

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití lidského potenciálu při strategickém řízení vzdělávací organizace

Use of human potential in strategic management of educational institution

Mgr. Kristýna Olšáková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Kursch, Ph.D.

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití lidského potenciálu při strategickém řízení vzdělávací organizace potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2. 12. 2024

Děkuji vedoucímu práce, doc. PhDr. Martinu Kurschovi, Ph.D. za cenné podněty při zpracování diplomové práce. Děkuji rovněž ředitelům základních škol za jejich zapojení do dotazníkového šetření.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem využívají ředitelé základních škol potenciálu pedagogických pracovníků při strategickém řízení vzdělávací organizace, konkrétně při nastavování inkluzivního prostředí v ní. Pro manažera, který chce strategicky a efektivně řídit jak celou organizaci, tak její pracovníky, je důležité nezapomínat, že jeden z největších zdrojů konkurenceschopnosti a úspěchu může mít ve svých zaměstnancích. Aby mohl plně využít jejich potenciál, musí nastavit optimální podmínky pro jeho odhalení, rozvoj a udržení. Tyto lidské zdroje pak může efektivně využívat při strategickém řízení inkluzivního vzdělávání, přičemž k nejdůležitějším faktorům v tomto procesu patří přístup samotného ředitele k inkluzivnímu vzdělávání, nastavení jeho strategie, rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti a spolupráce s různými aktéry. Zároveň může být přístup k inkluzivnímu vzdělávání podporován posílením rozmanitosti mezi zaměstnanci školy realizací diverzity managementu.

Pomocí dotazníkového šetření byl realizován kvantitativní výzkum mezi vybranými základními školami v Moravskoslezském kraji zřizovanými obcemi. Oslovení ředitelé základních škol byli dotazováni především na nastavování inkluzivního prostředí, způsob rozvíjení kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti a využívání talent managementu. Důležitou součástí šetření bylo také zkoumání vztahu mezi postoji samotných ředitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání a výše uvedenými aspekty.

KLÍČOVÁ SLOVA

strategické řízení, lidské zdroje, kompetence, talent management, inkluzivní vzdělávání, diverzity management

ABSTRACT

The aim of the diploma thesis is to find out how principals of primary schools use the potential of pedagogical staff in the strategic management of an educational organization, specifically in setting up an inclusive environment in it. For a manager who wants to strategically and efficiently manage both the entire organization and its employees, it is important not to forget that one of the greatest sources of competitiveness and success can be found in its employees. In order to make full use of their potential, he must set optimal conditions for its discovery, development and maintenance. He can then effectively use these human resources in the strategic management of inclusive education, while the most important factors in this process include the director's own approach to inclusive education, the setting of strategy, the development of the competences of pedagogical staff in this area and cooperation with various actors. At the same time, the approach to inclusive education can be supported by strengthening diversity among school employees through the implementation of diversity management.

Quantitative research was carried out using a questionnaire survey among selected primary schools in the Moravian-Silesian Region established by municipalities. Addressed primary school principals were asked mainly about setting up an inclusive environment, developing the competence of pedagogical staff in this area and the use of talent management. An important part of the investigation was also the examination of the relationship between the attitudes of primary school principals themselves towards inclusive education and the above-mentioned aspects.

KEYWORDS

strategic management, human resources, competence, talent management, inclusive education, diversity management

Obsah

Úvod	7
1 Řízení lidských zdrojů	10
1.1 Zabezpečování lidských zdrojů v rámci organizace.....	10
1.2 Vymezení pojmů	11
1.3 Strategické řízení a rozvoj lidských zdrojů	13
2 Kompetence a kompetenční model.....	14
2.1 Kompetence	14
2.2 Kompetenční model.....	18
3 Talent management.....	23
3.1 Nadání a talent	23
3.1.1 Definice talentu.....	23
3.1.2 Přístup k talentům.....	23
3.2 Vymezení pojmu talent management	24
3.3 Strategie talent managementu.....	25
3.4 Procesy talent managementu	26
3.5 Metody talent managementu	31
3.6 Talent management v prostředí vzdělávacích institucí.....	36
4 Řízení lidských zdrojů při nastavování inkluzivního prostředí.....	38
4.1 Inkluzivní vzdělávání	38
4.1.1 Celoškolní přístup.....	41
4.1.2 Budování profesních kapacit pro inkluzivní vzdělávání	41
4.2 Diverzity management.....	42
4.3 Implementace diverzity managementu	44
5 Výzkumná část	47

5.1	Metodologie.....	47
5.1.1	Stanovení výzkumného problému a cíle.....	47
5.1.2	Stanovení výzkumných otázek	48
5.1.3	Volba přístupu a výzkumný design	49
5.1.4	Harmonogram výzkumu	50
5.1.5	Popis výzkumného vzorku	50
5.1.6	Popis sběru dat, etika, validita a reliabilita výzkumu	51
5.1.7	Volba analytického přístupu a popis analýzy dat	53
5.2	Výsledky výzkumu	53
5.2.1	Znění dotazníkového šetření.....	53
5.2.2	Výsledky dotazníkového šetření.....	57
	Závěr.....	72
	Seznam použitých informačních zdrojů	75
	Seznam příloh.....	79

Úvod

Strategické řízení vzdělávacích organizací představuje klíčový faktor pro zajištění efektivity a kvality vzdělávacího procesu. V prostředí českého školství, kde stále více narůstá důraz na inkluzi a rovné příležitosti pro všechny děti, žáky a studenty, se stává schopnost ředitelů škol strategicky řídit a efektivně využívat lidský potenciál pedagogických pracovníků jedním z nejvýznamnějších aspektů nastavování inkluzivního prostředí škol.

Inkluzivní vzdělávání nemůže být pouhou formální změnou. Jedná se o proces, který musí být pevně zakotven v každodenní praxi školy, ve všech jejích činnostech. Ředitel má ve svých pedagogických pracovnících potenciál, který v tomto procesu může efektivně využít. Jeho role je přitom zásadní. Je hlavním nositelem strategických vizí, zprostředkovatelem profesního rozvoje pedagogických pracovníků aj.

V posledních desetiletích se inkluzivní vzdělávání stalo klíčovým tématem v oblasti školství, a to jak na národní, tak i na mezinárodní úrovni. Cílem inkluze je zajistit rovný přístup ke vzdělání pro všechny děti, žáky a studenty s ohledem na jejich individuální potřeby. Tento proces však není automatický a vyžaduje pečlivé plánování, koordinaci a kompetence, což klade velké nároky na ředitele vzdělávacích organizací a pedagogické pracovníky, kteří se podílejí na jeho realizaci.

Kompetence pedagogů se v kontextu inkluzivního vzdělávání stávají klíčovými faktory pro úspěch tohoto procesu. Musí rozumět speciálním vzdělávacím potřebám dětí, žáků a studentů, být schopní diferencovat vzdělávání, navzájem spolupracovat a mnoho dalšího. V této souvislosti je nezbytné, aby byli součástí širšího rámce strategického řízení inkluzivního vzdělávání, které zahrnuje především strategii na úrovni školy, metodické vedení a profesní rozvoj.

Diplomová práce vychází z předpokladu, že efektivní využívání lidského potenciálu pedagogických pracovníků je klíčovým předpokladem pro úspěšnou implementaci strategických cílů školy v oblasti inkluze.

Výběr práce byl motivován přesvědčením o nedostatečném povědomí a zkušenostech vzdělávacích institucí se strategiemi řízení lidských zdrojů, s konceptem diverzity a talent

managementu, nastavováním inkluzivního prostředí a s rozvojem kompetencí pedagogů v této oblasti.

Diplomová práce se zaměřuje na čtyři hlavní oblasti, které jsou klíčové pro pochopení a rozvoj řízení lidských zdrojů v kontextu inkluzivního vzdělávání: řízení lidských zdrojů, kompetence, talent management a strategické řízení při implementaci inkluzivního vzdělávání.

První část práce se věnuje řízení lidských zdrojů, přičemž klade důraz na zabezpečování lidských zdrojů a jejich strategické řízení. Zde budou definovány základní pojmy a nastíněny principy efektivního řízení lidského kapitálu ve vzdělávacích institucích.

Druhá a třetí část se zabývá problematikou kompetencí pedagogických pracovníků a talent managementem. Tyto části teoreticky zkoumají, jak lze identifikovat, rozvíjet a využívat talent a nadání pedagogických pracovníků ve prospěch školy, dětí, žáků a studentů. Talent management v prostředí vzdělávacích institucí představuje strategický přístup, který umožňuje podporovat kreativitu, inovativní metody výuky a spolupráci mezi učiteli.

Čtvrtá část se zaměřuje na řízení lidských zdrojů v procesu nastavování inkluzivního vzdělávacího prostředí. Tato část se zabývá principy inkluzivního vzdělávání a implementací diverzity managementu.

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem využívají ředitelé základních škol zřizovaných obcemi v Moravskoslezském kraji potenciálu pedagogických pracovníků při strategickém řízení vzdělávací organizace, konkrétně při nastavování inkluzivního prostředí v ní. Velká pozornost je také věnována postojům ředitelů k inkluzivnímu vzdělávání, které mohou mít velký vliv na úspěšnost tohoto procesu a zároveň na přístup k rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků a využívání jejich potenciálu.

Výzkumná část byla realizována pomocí kvantitativního výzkumu, jehož cílem bylo získat komplexní pohled na využívání lidského potenciálu. Kvantitativní výzkum byl realizován formou dotazníkového šetření. Tento výzkumný nástroj byl vybrán pro svou schopnost oslovit větší počet respondentů a umožnit analýzu vztahů mezi klíčovými proměnnými.

V celém textu je používán pouze mužský rod, přičemž je třeba chápat, že je tím odkazováno na osoby všech pohlaví.

1 Řízení lidských zdrojů

Podle Armstronga a Taylora (2015, s. 45 – 46) řízení lidských zdrojů v organizaci představuje vše spojené s vedením a zaměstnáváním pracovníků. Pod tímto zastřešujícím označením se skrývají aktivity související se „*strategickým řízením lidských zdrojů, řízením lidského kapitálu, řízením znalostí, společenskou odpovědností organizace, rozvojem organizace, zabezpečováním lidských zdrojů (plánováním lidských zdrojů, získáváním a výběrem zaměstnanců, řízením talentů), řízením pracovního výkonu a odměňováním zaměstnanců, vzděláváním a rozvojem zaměstnanců, zaměstnaneckých a pracovních vztahů, péčí o zaměstnance a poskytováním služeb zaměstnancům*“.

1.1 Zabezpečování lidských zdrojů v rámci organizace

V organizaci zajišťuje řízení lidských zdrojů především personální útvar tvořený personalisty a linioví manažeři. Každý má v tomto procesu svoji úlohu. Manažeři zajišťují realizaci strategie organizace a jejích cílů. Za tímto účelem vyžadují od svých zaměstnanců podávání odpovídajícího výkonu a motivují je (ale i sami sebe) a zabezpečují, aby dosahovali jak svého vlastního úspěchu, tak zvyšování úspěchu organizace a zlepšování její konkurenceschopnosti na trhu. Úkolem manažerů je především vytvářet a analyzovat pracovní pozice a zajišťovat jejich obsazování. V tomto procesu mohou využívat např. kompetenční modely, které budou více popsány v kapitole 2.2. Dále také řeší strukturu lidských zdrojů a jejich potřebnost v rámci organizace. Pokud nezabezpečí potřeby organizace z vnitřních zdrojů, mohou případně přijímat nové zaměstnance nebo zajišťovat rozvoj stávajících. Starají se také o vymezení očekávání ohledně pracovního výkonu zaměstnanců, jejich hodnocení, odměňování a o další neodmyslitelné záležitosti (Šikýř, 2014).

Personální útvar a personalisté zajišťují především administrativní činnosti související s prací manažerů podle platné legislativy, ale dle Dvořákové a kol. (In: Šikýř, 2014, s. 26) i „*koncepční, metodické a analytické činnosti spojené s řízením a vedením zaměstnanců, stejně jako navazující poradenství pro manažery a zaměstnance*“.

V této souvislosti Tureckiová (2009, s. 12) uvádí, že personalisté vykonávají organizačně-administrativní činnosti, komplexně řídí sociální politiku organizace, zkvalitňují rozhodovací a řídicí procesy a zajišťují poradenství pro zaměstnance organizace. Velikost personálního útvaru je spjatá s velikostí organizace, ne vždy si organizace s ohledem na finanční zabezpečení může personální útvar dovolit. S tím je spojené i obsazení personálního útvaru, větší organizace mohou mít více personalistů specializujících se na různé činnosti. Příkladem může být zaměstnávání psychologů na pozici personalistů, kteří se pak uplatňují především při výběru zaměstnanců a zajišťování poradenství. Z toho tedy vyplývá, že personalisté musí být vybaveni nejen znalostmi z oblasti řízení lidských zdrojů, ale mnohdy i z jiných odvětví.

Šikýř (2014, s. 28 – 29) zmiňuje také outsourcing neboli zajišťování některých činností spojených s řízením lidských zdrojů (vzdělávání a výběr pracovníků, poskytování benefitů a další) prostřednictvím externího poskytovatele.

Rozhodující roli v celém procesu řízení lidských zdrojů v organizaci mají ale vždy manažeři, kteří zodpovídají za vedení dalších pracovníků.

1.2 Vymezení pojmů

Jako dva základní pojmy označuje v oblasti řízení lidských zdrojů Tureckiová (2009, s. 11) personální práci a personalistiku, které jsou při praktickém použití často chybně zaměňovány a využívány ve stejném významu.

Personální práce

Personální práce je definována jako *„široká škála činností prováděných v organizaci zaměřená na péči o jednotlivce a propojená s uchováváním a správou údajů o členech organizace (osobní data, informace o výkonu a jeho hodnocení, o poskytovaném vzdělávání, o různých formách odměn a případných postizích a kárných opatřeních atd.) a s výkonem činností, které souvisejí s přímým, krátkodobým (operativním) i nepřímým (strategickým) řízením organizačních procesů vykonávaných a spoluutvářených lidmi v organizaci“*. Personální práci nemusí vykonávat jen odborníci v oboru personalistika.

Personalistika

Jedná se o obor, který se podle Průchy a Vetešky (2014, s. 214) zabývá prací s lidmi a činnostmi, které toto souhrnné slovní spojení zahrnuje, tedy výběrem zaměstnanců, jejich mzdovým či platovým zařazením, podporou jejich motivace, zajištění benefitů a také shromažďováním a ukládáním veškerých personálních informací. Personalistiku vykonávají personalisté odborně vybavení pro výkon uvedených činností. Jedná se tedy o „*organizovaný a řízený systém členěný na řadu subsystémů*“ (Tureckiová, 2009, s. 12). Více byla personalistika a personální útvar popsán v kapitole 1.1.

V literatuře se objevuje množství pojmů a koncepcí spojených s personální prací. Šikýř (2016, s. 42 – 44) v této souvislosti vymezuje vývojové fáze této činnosti. Jednotlivá pojetí personální práce se však určité míře objevují v organizacích i v současné době.

Personální administrativa

Tento způsob personální práce se začal využívat v období mezi roky 1910 až 1920. Lidé byli v této době vnímáni pouze jako pracovní síla, lze i pejorativně říct, že jako stroje, a to především kvůli rozsáhlému využívání průmyslové výroby. Zvyšování produkce bylo zajišťováno zjednodušováním práce, každý člověk měl svoji konkrétní specializaci na výkon určité činnosti a díky tomu docházelo k automatizaci procesu. Byly stanoveny normy a vymezen čas, za nějž má pracovník zvládnout svůj úkon. Výběr zaměstnanců byl zjednodušen nenáročností práce. Personální práce v tomto pojetí představovala zabezpečení administrativních úkolů a vedení evidence zaměstnanců.

Personální řízení

Od roku 1940 až 1950 se začal uplatňovat nový způsob personální práce, a to personální řízení, které již v sobě zahrnuje prvky zajištění úspěšnosti organizace na základě využití potenciálu jejích zaměstnanců. Impulsem byl další rozvoj průmyslové výroby a také vyvíjející se potřeby zákazníků. Personální práce se stala plnohodnotnou profesí, vznikaly personální útvary, jejichž úkolem bylo zajistit výběr vhodných pracovníků a jejich motivaci, vzdělávání, hodnocení a odměňování, ovšem bez možnosti přispět k rozvoji strategie personální práce v organizaci.

Řízení lidských zdrojů

Nejnovější pojetí personální práce se v organizacích začalo uplatňovat od roku 1980 až 1990. Po přibližně 70 letech představuje velký přerod v myšlení. O pracovnících organizací, kteří ještě v roce 1910 byli vnímáni pouze jako pracovní síla zajišťující rychlé plnění co nejjednodušších úkonů, začalo být uvažováno jako o jedinečném bohatství a byla zdůrazněna potřeba jejich rozvoje. Koubek (2001, s. 16) uvádí, že se tento způsob personální práce začal rozvíjet již mezi lety 1950 až 1960, kdy se „*řízení lidských zdrojů stává jádrem organizace, jeho nejdůležitější složkou. Tímto novým postavením personální práce se vyjadřuje význam člověka, lidské pracovní síly jako nejdůležitějšího výrobního vstupu a motoru činnosti organizace. Dovršuje se vývoj personální práce od administrativní činnosti k činnosti koncepční, skutečně řídicí*“. Mezi poznávací znaky tohoto přístupu patří mj. zdůraznění důležitosti personální práce v rámci organizace, vedoucí pracovník personálního útvaru je součástí vedení organizace, je vytvořena strategie personální práce, zajišťují ji odborníci v oboru personalistiky, velká pozornost je věnována rozvoji pracovníků a jejich well-beingu a zajištění pozitivního klimatu v organizaci.

1.3 Strategické řízení a rozvoj lidských zdrojů

Koubek (2006, s. 24) definuje strategické řízení lidských zdrojů jako „*praktické vyústění personální strategie organizace. Je to konkrétní aktivita, konkrétní úsilí směřující k dosažení cílů obsažených v personální strategii*“.

Při plánování rozvojových aktivit pracovníků je důležité nalézt vyváženost mezi představami a možnostmi organizace a potřebami, aspiracemi v kariéřním postupu z pohledu pracovníka. Po dosažení souladu je možné vytvořit individuální plán rozvoje (Tureckiová, 2009, s. 77).

2 Kompetence a kompetenční model

2.1 Kompetence

Kompetence jsou dle Vetešky (2016, s. 231) „*tradiční andragogický pojem, který má formálně-institucionální (makroekonomický) a individuální (mikroekonomický) rozměr*“.

Na kompetence lze nahlížet ze dvou pohledů. Může se jednat o úroveň, na které je jedinec schopný a způsobilý zastávat svou roli související s plněním pracovních úkolů, v tomto případě se jedná především o kompetence ve významu unikátnosti potenciálu daného člověka. Anebo v případě jiného přístupu ve vztahu k chování a dispozicím podstatným pro tento proces, aby byl jedinec kompetentní vykonávat svoji práci (Veteška, 2016, s. 234 – 235). Veteška a Tureckiová (2008, s. 26) vystihují tato dvě pojetí v propojení „*kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti, a případně také zkušenosti a zdroje motivace*“.

Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 235) uvádějí charakteristiky kompetencí. Patří mezi ně multidimenzionalita neboli mnohvrstevnost, dovednosti, znalosti a postoje, z níž je kompetence utvářena a jejich souvislost s chováním jedince. Existuje zde také ambice pro další rozvoj a kontextuálnost, spojitost kompetence a prostředí. V neposlední řadě je kompetence daná jistým standardem, z něhož vycházejí její úrovně a souhrn měřitelných indikátorů souvisejících s výkonem.

Kompetence jsou ve vzdělávací politice považovány za klíčový nástroj, pomocí něhož může člověk využívat svůj potenciál, a to jak ve svůj vlastní užitek, tak i celé společnosti. Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+ zahrnuje strategický cíl *Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život*. Za klíčové kompetence jsou zde považovány faktory důležité pro úspěch v životě, které by měly být celoživotně rozvíjeny.

Zahrnují:

1. kompetence v oblasti gramotnosti;
2. kompetence v oblasti mnohojazyčnosti;
3. matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství;
4. digitální kompetence;
5. personální a sociální kompetence a kompetence k učení;
6. občanská kompetence;
7. podnikatelská kompetence;
8. kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování.

Jejich neodmyslitelnou složkou je schopnost týmové spolupráce, řešení problémů, argumentace, dovednosti v oblasti komunikace, kritické myšlení a další.

Tento soubor klíčových kompetencí vychází z Doporučení Rady ze dne 22. května 2018, o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. V něm jsou členské státy vyzývány mj. k tomu, aby vytvořily příležitosti k rozvoji klíčových kompetencí a podporovaly všechny aktéry vzdělávání k využití jejich potenciálu, a to včetně znevýhodněných jedinců, se zohledněním individuálních potřeb.

Přílohou tohoto Doporučení je Evropský referenční rámec vymezující výše uvedené klíčové kompetence, přičemž kompetence definuje jako „*kombinaci znalostí, dovedností a postojů*“, s tím, že „*znalosti se skládají z faktů a čísel, pojmů, myšlenek a teorií, které již byly stanoveny a které podporují porozumění určité oblasti nebo předmětu; dovednosti jsou definovány jako schopnost provádět postupy a využívat stávajících znalostí k dosažení výsledků; postoje popisují předpoklady a způsoby uvažování umožňující konat nebo reagovat na myšlenky, osoby či situace*“. Klíčové kompetence jsou pak „*kompetence, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnatelnosti, sociálnímu začlenění, udržitelnému způsobu života, úspěšnému životu v pokojných společnostech, zvládnání životních nároků s vědomím významu zdraví a aktivnímu občanství*“, přičemž všechny klíčové kompetence jsou si rovny a mají stejně podstatné postavení.

Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 238) hodnotí klíčové kompetence ve vztahu k prostředí organizací jako takové, které „odlišují organizaci od konkurence, poskytují ji konkurenční výhodu na trhu, umožňují budovat nové trhy, přinášejí hodnotu pro zákazníky a tím přispívají k růstu organizace“, přičemž těmito kompetencemi musí oplývat všichni zaměstnanci organizace.

V tomto smyslu Belz a Siegrist (In: Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 239) vymezují:

1. sociální kompetence – dovednosti v oblasti komunikace, schopnost pracovat v týmu a spolupracovat s ostatními, odolnost vůči stresu a způsobilost řešit konflikty;
2. kompetence ve vztahu k vlastní osobě – schopnost sebehodnocení, aspirace, seberozvoje a vlastního řízení;
3. kompetence v oblasti metod – cílené využívání vlastních odborných znalostí, kreativita, analytické schopnosti, chápání a práce se souvislostmi, kritické myšlení, sledování příležitostí a hrozeb.

Urbancová a Vnoučková (2015) realizovaly studii postavenou na poznatku, že základem úspěchu a výkonu organizace jsou kompetence pracovníků a schopnost vedení využít jejich potenciál, a to se zaměřením na rozvoj talentovaných jedinců. Studie se zaměřila jak na vnímání této problematiky z pohledu zaměstnanců, tak na zapojení 100 českých organizací a jejich přístupu. Podle pracovníků 43 % těchto organizací se aktivně věnuje rozvoji kompetencí svých zaměstnanců s využitím talent managementu. Za důležitý je považován rozvoj klíčových kompetencí talentovaných jedinců a také rozpoznání a evaluace kompetencí jednotlivých zaměstnanců, které jsou často základem vysokého výkonu. Patří mezi ně analytické a syntaktické schopnosti, emoční inteligence, dovednosti v oblasti komunikace a schopnost spolupráce.

Z Evropského referenčního rámce (2018) lze vybrat několik možných způsobů, jak může organizace podporovat rozvoj klíčových kompetencí svých zaměstnanců. Lze využít různorodé přístupy a metody k rozvoji a vzdělávání, inovativní postupy, obohacování o širší

kontext, používání digitálních technologií a rozšiřování znalostí v práci s nimi, využívání sebehodnocení pomocí účinných nástrojů, vytváření příležitostí pro získávání zkušeností z podnikatelského prostředí různých organizací, udržování partnerství s dalšími institucemi, zajišťování možností výměny pracovníků a jejich reciproční učení a poradenství, síťování, zapojování se do projektů či výzkumů, spolupráce se zahraničními institucemi a umožnění výjezdů, koučování, přístupnost různých nástrojů a materiálů a další.

V roce 2023 vydalo a ve spolupráci s fakultami připravujícími učitele a dalšími zapojenými osobami připravilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, který představuje podklad pro kvalitní přípravu studentů učitelství, a může také sloužit jako pomocný nástroj pro začínající učitele i pro zkušenější pracovníky a jejich další profesní rozvoj. Předkládá přehled kompetencí, kterými by učitelé měli být vybaveni, a mohli tak zajišťovat rovný přístup všech dětí, žáků a studentů ke vzdělávání. Profesní kompetence absolventa učitelství jsou pojímány jako „*souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných pro úspěšné a efektivní působení na žáky či žákyně a jejich učení*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023, s. 10). Mezi oblastmi profesních kompetencí absolventa učitelství jsou zahrnovány:

- Oblast 1 – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním
- Oblast 2 – Plánování, vedení a reflexe výuky
- Oblast 3 – Prostředí pro učení
- Oblast 4 – Zpětná vazba a hodnocení
- Oblast 5 – Profesní spolupráce
- Oblast 6 – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

Vyzdvihovány jsou dále např. kompetence důležité pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, kterými se však materiál blíže nezabývá. Přesto však popisuje kompetence potřebné pro realizaci vzdělávání v souladu s inkluzivním přístupem. Jedná se mj. o zprostředkování obsahu vyučovaných oborů žákům v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, poznávání vzdělávacích potřeb žáků, umožnění aktivního zapojení všech a dosahování vytyčených cílů. Předpokladem je kromě jiného vytvoření komprehenzivní koncepce výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich identifikace, zabezpečení včasné podpory a vyhovujícího prostředí pro jejich vzdělávání.

2.2 Kompetenční model

Kompetence lze různě členit, s čímž souvisí i struktura kompetenčních modelů. Kromě klíčových existují také mj. odlišující kompetence, jež vymezují výkony na vysoké úrovni od těch běžných.

Zjistit, zda jsou pracovníci vybaveni kompetencemi, které jsou nutné pro úspěch organizace na trhu, je náročné. Kompetenční modely mohou v tomto procesu pomoci identifikovat ty dovednosti, znalosti a další vlastnosti, které jsou v tomto ohledu nezbytné a v souladu se strategií organizace. Stejně tak určují, jaké chování, dovednosti a znalosti jsou požadovány pro pracovní výkon a jeho efektivitu a využívají se při výběru, rozvoji a hodnocení zaměstnanců a při plánování nástupnictví (Sanghi, 2016).

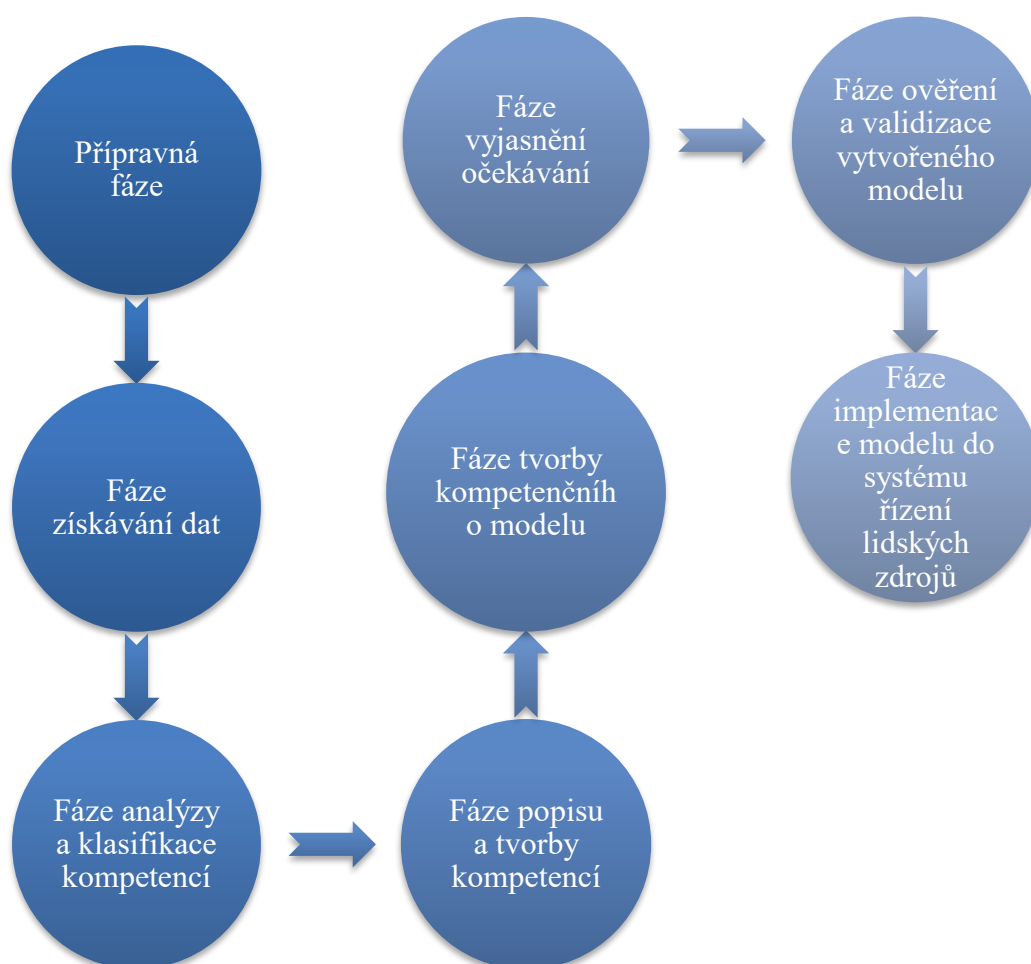
Veteška a Tureckiová (2008, s. 85 – 88) zmiňují řízení podle kompetencí, jehož základem je soulad všech pracovníků a jejich shoda na tom, že tento způsob vedení bude mít pozitivní vliv jak na ně samotné, tak na celou organizaci. Tento přístup je zásadní pro funkčnost systému, protože k jeho úspěšné implementaci je kromě srozumitelnosti a schopností také angažovanost všech.

Zároveň Veteška a Tureckiová (2008, s. 96) uvádějí výhody řízení podle kompetencí, mezi něž patří také umožnění rozvoje talentovaných jedinců, a to především prostřednictvím talent managementu, a také současně rozvoj všech pracovníků a využití jejich kompetencí pro zvýšení úspěchu organizace na trhu.

Podle Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (2023, str. 10) „*žádný kompetenční model nemůže zachytit kompetence v jejich úplnosti a nesmí být nikdy brán jako nezměnitelné a univerzálně platné dogma. S kompetenčními modely je vhodné pracovat kreativně, upravovat je a dále rozvíjet a mít na paměti fakt, že vzdělávací cestu žádného z nás nelze plně vtěsnat do jakéhokoliv modelu. Přínos kompetenčních modelů spočívá zejména ve vyjasnění cílů a cest, které k nim mohou vést, a také v diskuzích, které nad nimi společně vedeme*“.

Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (In: Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 244 – 245) lze kompetenční modely dělit na:

1. modely ústředních neboli klíčových kompetencí – zahrnují většinou 5 – 10 kompetencí společných pro všechny zaměstnance;
2. specifické kompetenční modely – konkretizovanější podoba kompetencí a jejich podrobnější popis související s požadavky na zaměstnance k efektivnímu výkonu na určité pracovní pozici;
3. generické kompetenční modely – výhodou těchto modelů je jejich spolehlivost z toho důvodu, že jsou již odzkoušené a účinné v jiných organizacích a často spojené se specifickou pracovní pozicí, neberou však v úvahu jedinečnost organizace, pro níž bude tento model realizován.



Obrázek č. 1 – Fáze zpracování kompetenčního modelu. Zdroj: vypracováno podle Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 258)

Tvorba kompetenčního modelu se skládá z několika na sebe navazujících kroků. Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 257 – 265) uvádějí osm fází, jež tvoří proces tvorby kompetenčního modelu:

Přípravná fáze

Zahrnuje zjišťování, které pracovní pozice jsou zásadní a pro něž je vhodné kompetenční modely vytvořit, přičemž je nutné nezapomínat na strategické směřování organizace a její strukturu. Jednou z nejčastějších chyb při tvorbě kompetenčních modelů je opomenutí strategie organizace, kompetenční model na ni musí navazovat a zároveň by měl být vytvořen na stejné období jako strategie. Důležité informace lze v této fázi získávat prostřednictvím rozhovorů s manažery a analýzou dokumentace organizace.

Fáze získávání dat

Detailní informace o pracovních pozicích, pro které se kompetenční modely vytváří, lze získat rozhovory, průzkumy, pozorováním, analýzou úloh, panelem expertů. Poslední zmiňovaná metoda, panel expertů, může být tvořen externími odborníky, vedoucími pracovníky na pozici, pro niž se tvoří kompetenční model, nebo jedinci se zkušenostmi z dané pozice. Hlavním cílem je vytvořit na základě určitých pravidel projevy chování potřebné k podávání výkonu na škále od průměru až po nadstandard.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 102) v tomto bodě zmiňují kromě expertního panelu také analýzu výkonů, a to buď těch nejlepších zaměstnanců anebo co možná největšího počtu pracovníků, vždy však záleží na struktuře organizace. Možností je také využití již existujících kompetenčních modelů jiných organizací a jejich adaptace na prostředí či přímo použití kompetenčního modelu dostupného např. v publikacích s rizikem, že jeho obecné pojetí nebude zcela v souladu s podmínkami organizace.

Fáze analýzy a klasifikace kompetencí

Analyzuje se velké množství informací získaných v předešlé fázi a tvoří se prozatímní souhrn kompetencí, který je následně ověřován na větším množství účastníků.

Jak uvádí Kovács (In: Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s 260) lze využít dotazník předložený skupině zaměstnanců, jejichž úkolem bude vyhodnotit, které kompetence jsou potřebné pro vykonávání dané pracovní pozice a případně navrhnout jiné, které se v dosavadním seznamu neobjevují. Na základě výběru kompetencí je možné vytvořit návrh kompetenčního modelu a předložit jej managementu k diskuzi a případným úpravám.

Fáze popisu a tvorby kompetencí

„Ve fázi popisu a tvorby kompetencí se propracuje charakteristika kompetence tak, aby co nejpřesněji vystihovala a srozumitelně popisovala chování, které ji charakterizuje. Dále je nutné kompetenci definitivně pojmenovat a vytvořit tzv. stupnici důležitosti neboli významnosti kompetencí, to znamená, jak důležitá je daná kompetence pro úspěšné fungování na dané pracovní pozici“ (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s 260).

Fáze tvorby kompetenčního modelu

V této části dochází k tvorbě prozatím předběžného kompetenčního modelu, a to na základě poznatku, co je důležité pro vykonávání určité pracovní pozice, jakými kompetencemi a na jak vysoké úrovni musí být odpovědný pracovník vybaven a jaké chování má při této činnosti uplatňovat. Prostřednictvím dotazníků lze u zaměstnanců zjistit, jak hodnotí jednotlivé nabízené kompetence z hlediska jejich důležitosti. V rámci této aktivity je možné využít stupnici důležitosti. Finálním krokem této fáze je vytvoření předběžného kompetenčního modelu (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s 262).

Fáze vyjasnění očekávání

Hlavním bodem je v této fázi diskuze nad předběžným kompetenčním modelem a zhodnocení důležitosti jednotlivých kompetencí pro vykonávání určité pracovní pozice, nutností je také vyřešení případných nesrovnalostí. Výstupem této části procesu je vytvoření kompetenčního modelu/kompetenčních modelů pro vybrané pracovní pozice (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s 262).

Fáze ověření a validace vytvořeného modelu

Před implementací kompetenčního modelu do řízení lidských zdrojů v organizaci je nutné zajistit ověření jeho funkčnosti a praktické použitelnosti. *„Nejběžnější způsob validace je transformovat popisy chování u jednotlivých kompetencí do položek dotazníku a vytvořit nástroj pro 360° zpětnou vazbu. Následná analýza dat nám prozradí, zda dotazník zařadil pracovníky ve validačním vzorku do „správných“ kategorií a s jakou přesností“* (Kubeš, Spillerová a Kurnický In: Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s 262).

Fáze implementace kompetenčního modelu do systému řízení lidských zdrojů

Kompetenční modely se dají využít ve všech částech řízení lidských zdrojů, při výběru, hodnocení, rozvoji, odměňování aj.

3 Talent management

3.1 Nadání a talent

Pojmy nadání a talent jsou mnohdy chápány jako synonyma. V odborné literatuře se však vyskytují různé možnosti jejich rozlišování, a to jak z hlediska kvantitativního, kdy je talent vnímán jako vysoký stupeň nadání, tak kvalitativního. Toto pojetí nahlíží na nadání jako na vrozené, potencionální a všeobecné dispozice vynikat v určitých oblastech, a to především po intelektuální stránce. Naopak talent bývá chápan jako schopnost získaná rozvíjením potenciálu ve specifické oblasti (srov. Havigerová, 2011, s. 18, Hříbková, 2009, s. 41). V souvislosti s tímto vymezením a zaměřením diplomové práce budeme dále v textu používat pouze pojem talent.

3.1.1 Definice talentu

Talent může označovat jak schopnost, tak i jedince. Armstrong a Taylor (2015, s. 317) uvádějí komprehenzivní definici, v níž *„talent je to, co lidé musí mít, aby uspěli na svých pracovních místech nebo ve svých pracovních rolích. Talentovaní lidé dokáží uskutečňovat změny a jsou příslibem budoucího pokroku. Řízení talentů se snaží takové lidi rozpoznávat, získávat, stabilizovat, využívat a rozvíjet“*.

Wilcox (2016, s. 37) definuje talent jako jedince, kteří svým působením ovlivňují výkon organizace v různě dlouhém časovém horizontu.

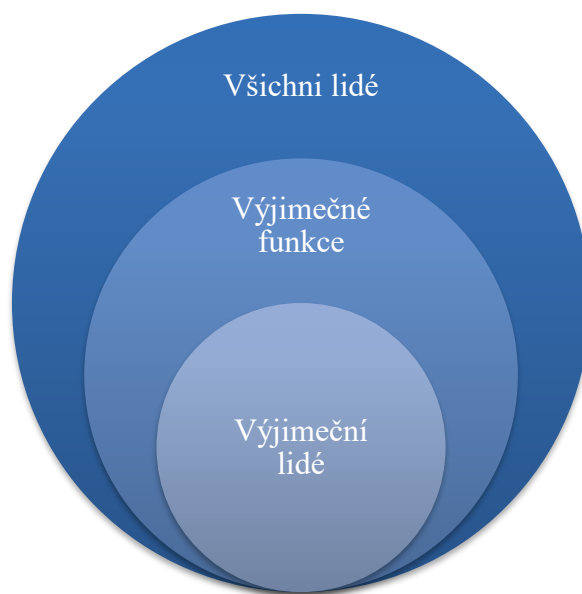
Dle Kursche (2016, s. 12) *„talent nemůže být smysluplně využit bez navázání kontextu individua a prostředí. Talent se projevuje pouze ve specifických situacích. To znamená, že i když je jedinec talentovaný, tak nemusí být vždy úspěšný, právě díky vlivu prostředí a sociálním kontextům“*.

Horváthová (2011, s. 25) uvádí, že *„jedna z nejběžnějších definic popisuje talentovaného jednotlivce jako člověka, který podává jak vysoký výkon, tak projevuje vysoký potenciál“*.

3.1.2 Přístup k talentům

Na talenty v organizace a jejich řízení lze pohlížet z širšího i užšího úhlu pohledu. Iles a Preece (In: Armstrong a Taylor, 2015, s. 318) definovali tři pojetí, do nichž spadají

výjimeční lidé, kteří jsou klíčovými pracovníky s potenciálem či schopností podávat vysoký výkon neohledně na funkci, výjimečné funkce spočívající v nasazení vhodných pracovníků do funkcí zajišťujících strategické fungování organizace a všichni pracovníci, přičemž na každého z nich je nahlíženo jako na osobnost se zjevným talentem či eventuálním potenciálem s právem na rovné možnosti.



Obrázek č. 2 – Přístup k talentům. Zdroj: vlastní zpracování

Hříbková (2009, s. 43) uvádí, že „v případě, kdy se mluví o nadání, musí následovat pouze výkon superiorní, mimořádný, ne jakýkoliv“.

Naplňování cílů organizace nemusí být realizováno pouze některými pracovníky, jež se projevují jako výjimeční. Záleží však na vůli organizace zaměřit se na rozvoj talentu všech jednotlivců (Horváthová, 2011, s. 22 – 23).

Podle názoru autorky by se měl manažer pokusit identifikovat, zda existují oblasti, v nichž jednotliví pracovníci vynikají, a zda jsou tyto oblasti důležité pro činnost organizace a její strategické fungování. Na základě toho vytipovat jedince, kterým nabídne možnosti, jak jejich potenciál cíleně rozvíjet, případně již existující talent využít.

3.2 Vymezení pojmu talent management

Talent management byl, stejně jako pojmy talent a nadání, vymezen různými způsoby. Chartered Institute of Personnel and Development (In: Taylor, 2022, s. 6) definoval talent

management jako „*systematické získávání, identifikaci, rozvoj, zapojení, udržení a nasazení těch jedinců s vysokým potenciálem, kteří mají pro organizaci zvláštní hodnotu*“.

Cannon a McGee (In: Horváthová, 2011, s. 26) zdůrazňují, že tím hlavním, z čeho by měl talent management vycházet, je možnost existence potenciálu v každém pracovníkovi, a ve spojitosti s tím by měla organizace vytvářet svým zaměstnancům příležitosti jej projevovat.

Z pohledu praxe je talent management především způsobem, jak získávat, rozvíjet a udržovat talenty s vidinou naplňování cílů podle strategie organizace a zajištění výhodnějšího postavení oproti konkurenci (Kursch, Veteška, 2011, s. 2).

Mezi klady talent managementu pro organizaci Horváthová (2011, s. 27) řadí mj. podporu splňování nastavené strategie a jejích cílů, zvyšování konkurenceschopnosti a prestiže organizace a zároveň snižování výkyvů v počtech a změnách zaměstnanců, využívání a rozvíjení potenciálu těchto pracovníků.

Podle Kursche a Vetešky (2021, s. 2) se „*strategické řízení talentovaných pracovníků v organizacích v současnosti ukazuje být konkurenční výhodou a nástrojem prosperity a rozvoje organizace*“.

3.3 Strategie talent managementu

Různé organizace praktikují talent management rozdílnými způsoby, a to méně či více úspěšně v závislosti na faktorech, které se podílejí na jeho realizaci. „*Aby bylo možno ... zavést strukturu specifických činností vedoucích k rozvoji talentu vysoké kvality schopného přispět k dosažení konkurenceschopného výkonu, je nutné v organizaci uplatnit filozofii talent managementu*“. Základem této filozofie je plán zahrnující návrh, tvorbu a záznam talent managementu softwarem a jeho následné ukotvení v rámci organizace, jehož záměrem je především vytvořit skupinu pracovníků vyznačující se jak talentem, tak vysokým pracovním nasazením, odpovídajícím vzděláním a loajalitou, tzv. talent-pool (Horváthová, 2011, s. 29 – 31).

Byly definovány různorodé přístupy k talent managementu v organizacích, z nichž vychází jeho celková koncepce. Kursch (2016, s. 40 – 41) zmiňuje čtyři základní pojetí.

1. Klasické, jež lze vymezit jako soubor aktivit, pomocí nichž probíhá získávání (s využitím specifických metod), rozvoj (vzdělávání) a udržování (motivace) talentovaných pracovníků, a to většinou v režii personálního oddělení.
2. Ve druhém pojetí se vracíme k tzv. talent-poolu, který je pro tento přístup zásadní. Pojí se především s následnictvím a rozvojem pracovníků k jejich umístování na zásadní pozice.
3. V dalším příkladu dominuje již výše uvedený pohled na každého pracovníka jako na eventuálně talentovanou osobnost, již by měla být dána možnost svůj talent dále rozvíjet. V rámci této kategorie bývá využíváno rozdělování pracovníků do skupin podle výkonnosti.
4. Jako nejkompexnější se dá vnímat, v současnosti nejčastěji využívané pojetí, zahrnující talent management do strategického řízení organizace.

3.4 Procesy talent managementu

Jak již bylo naznačeno výše v definicích, talent management je tvořen procesy, které jsou realizovány prostřednictvím metod. Kursch (2016, s. 73) uvádí základní z těchto postupů:

- Identifikace talentů
- Získávání talentů
- Rozvoj talentů
- Udržování talentů
- Umístování talentů
- Vyhodnocování talent managementu

Armstrong a Taylor (2015, s.319 – 320) využívají jiné pojmosloví a doplňují výše uvedený základ:

- Plánování talentů – zhodnocení potřeb organizace v oblasti personálního zajištění, a to z hlediska aktuálního stavu i budoucího výhledu. Na základě tohoto postupu lze získat informace o pozicích, které je potřeba obsadit a osobnostech a schopnostech pracovníků na těchto postech. Tato činnost tvoří základ pro další krok, kterým je získávání talentů.
- Získávání talentů – organizace může nalézt vhodné jedince ve svých stálých zaměstnancích, případně čerpat z vnějšího prostředí. Každý z těchto postupů se pojí s nutností promyšlení důležitých kroků spjatých s procesem získávání.

Podle Horváthové (2011, s. 33) by organizace měla analyzovat výchozí situaci a porovnat ji se stavem, kterého chce dosáhnout, a také zhotovit postupy, prostřednictvím nichž bude zjišťovat u potenciálních talentů dovednosti a schopnosti, které jsou potřebné pro výkon dané funkce, a zhodnotí, jakým způsobem a v jakém rozsahu je jsou schopni vykonávat.

Martin a Cerdin (In: Kursch, 2016, s. 73) poukazují na důležitost zvyšování úrovně brandingů organizace ve fázi získávání talentovaných jedinců a využití signální teorie – podoby vedení, brandingů, výměny informací a jiných faktorů, zásadních pro vybudování dobrého jména organizace ve vnitřním i vnějším prostředí.

- Rozpoznávání talentů – podle Armstronga a Taylora (2015, s. 320) se jedná o „*provádění auditu talentů s cílem určit jedince, kteří by mohli patřit mezi talenty a mohli by být zařazeni do programů zaměřených na vzdělávání a rozvoj a řízení kariéry*“.

Deb (In: Kursch, 2011) v této souvislosti při identifikaci talentovaných jedinců vyzdvihuje talent mapping neboli kontinuální postup, při němž probíhá zjišťování potřeb talentovaných jedinců, evaluace stávajícího personálního zajištění za účelem

zabezpečení těchto potřeb, zpracování plánu pro výběr talentovaných pracovníků s ohledem na obsazení pracovních pozic a konečně rozpoznávání jedinců s jedinečnými charakteristikami a schopnosti v daném poli působnosti¹.

- Řízení vztahů s talenty – tato fáze procesu předpokládá směřování aktivity v talent managementu na stávající pracovníky uvnitř organizace, kteří již mají svoji úlohu a vztah k zaměstnavateli, ale potřebují být přesvědčeni o své důležitosti a mít prostor pro seberozvoj. Manažer by se měl zaměřit na rozvíjení vztahů s nimi a vytváření příležitostí tak, aby se zvyšovala loajalita těchto zaměstnanců k organizaci a jejich pracovní nasazení (Armstrong, Taylor, 2015, s. 320).
- Rozvíjení talentů – této složce jsme se podrobně věnovali v kapitole Strategické vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů.
- Stabilizování talentů – v tomto bodě se management musí zaměřit na udržování talentovaných jedinců, předcházet jejich odchodům a zároveň udržet vysoké nasazení a podíl pracovníků na aktivitách organizace. Odchod těchto zaměstnanců by mohl mít nemilý dopad na prosperitu a celkový provoz organizace.

Příčiny fluktuace jsou různé a pojí se také s věkem jednotlivců. Mezi nejčastější činitele, kteří ovlivňují stabilitu zaměstnanců, patří kariérní vyhlídky, spokojenost s prací, nezávislost při plnění pracovních úkolů, způsob, jakým je organizace řízena, jak je vnímána a zda je respektovanou institucí, jaké mají pracovníci příležitosti k seberozvoji a dalšímu vzdělávání, jak si mohou být svojí prací jisti a zda jsou za ni náležitě odměňováni (Armstrong, Taylor, 2015, s. 304 – 306, 320).

Existují různé způsoby, které mohou pomoci organizaci zamezit odchodům klíčových, ale i všech ostatních pracovníků. Výchozím bodem by měla být analýza rizik odchodů zaměstnanců a vytyčení strategie zahrnující konkrétní opatření

¹ Talent Mapping: The Complete Guide For 2022. Recruiterflow. [online]. Dostupné z: https://recruiterflow.com/blog/talent-mapping-for-recruiters/#What_is_Talent_Mapping.

v oblasti výběru pracovníků, začlenění adaptační fáze, aktivit podporujících pozitivní klima v organizaci, soudržnost a přátelské vztahy, usnadňovat sladění osobního a pracovního života zaměstnanců, vytvářet možnosti flexibilního uspořádání práce aj.

- Řízení kariéry – za kariéru se považuje profesní část života jedince, jeho práce v určité organizaci. S tím může být spojován i vertikální postup, tedy povýšení v rámci hierarchického uspořádání organizace. Toto tradiční lineární pojetí však dozajista není jediným způsobem, jak budovat kariéru.

V dnešní době je pozornost výrazněji věnována sladění osobního a pracovního života², úspěch je vnímán více z pohledu jedince, jsou oceňovány jiné vlastnosti pracovníků apod., přesouvá se pohled na kariéru větší měrou k horizontálnímu hledisku, tedy k osvojování dovedností a schopností díky zkušenostem z různých organizací (Tureckiová, 2009, s. 75).

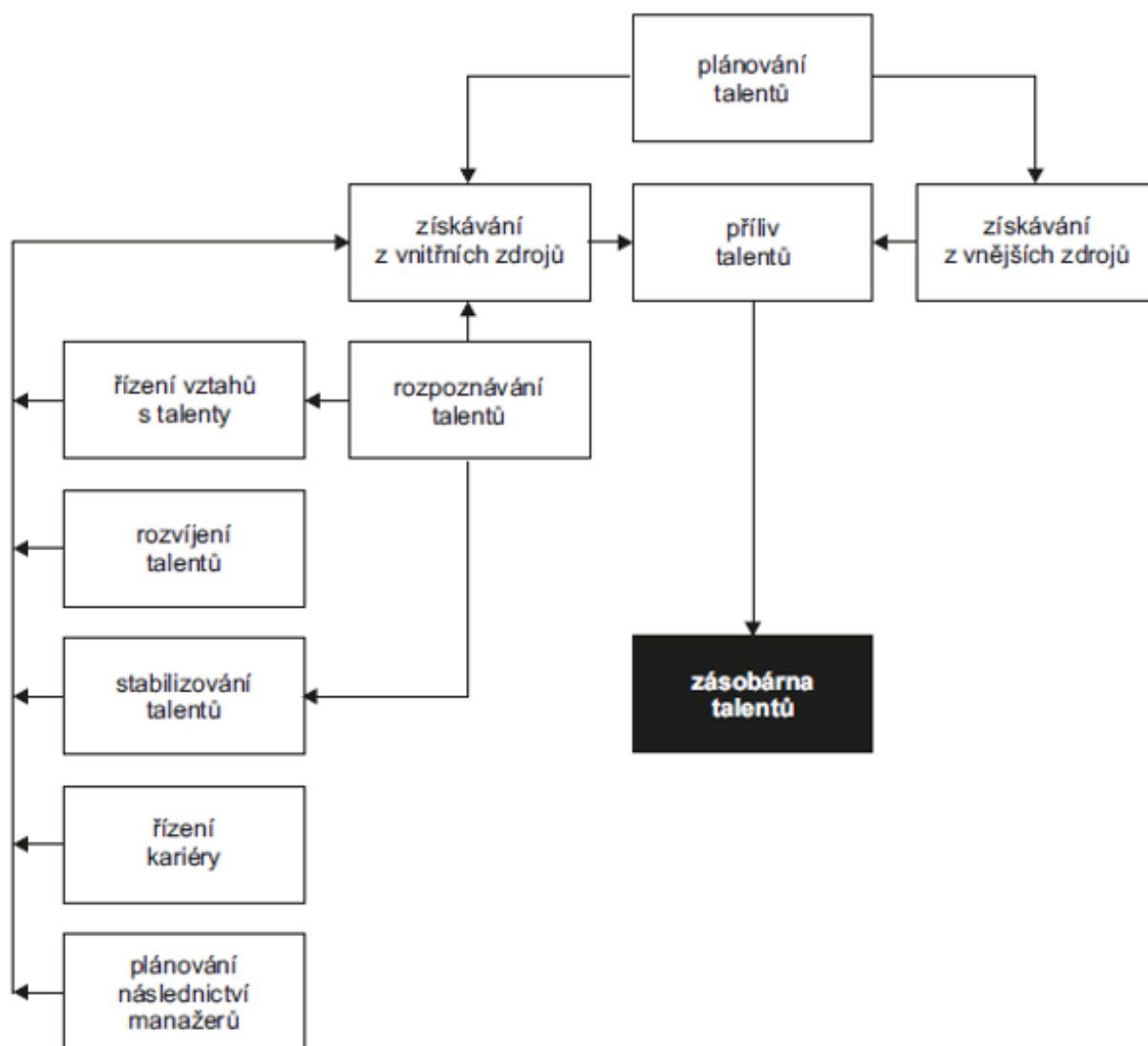
Pokud zaměříme pozornost na vzdělávací instituce, prostřednictvím řízení kariéry může kmenová organizace vytvářet pracovníkovi příležitosti např. k účasti v projektech, spolupráci s jinou školou či školským zařízením³ aj.

- Plánování následnictví manažerů – se zásadními posty v organizaci je také spojeno nástupnictví a jeho příprava (Tureckiová, 2009, s. 77).
- Příliv talentů – „procesy získávání talentů, rozvíjení talentů a řízení kariéry, které zajišťují příliv talentů a umožňují vytvořit zásobárnu talentů“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 320).

² Zde lze uvést např. Barcelonské cíle, které byly v roce 2002 stanovené Evropskou radou v souvislosti se zajištěním dostupnosti zařízení předškolního vzdělávání a péče za účelem umožnění zvýšení participace žen na trhu práce. Aktuálně probíhá revize Barcelonských cílů https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/13107-Prezkum-barcelonskych-cilu-v-oblasti-pecce-o-deti-s-cilem-zvysit-ucast-zen-na-trhu-prace_cs.

³ V současné době mají školy a školská zařízení možnost čerpat finanční prostředky prostřednictvím Operačního programu Jan Amos Komenský, a to mj. na vzdělávání a spolupráci pedagogických pracovníků.

- Zásobárna talentů – do tzv. talent poolu bývají vybíráni zaměstnanci, u nichž byla zjištěna kapacita, potenciál pro rozvoj na začátku jejich kariéry (trainee programy) (Tureckiová, 2009, s. 77).



Obrázek č. 3 – Procesy talent managementu. Zdroj: Armstrong a Taylor, 2015, s. 321

3.5 Metody talent managementu

Rozdělení metod podle zařazení do procesů:

Proces	Metoda
Plánování	Identifikace pozice zaměstnance – jaká praxe, míra talentu, jaké schopnosti, jaké umístění
Získávání	Nábor Inzerce Vyhledávací aktivity Zvyšování atraktivity organizace
Rozpoznávání	360° zpětná vazba Pravidelné hodnocení zaměstnance Hodnocení podle stanovených cílů Assessment centrum Analýza kritických situací Talent mapping Testy pracovní způsobilosti Reference
Řízení vztahů	Práce na projektu Kompetenční rozhovor
Rozvíjení	Koučink Mentorink Stínování Pověření

	Plnění naléhavých úkolů Trainee programy
Stabilizování	Zajímavá a oceňovaná práce Vzdělávání a rozvoj kariéry Work-life balance Odpovídající platové ohodnocení Příjemné pracovní prostředí a kvalitní pracovní pomůcky a vybavení
Řízení kariéry	Plánování kariéry Postup v hierarchii Získávání dalších odborností Prohlubování získaných odborností
Plánování následnictví	Audit talentů Identifikace talentů pro klíčové role Identifikace a rozvoj schopností a dovedností
Příliv talentů	Analýza pohybu zaměstnanců v organizaci

Tabulka č. 1 – Metody talent managementu. Zdroj: srov. Horváthová (2011) a Kursch (2016)

Organizace může pro hodnocení výkonu a identifikaci potenciálu zaměstnanců, použít velké množství metod a vědeckých i nevědeckých technik. Je zřejmé, že pro co nejkomplexnější představu o zaměstnanci, identifikaci talentu, jeho silných a slabých stránek, motivace či celkového souhrnu schopností souvisejících jak s vykonávanou prací, tak možným začleněním v rámci organizace a jeho případným využitím na vedoucích pozicích, je potřeba vycházet z kombinací vícero metod.

V následující části si tedy blíže přiblížíme alespoň některé z metod, se kterými se může běžný zaměstnanec v pracovním procesu potkat, popř. které může organizace využít

pro identifikaci talentovaných jedinců, a to jak z vnějších zdrojů, tak ze svých vlastních, vnitřních.

Talenty z vnějších zdrojů je možno z pohledu organizace hledat zejména pomocí (podle Horváthové, 2011):

Assessment centra

V této diagnosticko-výcvikové metodě jsou zaměstnanci podrobena množství simulací každodenních situací, se kterými se mohou v rámci pracovního procesu setkat. Na tomto základě jsou vystaveni praktickým pracovním problémům, modelovým situacím, hraní rolí a postav, pohovorům, skupinovým diskuzím apod., díky čemuž lze vysledovat nejenom to, jak se hodnocený zaměstnanec při řešení běžných, ale i stresově náročných pracovních úkolů zachová, a to jednak jako jednotlivec, ale také jako člen pracovního kolektivu, ale lze také na základě individuálních a skupinových úkolů vyzorovat potenciál zaměstnance a jeho celkový pracovní výkon a přínos organizaci.

Ačkoli se jedná o více nákladnou metodu (s ohledem na přípravu modelových situací, simulací každodenních problémů, zajištění školitelů apod.), dokáže účinně předpovídat budoucí pracovní výkon talentů. Nespornou výhodou této metody je také možnost využití nejenom pro identifikaci talentů z vnějších zdrojů, ale také ze zdrojů vnitřních.

Obdobou Assessment centra může být metoda Vykonávání role, ve které potenciální budoucí zaměstnanec působí v průběhu metody v roli, o kterou má zájem, díky čemuž může plně projevit svůj potenciál, své (vůdčí) schopnosti, zkušenosti, dovednosti a kompetence.

Testy pracovní způsobilosti

Jedná se o doplňkové a pomocné testy, které mohou být použity ke komplexnějšímu posouzení talentů. Příkladem mohou být testy inteligence k posouzení paměti, analytického myšlení či prostorového vidění, testy znalostí a dovedností k posouzení obecného přehledu a odborných vědomostí, případně testy schopností a předpokladů, dalšího rozvoje aj.

Reference

U zaměstnance je v rámci této metody zjišťován výkon jeho práce (popř. školních úspěchů a neúspěchů) v minulosti, tedy toho, jak si vedl v předcházející roli. Nevýhodou této metody

lze spatřovat v nepřesném a neobjektivním zhodnocení těchto informací na základě osobních faktorů, které na zaměstnance působily, a to ať pozitivních či negativních.

Z vnitřních zdrojů lze poté talenty identifikovat například na základě těchto metod:

System pravidelného hodnocení

Jedná se zřejmě o nejběžnější metodu hodnocení výkonu i odhadu potenciálu zaměstnance a jeho talentu. Jak již název napovídá, zaměstnanec je podroben pravidelnému hodnocení (např. kvartální, roční apod.), na jehož základě je zjišťováno, jak zaměstnanec plní jemu přidělené úkoly a požadavky vznesené nadřízeným, které vycházejí z jeho role v organizaci a z náležitostí jeho pracovního místa. Hodnocen je tedy jeho aktuální pracovní výkon.

V rámci pravidelného hodnocení je také běžné posuzovat chování na pracovišti vůči ostatním pracovníkům, zapojování do řešení pracovních i mimopracovních záležitostí, případně proaktivní přístup při aplikaci odborných znalostí na právě řešené úkoly. Díky systému pravidelného hodnocení zaměstnance lze poté vysledovat nejenom jeho pracovní výkon, ale lze rozpoznat také potenciál hodnoceného.

Součástí by měl být také pohovor mezi zaměstnancem a pověřeným pracovníkem (zpravidla přímým nadřízeným – hodnotitelem), ve kterém mohou být např. vysvětleny závěry hodnocení, provedena zpětná vazba zaměstnance, popř. zde může být nastíněna další vize budoucnosti.

Hodnocení podle stanovených cílů (MBO – Management by Objectives)

Základem této metody je stanovení cílů, které jsou jasné a přesně definované a mají zřejmý termín splnění. Dále se pokračuje sestavením plánu a vytvoření podmínek k samotné realizaci těchto cílů. Horváthová doporučuje stanovení 3-5 cílů, z nichž 1-3 cíle jsou zaměřeny na výkon a 1-2 cíle jsou stanoveny pro růst potenciálu a pracovního chování, a to dle povahy posuzované pozice, předchozího výsledku hodnocení či podle osoby a charakteru hodnoceného. Velký důraz je kladen na sebeřízení a kvalitní motivaci ke splnění daných cílů.

Analýza kritických událostí

Principem této metody je vedení záznamů o případech, ať už pozitivních či negativních, které se udály při pracovním výkonu zaměstnance za určité hodnocené období (zpravidla 14 dnů až 1 měsíc). Tyto záznamy jsou poté základem hodnocení zaměstnance a vodítkem pro jeho další pracovní zaměření a výkon. Jelikož při aplikaci této metody může dojít k nesouhlasu v pojetí kritické situace mezi hodnotitelem a hodnoceným, je nutno pořizovat záznamy v co nejkonkrétnější podobě, což může znamenat větší administrativní zátěž, případně také časovou zátěž z důvodu pravidelného setkávání zaměstnance s hodnotitelem. Metoda však přináší výhodu ve velice aktuálním zhodnocení pozitivních i negativních kritických událostí a ukazuje vývoj reakcí zaměstnance na výsledky hodnocení v krátkodobějším úseku.

360° zpětná vazba

Jednou z metod rozvíjení či rozpoznávání talentů, především s ohledem na jejich hodnocení, představuje 360° zpětná vazba. Hodnocení a poskytování zpětné vazby probíhá nejen z pohledu nadřízeného zaměstnance, ale z více zdrojů – prostřednictvím ostatních pracovníků, vnějšího prostředí a důležitým článkem je také sebehodnocení. Většinou se při této metodě využívají dotazníková šetření, v nichž se klasifikují různé součásti pracovního výkonu (schopnost týmové práce, komunikační dovednosti, přizpůsobivost, organizovanost, entuziasmus, schopnost rozhodovat se aj.), chování zaměstnance při této činnosti a úroveň jeho schopností. Dotazník a software k jeho vyhodnocení může být vytvořen v organizaci nebo poskytnut externí společností. Na základě 360° zpětné vazby je možné pracovníkovi vytvořit plán osobního rozvoje (Armstrong a Taylor, 2015, s. 407 – 408).

Jak již z popisu těchto metod vyplývá, žádná nedokáže s určitostí pokrýt komplexně a bezesbytku celou osobnost, výkon a potenciál talentu. Pouze použitím kombinací metod tedy dojde nejenom k souhrnnému hodnocení výkonu zaměstnance, ale také k predikci jeho potenciálu a dalšího vývoje.

3.6 Talent management v prostředí vzdělávacích institucí

Kursch a Veteška (2021, str. 7) zmiňují, že ve společnosti dochází k neustálému vývoji, jednoznačně v oblasti digitalizace. Znalosti v této problematice se ukázaly jako zásadní i vlivem covid-19 a s ním spojeného přechodu na práci z domova v mnohých společnostech i turbulentní změna výuky ve školách na distanční. Tento vývoj se dá paradoxně díky covid-19 považovat za pozitivní. I Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy začalo realizovat mnohé aktivity v oblasti digitalizace⁴.

Mediální a informační gramotnost považuje za zásadní dovednosti i Česká školní inspekce v sekundární analýze Zajímavosti českého vzdělávání z roku 2022 a doporučuje uvážlivé využívání ICT technologií při výuce. Žáci se na jedné straně ve světě těchto nástrojů orientují, na druhou stranu jim mnohdy chybí základní znalosti při práci s nimi. A zde právě přichází prostor pro pedagoga talentovaného v této oblasti. Pro školy i další organizace je tedy v dnešní době klíčové mít jedince pro realizaci těchto aktivit. Talent management v této souvislosti poskytuje ideální východisko, jak takového člověka podle jednotlivých procesů identifikovat, získat, rozvíjet, udržet atd.

Česká školní inspekce v prosinci 2021 vydala tematickou zprávu Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách, která vychází z výzkumu, jež byl realizován v letech 2019 – 2021. Selektce škol byla provedena podle jejich úspěšnosti v národních i mezinárodních šetřeních. Mezi nejpodstatnější zjištění patří kvalita vedení školy, ale i všech dalších pracovníků, kteří se na řízení podílejí a sdílí hodnoty školy. Zásadní podíl má i spolupracující charakter mezi všemi stakeholdery – v rámci školy i s vnějším prostředím, a to i v zahraničí.

Učitelé v těchto školách jsou ve své práci velmi spokojeni, což se pojí především s tím, jak k nim přistupuje vedení školy – za svoji práci jsou učitelé náležitě odměňováni a uznáváni, mají vytvořené podmínky a možnosti pro uplatnění se a rozvoj vlastních schopností

⁴ Na metodickém portálu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy <https://www.edu.cz/digitalizujeme/> lze dohledat jak metodickou podporu pro školy a školská zařízení v této oblasti, tak možnosti, jak získat finance na materiální vybavení digitálními technologiemi a učebními pomůckami, preventivní postupy, jak předcházet bezpečnostním rizikům aj.

a dovedností, oceňovány jsou také velmi dobré vztahy v rámci školy i s externím prostředím a kladné klima přímo ve škole.

4 Řízení lidských zdrojů při nastavování inkluzivního prostředí

Jakými kompetencemi potřebnými pro realizaci vzdělávání v souladu s inkluzivním přístupem by měli být vybaveni učitelé je popsáno v kapitole 2.1. Co je to ale vlastně ten inkluzivní přístup/inkluzivní vzdělávání, jak nastavovat ve škole prostředí tak, aby mohly být zajišťovány rovné příležitosti pro vzdělávání všech dětí, žáků a studentů, a jak může tento proces a lidské zdroje, které jej zajišťují, strategicky řídit ředitel školy?

4.1 Inkluzivní vzdělávání

V českém vzdělávacím prostředí je pojem inkluzivní vzdělávání spojený spíše se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, v § 16 definuje dítě, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, která „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“. Přičemž není pevně vymezeno, kdo může mít speciální vzdělávací potřeby – může se jednat o děti, žáky nebo studenty se zdravotním znevýhodněním, ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí, s odlišným mateřským jazykem aj. Zásadní je, že aby mohli mít rovné příležitosti ke vzdělávání, mohou jim být poskytována podpůrná opatření k vyrovnání příležitostí.

Legislativně tedy není pojem inkluzivní vzdělávání či inkluze přímo ukotven. Definován je však mnohými autory a objevuje se i ve strategických dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy či Vlády České republiky – Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027, Národním plánu podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025, Strategii rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021–2030 aj., v minulosti byly také vytvořeny Akční plány inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 a 2019–2020. Zároveň je s inkluzí a inkluzivním vzděláváním nepopíratelně úzce spojeno zabezpečování rovných příležitostí ve vzdělávání, které výše uvedené dokumenty rovněž akcentují. V tomto kontextu bývá také používán výraz společné vzdělávání, který však Zicher a Svoboda (2019, s. 53) považují

za nevědecký a problematický a redukující inkluzi „*pouze na samotnou přítomnost žáků s postižením či potřebou podpůrných opatření ve školách a jejich větší finanční podporu*“.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ jakožto stěžejní dokument v oblasti školství, má jako strategický cíl Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. „*Vzdělávací systém poskytne spravedlivé šance na přístup ke kvalitnímu vzdělání všem žákům. Nadále budeme usilovat o společné prostředí a zajištění vzdělávacích potřeb všech žáků bez ohledu na jejich osobnostní charakteristiky či socioekonomické podmínky, ve kterých žijí. Zvýšíme kvalitu vzdělávání ve školách a regionech, které zaostávají za ostatními částmi vzdělávací soustavy, a podpoříme učitele v rozvíjení potenciálu všech žáků*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, s. 19). Zároveň Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ cílí na zabezpečení podmínek pro realizaci inkluzivního vzdělávání, a to mj. zajištěním dostupných poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních a školních poradenských pracovištích a jejich personálního zabezpečení (ve školách např. školními speciálními pedagogy a školními psychology).

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027, implementační dokument Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, v části Rovný přístup a efektivní podpora pro všechny žáky bez rozdílu zmiňuje, že nerovnosti ve vzdělávání jsou stále ve školství nevyřešeným problémem. Zabývá se především nerovnostmi ve vztahu k dětem, žákům a studentům ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí a v části Podpora a rozvoj pedagogů a leaderů na úrovni škol zdůrazňuje, že „*zásadním předpokladem kvalitního vzdělávání jsou profesionální učitelé a pedagogický leadership ředitele školy... nastavení systému komplexní profesní přípravy a podpory rozvoje učitelů a ředitelů škol po celou dobu jejich kariéry tak umožní stejný přístup ke kvalitnímu vzdělávání všem dětem, žákům a studentům a přispěje k maximálnímu rozvoji a dosahování lepších vzdělávacích výsledků každého jednotlivce*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023, s. 79).

Svozil a Foist (2016, s. 3 – 6) uvádějí, že při vzdělávání by měly být respektovány individuální potřeby, dispozice a diverzita, aby mohlo být směřováno k rovnému přístupu.

Inkluzi definují jako „*system základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu navštěvovat běžné základní školy, nejlépe v místě jejich bydliště*“.

Podle Potměšila a kol. (2018) je inkluze nejčastěji vnímána jako chápání individuální vzdělávacích potřeb každého dítěte, žáka nebo studenta. Jedná se o stav, kdy je respektována heterogenita vzdělávaných a diverzita je považována za normální. Dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být poskytována podpůrná opatření, pro jejichž zajištění je zásadní pedagogická diagnostika. Pro podporu vzdělávaných se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité včasné zahájení podpory. Kocurová (in Potměšil a kol., 2018, s. 13) inkluzi definuje jako „*zaměření se na potřeby všech vzdělávaných, expertizy běžných učitelů, dobrá výuka pro všechny, prospěch pro všechny žáky, celková změna školy, zaměření na skupinu a školu, celková strategie učitele, hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory*“.

Ainscow et. al. (in Zilcher a Svoboda, 2019, s. 38) vymezili šest různých pohledů na inkluzivní vzdělávání:

1. Inkluze jako koncept, kde jsou jedinci s postižením a ostatní kategorizováni jako ti, kdo „mají speciální vzdělávací potřeby“.
2. Inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování.
3. Inkluze jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi exkluzí.
4. Inkluze jako podpora vytváření školy pro všechny.
5. Inkluze jako „vzdělávání pro všechny“.
6. Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti.

„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 57).

Podpora inkluzivního vzdělávání je zanesena v mnohých dokumentech a opatřeních na úrovni Evropské unie. Lze zmínit Evropský pilíř sociálních práv, Akční plán pro evropský pilíř sociálních práv, Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání

a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030) a další. V roce 2022 bylo vydáno Doporučení Rady Evropské unie o cestách ke školnímu úspěchu a doprovodný dokument Pathways to School Success (Cesty ke školnímu úspěchu). Příloha Doporučení Rady, Politický rámec pro úspěch ve škole, má sloužit jako inspirace pro zajištění lepších výsledků vzdělávání všech. Zdůrazňuje, že *„snaha o úspěch ve škole všech účastníků vzdělávání, bez ohledu na jejich osobní vlastnosti i rodinné, kulturní a socioekonomické zázemí, vyžaduje na příslušné politické úrovni (celostátní, regionální, místní) a v souladu s vnitrostátními podmínkami a strukturou systému vzdělávání a odborné přípravy integrovanou a komplexní strategii, která povede k úspěchu ve škole“*.

4.1.1 Celoškolní přístup

Dokument Cesty ke školnímu úspěchu Evropské komise (2022, s. 12) zmiňuje, že úspěchu ve vzdělávání mohou dosáhnout všichni prostřednictvím celoškolního přístupu, který definuje jako *„způsob pohledu na školu uznávající role, vztahy a interakce mezi celou řadou aktérů (škola, rodiny, komunita, úřady atd.), které mohou mít dopad na jednotlivce. Škola je vnímána jako multidimenzionální a interaktivní systém, který se může učit a měnit; je otevřeným vzdělávacím centrem, které poskytuje podporu jeho okolí a získává podporu od komunity“*. Všichni aktéři cítí zodpovědnost a jsou aktivní při realizaci inkluzivního vzdělávání. Spolupracují se širokým spektrem stran (školská poradenská zařízení, sociální služby, zdravotnictví, neziskové organizace, správa aj.), hledají nejvhodnější způsoby, jak zajistit podporu pro každého.

Mezi hlavní faktory, které tvoří celoškolní přístup, patří děti, žáci a studenti, ředitelé, pedagogičtí pracovníci, školy, rodiny a strukturální opatření.

4.1.2 Budování profesních kapacit pro inkluzivní vzdělávání

Jako jeden z faktorů, který ovlivňuje rozvoj inkluzivního vzdělávání, zmiňují Svozil a Foist (2016) kvalitu pedagogických pracovníků a kvalitu řízení. Vliv na podobu inkluzivního vzdělávání mají jejich postoje a znalosti.

Potměšil a kol. (2018, s. 15) uvádějí, že *„úspěšnost a efektivita pedagogické práce je přímo závislá na proměnných, kterými jsou postoje, pocity a obavy pedagogů. Ti mohou ve své*

praxi očekávat situaci, kdy budou vzdělávat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, a měli by jako učitelé obstát a požadované výchovně-vzdělávací cíle splnit“.

Rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání je nástrojem, jak ovlivňovat výše uvedené proměnné – postoje, pocity a obavy. Jak uvádí Zilcher a Svoboda (2019), negativní názory na inkluzi mohou vycházet z nesprávného pochopení jejího konceptu.

Jakub Pivarč v roce 2024 realizoval studii postojů učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání pomocí standardizovaných českých verzí zahraničních škál na kvótním vzorku 1 434 učitelů z celkem 138 běžných veřejných základních škol ze všech krajů České republiky. „*Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání deklarovalo 65 % učitelů negativní přesvědčení a 30 % mělo negativní pocity. Záměry byly naopak relativně vysoké, a pokud měli učitelé vyšší míru přesvědčení o vlastní sebeúčinnosti/vnímané zdatnosti (self-efficacy), byla pravděpodobnost inkluzivního chování vyšší.*“

Semrádová (2024) se ve výzkumu zaměřovala na požadavky, které jsou kladeny na kompetence učitelů v souvislosti se vzděláváním heterogenních kolektivů v základních školách. Závěry výzkumu poukazují na to, že aby byla implementace inkluzivního vzdělávání ve škole efektivní a mohlo docházet k diferenciaci vzdělávacího procesu za účelem přizpůsobení individuálním vzdělávacím potřebám žáků, je nutný cílený rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků, podpora ze strany ředitelů škol a spolupráce s experty.

4.2 Diverzity management

Přijímání diverzity je v dnešním světě důležitým tématem. V českém školství je jedním z hlavních cílů rovnost možností a příležitostí ke vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, přístup k dětem, žákům a studentům podle jejich individuálních potřeb. Stejně tak by měly být vnímány i individuální potřeby zaměstnanců.

Jednou z přetrvávajících výzev je změna postojů pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání, které vycházejí z různých předsudků a jsou barikádou, která brání pokroku v inkluzi ve škole. Podpořit odbourávání těchto negativních postojů by mohlo posílení rozmanitosti mezi zaměstnanci školy.

Miller (In: Georgiadou a kol., 2019, s. 2 – 3) určil čtyři různé druhy rovnosti:

- ontologickou, spojenou s vírou v elementární totožnost všech lidí;
- rovnost podmínek, která rozšiřuje ontologický přístup o sociální a ekonomickou dimenzi a snaží se sjednotit podmínky i pro znevýhodněné jedince;
- rovnost příležitostí;
- a rovnost výsledků.

Podle Egera a Indruchové (2014, s. 73) je výchozím bodem diverzity managementu vědomí přirozené existence diverzity v lidské společnosti, a to z pohledu genderu, tedy pohlaví, věku, sexuální orientace, rasy, fyzických i psychických schopností, etnického původu a dalších. Autorka by do tohoto výčtu začlenila i zdravotní postižení či jiné znevýhodnění související se zdravotním stavem nebo sociálním prostředím, ze kterého zaměstnanec pochází.

Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 177) identifikují diverzity management jako záměr přijímat a pracovat s diverzitou neboli odlišností mezi zaměstnanci organizace.

Keil et al. (In: Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 177) definují diverzity management jako „*aktivní, vědomé vytváření strategického, hodnotově orientovaného, komunikačního a řídicího procesu orientovaného na budoucnost, spočívajícího v akceptaci a využití určitých rozdílů a podobností jako potenciální hnací síly organizace. Tento proces v organizaci vytváří přidanou hodnotu*“.

Pokud zaměstnavatel nerespektuje diverzitu⁵ a z nějakého důvodu případně diskriminuje některého ze zaměstnanců, může se stát, že nezužítkuje veškerý potenciál, který ve svých pracovnících má.

⁵ Přijímání diverzity, respektování odlišnosti a s tím spojená rovnost příležitostí je zásadním tématem nejenom v oblasti personálního managementu, ale také ve vzdělávání obecně. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 + uvádí jako jeden z hlavních strategických cílů Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. Dostupné zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

Georgiadou a kol. (2019, s. 11) uvádějí, že pomocí diverzity managementu lze dosáhnout:

1. Zvýšení efektivity řízení lidských zdrojů.
2. Zdokonalení zásadních manažerských znalostí – řešení problémů, rozhodování, inovativního přístupu a kreativity.
3. Rozvoje multikulturních kompetencí využitelných i při práci v zahraniční či při spolupráci se zahraničními organizacemi.
4. Možností využívat nové služby či produkty a marketingové strategie pro různé cílové skupiny zákazníků.
5. Vyvarování se problémům v komunikaci či případným konfliktům nebo sociální exkluzi směřuje ke zvýšení spokojenosti pracovníků a s tím spojenému většímu pracovnímu nasazení, zlepšení produktivity práce a loajality k zaměstnavateli a je také nástrojem k udržení si pracovníků a předcházení fluktuaci.

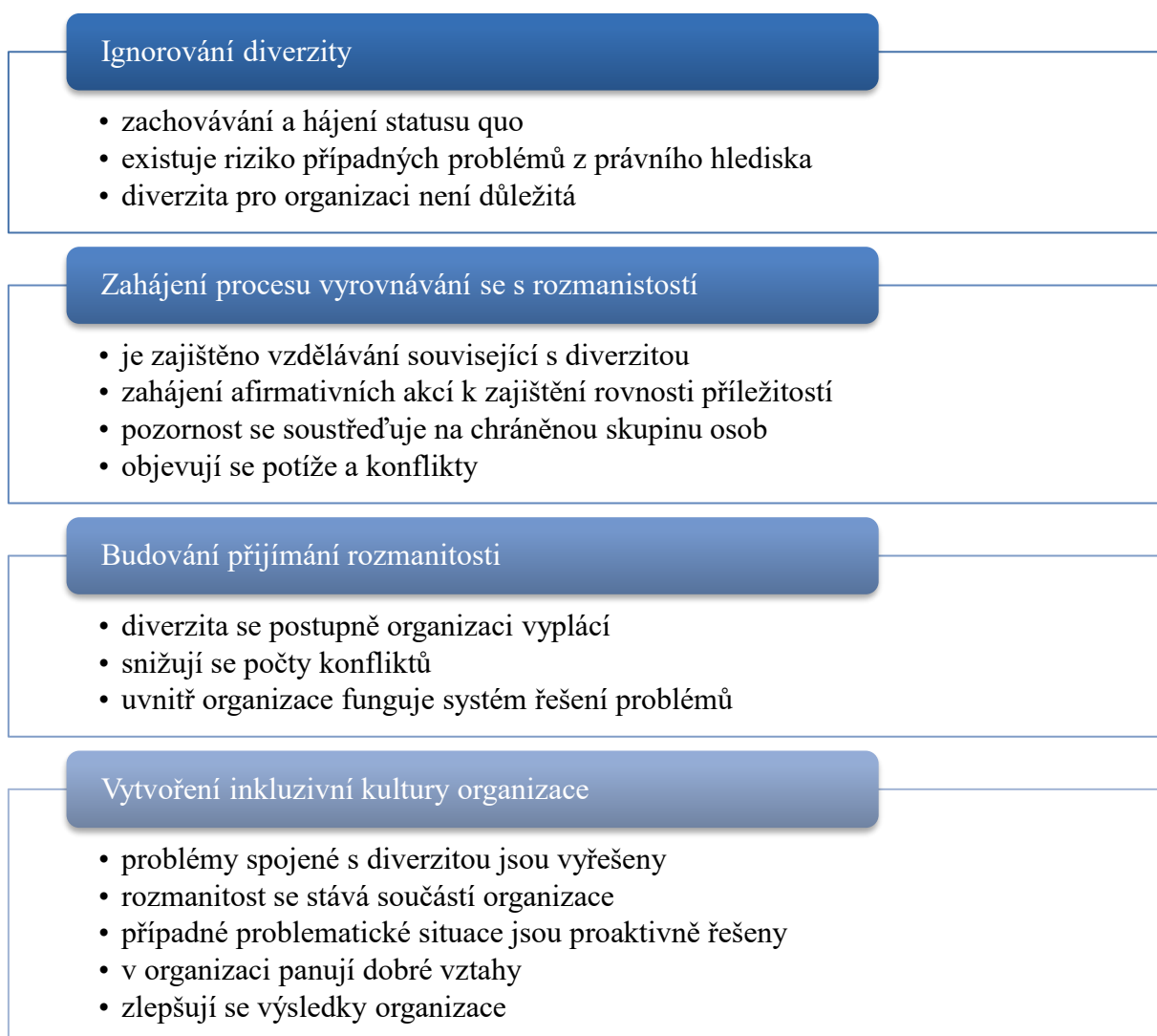
4.3 Implementace diverzity managementu

Samotná Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ zdůrazňuje prioritním cílem Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí zásadní postavení rovného přístupu. I z pohledu potřeby celoživotního vzdělávání, a to v profesi pedagogických pracovníků představuje přímo nutnost, je zapotřebí snížit nerovnosti v přístupu k nim a umožnit jim maximální rozvoj jejich potenciálu. V tomto lze vidět podstatnou spojitost mezi diverzity a talent managementem.

Nedílnou součástí diverzity a talent managementu je identifikace kompetencí pracovníků, a to prostřednictvím kompetenčního modelu. Kompetence jsou vnímány jako klíčový nástroj sloužící k využití potenciálu člověka. Z tohoto důvodu je nezbytné zaměřit pozornost i na jejich rozvoj.

Různé organizace přistupují k diverzity managementu na odlišných úrovních – od úplného ignorování diverzity po její respektování a vytvoření inkluzivního prostředí.

Různá pojetí diverzity managementu, přístupy a výsledky:



Obrázek č. 4 – Různá pojetí diverzity managementu. Zdroj: vlastní zpracování a překlad podle Mathise a Jacksona (In: Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 178).

Existuje několik přístupů k implementaci diverzity managementu. Vždy je při procesu nutné brát ohled na specifika organizace a při respektování konkrétních podmínek lze využít některý z navrhovaných postupů (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 179).

Jedním z nich je přístup uváděný Sokolovským et. al. (2009), který zahrnuje osm kroků implementace diverzity managementu v organizaci. Autor zmiňuje, že zásadní pro úspěšnou aplikaci diverzity managementu je odhodlání a přesvědčení vedení organizace o pozitivním přínosu tohoto způsobu řízení lidských zdrojů.

Baker a Kelan (In: Collings, Mellahi a Cascio, 2017, s. 521) zmiňují, že *„řízení talentů a diverzity se často považuje za vzájemně se doplňující a vzájemně závislé postupy, protože obecně řečeno se oba snaží rozvíjet a strategicky pěstovat přínos lidského kapitálu pro organizace, které musí působit na stále složitějším globalizovaném trhu“*.

5 Výzkumná část

5.1 Metodologie

5.1.1 Stanovení výzkumného problému a cíle

Tématem diplomové práce je Využití lidského potenciálu při strategickém řízení vzdělávací organizace. Jedná se o poměrně široké téma, které bylo pro účely této diplomové práce konkretizováno na využití lidského potenciálu, který má ředitel základní školy v pedagogických pracovnících, ale i v sobě, při strategickém řízení v oblasti nastavení inkluzivního prostředí ve vzdělávací organizaci.

Inkluzivní vzdělávání je velmi diskutovanou problematikou v České republice, ale i na úrovni Evropské unie. Zacilení tématu diplomové práce specificky na oblast strategického řízení inkluzivního vzdělávání bylo vybráno především z důvodu odborného profesního zájmu autorky.

V rámci kapitoly Řízení lidských zdrojů při nastavování inkluzivního prostředí byl vytyčen celoškolní přístup k inkluzivnímu vzdělávání jako základní pilíř nejen pro samotnou inkluzi, ale i další aspekty vzdělávání. Ředitel základní školy má zásadní vliv na přístup instituce k inkluzivnímu vzdělávání a s ním souvisejícími nezbytnými náležitostmi, mj. budování profesních kapacit. Podle § 164 odst. 1 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, ředitel školy *„rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak“*.

Postoj ředitelů k inkluzivnímu vzdělávání je vnímán jako základní stavební kámen pro to, aby mohl být ve vzdělávací instituci budován celoškolní přístup k inkluzivnímu vzdělávání a jeho strategické řízení a efektivně využíván potenciál pedagogických pracovníků v tomto procesu. Přičemž inkluzivní prostředí by mělo zahrnovat nejenom nastavení směrem k žákům ve škole, ale i pedagogickým pracovníkům.

Výzkumná část diplomové práce bude z výše uvedených důvodů zjišťovat, jaký je postoj ředitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání, zda je v prostředí základních škol nastaveno inkluzivní prostředí, a to i ve vztahu k využívání diverzity managementu vůči

pedagogickým pracovníkům, a jak jsou budovány kompetence pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Výzkumný problém je jak popisný (deskriptivní), protože popisuje výskyt určitého jevu (Svobodová, 2020), tak vztahový (relační), jelikož se snaží zjistit, zda jsou jisté jevy v nějakém vztahu. V případě tohoto výzkumu se jedná především o existenci vztahu mezi přístupem ředitele základní školy k inkluzivnímu vzdělávání, podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a rozvojem kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti.

Výzkumný cíl: Zjistit, jakým způsobem využívají ředitelé základních škol zřizovaných obcemi v Moravskoslezském kraji potenciálu pedagogických pracovníků při strategickém řízení vzdělávací organizace, konkrétně při nastavování inkluzivního prostředí v ní.

5.1.2 Stanovení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka:

Je ve vybraných základních školách nastavováno inkluzivní prostředí a využíván potenciál pedagogických pracovníků v tomto procesu?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaký je postoj ředitelů vybraných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání?

Je ve vybraných základních školách uplatňován celoškolský přístup k inkluzivnímu vzdělávání?

Jakým způsobem jsou v rámci vybraných základních škol rozvíjeny kompetence pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Je v rámci vybraných základních škol využíván talent management?

Liší se přístupy ředitelů vybraných základních škol k rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání v závislosti na podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole?

Může mít negativní postoj ředitelů vybraných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání vliv na přístup k využívání potenciálu a rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti?

Hypotézy nebyly stanoveny. Jak uvádí Svobodová (2023), v závěrečné práci nemusí být hypotézy, pokud pro dosažení cíle práce nejsou nezbytné. Výzkum má explorativní charakter a snaží se zjistit vztahy mezi proměnnými, z tohoto důvodu byly využity výzkumné otázky.

5.1.3 Volba přístupu a výzkumný design

Pro realizaci výzkumu byl zvolen kvantitativní přístup, který je oproti kvalitativnímu paradigmatu zaměřený na standardizované srovnání proměnných, které předpokládá data v podobě čísel a analýzu jevů a procesů (srov. Svobodová, 2020, Punch, 2015, Průcha, 2014).

Za účelem srovnání přístupu základních škol k nastavení inkluzivního prostředí a využívání potenciálu pedagogických pracovníků v tomto procesu se kvantitativní přístup jeví jako vhodný nástroj, jak provést zjišťování u většího množství respondentů. Cílem není hlubší proniknutí do řešeného problému, ale náhled na situaci se zachováním odstupů od dotazovaných a otevření možností pro další kvalitativní zkoumání fenoménu.

Výzkumnou metodou, která byla vybrána pro umožnění výše uvedené přístupu, byl dotazník. Průcha (2014, str. 114) definuje dotazník jako *„způsob shromažďování informací od respondentů... nejčastěji pro získávání názorů a postojů různých skupin respondentů, ale i pro získání hodnoticích soudů o jevech edukační a jiné reality i o vlastnostech samotných subjektů“*.

S ohledem na cílovou skupinu respondentů, tedy ředitele základních škol, byla většina položek (otázek) dotazníku zkonstruována jako polouzavřených. Tento postup vycházel z předpokladu, že s ohledem na činnosti, které běžně ředitelé vykonávají, a náročnost jejich profese, nebudou mít dostatek časového prostoru na vyplňování odpovědí na otevřené položky. Dotazník zahrnoval kombinaci polouzavřených a uzavřených položek, přičemž uzavřené položky byly voleny pouze v případech, kdy nebylo možné odpovědět jinak než z nabízených možností. Rozsah položek byl rovněž zvolen tak, aby byla umožněna přiměřená doba na vyplnění dotazníku s ohledem na cílovou skupinu respondentů. Polouzavřené i uzavřené položky byly většinou polytomické, umožňovaly tedy výběr z více než dvou možných odpovědí. Pouze jedna z položek byla dichotomická. Jednalo se o výběrové (výběr jedné možnosti) a výčtové (výběr několika možností). U dvou položek

byla využita škála Likertova typu, kdy „se po respondentovi požaduje, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu“ (Chráška, 2016, str. 161). Dotazníkové šetření obsahovalo jak obsahové (výsledkové), tak funkcionální položky, z tohoto typu konkrétně kontrolní položky, které mají ověřit důvěryhodnost odpovědí. Na úvod dotazníkového šetření byly uvedeny tři jednoduché položky zjišťující fakta, ale podstatné pro vyhodnocení výzkumu. Další položky tohoto typu byly použity v průběhu dotazníku, kdy prokládaly položky zjišťující postoje.

5.1.4 Harmonogram výzkumu

V červnu 2024 byl stanoven výzkumný problém, cíl a vytyčeny výzkumné otázky. Z důvodu letních prázdnin bylo samotné šetření odloženo na říjen 2024. V průběhu července a srpna 2024 byl připraven způsob, jakým dotazníkové šetření proběhne, vybrán výzkumný vzorek, stanoveny položky využití v dotazníku a postup analýzy odpovědí.

5.1.5 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek, který Chráška (2016, str. 17) definuje jako „určitou část prvků vybranou ze základního souboru, která základní soubor zastupuje (reprezentuje)“, byl vybrán ze základního souboru, který zahrnoval všechny samostatně zřízené základní školy hlavního vzdělávacího proudu⁶ zřizované obcí, a to v Moravskoslezském kraji. Podle údajů uváděných v adresáři škol a školských institucí, který zveřejňuje a pravidelně aktualizuje na svém webu Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, základní soubor zahrnoval celkem 151 základních škol.

Velikost výzkumného vzorku (n) byla vypočítána pomocí vzorce pro výpočet velikosti vzorku z daného základního souboru (velikost populace):

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(E^2 \cdot (N - 1)) + (Z^2 \cdot p \cdot (1 - p))}$$

⁶ Do této skupiny nespádají základní školy při zdravotnických zařízeních, základní školy zřizované podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a základní školy při zařízení pro výkon ústavní-ochranné výchovy.

Kde:

- N = velikost populace (151)
- Z = skóre úrovně spolehlivosti reprezentativnosti pro celou populaci (1,96 pro 95 %)
- p = odhad podílu – očekávaná nebo předpokládaná frekvence charakteristik v rámci populace (0,5 pro 50 %),
- E = maximální přípustná chyba (0,05 pro 5 %)

Ze základního souboru byla na základě výše uvedeného vzorce vypočítána velikost reprezentativního vzorku – 109 základních škol. Výzkumný vzorek byl ze základního souboru vybrán náhodným stratifikovaným výběrem, kdy došlo k rozložení základního souboru na podskupiny podle kapacit základních škol:

- 1. podskupina – základní školy s kapacitou do 200 žáků
- 2. podskupina – základní školy s kapacitou od 200 do 400 žáků
- 3. podskupina – základní školy s kapacitou od 400 do 600 žáků
- 4. podskupina – základní školy s kapacitou 600 a více žáků

Proporcionálním výběrem, u něhož je „*počet prvků vybíraných z podskupin proporcionální k počtu prvků v základním souboru*“ (Chráska, 2016, str. 18), bylo zvoleno 109 základních škol, jejichž ředitelé byli osloveni za účelem vyplnění dotazníku.

5.1.6 Popis sběru dat, etika, validita a reliabilita výzkumu

Nejprve proběhla pilotáž srozumitelnosti položek dotazníku a času nutného k vyplnění odpovědí na ně na malém vzorku tří ředitelů základních škol, kteří však nebyli součástí výzkumného vzorku. Po pilotáži proběhla redukce počtu otázek a lehká reformulace zbývajících.

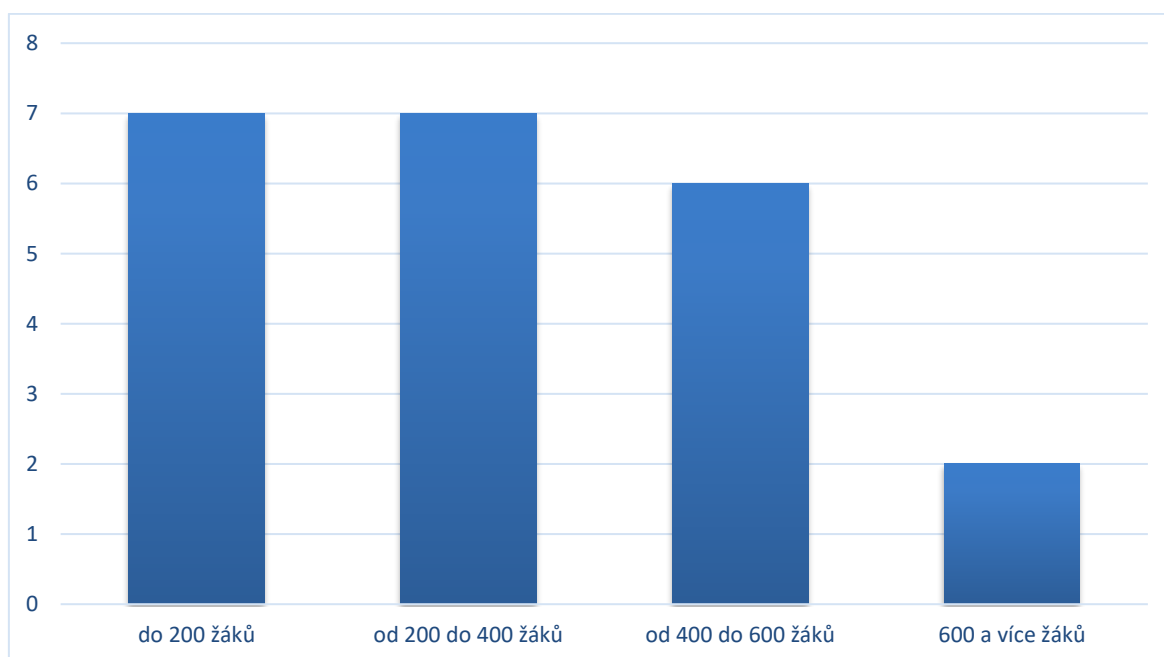
Dotazníkové šetření bylo realizováno pomocí služby Google Forms, která umožňuje vytvářet a sdílet online formuláře pro vyplnění respondenty. Otázky, které byly součástí dotazníkového šetření, jsou společně s emailem, jež byl zaslán ředitelům základních škol, součástí přílohové části. Elektronická forma byla zvolena především z důvodu nemožnosti realizace osobního zadávání, a to jednak kvůli vzdálenosti Moravskoslezského kraje a také

vzhledem k časové náročnosti, ke které by osobní zadávání jednotlivě všem ředitelům základních škol vedlo nejen na straně výzkumníka, ale i samotných respondentů.

Ředitelé základních škol byli seznámeni s tématem diplomové práce a jejím zaměřením. Zároveň byli upozorněni, že vyplněním dotazníku souhlasí s použitím jejich odpovědí v anonymizované podobě v diplomové práci, pro jejíž účely byl tento dotazník vyhotoven.

Dotazníkové šetření probíhalo deset dní. Od počátku šetření panovala obava z nedostatečné návratnosti vyplněných dotazníků, zejména z důvodu výše uváděné časové náročnosti povolání ředitele základní školy. Přesto však návratnost, která činila 20,18 %, předčila očekávání. Jak ovšem uvádí Průcha (2014, str. 116), pokud je návratnost dotazníkových šetření nižší než 30 %, „výrazně se snižuje reliabilita (spolehlivost, přesnost) výsledků získaných dotazníkem“. Je tedy nutné s výsledky získanými z dotazníkového šetření zacházet obezřetně.

Výzkumný vzorek zapojený do dotazníkové šetření v rozdělení do podskupin podle počtu žáků v základních školách:



Graf č. 1 – Zastoupení základních škol zapojených do dotazníkového šetření podle počtu žáků

5.1.7 Volba analytického přístupu a popis analýzy dat

Po ukončení dotazníkového šetření byly odpovědi na jednotlivé položky kategorizovány. Protože byly použity především polouzavřené položky, u nichž bylo možné volit kategorii „jiná možnost“, bylo v některých případech nezbytné vytvořit nové kategorie. Z důvodu nízkého počtu respondentů nebylo nutné využít kódování. Následně bylo provedeno třídění prvního stupně a třídění druhého stupně u zkoumání vztahu mezi postoji ředitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání a rozvojem kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti. Třídění bylo prováděno ručně a s pomocí softwaru Microsoft Excel. Data byla převedena do grafické podoby s využitím tabulek a sloupcových, pruhových, výsečových a kombinovaných grafů (Chrásková, 2016).

5.2 Výsledky výzkumu

5.2.1 Znění dotazníkového šetření

Níže je uváděno znění dotazníkového šetření a jednotlivých položek, které v něm byly zahrnuty.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 22 ředitelů základních škol v Moravskoslezském kraji zřizovaných obcí. Dotazník se zaměřoval na zjištění vyjádření ředitelů na položky, které byly zásadní pro formulaci odpovědí na výzkumné otázky.

1. Kolik se celkově v základní škole vzdělává žáků?
2. Kolik se v základní škole vzdělává žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Pracuje v základní škole školní psycholog/školní speciální pedagog?
4. Souhlasíte s následujícím tvrzením ve vztahu k vaší základní škole? Odpověď na škále ano – spíše ano – spíše ne – ne – nevím.
 - I. Ve škole je vytvořeno bezpečné, podpůrné a inkluzivní prostředí pro všechny žáky.
 - II. Ve škole klademe důraz na spolupráci mezi pedagogy a dalšími partnery (rodiny, komunita, jiné školy, školská poradenská zařízení aj).
 - III. Ve škole jsou inkluzivní postupy integrovány do všech aspektů vzdělávání.

- IV. Ve škole klademe důraz na neustálý profesní rozvoj v oblasti inkluzivního vzdělávání.
- V. Ve škole respektujeme diverzitu.
- VI. Ve škole sdílíme vizi inkluze.
- VII. Ve škole uplatňujeme diverzity management ve vztahu k pedagogickým pracovníkům.
5. Jaký je Váš, jako ředitelky/ředitele školy, postoj k inkluzivnímu vzdělávání? Výběr z možností.
- Všichni žáci by se měli vzdělávat v běžném školství.
 - Všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli vzdělávat ve speciálním školství.
 - Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli primárně vzdělávat v běžném školství.
 - Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli primárně vzdělávat ve speciálním školství.
 - Nemám vyhraněný postoj ke způsobu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
 - Jiná
6. Máte vypracovanou strategii či podobný dokument zabývající se rozvojem či nastavením inkluzivního vzdělávání ve škole?
- Odpověď mohla být ano – ne – jiná. V případě odpovědi „ano“ následovala otázka č. 7, v případě odpovědi „ne“ nebo „jiná“ otázka č. 8.
7. Co strategie zahrnuje z personálního hlediska? Výběr jedné či více možností.
- Rozvoj profesních kompetencí
 - Spolupráce pedagogických pracovníků ve škole i mimo ni
 - Motivační systém
 - Aktivity k zajištění spokojenosti pracovníků
 - Způsob hodnocení
 - Individuální plán rozvoje pedagogických pracovníků

- Vize/hodnoty, které by měly být sdíleny v rámci školy
- Jiná

8. Využíváte talent management k rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků? Pokud nevyužíváte talent management, ale máte strategii personálního rozvoje pedagogických pracovníků, kompetenční model apod., prosím, uveďte v odpovědi Jiná.

Odpověď mohla být ano – ano a zahrnuje i rozvoj kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání – ne – ne, ale rozvojem kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání se zabýváme – jiná. V případě odpovědi „ano“ a „ano a zahrnuje i rozvoj kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání“ následovala otázka č. 9, v případě odpovědi „ne“, „ne, ale rozvojem kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání“ nebo „jiná“ se otázka č. 10.

9. Jaké pojetí talent managementu uplatňujete? Výběr z možností.

- Soubor aktivit, pomocí nichž probíhá získávání, rozvoj a udržování talentovaných pedagogických pracovníků.
- Pohled na každého pedagogického pracovníka jako na eventuálně talentovanou osobnost.
- Talent management je zahrnut do strategického řízení organizace.
- Talent-pool.
- Jiná

10. Vyžadujete, aby se pedagogičtí pracovníci vzdělávali v oblasti inkluzivního vzdělávání? Výběr z možností.

Odpověď mohla být ano – ne – ne, ale podporuji to – jiná.

11. Mají pedagogičtí pracovníci zájem se vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání? Výběr jedné či více možností.

- Ne
- Ano, v inkluzi obecně, nastavení inkluzivního prostředí
- Ano, vzdělávání různorodých skupin žáků

- Ano, individualizace a diferenciacie vzdělávání, výukové strategie
- Ano, praktické dovednosti
- Ano, spolupráce s jinými pedagogickými pracovníky, rodinou
- Ano, v legislativě
- Jiná

12. Jaké formy získávání a rozvíjení poznatků v oblasti inkluzivního vzdělávání pedagogickým pracovníkům umožňujete? Výběr jedné či více možností.

- Kurzy/školení
- Spolupráce/setkávání s pedagogy jiných škol
- Metodické porady v rámci školy
- Přednášky/školení odborníky ve škole
- Výběr tématu dle uvážení pracovníka
- Výměna pracovníků
- Zapojování se do projektů či výzkumů
- Spolupráce se zahraničními institucemi
- Koučování
- Přístupnost různých materiálů/nástrojů
- Žádné
- Jiná

13. Jak často se pedagogičtí pracovníci vzdělávají v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Otázkou je myšleno absolvování kurzu/školení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, případně přednášky/školení odborníky ve škole. Výběr z možností.

- Méně než 1x za dva roky
- 1x za dva roky
- 1x za rok
- 2x za rok
- Častěji
- Vůbec
- Jiná

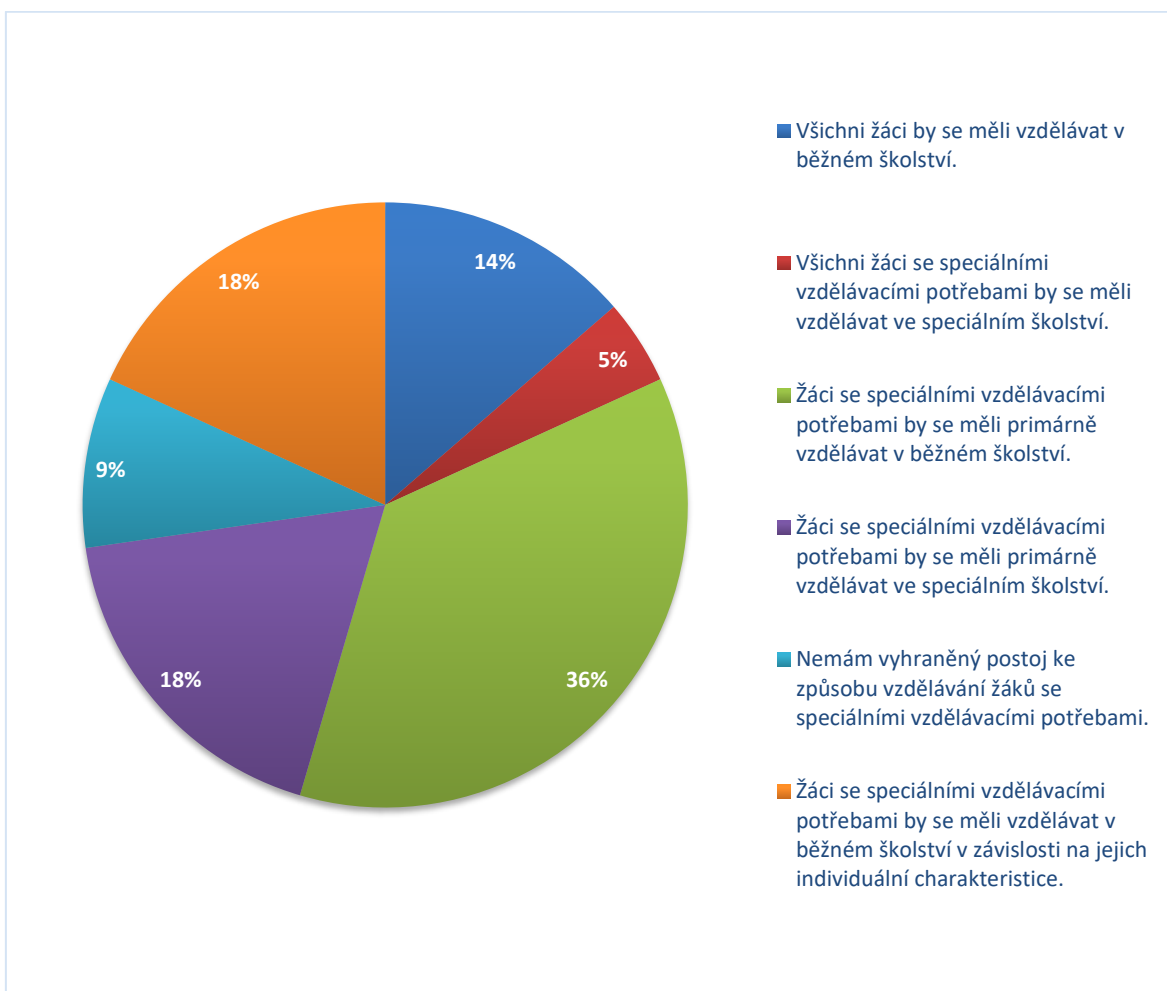
5.2.2 Výsledky dotazníkového šetření

Úvodní položky zabývající se celkovým počtem žáků a počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami budou využity v závěru podkapitoly 5.2.2 pro odpověď na výzkumnou otázku: Liší se přístupy ředitelů vybraných základních škol k rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání v závislosti na podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole?

Výzkumná otázka: Jaký je postoj ředitelů vybraných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání?

Jak je uvedeno v podkapitole 4.1.2, postoje pedagogických pracovníků mají velký vliv na úspěšnost inkluzivního vzdělávání. Přístup ředitele základní školy tedy může být zásadní pro budování celoškolského přístupu k inkluzivnímu vzdělávání, jeho strategického řízení, využívání potenciálu pedagogických pracovníků v tomto procesu a rovněž rozvíjení jejich kompetencí. Ředitelé základních škol tedy měli prostor vyjádřit svůj postoj k inkluzivnímu vzdělávání, a to výběrem nejvhodnějšího tvrzení. Jednalo se o polouzavřenou položku a čtyři respondenti využili možnost uvést jinou odpověď. Vyjádření tedy byla roztríděna do několika kategorií, které jsou uváděny v grafu č. 2. Prvních pět kategorií bylo využito jako možnosti pro odpověď na položku. Poslední kategorie byla utvořena z odpovědí čtyř respondentů, kteří využili možnost uvést jinou odpověď – všechny však zmiňovaly stejný aspekt, a to, že záleží na individuálních charakteristikách jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z celkového počtu 22 respondentů 36,36 % (8) uvádělo, že by se „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli primárně vzdělávat v běžném školství“, shodně 18,18 % (4) respondentů se vyjádřilo, že „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli primárně vzdělávat ve speciálním školství“ nebo „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli vzdělávat v běžném školství v závislosti na jejich individuální charakteristice“. Podle 13,64 % (3) respondentů by se všichni žáci měli vzdělávat v běžném školství, dva respondenti uváděli, že nemají vyhraněný postoj ke způsobu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jeden odpověděl, že by se všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli vzdělávat ve speciálním školství.



Graf č. 2 – Postoje ředitelů zapojených základních škol k inkluzivnímu vzdělávání

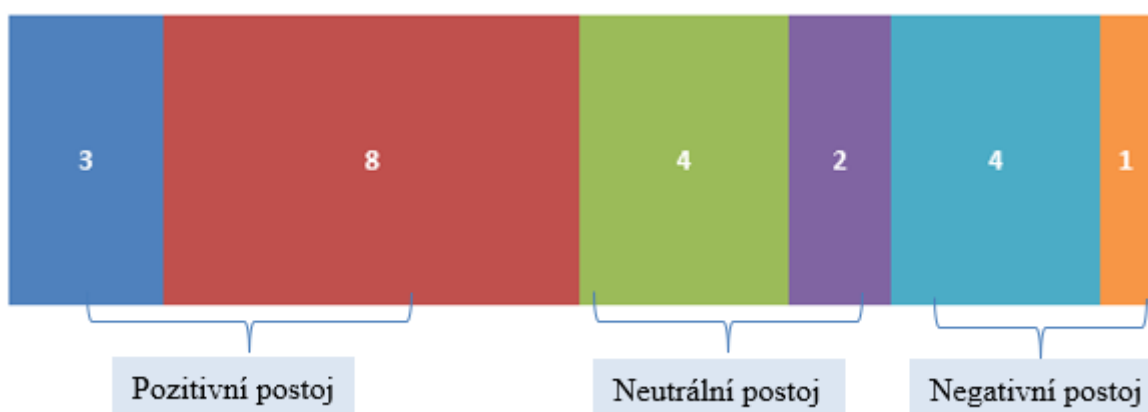
Pro lepší přehlednost byla data uvedená v grafu vložena také do tabulky:

Tvrzení	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Zařazení do „škály inkluzivity“
Všichni žáci by se měli vzdělávat v běžném školství.	3	13,64	Pozitivní postoj
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli primárně vzdělávat v běžném školství.	8	36,36	Pozitivní postoj
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli vzdělávat v běžném školství v závislosti na jejich individuální charakteristice.	4	18,18	Neutrální postoj
Nemám vyhraněný postoj ke způsobu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	2	9,09	Neutrální postoj
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli primárně vzdělávat ve speciálním školství.	4	18,18	Negativní postoj
Všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli vzdělávat ve speciálním školství.	1	4,55	Negativní postoj
Celkem	Σ 22	Σ 100,00	

Tabulka č. 2 – Postoje ředitelů zapojených základních škol k inkluzivnímu vzdělávání

Odpovědi je možné zobrazit na škále, která byla pro potřeby této diplomové práce z důvodu možnosti srovnání postojů ředitelů základních škol a možností rozvoje kompetencí

pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání nazvána „škála inkluzivity ve vzdělávání“. Řazení ve škále odpovídá řazení v tabulce č. 2. Začlenění jednotlivých odpovědí mezi pozitivní, neutrální či negativní postoje bylo zvoleno pouze na základě přístupu autorky diplomové práce. Lze však např. spekulovat, zda postoj „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by se měli vzdělávat v běžném školství v závislosti na jejich individuální charakteristice“ řadit mezi neutrální či negativní postoje.



Obrázek č. 5 – Škála postojů k inkluzivnímu vzdělávání ředitelů zapojených základních škol

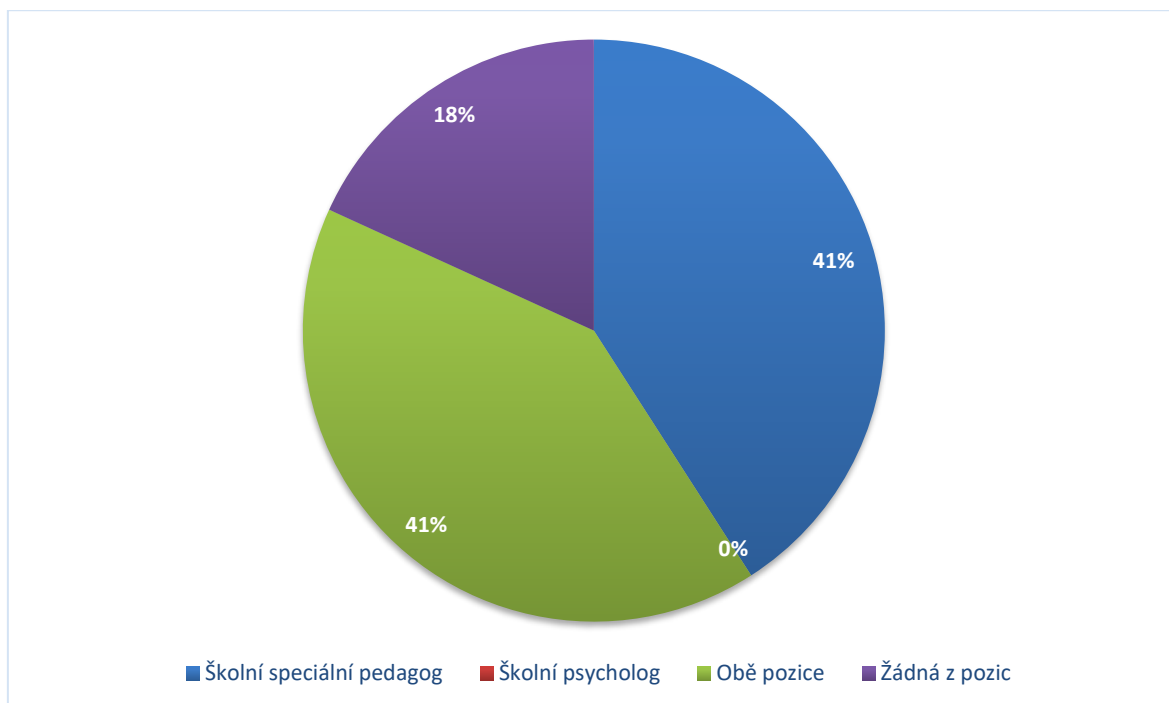
Protože byl stejný počet odpovědí zařazen do kategorie „pozitivní postoj“ (11) a „neutrální a negativní postoj“ (11 dohromady), budou dále v textu porovnávány položky především ve vztahu k „pozitivnímu postoji“ či „neutrálnímu/negativnímu postoji“.

Výzkumná otázka: Je ve vybraných základních školách uplatňován celoškolní přístup k inkluzivnímu vzdělávání?

V dotazníkovém šetření byla zahrnuta položka, která může mít velký vliv na schopnost ředitele školy vytvářet inkluzivní prostředí. Ředitelé byli dotazováni, zda v základní škole pracuje školní psycholog či školní speciální pedagog.

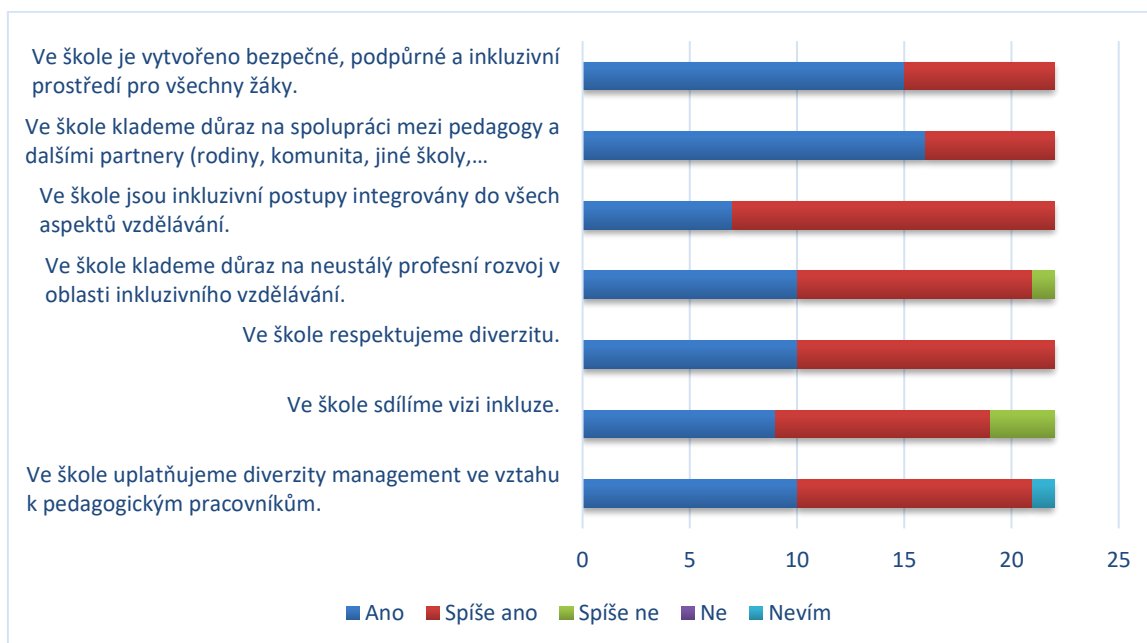
Závěrečná zpráva PAQ – Prokop Analysis and Quantitative Research, s.r.o. a Ústavu empirických výzkumů, z.ú. z roku 2023 prokazuje, že ředitelé základních škol vnímají školního psychologa i školního speciálního pedagoga jako důležité pozice pro kvalitní vzdělávání (93 %, resp. 98 % zapojených ředitelů základních škol). Aktuálně však nejsou tyto pozice dostatečně dostupné, a to i přes velký zájem ze strany ředitelů základních škol.

Lze tedy usuzovat, že ředitelé základních škol vnímají tyto pozice a možnost využití jejich potenciálu při nastavování inkluzivního prostředí jako zásadní.



Graf č. 3 – Přítomnost školních speciálních pedagogů/školních psychologů v zapojených základních školách

Další položka dotazníku zjišťovala, zda respondenti souhlasí s tvrzením ve vztahu k jejich základní škole. Tvrzení byla vybrána především z definice celoškolského přístupu uváděné v podkapitole 4.1.1 a zkoumala také, zda ředitelé uplatňují diverzity management vůči pedagogickým pracovníkům.

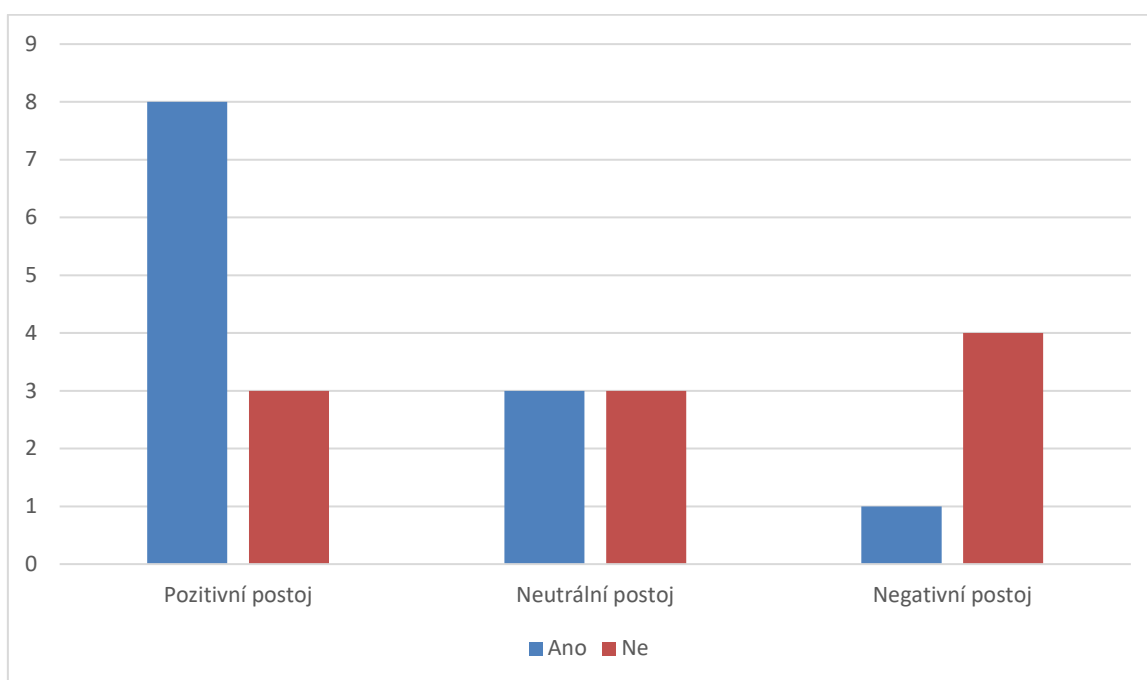


Graf č. 4 – Vytvoření celoškolského přístupu k inkluzivnímu vzdělávání v zapojených základních školách

V odpovědích převažovala vyjádření „Ano“ a „Spíše ano“. Zajímavé je však jejich rozložení u jednotlivých tvrzení. Zatímco v odpovědích na tvrzení „ve škole je vytvořeno bezpečné, podpůrné a inkluzivní prostředí pro všechny žáky“ a „ve škole klademe důraz na spolupráci mezi pedagogy a dalšími partnery (rodiny, komunita, jiné školy, školská poradenská zařízení aj).“ převažovalo vyjádření „ano“, v odpovědích na ostatní tvrzení se více vyskytovalo „spíše ano“. Pro další zkoumání by také mohlo být zajímavé rozložení odpovědí na tvrzení „ve škole sdílíme vizi inkluze“. Jako u jediného tvrzení se zde objevily tři odpovědi „Spíše ne“, které mohou indikovat, že se v základních školách objevují negativní postoje k inkluzi.

Z výše uvedených odpovědí lze dedukovat také postoj ředitelů zapojených základních škol k diverzity managementu. Dotazník obsahoval i samostatnou položku zkoumající uplatňování diverzity managementu ve vztahu k pedagogickým pracovníkům – celkem 95,46 % respondentů uvádělo, že diverzity management uplatňují či spíše uplatňují. Přístup ředitelů základních škol k diverzity managementu je však nezbytné dále zkoumat.

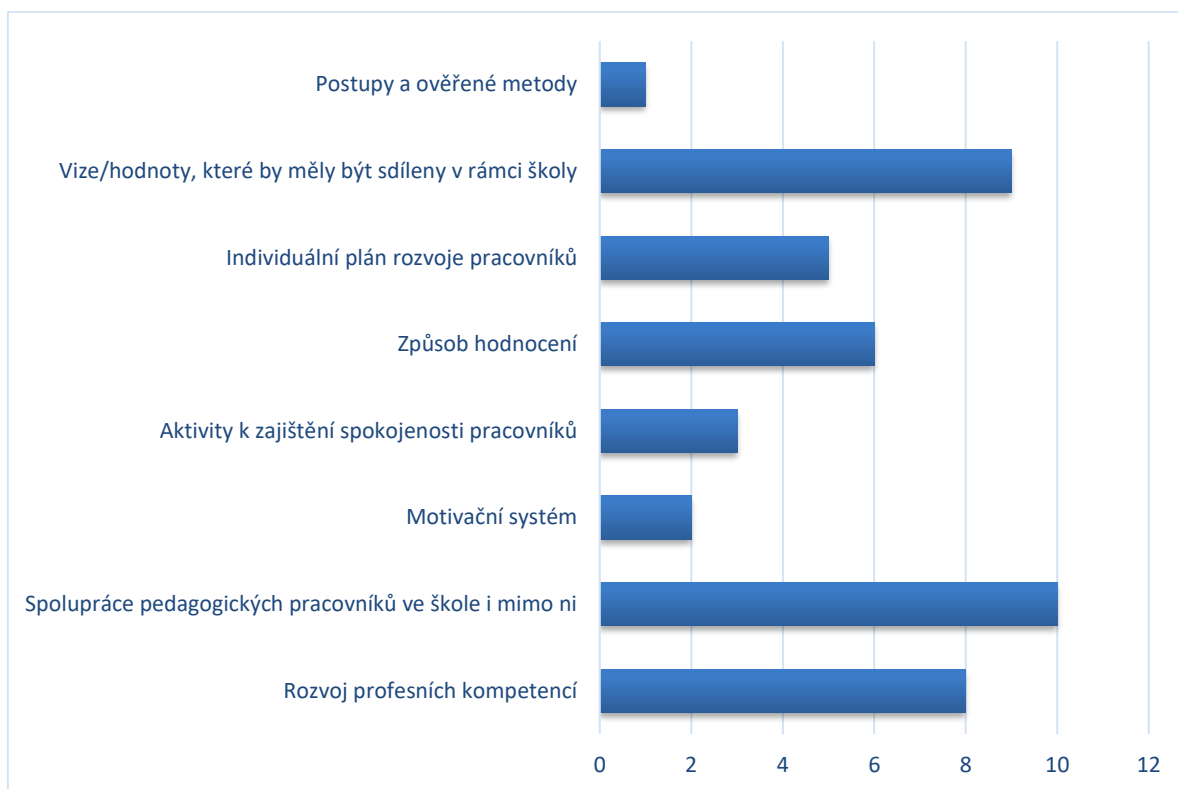
Respondenti byli dále dotazováni, zda mají vypracovanou strategii či podobný dokument zabývající se rozvojem či nastavením inkluzivního vzdělávání ve škole. V 54,50 % (12) byla uváděna odpověď „ano“, ve zbylých 45,50 % „ne“.



Graf č. 5 – Vytvoření strategie inkluzivního vzdělávání v zapojených základních školách v souvislosti s postojem ředitele k inkluzivnímu vzdělávání

Z grafu vyplývá, že je dvojnásobný počet ředitelů základních škol s pozitivním postojem k inkluzivnímu vzdělávání, kteří mají zpracovanou strategii v oblasti inkluzivního vzdělávání, oproti ředitelům s neutrálním a negativním postojem.

Respondenti s kladným vyjádřením v položce týkající se na zpracování strategie inkluzivního vzdělávání byli dále vyzváni, aby uvedli, co strategie zahrnuje z personálního hlediska, přičemž byl možný výběr více možností:

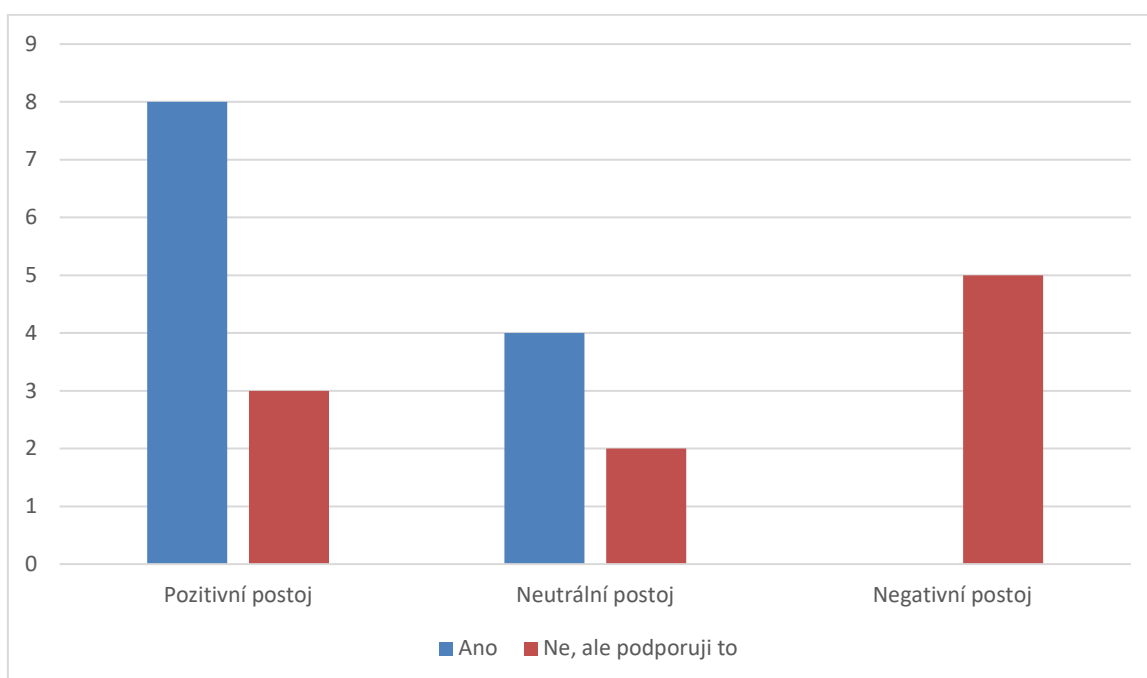


Graf č. 6 – Obsah strategií inkluzivního vzdělávání v zapojených základních školách z personálního hlediska

Největší počet respondentů uváděl jako součást strategie zabývající se inkluzivním vzděláváním zajištění spolupráce pedagogických pracovníků ve škole i mimo ni (45,46 %), dále vize/hodnoty, které by měly být sdíleny v rámci školy (40,91 %) a rozvoj profesních kompetencí (36,37 %).

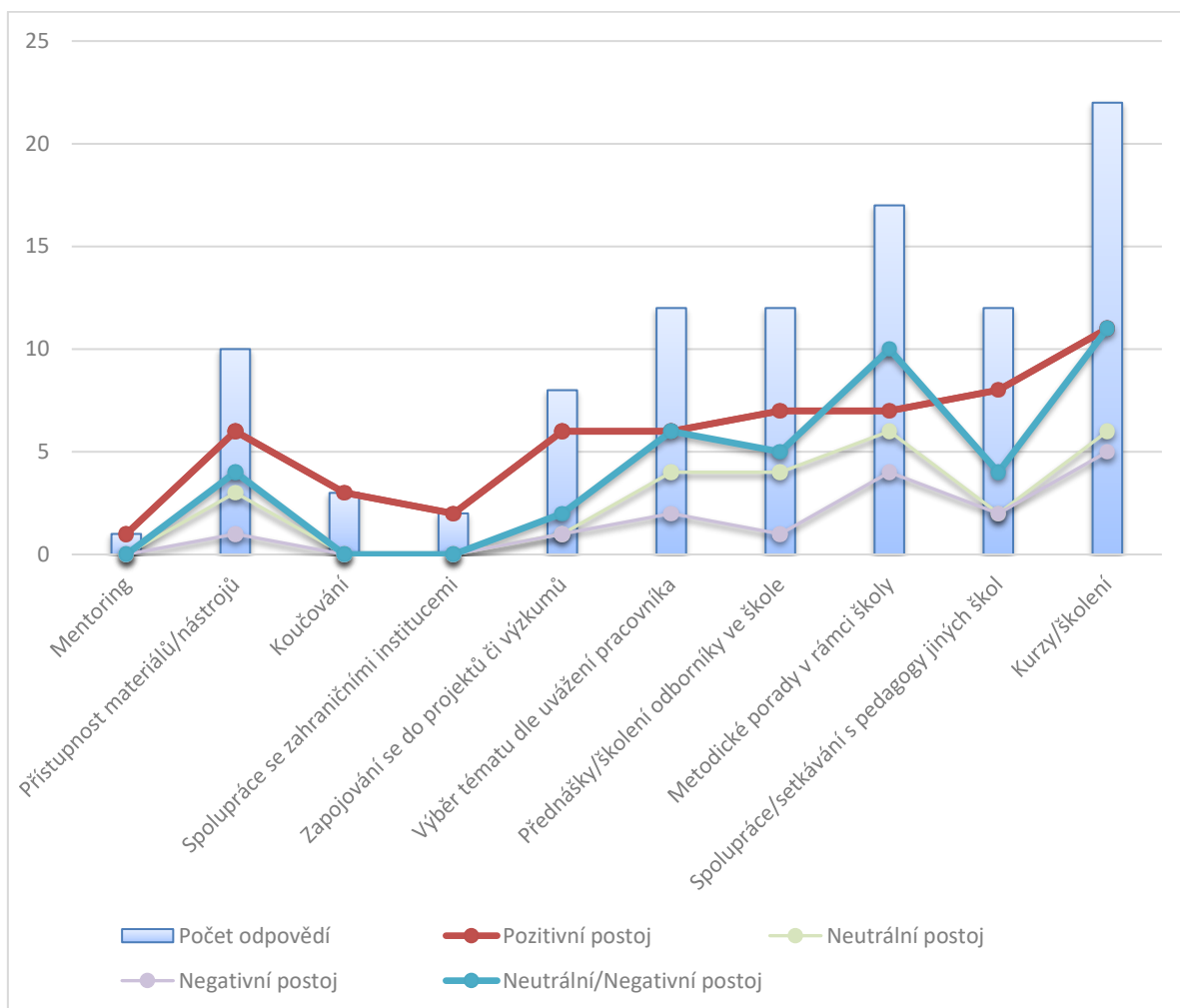
Výzkumná otázka: Jakým způsobem jsou v rámci vybraných základních škol rozvíjeny kompetence pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Respondenti byli dále dotazováni, zda vyžadují, aby se pedagogičtí pracovníci vzdělávali v oblasti inkluzivního vzdělávání, a jaké formy získávání a rozvíjení poznatků v oblasti inkluzivního vzdělávání jim umožňují.



Graf č. 7 – Přístup k rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků v zapojených základních školách v souvislosti s postojem ředitele k inkluzivnímu vzdělávání

Ředitelé základních škol s pozitivním postojem dvakrát častěji uváděli, že vyžadují, aby se pedagogičtí pracovníci vzdělávali v inkluzivním vzdělávání, než ředitelé s neutrálním/negativním postojem. Ředitelé s negativním postojem nevyžadují vzdělávání pedagogických pracovníků v inkluzivním vzdělávání, ale všichni respondenti v této kategorii uváděli, že rozvoj kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání podporují. Položka zahrnovala také kategorii „ne“, kterou však nikdo z respondentů nezvolil.



Graf č. 8 – Formy získávání a rozvíjení kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání v zapojených základních školách v souvislosti s postojem ředitele k inkluzivnímu vzdělávání

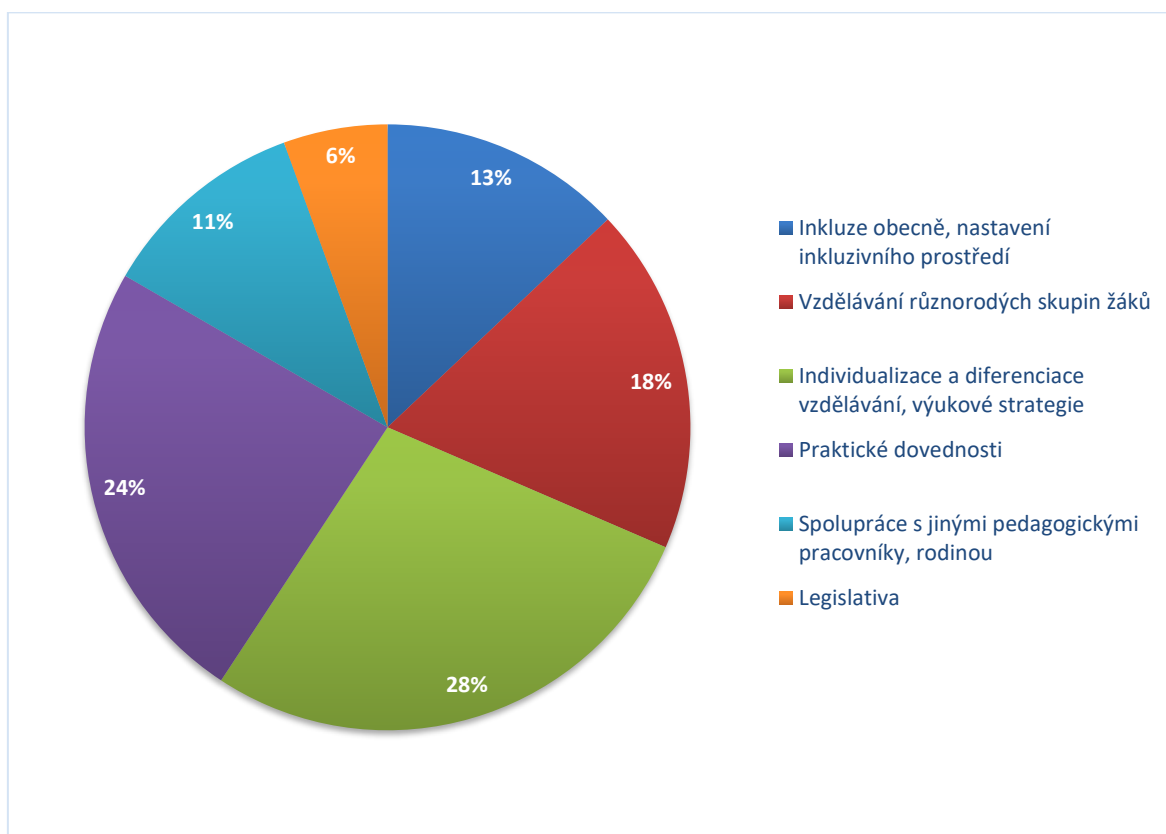
Z grafu jednoznačně vyplývá, že pokud mají ředitelé základních škol pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání, nabízejí pedagogickým pracovníkům více forem získávání a rozvíjení poznatků v této oblasti. V případě neutrálního/negativního postoje bylo víckrát volena možnost „metodické porady v rámci školy“. Ve stejném rozsahu jsou v obou kategoriích zajišťovány „kurzy/školení“ a možnost „výběru tématu dle uvážení pracovníka“.

V možnostech byly ještě „žádné“ a „výměna pracovníků“ – nebyly zařazeny do grafu, protože nebyly ze strany respondentů zvoleny.

U této položky byl rovněž zkoumán počet odpovědí u jednotlivých respondentů, tzn. variabilita v možnostech rozvíjení kompetencí, která je pedagogickým pracovníkům umožňována.

Větší rozmanitost v nabídce různých způsobů rozvíjení kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání umožňují pedagogickým pracovníkům ředitelé s pozitivním postojem, kteří průměrně nabízejí pedagogickým pracovníkům 5,18 způsobů, jak rozvíjet kompetence v této oblasti. Ředitelé základních škol s neutrálním/negativním postojem nabízejí průměrně 3,82 způsobů. Při podrobnějším rozčlenění, které je u této položky možné, ředitelé s neutrálním postojem umožňují v průměru 4,33 způsobů a ředitelé s negativním postojem 3,20. Čísla jsou uváděna v rozlišení na dvě desetinná místa, aby byl zřetelnější rozdíl mezi odpověďmi respondentů v jednotlivých skupinách.

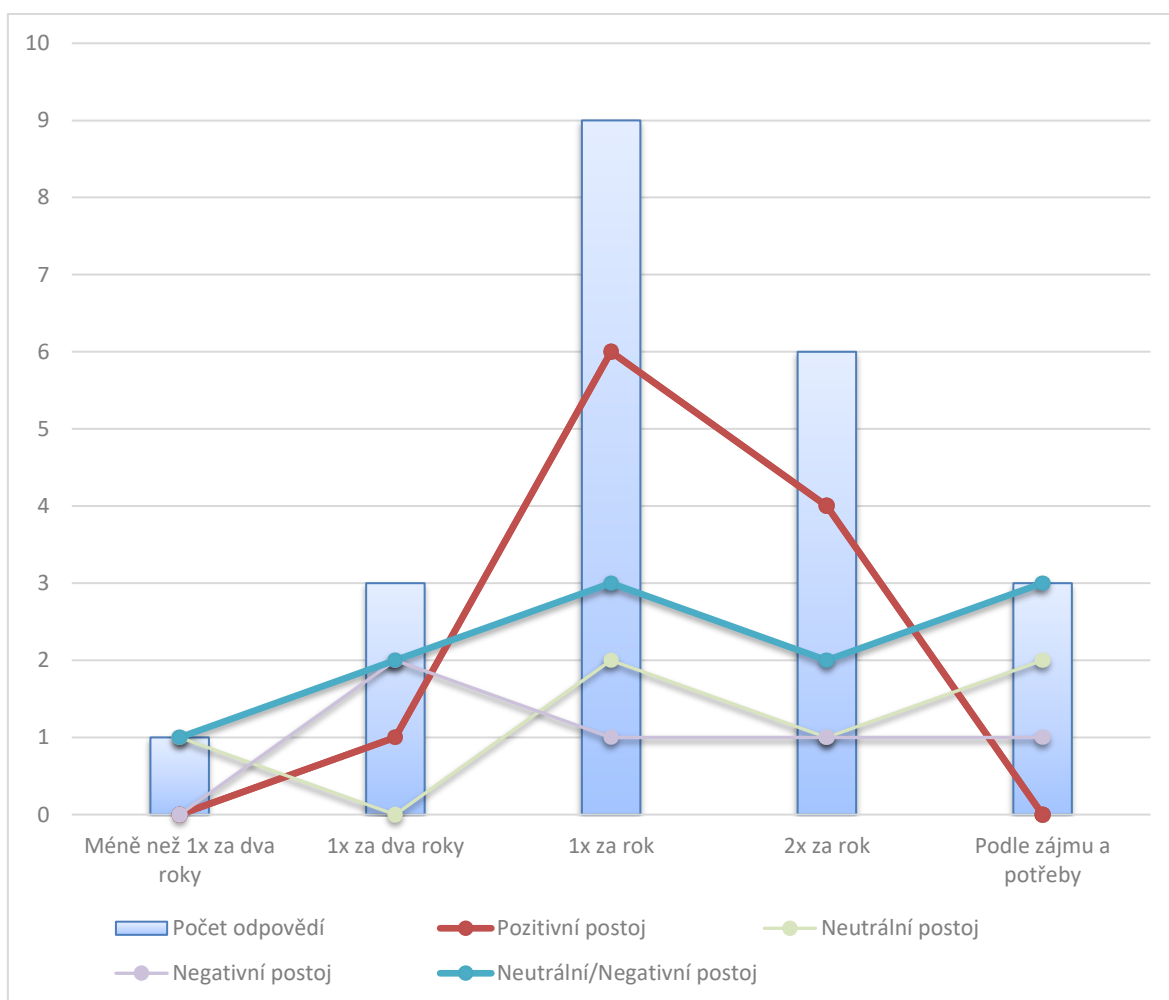
Pouze jeden respondent deklaroval, že pedagogičtí pracovníci nemají zájem se vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání. Zbylí respondenti (21) uváděli, že na straně pedagogických pracovníků je zájem se vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání, a to konkrétně v těchto aspektech (byl možný výběr z více možností):



Graf č. 9 – Oblasti inkluzivního vzdělávání, v nichž mají pedagogičtí pracovníci zapojených základních škol zájem o získávání a rozvíjení kompetencí

Nejvyhledávanější je u pedagogických pracovníků rozvíjení kompetencí v oblasti individualizace a diferenciacie vzdělávání, výukových strategiích (15; 28 %), praktických dovednostech (13; 24 %) a vzdělávání různorodých skupin žáků (10; 18 %). Zájem o rozvoj kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání je v souladu se závěry studie uskutečněné Jakubem Pivarčem (2024) v nichž deklaroval, že učitelé sice mají ve velké míře negativní přesvědčení a pocity spojené s inkluzivním vzděláváním, ale pokud jsou přesvědčeni o vlastní zdatnosti, je jejich inkluzivní chování na vyšší úrovni.

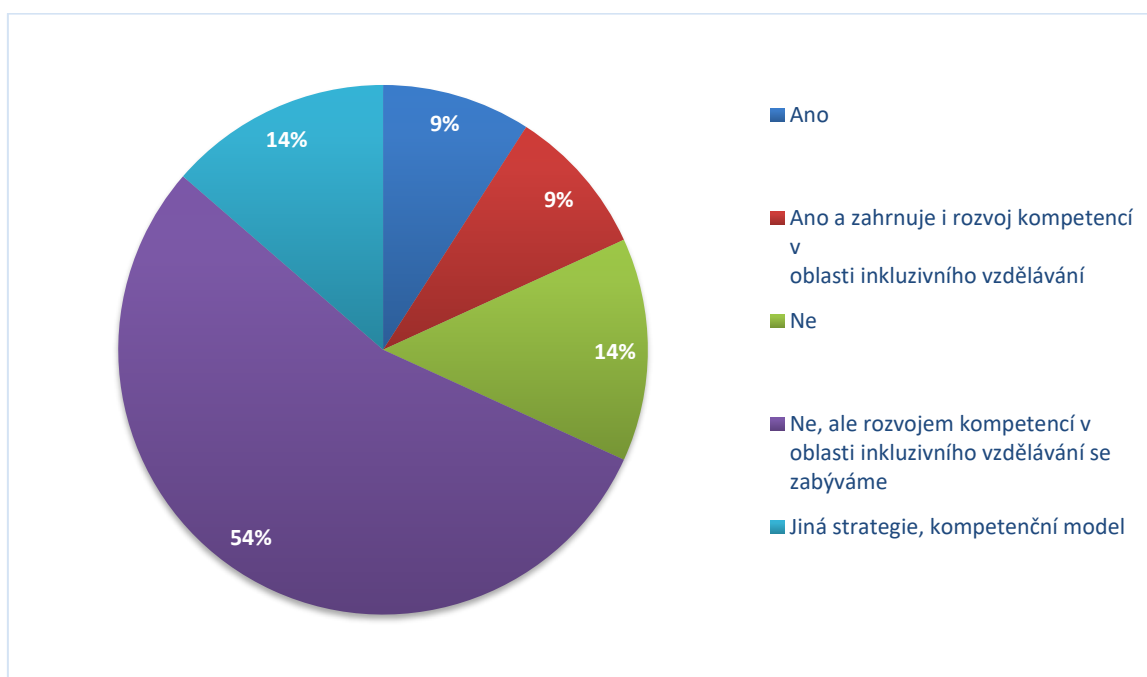
Poslední položka dotazníku se věnovala četnosti vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání. Tato položka byla opět vyhodnocena ve vztahu k postoji ředitele základní školy k inkluzivnímu vzdělávání.



Graf č. 10 – Četnost vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání v zapojených základních školách v souvislosti s postojem ředitele k inkluzivnímu vzdělávání

Respondenti nejčastěji volili odpověď 1x za rok (9), případně 2x za rok (6). Opět se prokázalo, že v základních školách, v nichž mají ředitelé pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání, se pedagogičtí pracovníci vzdělávají a rozvíjejí své kompetence v této oblasti častěji, než v základních školách, jejichž ředitelé mají neutrální/negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Z grafu lze vyčíst, že četnost vzdělávání se vyskytuje na úrovni 1x za dva roky nebo méně než 1x za dva roky spíše v základních školách, jejichž ředitel má neutrální/negativní postoj a naopak se zvyšuje na úroveň 1x za rok a 2x za rok v základních školách, v nichž má ředitel pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Zajímavou skutečností je také, že odpověď podle zájmu a potřeby (nově vytvořená kategorie z odpovědí respondentů, kteří neurčili přesnou četnost vzdělávání) se vyskytovala pouze u základních škol bez vytvořené strategie v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Výzkumná otázka: Je v rámci vybraných základních škol využíván talent management?



Graf č. 11 – Využívání talent managementu v zapojených základních školách

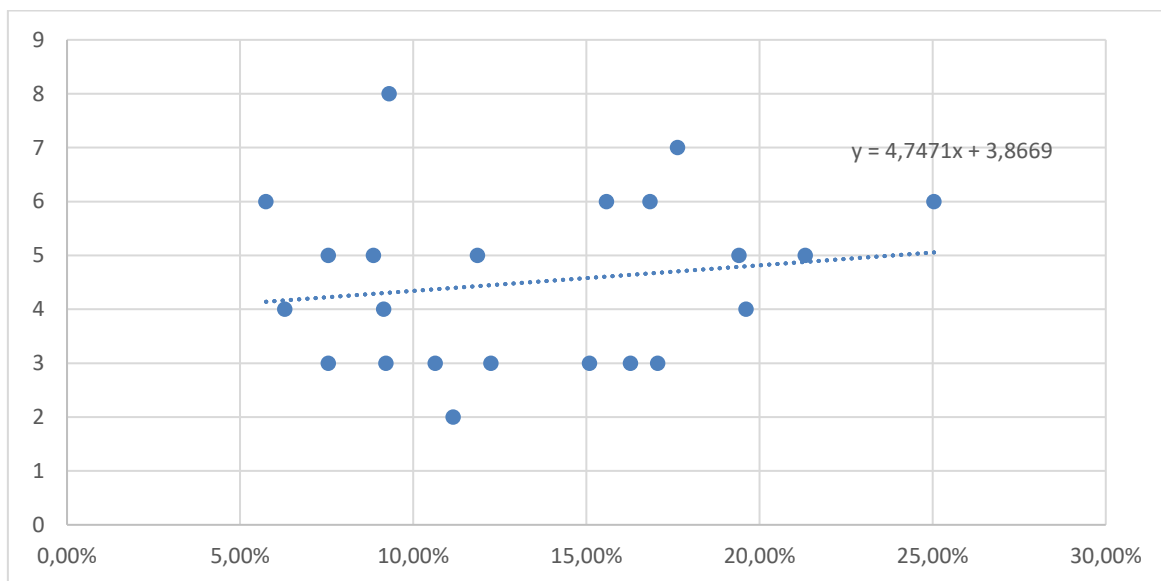
Všichni respondenti, kteří uváděli, že využívají talent management (4), v položce, která zjišťovala pojetí talent managementu, zvolili, že volí pohled na každého pedagogického pracovníka jako na eventuálně talentovanou osobnost. Ředitelé základních škol, kteří se

zúčastnili dotazníkového šetření tedy shodně přistupují k talent managementu podle třetího pohledu uváděného Kurschem (2016, s. 40 – 41), viz kapitola 3.3.

Tři respondenti, kteří jsou zahrnuti do kategorie „jiná strategie, kompetenční model“:

- v jednom případě bylo uvedeno, že je využíván kompetenční model;
- ve druhém bylo deklarováno využívání vlastní strategie;
- poslední odpověď byla rozvitější, zahrnovala jak využívání kompetenčního modelu, tak strategii personálního rozvoje: „*Máme strategii personálního rozvoje pedagogických pracovníků, pracujeme v učicích se a sdílecích skupinách, kvalitu práce pedagoga máme rozpracovánu v našem školním kompetenčním modelu, pravidelně se vzájemně navštěvujeme v hodinách*“.

Výzkumná otázka: Liší se přístupy ředitelů vybraných základních škol k rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání v závislosti na podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole?



Graf č. 12 – Formy získávání a rozvíjení kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání v zapojených základních školách v souvislosti s podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro posouzení, zda má podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole vliv na přístupy ředitelů vybraných základních škol k rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání, v tomto případě na počet forem získávání a rozvíjení poznatků v této oblasti, byl využit bodový graf a lineární spojnice trendu.

Pozitivní sklon přímky vyjadřuje, že trend je vzestupný. S vyšším podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách zapojených do dotazníkového šetření lehce roste počet forem získávání a rozvíjení poznatků v oblasti inkluzivního vzdělávání. Nejedná se však o příliš významné zvýšení.

Výzkumná otázka: Může mít negativní postoj ředitelů vybraných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání vliv na přístup k využívání potenciálu a rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti?

Odpovědi na tuto výzkumnou otázku se prolínají podkapitolou 5.2.2 a jejich shrnutí je uvedeno v závěru. Rovněž jako odpověď na **hlavní výzkumnou otázku: Je ve vybraných základních školách nastavováno inkluzivní prostředí a využíván potenciál pedagogických pracovníků v tomto procesu?**

Závěr

Přestože se dotazníkového šetření zúčastnil relativně malý počet respondentů (22) a nelze vyvozovat obecné závěry a na výsledky výzkumu je tedy nutné pohlížet obezřetně, bylo možné získat zajímavé informace o nastavování inkluzivního prostředí v základních školách, jejichž ředitelé se zúčastnili dotazníkového šetření, o způsobech rozvíjení kompetencí pedagogických pracovníků v inkluzivním vzdělávání, využívání talent managementu a v neposlední řadě o vlivu postoje ředitele základní školy k inkluzivnímu vzdělávání na využívání potenciálu a rozvíjení kompetencí pedagogických pracovníků i četnost těchto aktivit.

U základních škol, jejichž ředitelé se zúčastnili dotazníkového šetření, se podařilo prokázat, že postoj ředitele základní školy má velký vliv jak na nastavování inkluzivního prostředí, vytvoření strategie inkluzivního vzdělávání, tak na rozvoj a různorodost možností rozvoje kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti.

Přestože v základních školách jsou pedagogičtí pracovníci, jejichž potenciálu může ředitel využít při strategickém řízení inkluzivního vzdělávání, ať už se jedná o školní speciální pedagogy, školní psychology nebo obecně pedagogické pracovníky, kteří mají zájem rozvíjet své kompetence v oblasti inkluzivního vzdělávání, zdá se, že neutrální či především negativní postoj některých ředitelů základních škol může „brzdit“ plné využití tohoto potenciálu.

Ke zhodnocení výzkumu lze uvést, že k dosažení výsledků, které by se daly zobecňovat, by bylo zapotřebí větší zapojení ředitelů základních škol jako respondentů dotazníkového šetření. Oblast využívání potenciálu pedagogických pracovníků při strategickém řízení základních škol v oblasti nastavování inkluzivního vzdělávání tak může být dále zkoumána a případně rozšířena o kvalitativní přístup k dosažení hlubšího poznání např. co se týká důvodů negativních postojů ředitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání a vlivu těchto postojů na získávání a rozvíjení kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti a využívání jejich potenciálu. V diplomové práci bylo na několika místech zmiňováno, jak důležitý je postoj k inkluzivnímu vzdělávání pro jeho efektivitu a že pedagogičtí pracovníci sice mívají negativní pocity a přesvědčení ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, jejich zájem efektivně vzdělávat žáky v závislosti na jejich individuálních potřebách však roste s jejich

vlastním pocitem kompetentnosti. Výzkum prokázal, že pedagogičtí pracovníci mají zájem se vzdělávat v širokém poli témat vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání. Zdá se však, že ředitelé základních škol s neutrálním/negativním postojem k inkluzivnímu vzdělávání potenciál, který v nich mají, nepříliš využívají.

Objektivně je možné uvést, že byly zodpovězeny výzkumné otázky a dosaženo zamýšleného výzkumného cíle: **Zjistit, jakým způsobem využívají ředitelé základních škol zřizovaných obcemi v Moravskoslezském kraji potenciálu pedagogických pracovníků při strategickém řízení vzdělávací organizace, konkrétně při nastavování inkluzivního prostředí v ní.**

Nejdůležitější zjištění vyplývající z vyjádření ředitelů zapojených základních škol:

- **82,00 %** zapojených základních škol má školního speciálního pedagoga nebo školního speciálního pedagoga a zároveň školního psychologa; tyto pozice jsou důležité pro nastavování inkluzivního prostředí a jejich potenciál lze v tomto procesu využít;
- **50,00 %** ředitelů zapojených základních škol má pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání;
- ředitelé zapojených základních škol deklarovali, že v těchto školách je a spíše je vytvořen celoškolní přístup k inkluzivnímu vzdělávání;
- v **54,50 %** zapojených základních školách je vytvořena strategie či podobný dokument zabývající se rozvojem či nastavením inkluzivního vzdělávání ve škole;
- **54,55 %** ředitelů zapojených základních škol vyžaduje, aby si pedagogičtí pracovníci rozvíjeli své kompetence v oblasti inkluzivního vzdělání;
- ředitelé zapojených základních škol průměrně umožňují pedagogickým pracovníkům **4,5** způsobů rozvíjení kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání;
- **95,46 %** pedagogických pracovníků ze zapojených základních škol má zájem se vzdělávat v oblasti inkluzivního vzdělávání;
- nejčastěji se pedagogičtí pracovníci zapojených základních škol vzdělávají v oblasti inkluzivního vzdělávání **1x ročně (40,91 %)**;

- 18,18 % ředitelů zapojených základních škol využívá k rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků talent management, přičemž všichni pohlíží na každého pedagogického pracovníka jako na eventuálně talentovanou osobnost;
- s vyšším podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zapojených základních školách lehce roste počet forem získávání a rozvíjení poznatků v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Nejdůležitější zjištění vyplývající z vyjádření ředitelů zapojených základních škol – porovnání pozitivních a neutrálních/negativních postojů ředitelů k inkluzivnímu vzdělávání:

- je dvojnásobný počet ředitelů zapojených základních škol s pozitivním postojem k inkluzivnímu vzdělávání, kteří mají zpracovanou strategii v oblasti inkluzivního vzdělávání (8), oproti ředitelům s neutrálním a negativním postojem (4);
- ředitelé zapojených základních škol s pozitivním postojem k inkluzivnímu vzdělávání dvakrát častěji uváděli, že vyžadují, aby se pedagogičtí pracovníci vzdělávali v inkluzivním vzdělávání (8), než ředitelé s neutrálním/negativním postojem (4);
- pokud mají ředitelé zapojených základních škol pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání, nabízejí pedagogickým pracovníkům více forem získávání a rozvíjení poznatků v této oblasti (průměrně 5,18) oproti ředitelům s neutrálním/negativním postojem (průměrně 3,82);
- v zapojených základních školách, v nichž mají ředitelé pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání, se pedagogičtí pracovníci vzdělávají a rozvíjejí své kompetence v této oblasti častěji, než v základních školách, jejichž ředitelé mají neutrální/negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání.

Výsledky této diplomové práce mohou sloužit nejen jako inspirace pro ředitele základních škol, ale i jako podklad pro další výzkum v oblasti strategického řízení ve vzdělávání při nastavování inkluzivního prostředí.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů – Moderní pojetí a přístupy*. 13. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.
2. COLLINGS, David G., Kamel MELLAHI a Wayne F. CASCIO. *The Oxford handbook of talent management*. Oxford: Oxford University Press, 2017. ISBN 0-19-107584-1.
3. Česká školní inspekce. *Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. 32 s. ISBN 978-80-88087-59-5. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Spolecne-znaky-vzdelavani-v-usp>.
4. Česká školní inspekce. *Sekundární analýza: Zajímavosti českého vzdělávání: Vybrané faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky vzdělávání pohledem pěti let sekundárních analýz*. Praha: Česká školní inspekce, 2022. 68 s. ISBN 978-80-88492-14-6. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-Zajimavosti-ceskeho-vzdelavani>.
5. EGER, Ludvík a Zuzana INDRUCHOVÁ. *Diversity management – perceptions and attitudes by Czech managers*. Liberec: Technical University of Liberec, 2014, ISSN 1212-3609.
6. Evropská komise. *Pathways to School Success: Commission Staff Working Document. Accompanying the Commission proposal for a Council Recommendation on Pathways to School Success*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. ISBN 978-92-76-54955-0. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2f5457d7-3edb-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>.
7. GEORGIADOU, Andri, Maria Alejandra GONZALEZ-PEREZ a Miguel R. OLIVAS-LUJAN. *Diversity within diversity management: country-based perspectives*. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2019. ISBN 1-78754-820-1.
8. HAVIGEROVÁ, J. M. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.

9. HORVÁTHOVÁ, P. *Talent management*. Praha: Wolters Kluwer, 2011. 249 s. ISBN 978-80-7357-665-3.
10. HORVÁTHOVÁ, P., BLÁHA, J. a A. ČOPÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů. Nové trendy*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-430-1.
11. HRŤBKOVÁ, L. *Nadání a nadání: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. 255 s. ISBN 978-80-247-1998-6.
12. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
13. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management press, 2006, 367 s. ISBN 80-7261-033-3.
14. KURSCH, M. *Tailor Made Talent Management – Talent management druhé generace*. Praha: Česká andragogická společnost, 2016. ISBN 978-80-905460-5-9.
15. KURSCH, Martin a Jaroslav VETEŠKA. *Management and Development of Talented Employees in the Global World*. Les Ulis: EDP Sciences, 2021. ISSN 2261-2424.
16. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Praha, 2023. ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné z: <https://www.edu.cz/kompetencni-ramec-absolventa-a-absolventky-ucitelstvi/>.
17. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha, 2020, 120 s. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
18. PAQ – Prokop Analysis and Quantitative Research, s.r.o. a Ústav empirických výzkumů, z.ú. *Specializované činnosti pedagogických pracovníků a nepedagogická práce či další činnosti v regionálním školství: analýza stavu a návrhy doporučení*. Praha, 2023. Dostupné z: <https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-specializovane-cinnosti-pedagogickych-pracovniku-a-nepedagogicka-prace-ci-dalsi-cinnosti-v-regionalnim-skolstvi-analyza-stavu-a-navrhy-doporuceni/#zprava>.

19. PIVARČ, Jakub. Postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. *Studia paedagogica*. 2024, roč. 29, č. 1., s. 83-107. ISSN Studia paedagogica. Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2024/09/jakub-pivarc-postoje-ucitelu-zakladnich.html>.
20. POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5366-8.
21. PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
22. PUNCH, Keith, 2015. *Úspěšný návrh výzkumu*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0980-5.
23. Rada Evropské unie. *Doporučení Rady ze dne 28. listopadu 2022 o cestách ke školnímu úspěchu a o nahrazení doporučení Rady ze dne 28. června 2011 o politikách snížení míry předčasného ukončování školní docházky*. In: Úřední věstník Evropské unie. 2022, C 469/1, s. 1-15. ISSN 1977-0863. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H1209%2801%29>.
24. SANGHI, Seema. *The handbook of competency mapping: understanding, designing and implementing competency models in organizations*. 3rd edition. Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2016, 343 s. ISBN 93-85985-14-0.
25. SEMRADOVA, Monika. *Implementation of pedagogical means of differentiation and individualization as a basic condition for an inclusive approach in teaching heterogeneous collectives in primary education*. Slavonic Pedagogical Studies Journal (Online). 2024, roč. 13, č. 2, s. 2-22. ISSN 1339-8660. Dostupné z: <https://doi.org/10.18355/PG.2024.13.2.1>.
26. SVOBODOVÁ, Zuzana. *Základy metodologie výzkumu: (kvalitativní přístupy)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-256-9.
27. SVOZIL, Břetislav a FOIST, Vladimír. *Strategický management inkluzivní školy*. Liga lidských práv, 2016. ISBN 978-80-87414-29-3.
28. ŠIKÝŘ, Martin. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Grada, 2014, 200 s. ISBN 978-80-247-9364-1.

29. ŠIKÝŘ, Martin. *Personalistika pro manažery a personalisty 2., aktualizované a doplněné vydání*. Grada, 2016, 208 s. ISBN 978-80-271-9527-5.
30. TAYLOR, Stephen. *Resourcing and talent management the theory and practice of recruiting and developing a workforce*. 8th ed. London: KoganPage, 2022. ISBN 9781398600508.
31. TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. ISBN 978-80-86723-80-8.
32. URBANCOVÁ, Hana a Lucie VNOUČKOVÁ. *Investigating Talent Management Philosophies. Journal of competitiveness*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky, 2015, ISSN 1804-171X.
33. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
34. VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
35. WILCOX, Mark. *Effective talent management: aligning strategy, people and performance*. London: Routledge, 2016, ISBN 1-315-57894-8.
36. ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam příloh

Příloha 1 – Email pro ředitele základních škol

Vážená paní ředitelko,

Vážený pane řediteli,

jako studentka navazujícího magisterského studia Andragogiky a managementu vzdělávání na Univerzitě Karlově si Vás dovoluji oslovit z důvodu vyplnění dotazníku za účelem výzkumu v rámci mé diplomové práce „Využití lidského potenciálu při strategickém řízení vzdělávací organizace“, a to konkrétně v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Protože si uvědomuji náročnost Vaší profese, většina otázek má možnost výběru odpovědi pro co nejrychlejší vyplnění. Dokončení celého dotazníku by Vám nemělo zabrat více než 10 – 15 minut.

Kromě obecných otázek na úvod, umožňujících např. vyhodnocení odpovědí podle velikosti základní školy, se otázky vztahují především k nastavení inkluzivního prostředí, rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků, využívání talent managementu aj. v rámci Vaší organizace.

Dotazník je v anonymizované podobě, Vaše emailová adresa není zaznamenávána.

Odkaz k vyplnění dotazníku naleznete níže v emailu. Za tímto účelem je využívána služba Google Forms. Vyplněním dotazníku souhlasíte s použitím Vašich odpovědí v anonymizované podobě v diplomové práci, pro jejíž účely byl tento dotazník vyhotoven.

Velmi si vážím času a ochoty, kterou vyplnění dotazníku věnujete.

S pozdravem

Mgr. Kristýna Olšáková

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Fáze zpracování kompetenčního modelu

Obrázek č. 2 – Přístup k talentům

Obrázek č. 3 – Procesy talent managementu

Obrázek č. 4 – Různá pojetí diverzity managementu

Obrázek č. 5 – Škála postojů k inkluzivnímu vzdělávání ředitelů zapojených základních škol

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Metody talent managementu

Tabulka č. 2 – postoje ředitelů zapojených základních škol k inkluzivnímu vzdělávání

Seznam grafů

Graf č. 1 – Zastoupení základních škol zapojených do dotazníkového šetření podle počtu žáků

Graf č. 2 – Postoje ředitelů zapojených základních škol k inkluzivnímu vzdělávání

Graf č. 3 – Přítomnost školních speciálních pedagogů/školních psychologů v zapojených základních školách

Graf č. 4 – Vytvoření celoškolního přístupu k inkluzivnímu vzdělávání v zapojených základních školách

Graf č. 5 – Vytvoření strategie inkluzivního vzdělávání v zapojených základních školách v souvislosti s postojem ředitele k inkluzivnímu vzdělávání

Graf č. 6 – Obsah strategií inkluzivního vzdělávání v zapojených základních školách z personálního hlediska

Graf č. 7 – Přístup k rozvoji kompetencí pedagogických pracovníků v zapojených základních školách v souvislosti s postojem ředitele k inkluzivnímu vzdělávání

Graf č. 8 – Formy získávání a rozvíjení kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání v zapojených základních školách v souvislosti s postojem ředitele k inkluzivnímu vzdělávání

Graf č. 9 – Oblasti inkluzivního vzdělávání, v nichž mají pedagogičtí pracovníci zapojených základních škol zájem o získávání a rozvíjení kompetencí

Graf č. 10 – Četnost vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání v zapojených základních školách v souvislosti s postojem ředitele k inkluzivnímu vzdělávání

Graf č. 11 – Využívání talent managementu v zapojených základních školách

Graf č. 12 – Formy získávání a rozvíjení kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání v zapojených základních školách v souvislosti s podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami