přístup lektorky, aktivní zpětná vazba na naše reakce a modelové situace, málo teorie během přednášky) – 10x. Jeden respondent uvedl navození komunikace mezi lektorkou a účastníky navzájem a příjemná přednášející i vizuálně.

Ve větší míře se u zaměstnanců státní správy v odpovědích objevovalo, že nejvíce se líbil přístup lektorky (praktické řešení situací, ukázky, modelové situace, poznatky z praxe, předvedení konfliktního klienta, poutavé a kreativní, zábavnost, smysluplnost (23x). Jednotlivci uvedli rozpoznání komunikačního stylu v různých situacích, struktura, vysoká odbornost, jednotný vizuální styl, hledání vnitřní motivace a tělocvik na terase.

4. otázka: V obsahu jsem nejvíce postrádala

Žádný z respondentů nevyužil odpověď na tuto otevřenou otázku.

b) hodnocení lektora

5. otázka – Vyhovující přístup

6. otázka - Dobré zaujmutí, udržoval mou pozornost

7. otázka - Používání názorných příkladů a forem

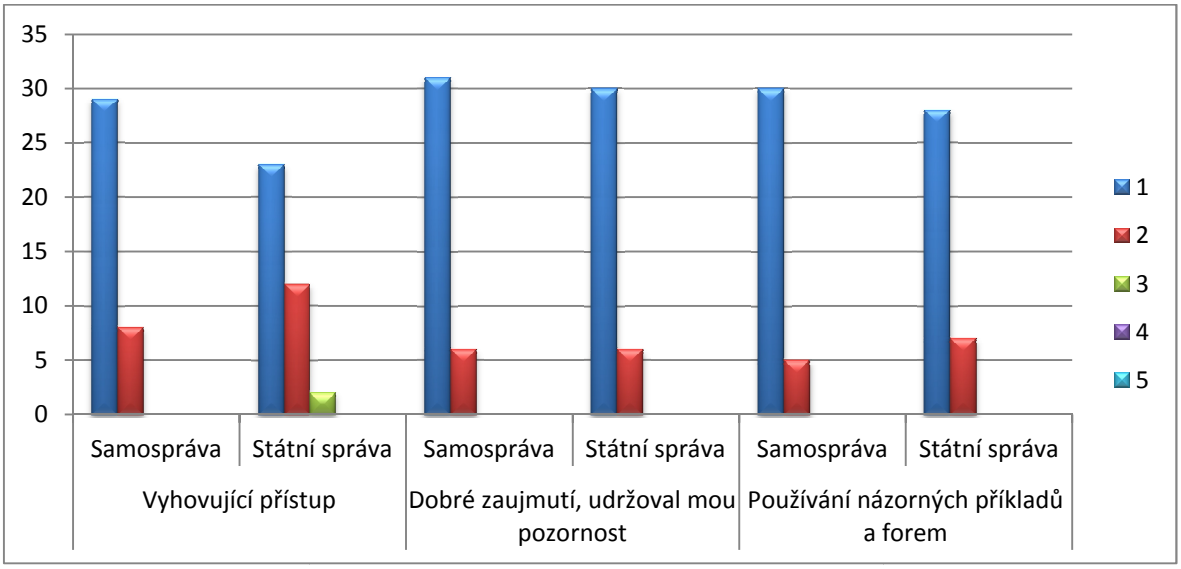
	Vyhovující přístup		**Dobré zaujmutí, udržoval mou pozornost**		**Používání názorných příkladů a forem**	
	Samospráva	Státní správa	Samospráva	Státní správa	Samospráva	Státní správa
1- výborný	29	23	31	30	30	28
2 - chvalitebný	8	12	6	6	5	7
3 - dobrý	0	2	0	0	0	0
4- dostatečný	0	0	0	0	0	0
5 - nedostatečný	0	0	0	0	0	0

Tab. 9. Přehled odpovědí na 5., 6. a 7. otázku

Lektorka tohoto kurzu má vzdělání v kombinovaném magisterském studiu oboru sociální pedagogika a v distančním bakalářském studiu oboru psychologie. Vlastní bohaté lektorské zkušenosti. Od roku 2008 působí na Filozofické fakultě univerzity Palackého v Olomouci, jako zástupce proděkanky pro kombinované studium, metodik kombinovaného studia psychologie, lektor psychologie komunikace, aplikované psychologie, odborný garant oblastí komunikace v projektech Evropského sociálního fondu (dále jen „ESF“), dále od roku 2007 jako lektorka Rašínovy vysoké školy v Brně, spolupráce na projektech ESF a od roku 1999 jako osoba samostatně výdělečně činná pro dodavatele tohoto kurzu v oblasti vedení kurzů, seminářů a tréninků komunikačních dovedností, poradenství v oblasti vzdělávání dospělých.

V uvedených odpovědích respondenti uvedli celkovou spokojenost na stupnici výborný u „vyhovujícího přístupu“ 70%, „dobré zaujmutí, udržoval mou pozornost“ 82%, „používání názorných příkladů a forem“ 78%. Tyto výsledky korespondují s odpověďmi na otevřenou 3. otázku „nejvíce se Vám líbilo“, kdy respondenti nejvíce uváděli přístup lektorky a používání praktických příkladů. Rozdíl ve vnímání této oblasti mezi samosprávou je obdobný. „Vyhovující přístup“ hodnotila samospráva z 78% jako výborný a pouze z 22% jako chvalitebný. U státní správy byl hodnocen z 62% jako výborný, z 32% jako chvalitebný a pouze 5% jako dobrý. „Dobré zaujmutí, udržoval mou pozornost“, hodnotili zaměstnanci samosprávy z 84% jako výborný, z 16% jako chvalitebný. Zaměstnanci státní správy z 81% jako výborný a z 16% jako chvalitebný. U „používání názorných příkladů a forem“ respondenti

samosprávy uváděli z 81% výborný a z 14% chvalitebný. Respondenti státní správy uváděli z 76% výborný a z 19% chvalitebný.



Tab. 10. Grafické znázornění 5., 6. a 7. otázky

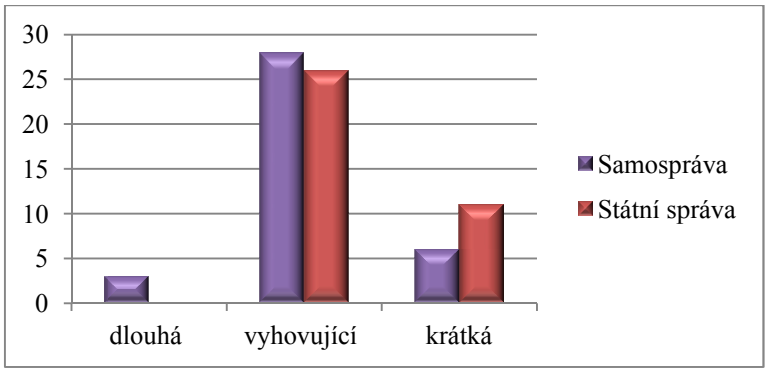
c) Hodnocení organizace

8. otázka: Celková doba trvání

	dlouhá	vyhovující	krátká
Samospráva	3	28	6
Státní správa	0	26	11

Tab. 11. Přehled odpovědí na 8. otázku: Celková doba trvání

Kurz byl realizován jako jednodenní, obsahující 8 vyučovacích hodin (1 vyučovací hodina je 45 min). Školení probíhalo po 1,5 hodinových blocích, po kterých byla účastníkům vždy poskytnuta 10 minutová pauza a v jeho polovině 30 minutová přestávka na oběd. Z výše uvedených odpovědí vyplývá rozdíl ve vnímání celkové doby trvání u výzkumné skupiny. Samospráva 76% vnímá dobu trvání jako vyhovující, 8% jako dlouhou a 16% jako krátkou. Respondenti státní správy z 70% uvedli dobu trvání jako vyhovující, avšak až 30% ji vnímalo jako krátkou a žádný z respondentů neuvedl dobu dlouhou.



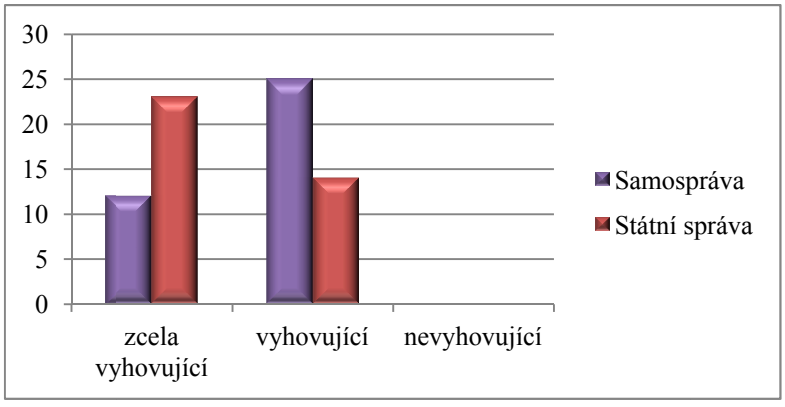
Obr. 19. Grafické znázornění 8. Otázky: Celková doba trvání

9. otázka: Prostory pro konání jsou

	zcela vyhovující	vyhovující	nevyhovující
Samospráva	34	3	0
Státní správa	29	8	0

Tab. 12. Přehled odpovědí na 9. Otázku: Prostory pro konání jsou

Kurz byl realizován v prostorách Krajského úřadu Zlínského kraje. Konkrétně v zasedací místnosti 1526 a 1529 s kapacitou 16 osob. Prostory pro konání jsou vnímány účastníky 85% jako zcela vyhovující. Přesto 22% zaměstnanců samosprávy a 8% státní správy vnímá tyto prostory jako vyhovující. Bližší informace k této oblasti nám mohou poskytnout odpovědi na otázku týkající se podnětů a námětů k realizovanému školení.



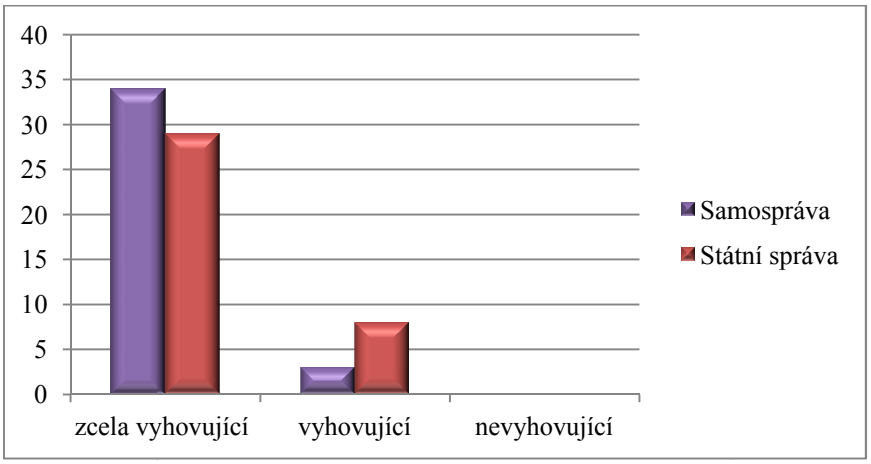
Obr. 20. Grafické znázornění 9. otázky: Prostory konání jsou

10. otázka: Školící materiály jsou:

	zcela vyhovující	vyhovující	nevyhovující
Samospráva	34	3	0
Státní správa	29	8	0

Tab. 13. Přehled odpovědí na 10. otázku: Školící materiály jsou

Každý z účastníků obdržel tištěné materiály, které obsahovaly jak teorii, tak různá cvičení, osobnostní testy a doporučenou literaturu. Z 85% byly účastníky označeny materiály jako zcela vyhovující. Zaměstnanci samosprávy z 92% a zaměstnanci státní správy z 78% hodnotili materiály zcela vyhovující.



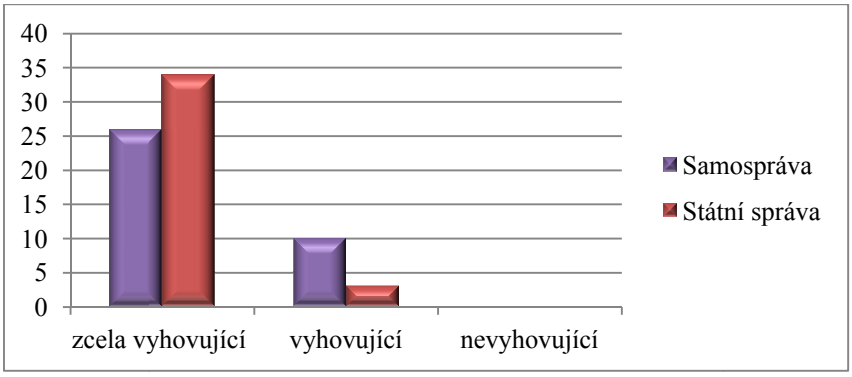
Obr. 21. Grafické znázornění 10. otázky: Školící materiály jsou

11. otázka: Zázemí a servisní zajištění je

	zcela vyhovující	vyhovující	nevyhovující
Samospráva	26	10	0
Státní správa	34	3	0

Tab. 14. Přehled odpovědí na 11. otázku: Zázemí a servisní zajištění je

Tato oblast obsahuje prvky, jako nominaci na kurz, včasném, věcném, správné a dostatečném informování o konaném kurzu a samotnou realizaci školícího dne. Z výše uvedené tabulky je patrné 95% zcela vyhovující zázemí a zajištění kurzu. Zaměstnanci samosprávy z 70% a zaměstnanci státní správy z 92% vnímají zázemí a jištění kurzu jako zcela vyhovující.



Obr. 22. Grafické znázornění 11. Otázky: Zázemí a servisní zajištění je

12. Podněty a náměty

Mezi nejčastější podněty ze strany zaměstnanců samosprávy patřily náměty na úpravu organizace vzdělávacího dne, jako využití i jiných forem příkladů např. videozáznam, doporučení o prodloužení délky trvání kurzu (někteří z účastníků cítili nedostatek času na procvičení a na podrobnější výklad některých témat), doporučení rozdělení tohoto kurzu na dva kratší semináře a ubrání teoretické části a návrh zmenšit počet účastníků ve skupině. Jedním z podnětů bylo také konání mimo úřad na neutrálním místě, nejlépe dvoudenní.

Zaměstnanci státní správy měli nejčastější podněty na úpravu délky kurzu (nedostačující čas, jeden den nestačí, málo prostoru – seminář trvá pouze jeden den na takové téma, malá časová dotace, více času), na změnu prostředí kurzu (2x). Odpovědi obsahovali doporučení realizovat tento kurz v menším počtu lidí (1x) a zaměření na osoby, které přichází do styku s klienty (veřejností). Oproti výsledkům zaměstnanců samosprávy obsahovali ve třech případech spíše negativní postoj k hraní rolí a scének (nelíbilo se mi hodně praktických příkladů – zkoušení rolí, nerada jsem středem pozornosti, proto mi vadily předváděcí scénky, hraní scének, tento způsob mi nevyhovuje, spíše očekávám přednášku lektora).

13. Jaká další témata považuji pro sebe za důležitá

Odpovědi zaměstnanců samosprávy obsahovaly především zaměření na oblast rozvoje tzv. měkkých dovedností jako např. stressmanagement (5x), timemanagement (5x), rozvoj komunikačních dovedností12x (komunikace, pokračování asertivity, sebeovládání, sebeprezentace, konflikty, mezilidské vztahy, vedení lidí, manipulace, EQ).

Zúčastnění zaměstnanci státní správy rovněž považují za důležitý rozvoj v oblasti tzv. měkkých dovedností 10x (komunikace, sebeovládání, kritika, návod jak mluvit s kolegy na

pracovišti, timemangement, rozvoj asertivní komunikace, umění komunikace a přednesu před lidmi, stressmanagement). Z rozvoje tzv. tvrdých dovedností uváděli oblast písemné komunikace (2x) a odborných témat z oboru (2x).

2. Úroveň znalostí

Pro zjištění změn v úrovni znalostí byl jako metoda zvolen dotazník zpětné vazby využívaný již při zjišťování změn v úrovni reakce. Tento dotazník byl využit z důvodu potřeby zjištění informací od co největšího počtu respondentů a jednotného vyplnění, aby nedošlo k zahlcení respondentů. Cílem dotazníku potvrdit nebo vyvrátit *Hypotézu 2: Absolvováním vzdělávacího programu „Asertivita a účinné řešení konfliktů" došlo u účastníků k získání znalostí.*

Pro zjištění této hypotézy byl dotazník doplněn o 6 otázek, při jejichž sestavení bylo čerpáno ze školících materiálů, které obdrželi všichni účastníci kurzu. Tyto otázky se týkají oblasti komunikace, asertivity a konfliktů:

1. Oblíbenějšími a důvěryhodnějšími partnery jsou ti, kteří nám umí:

a) nahlížet

b) naslouchat

2. Asertivním nástrojem komunikace je:

a) mlčení

b) kompliment

3. Pasivním nástrojem komunikace je:

a) mlčení

b) ironie

4. Agresivním nástrojem komunikace je:

a) útěk

b) výčitka

5. V konfliktní situaci bude fungovat:

a) zdržení se reakce na konfliktní jazyk

b) vysvětlování

6. Konflikty postojů jsou nejúspornější a nejnebezpečnější, protože jejich součástí jsou:

a) emoce

b) logické uvažování

Správnými odpověďmi jsou: 1. b); 2. b); 3. a); 4. b); 5. a); 6. a)

Analýza získaných dat byla provedena průměrem správných odpovědí u výzkumného vzorku. Zaměstnanci samosprávy vykazovali v průměru **5,4 správných odpovědí**, zatímco zaměstnanci státní správy vykazovali průměr vyšší tj. **5,6 správných odpovědí**. V celkové hodnotě 6 otázek se jedná o velmi dobré skóre u obou skupin.

3. Úroveň chování

Pro ověření hypotézy 3.: *Absolvováním vzdělávacího programu „Asertivita a účinné řešení konfliktů" došlo u účastníků k pozitivní změně na úrovni chování,* sloužila analýza údajů z pravidelného hodnocení vedoucích zaměstnanců a zaměstnanců na KÚZK v roce 2010 a 2011. Při této analýze bylo zkoumáno vlastní sebehodnocení účastníků vzdělávacího programu a samotné hodnocení nadřízeného v superkompetenci „interpersonální kompetenci" a kompetencích:

a) **Komunikační dovednosti** (Hodnotíme schopnost účelně, efektivně, srozumitelně, (sebe)prezentovat, argumentovat, vyjednávat a naslouchat. Hodnotíme kultivovanost projevu a efektivitu vedení dialogu s nadřízeným a kolegy.).
b) **Schopnost řešit konflikty a zátěžové situace** (Hodnotíme schopnost zvládat obtížné situace, schopnost konstruktivně řešit konflikty.).

V procesu pravidelného hodnocení zaměstnanců se používá pětistupňová hodnoticí škála a obecná úroveň kompetencí je vyjádřena pomocí velkých písmen se slovním vyjádřením:

E	Nezná dostatečně nebo nedodržuje platnou legislativu, vnitřní předpisy a ne vždy se řídí etických kodexem úřadu. Považuje kvalitu a efektivitu své práce za dostatečnou, i když jsou k jeho výsledkům výhrady. Zná všeobecně problematiku své profese, ale je uzavřený vůči změnám. Je na sebe málo náročný a necítí potřebu se dále rozvíjet. Vůči klientovi vystupuje často neprofesionálně. Nedokáže organizovat svůj pracovní čas efektivně, vznikají zbytečné ztráty. V jeho komunikaci se vyskytují rizikové situace, občas dochází k nedorozuměním. Je málo samostatný. I drobná rozhodnutí přenechává raději nadřízeným. Vyžaduje stálé konzultace. **Nedostatečná úroveň kompetence.**
D	Zná platnou legislativu, vnitřní předpisy a uvědomuje si etický kodex úřadu. Nezabývá se příliš kvalitou a efektivitou své práce a ani jejímu zvyšování. Zachovává status quo. Zná problematiku své profese, ale má potíže se ztotožnit se změnami.

	Nepracuje na svém rozvoji dostatečně. Stává se, že občas vystupuje vůči klientovi neprofesionálně. Organizuje si svůj pracovní čas málo efektivně. Ne vždy komunikuje dostatečně srozumitelně, může docházet k nedorozumění. Je málo samostatný. Nerad bere odpovědnost na sebe a rozhodnutí často nechává na svých nadřízených. **Stagnační úroveň kompetence.**
C	Řídí se platnou legislativou, vnitřními předpisy a etickým kodexem úřadu. Stabilně dosahuje standardních pracovních výsledků. Odpovědně přistupuje ke své profesi, zná její problematiku. Je otevřený změnám, ale aktivně je nevyhledává. Pracuje na svém seberozvoji. Zpravidla vycítí přání klienta a snaží se vystupovat profesionálně. Samostatně nakládá s časem, umí rozpoznat důležité od nedůležitého. V běžných situacích komunikuje dobře, v komunikačně náročných situacích se může k okolí chovat nešetrně. Je samostatný, v komplikovanějších a obtížnějších situacích se může projevovat nejistě a hledat podporu. Bere si tolik odpovědnosti, kolik unese. **Standardní úroveň kompetence.**
B	Jedná v souladu s platnou legislativou, vnitřními předpisy a etickým kodexem úřadu. Kvalita a efektivita jeho práce má většinou vysokou úroveň. Je dobře znalý problematiky své profese. Je schopen změny, ale ne vždy ji iniciuje. Aktivně pracuje na svém seberozvoji. Dokáže správně rozeznat potřeby klienta a jedná profesionálně. Efektivně využívá pracovní čas. Většinou mu komunikace nedělá problémy. Své názory podporuje srozumitelnými argumenty. Je samostatný a rozhodný se správným odhadem svých schopností. Je zvyklý naplnit svou zodpovědnost. **Vysoká úroveň kompetence.**
A	Vždy jedná ve prospěch občanů a úřadu v souladu s platnou legislativou, platnými předpisy a etickým kodexem úřadu. Dosahuje vynikajících pracovních výsledků. Zná detailně problematiku své profese. Je schopen změny a v případě potřeby ji aktivně vyvolává. Je na sebe náročný, aktivně se vzdělává a rozvíjí i jako osobnost. Předvídá potřeby klienta a vždy jedná profesionálně. Samostatně a zodpovědně nakládá s časem. Komunikuje srozumitelně a k věci, dialog srozumitelně směřuje k cíli. Je samostatný, rozhodný a odpovědný. Dokáže pro dobro věci i riskovat se správným odhadem svých schopností a mírou dopadu. **Excelentní úroveň kompetence.**

Tab. 15 Hodnotící škála

Pro účely výzkumu byla hodnotící škála změněna z velkých písmen na číselnou hodnotu, přičemž **E = 5; D = 4; C = 3; B = 2; A = 1**. Analýza byla zpracována dokumentu MS Excel a vychází z domněnky subjektivního hodnocení v dané kompetenci před absolvováním kurzu tj. v roce 2010 a po absolvování kurzu tj. v roce 2011 účastníka kurzu a jeho nadřízeného v jednotlivých kompetencích.

Do výzkumného vzorku nebylo zařazeno 7 zaměstnanců samosprávy (ve dvou případech se jednalo o zaměstnance, kteří v roce 2010 nepracovali na KÚZK a v pěti případech nebyli zaměstnanci v roce 2011 hodnoceni) a 4 zaměstnanci státní správy (v třech případech nebyli zaměstnanci v roce 2011 hodnoceni a v jednom se jednalo o nepřítomnost v roce 2010 z důvodu mateřské).

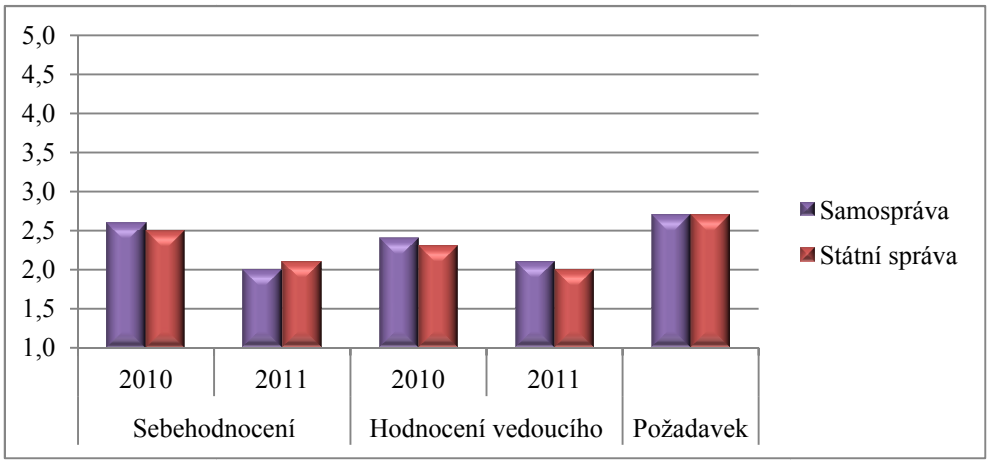
a) Kompetence „Komunikační dovednosti“

	Sebehodnocení		Hodnocení vedoucího		Požadavek
	2010	2011	2010	2011	
Samospráva	2,6	2,0	2,4	2,1	2,7
Státní správa	2,5	2,1	2,3	2,0	2,7

Tab. 16. Průměrné hodnocení kompetence „Komunikační dovednosti“

Tabulka vyjadřuje průměrnou hodnotu sebehodnocení účastníků kurzu v roce 2010, 2011 a hodnocení jejich vedoucího v roce 2010, 2011. Průměrný požadavek na pracovní pozici je u obou skupin 2,7, což odpovídá - hodnotě C. Uvedené průměry hodnot kompetence tento požadavek pozitivně překračují.

Zaměstnanci samosprávy se oproti roku 2010 v uvedené kompetenci vidí o 12% lépe, zatímco nadřízení je hodnotí o 6% lépe. Zaměstnanci státní správy se sebehodnotí o 8% lépe a jejich vedoucí je hodnotí o 6% lépe.



Obr. 23 Grafické znázornění průměrného hodnocení v kompetenci „Komunikační dovednosti“

b) Kompetence „Schopnost řešit konflikty a zátěžové situace“

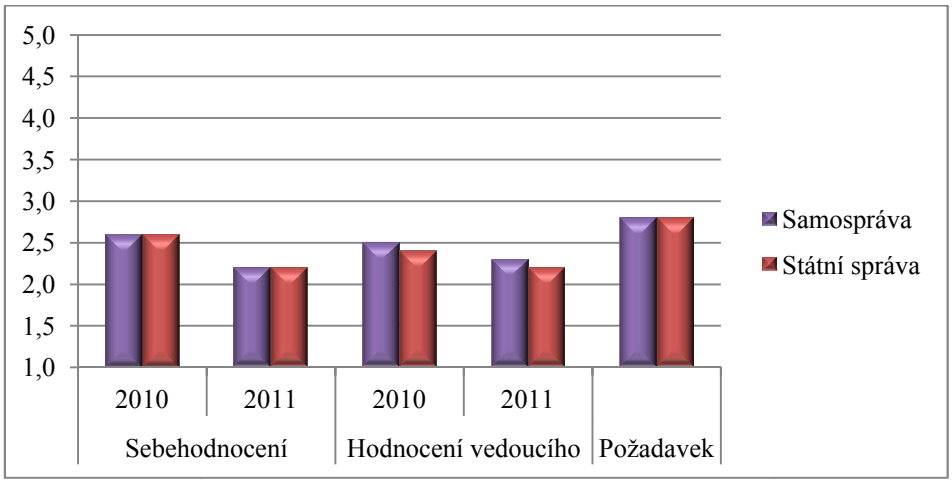
	Sebehodnocení		Hodnocení vedoucího		Požadavek
	2010	2011	2010	2011	
Samospráva	2,6	2,2	2,5	2,3	2,8
Státní správa	2,6	2,2	2,4	2,2	2,8

Tab. 17. Průměrné hodnocení kompetence „Schopnost řešit konflikty a zátěžové situace“

Tabulka vyjadřuje průměrnou hodnotu sebehodnocení účastníků kurzu v roce 2010, 2011 a hodnocení jejich vedoucího v roce 2010, 2011. Průměrný požadavek na pracovní pozici je

u obou skupin 2,8, což odpovídá - hodnotě C. Uvedené průměry hodnot kompetence tento požadavek pozitivně překračují.

Zaměstnanci samosprávy se oproti roku 2010 v uvedené kompetenci vidí o 8% lépe, zatímco nadřízení je hodnotí o 4% lépe. Zaměstnanci státní správy se sebehodnotí o 8% lépe a jejich vedoucí je hodnotí o 4% lépe.



Obr. 24. Grafické znázornění průměrného hodnocení kompetence „Schopnost řešit konflikty a zátěžové situace“

Závěrečné shrnutí výzkumu

1. Úroveň reakce

První hypotézou bylo, zda absolvováním vzdělávacího programu „Asertivita a účinné řešení konfliktů“ došlo u účastníků k pozitivní změně na úrovni reakce. Tuto hypotézu mělo potvrdit či vyvrátit realizovaný dotazníkový výzkum. Výsledky jednoznačně potvrzují tuto hypotézu. Realizovaný kurz je po stránce užitečnosti (splnění očekávání, využití poznatků v praxi a obsah kurzu), hodnocení lektora a organizace vnímán velice pozitivně u obou zkoumaných skupin. U zaměstnanců samosprávy je vnímána vyšší míra splnění očekávání, u zaměstnanců státní správy je vyrovnaný rozdíl mezi „zcela splnil“ a „splnil“, což může vykazovat menší míru spokojenosti s realizovaným školením. U třech zaměstnanců státní správy se vyskytl v odpovědích negativní postoj osobního charakteru k interaktivním prvkům kurzu, jako zkoušení a hraní rolí. Převážná většina účastníků praktické a interaktivní zaměření kurzu uvítala, a získané poznatky v praxi využije, nebo zkusí. Tím se potvrzuje mimo jiné i výzkumů D. Koleba, kdy plných 80% našeho poznání pramení z vlastních zá-

žitků, které si následným racionálním zpracováním přetavíme do podoby obecného poznatku, jímž se dále řídíme. Poznatky vyvozené ze zážitků jsou pro účastníky dlouhodobě zapamatovatelné a snadno vybavitelné.

Z výzkumu dále plyne ve zvýšené míře návrh na úpravu harmonogramu tohoto typu kurzu. U obou skupin se vyskytly požadavky na prodloužení délky kurzu (ve vyšší míře byla vnímána u skupiny zaměstnanců státní správy). Pro budoucí využití by bylo vhodné tento kurz realizovat jako dvoudenní s dvěma kratšími bloky (2x 6 vyučovacích hodin), tak aby se účastníci necítili ochuzeni o teorii či praktické procvičení.

Výsledky vykazují podněty ke změně školícího místa. Zazněli zde podněty k preferování realizace kurzu mimo krajský úřad.

Oblastmi dalšího rozvoje vidí obě skupiny z větší míry shodně. Respondenti v odpovědích uváděli další rozvoj v oblasti soft skills, jako komunikace, pokračování v asertivitě, konflitech, stressmanagementu a timemanagementu. Tento výčet zaměstnanci státní správy doplnili o požadavek na písemnou komunikaci a odborné školení (což koresponduje s vyprofilovanými požadavky na jejich pracovní pozice).

Doporučení pro praxi:

Tyto a jiné informace můžeme získat pomocí tzv. **pretestů** před konáním kurzu, který slouží ke vstupní analýze pomáhající upravit kurz přesně na současné potřeby a očekávání zaměstnanců. Pro lektora kurzu znamená získání co nejpřesnějších podkladů pro efektivní sestavení kurzu. Na základě dotazníkového výzkumu bych využití tohoto testu doporučovala, před konáním každého kurzu.

2. Úroveň znalostí

Druhou hypotézou bylo, zda absolvováním vzdělávacího programu „Asertivita a účinné řešení konfliktů“ došlo u účastníků k pozitivní změně na úrovni znalostí. Výsledky jednoznačně potvrzují tuto hypotézu. Získanými průměry správných odpovědí u výzkumného vzorku byla potvrzena hypotéza pozitivní změny v úrovni znalostí po absolvování kurzu u obou výzkumných skupin. U obou výzkumných skupin byl zaznamenán vysoký počet správných odpovědí.

Doporučení pro praxi

Podle charakteru témat vzdělávacích kurzů a specifikace cílové skupiny a požadavků organizace lze provést také **subjektivní hodnocení – sebeprojektivní hodnocení.** Účastníci

před zahájením procesu vzdělávání vyplní dotazník – sebeprojektivní hodnocení, ve kterém ohodnotí své znalosti. Úroveň svých znalostí budou vyhodnocovat v rozsahu 1-7. Stejný test se provede na konci projektu vzdělávání, kdy účastníci zaznamenají, jak po absolvování vzdělávání vidí úroveň svých znalostí před zahájením a po ukončení vzdělávání.

Např. Když mám delegovat úkol:

1	2	3	4	5	6	7
vím jak						nevím jak

Tab. 18 Ukázka subjektivního hodnocení (Zdroj: Vlastní zpracování)

3. Úroveň změny chování

Třetí hypotézou bylo, zda absolvováním vzdělávacího programu „Asertivita a účinné řešení konfliktů“ došlo u účastníků k pozitivní změně na úrovni chování. Tuto hypotézu měla potvrdit či vyvrátit analýza měření úrovně kompetencí (komunikační dovednosti a schopnost řešit konflikty a zátěžové situace) před a po konání kurzu pomocí dat z pravidelného ročního hodnocení zaměstnanců z pohledu účastníka kurzu (sebehodnocení) a jeho nadřízeného. Výsledky tuto hypotézu potvrzují a je zde patrný rozdíl mezi vnímáním zaměstnanců samosprávy a státní správy, kdy v kompetenci „komunikační dovednosti“ sebehodnocením pociťují zaměstnanci samosprávy posun o 12%, zatímco zaměstnanci státní správy pouze o 8% lépe. U kompetence schopnost řešit konflikty a zátěžové situace bylo toto vnímání vyrovnané.

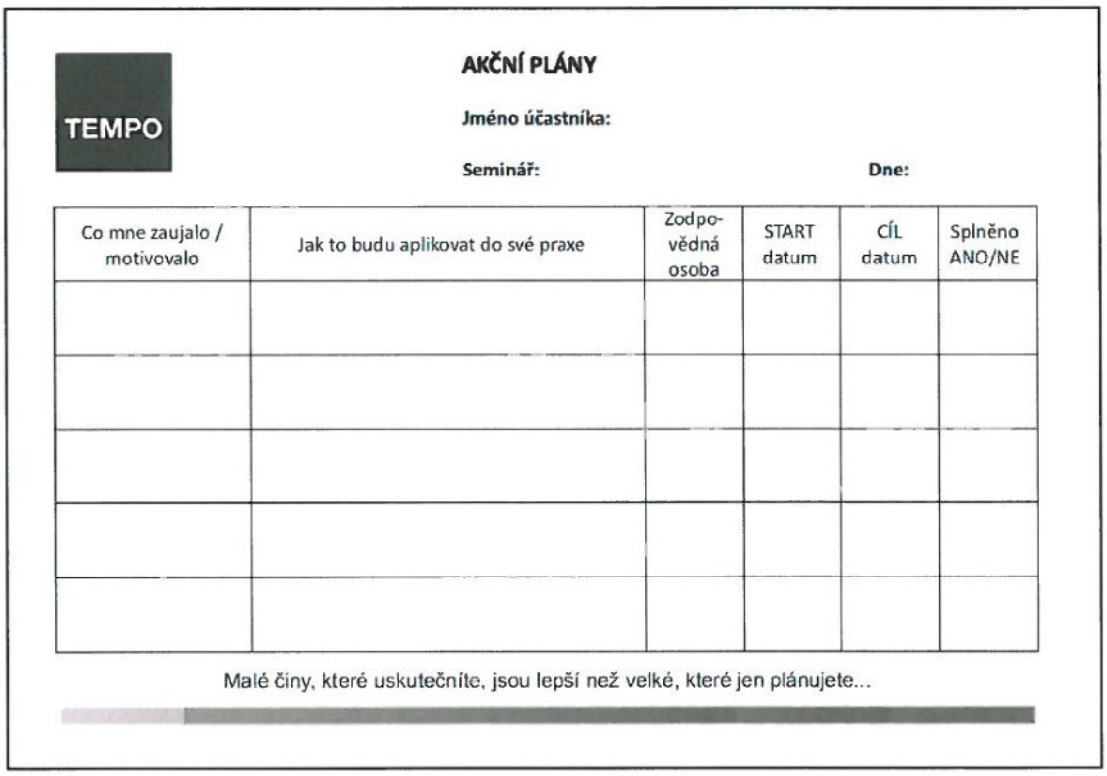
Doporučení pro praxi

Jak už bylo zmíněno v teoretické části, na základě studie ASTD neúspěch vzdělávacích programů z 70% nastane, až po jeho absolvování. Jedním z hlavních důvodů bylo, že účastníci neměli možnost v praxi aplikovat získané znalosti a dovednosti. Doporučujeme lepší spolupráci při aplikaci (nebo také ukotvení) získaných znalostí a dovedností v praxi mezi vedoucími zaměstnanci a účastníky kurzů. K tomu mohou sloužit tzv. akční plány účastníků, nebo také osobní plány jejich rozvoje. Jde o speciálně připravené formuláře. V průběhu kurzu si každý z účastníků do svého archu akčního plánu píše své závazky a cíle, které si stanovuje na základě nově vstřebaných informací. Lektor účastníky motivuje k tomu, aby si naplánovali konkrétní kroky a ty následně uskutečnili v praxi, protože jedna aplikovaná myšlenka je cennější než tisíc myšlenek zapamatovaných.

Akční plán si ponechávají účastníci, aby měli své závazky neustále na očích a jedna kopie je k dispozici nadřízenému.

V případě dlouhodobější vzdělávací akce, je vhodné se na začátku každého dalšího vzdělávacího kurzu vracet a spolu s účastníky zvažovat, jak se jim daří tyto cíle naplňovat. Vedoucí tak mohou průběžně kontrolovat, jak účastníci rostou nejen ve svých schopnostech, ale především závazcích, plánech a jejich plnění.

Díky akčním plánům roste reálná přidaná hodnota školení organizace. Hodnota, která se promítá do zvýšení pracovního nasazení a výkonu zaměstnanců.



TEMPO

AKČNÍ PLÁNY

Jméno účastníka:

Seminář: **Dne:**

Co mne zaujalo / motivovalo	Jak to budu aplikovat do své praxe	Zodpovědná osoba	START datum	CÍL datum	Splněno ANO/NE

Malé činy, které uskutečníte, jsou lepší než velké, které jen plánujete...

Obr. 25. Ukázka akčního plánu (Zdroj: Tempo Training)

Na základě zjištěných skutečností můžeme formulovat tyto závěry:

- celkové rozdíly ve vnímání účastníků jsou minimální;
- u obou skupin převážná většina účastníků uvítala praktické a interaktivní zaměření kurzu, a získané poznatky v praxi využije, nebo zkusí (pouze 3 zaměstnanci státní správy v odpovědích uvedli negativní osobní postoj k hraní a zkoušení rolí);
- ve vyšší míře padl požadavek na prodloužení doby trvání kurzu (u zaměstnanců státní správy se toto projevilo více), na změnu místa konání a snížení počtu účastníků;

- u obou výzkumných skupin byl ve znalostním testu zaznamenán vysoký počet správných odpovědí;
- obě výzkumné skupiny sebehodnocením a hodnocením nadřízeného došli k příznivému posunu po absolvování vzdělávacího programu v jednotlivých kompetencích;
- byl patrný mírný rozdíl v sebehodnocení u kompetence „komunikační dovednosti“, kdy se zaměstnanci samosprávy hodnotili lépe oproti druhé skupině;
- u kompetence schopnost řešit konflikty a zátěžové situace bylo toto vnímání vyrovnané.

A tyto doporučení pro praxi:

- prodloužit délku trvání programu, jako dvoudenní výcvik se dvěma kratšími bloky (2x 6 vyučovacích hodin
- získat manažery (nadřízené) pro aktivní práci s účastníky kurzů, tak aby jim bylo umožněno využít získané poznatky v praxi
- využívat pretesty před konáním kurzu
- využívat subjektivní hodnocení – sebeprojektivní hodnocení
- využívat a pracovat s akčními plány

ZÁVĚR

Cílem teoretické části bakalářské práce bylo vymezit základní informace týkající se procesu hodnocení ve vzdělávání a nelezení efektivního nástroje vyhodnocování. Zabývali jsme se definicí organizace, jako sociálního systému a vymezením teorie učení. Úvodem pro procesu vzdělávání byla kapitola obsahující systematický přístup vzdělávání v organizaci, která se zabývala přínosy rozvoje lidských zdrojů a jednotlivými procesy firemního vzdělávání. Procesu hodnocení vzdělávání byla věnována jedna celá kapitola, která zahrnuje jeho definici, obsah a subjekty, přínosy, možné překážky, přístupy a popis jednotlivých úrovní podle Donalda L. Kirkpatricka. V závěru teoretické části je uvedeno hodnocení vzdělávání z pedagogického pohledu.

Cílem praktické části výzkumu bylo uvedení do systematického vzdělávání zaměstnanců Zlínského kraje. V obecné rovině došlo k popisu organizace z personálního hlediska, popis východisek a struktury vzdělávání v organizaci a zmapování procesu vzdělávání na KÚZK. Cílem výzkumu bylo pomocí dotazníkového šetření, znalostního testu a škálování zhodnotit realizovaný vzdělávací program „Asertivita a asertivní chování“, jak z pohledu efektivity, tak zjištěním existence vztahů mezi absolvovaným kurzem soft skills a změnou v úrovni reakce, znalostí a chování zaměstnanců státní správy a samosprávy. Zjištěné výsledky byly srovnány se stanovenými hypotézami, které byly ve všech třech případech potvrzeny. Shrnutí a interpretace výsledků výzkumu byla doplněna o doporučení pro praxi.

Z výsledků šetření a našich závěrů vyplývá, že stanovený cíl výzkumné části i cíl teoretické části práce byl splněn.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie

[1] ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

[2] BAKEŠOVÁ, Miroslava. A KOL. *Základy organizačního chování*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1449-X.

[3] BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa, 2008, 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.

[4] BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*: *Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.

[5] BELCOURT, Monica a Phillip C. WRIGHT. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 1998, 248 s. ISBN 80-7169-459-2.

[6] BRÁZDOVÁ, Zdeňka. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, ISBN 978-80-244-1917-6.

[7] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Evaluace ve vzdělávání dospělých* (Rigorózní práce). 1. vyd. Olomouc: Filozofická fakulta, 2007, 142 s. ISBN neuvedeno.

[8] FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, 631 s. ISBN 978-80-247-3067-7.

[9] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického průzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

[10] HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

[11] KIRKPATRICK, Jim a Wendy KAYSER KIRKPATRICK. *Kirkpatrickův čtyrúrovňový model: Nový pohled po 50 letech 1959 - 2009*. 2009.

[12] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009, 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

[13] KOUBEK, Josef. *Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha: Management Press, 2009, 197 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

[14] KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2006. ISBN 80-7261-033-3.

[15] NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie organizace*. 1: Grada Publishing, a. s., 2008, 112 s. ISBN 978-80-247-2428-7.

[16] PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010, 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

[17] PROKOPENKO, Josef a Milan KUBR. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 1996, 631 s. ISBN 80-7169-250-6.

[18] PRŮCHA, Jan a kolektiv. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portal, 2004, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

[19] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*: *Úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2000. ISBN 80-7178-399-4.

[20] PRŮCHA, Jan. *Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

[21] SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*: *Východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 192 s. ISBN 80-7178-262-9.

[22] SLAVÍČEK, Vlastimil. *Podniková personalistika*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2008, 197 s. ISBN 80-7082-219-8.

[23] TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, 168 s. ISBN 80-247-0405-6.

[24] VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

Legislativa

[25] Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků ve znění pozdějších předpisů

[26] Vyhláška č. 512/2002 Sb., o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků, ve znění pozdějších předpisů

[27] Vyhláška č. 511/2002 Sb., o uznání rovnocennosti vzdělání úředníků územních samosprávných celků, ve znění pozdějších předpisů

Interní materiály

[28] DAĎA, Bohumil a MOŘICKÁ, Adéla. *Koncepce vzdělávání a rozvoje zaměstnanců Krajského úřadu Zlínského kraje*. Zlín, 2009.

[29] Směrnice č. SM/29/02/11 Hodnocení zaměstnanců Krajského úřadu Zlínského kraje

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

BOZP Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

ESF Evropský sociální fond

KÚZK Krajský úřad Zlínského kraje

Popř. Po případě

ROI Finanční návratnost investic (v anglickém překladu „return of investment“

Tzn. To znamená

Tzv. Takzvané

ROI Finanční návratnost investic (v anglickém překladu „return of investment“

ŘLZ Řízení lidských zdrojů

OPVV Oddělení personálních věcí a vzdělávání

PO Požární ochrana

ZOZ Zvláštní odborná způsobilost

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Schéma hlavních typů lidských zdrojů (volně zpracováno podle Koubka, 2006) 13
Obr. 2. Tři úrovně učení (volně zpracováno podle Hroníka, 2007)..... 14
Obr. 3. Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezování cílů vyučování Skalková (volně zpracováno podle Bartoňkové, 2008) 15
Obr. 4. Kolbův proces učení (volně zpracováno podle Armstronga, 2007) 17
Obr. 5. Model ledovce manažerských kompetencí..... 18
Obr. 6. Vazba mezi kompetencemi a výkonem (volně zpracováno podle Hroníka, 2007) 18
Obr. 7 Složky koncepce řízení podle kompetencí (volně zpracováno podle Bartoňkové, 2008) 20
Obr. 8. Fáze vzdělávacího cyklu (volně zpracováno podle Hroníka, 2007)..... 23
Obr. 9. 8 W otázky (volně zpracováno podle Dvořákové, 2007) 25
Obr. 10. Kirkpatrickovy čtyři úrovně (volně zpracováno podle Bartoňkové, 2008)..... 31
Obr. 11. Učení a rozvoj (volně zpracováno podle Bersin and Associates, 2008) 34
Obr. 12. Kirkpatrickův model (volně zpracováno podle J. Kirkpatrick, W. K. Kirkpatrick, 2009)..... 35
Obr. 13. Kirkpatrickův model- procesní mapa (in Kirkpatrick, 2009) 36
Obr. 14. Kompetenční model KÚZK (zdroj: vlastní zpracování) 42
Obr. 15. Vzdělávací cyklus KÚZK (zdroj: vlastní zpracování) 48
Obr. 16 Grafické znázornění četnosti jednotlivých volitelných kompetencí..... 58
Obr. 17. Grafické znázornění 1. otázky: Vaše očekávání program celkově..... 60
Obr. 18. Grafické znázornění 2. otázky: Získané poznatky ve Vaší práci využijete..... 61
Obr. 19. Grafické znázornění 8. Otázky: Celková doba trvání..... 64
Obr. 20. Grafické znázornění 9. otázky: Prostory konání jsou..... 64
Obr. 21. Grafické znázornění 10. otázky: Školící materiály jsou..... 65
Obr. 22. Grafické znázornění 11. Otázky: Zázemí a servisní zajištění je..... 66
Obr. 23 Grafické znázornění průměrného hodnocení v kompetenci „Komunikační dovednosti“ 70
Obr. 24. Grafické znázornění průměrného hodnocení kompetence „Schopnost řešit konflikty a zátěžové situace“ 71
Obr. 25. Ukázka akčního plánu (Zdroj: Tempo Training)..... 74

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Taxonomická tabulka – revize Bloomovy taxonomie Prášilová (volně zpracováno podle Bartoňkové)..... 16
Tab. 2. Přístupy hodnocení (volně zpracováno podle Dvořákové)..... 31
Tab. 3. Průměrný věk zaměstnanců ke dni 31. 12. 2012 (zdroj: Personálně informační systém)..... 40
Tab. 4. Vzdělanostní struktura organizace (zdroj: Personálně informační systém) 41
Tab. 5. Přehled vybraných vzdělávacích aktivit (zdroj: Personálně informační systém)..... 53
Tab. 6. Četnost volitelných kompetencí u zaměstnanců samosprávy a státní správy 57
Tab. 7. Přehled odpovědí na 1. otázku: Vaše očekávání program celkově 60
Tab. 8. Přehled odpovědí na 2. otázku: Získané poznatky ve Vaší práci využijete 60
Tab. 9. Přehled odpovědí na 5., 6. a 7. otázku..... 62
Tab. 10. Grafické znázornění 5., 6. a 7. otázky 63
Tab. 11. Přehled odpovědí na 8. otázku: Celková doba trvání 63
Tab. 12. Přehled odpovědí na 9. Otázku: Prostory pro konání jsou 64
Tab. 13. Přehled odpovědí na 10. otázku: Školící materiály jsou 65
Tab. 14. Přehled odpovědí na 11. otázku: Zázemí a servisní zajištění je 65
Tab. 15 Hodnotící škála..... 69
Tab. 16. Průměrné hodnocení kompetence „Komunikační dovednosti“..... 70
Tab. 17. Průměrné hodnocení kompetence „Schopnost řešit konflikty a zátěžové situace“70
Tab. 18 Ukázka subjektivního hodnocení (Zdroj: Vlastní zpracování)..... 73

SEZNAM PŘÍLOH

PI Zpětnovazební dotazník

ZPĚTNÁ VAZBA

Naším prvořadým zájmem při zabezpečování vzdělávacích akcí je Vaše spokojenost s obsahem, organizací programu a hlavně význam nabytých poznatků pro Vaši další činnost. Prosíme Vás o vyplnění dotazníku zpětné vazby, abychom se vyvarovali nedostatků a mohli přitom zvyšovat kvalitu práce. Vaše připomínky, náměty a postřehy budou pro nás podnětné při designu dalších vzdělávacích akcí. Děkujeme.

HODNOCENÍ UŽITEČNOSTI				
1. Vaše očekávání program celkově	○ zcela splnil	○ splnil	○ spíše nesplnil	○ nesplnil
2. Získané poznatky ve Vaší práci	○ využijete	○ některé zkusím	○ těžko využijete	○ zatím nevím
3. Nejvíce se mi líbilo				
4. V obsahu jste postrádal/a				

HODNOCENÍ LEKTORA	
Jak hodnotíte lektora z hlediska jejich přístupu, zaujetí, používání správných a názorných forem a postupů. Použijte k vyjádření hodnocení 1- výborný; 2- chvalitebný; 3- dobrý; 4- dostatečný; 5- nedostatečný	
5. Vyhovující přístup	
6. Dobré zaujmutí, udržoval mou pozornost	
7. Používání názorných forem a příkladů	

HODNOCENÍ ORGANIZACE			
8. Celková doba trvání se Vám jeví	○ dlouhá	○ vyhovující	○ krátká
9. Prostory pro konání jsou	○ zcela vyhovující	○ vyhovující	○ nevyhovující
10. Školící materiály jsou	○ zcela vyhovující	○ vyhovující	○ nevyhovující
11. Zázemí a servisní zajištění je	○ zcela vyhovující	○ vyhovující	○ nevyhovující
12. Podněty a návrhy:			
13. Jaká témata považuji pro sebe za důležitá:			

KONTROLNÍ OTÁZKY:

Oblíbenějšími a důvěryhodnějšími partnery jsou ti, kteří nám umí:
- ☐ a) nahlížet
- ☐ b) naslouchat

Asertivním nástrojem komunikace je:
- ☐ a) mlčení
- ☐ b) kompliment

Pasivním nástrojem komunikace je:
- ☐ a) mlčení
- ☐ b) ironie

Agresivním nástrojem komunikace je:
- ☐ a) útěk
- ☐ b) výčitka

V konfliktní situaci bude fungovat:
- ☐ a) zdržení se reakce na konfliktní jazyk
- ☐ b) vysvětlování

Konflikty postojů jsou nejúspornější a nejnebezpečnější, protože jejich součástí jsou:
- ☐ a) emoce
- ☐ b) logické uvažování