Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Talent management v sekundárním školství České republiky

Talent Management in Secondary Education in the Czech Republic

Mgr. Kateřina Remišová

Vedoucí práce:	PhDr. Martin Kursch, Ph.D.
Studijní program:	Andragogika a management vzdělávání
Studijní obor:	Andragogika a management vzdělávání

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Talent management ve vzdělávání 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 19. 4. 2022

Za odborné vedení a cenné rady při zpracování mé diplomové práce chci poděkovat vedoucímu PhDr. Martinovi Kurschovi, Ph.D. Dále bych ráda poděkovala Mgr. et Mgr. Lence Slavíkové za to, že mě provedla všemi úskalími při zpracování této práce. Nesmírně si vážím času všech ředitelů a jejich zástupců, kteří se zapojili do dotazníkového šetření, a mnohokrát jim za to děkuji, protože bez nich by tato práce nemohla vzniknout. Poděkování také patří všem mým kolegům, vyučujícím a spolužákům, kteří se mnou na téma mé práce aktivně diskutovali, dávali mi zpětnou vazbu k jejímu obsahu a testovali dotazníky. Na závěr chci vyjádřit vděčnost za neutuchající podporu a trpělivost svému partnerovi, rodině a všem přátelům, kteří při mně stáli po celou dobu studia. Děkuji vám.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaobírá tématem talent managementu ve vztahu k pedagogickým pracovníkům v sekundárním školství České republiky. Cílem práce je popsat jeho aktuální stav a zjistit, jak je o talentované pedagogy na českých středních školách pečováno a jak ředitelé talentované pedagogy i talent management vnímají.

Práce vymezuje a dává do souvislostí pojmy pedagogický pracovník, učitelský standard, talentovaný pedagog, talent a nadání a talent management. Součástí je i nově vzniklá definice talentovaného pedagoga. Na popis specifik prostředí českých škol pro realizaci talent managementu z pohledu jednotlivých procesů navazuje dotazníkové šetření. Výsledky výzkumu jsou propojeny s kontextem českého školství a porovnány s výsledky předešlých šetření talent managementu v českých organizacích.

Péče o české pedagogy je z pohledu talent managementu značně specifická. Pedagogická profese je náročná a v ČR chybí funkční kariérní systém i obecně uznávaný učitelský standard. Učitelů je v mnoha oborech nedostatek, vzdělávání pedagogů je zákonem povinné, specifické jsou i způsoby financování. Vše výšené zmíněné se do současného stavu talent managementu na českých středních školách výrazně promítá.

Výzkumné šetření naznačuje, že většina vedení českých střední škol se v nějaké míře talentovaným pedagogům věnuje a téma talent managementu shledává jako atraktivní. Mezi nejvýraznější překážky jeho zavádění a zkvalitňování na středních školách patří neznalost tématu, nedostatek financí a času. K péči o pedagogy ředitelé využívají celou řadu metod, včetně těch méně tradičních. Charakteristika talentovaných pedagogů podle vedení škol podporuje navrženou definici.

V závěru práce jsou nastíněny způsoby, jak rozvoj talent managementu ve vztahu k pedagogickým pracovníkům na českých středních školách podpořit.

KLÍČOVÁ SLOVA

nadání, talent, talent management, vzdělávání, management vzdělávání, pedagogičtí pracovníci, učitelé, sekundární vzdělávání, střední školy, Česká republika

ABSTRACT

This thesis deals with the topic of talent management in relation to teaching staff in secondary education in the Czech Republic. The aim of the thesis is to describe its current state and to find out how talented teachers are cared for in Czech secondary schools and how principals perceive talented teachers and talent management.

The thesis defines and puts into context the concepts of teaching staff, teacher standard, talented teacher, talent and giftedness as well as talent management. A newly developed definition of a talented educator is also included. The specifics description of the Czech schools' environment for the talent management implementation in terms of individual processes is followed by a questionnaire survey. The research results are linked to the context of Czech education and compared with the results of previous investigations of talent management in Czech organisations.

The care of Czech teachers is very specific from the talent management perspective. The teaching profession is demanding and Czechia lacks a functional career system and a generally accepted teacher standard. There is a shortage of teachers in many disciplines, teacher training is compulsory by law, and funding is peculiar. All of the above is strongly reflected in the current state of talent management in Czech secondary schools.

The research survey suggests that most Czech secondary school managers care for talented teachers into some extent and find the topic of talent management attractive. The most significant obstacles to its introduction and improvement in secondary schools include lack of knowledge about the topic, lack of funding and lack of time. Principals use a variety of methods to care for their teachers, including less traditional ones. According to school managers, the characteristics of talented educators support the definition of talented teacher proposed in this thesis.

The paper concludes by outlining ways to support the development of talent management in relation to teaching staff in Czech secondary schools.

KEYWORDS

giftedness, talent, talent management, education, educational management, teaching staff, teachers, secondary education, secondary schools, Czech Republic

Obsah

Úvod 6

1 Talent management ve vztahu k pedagogickým pracovníkům 8

1.1 Pedagogičtí pracovníci 8

1.1.1 Definice ped. pracovníků, jejich vzdělávání a kariérní systém 8

1.1.2 Kvalitní pedagog 12

1.1.3 Talentovaný pedagog 16

1.2 Talent management 21

1.2.1 Definice a pojetí talent managementu 21

1.2.2 Strategie, systémy, procesy a metody talent managementu 23

1.2.3 Aplikace talent managementu v ČR 25

1.3 Talent management v oblasti vzdělávání v ČR 28

1.3.1 Aplikace talent managementu v oblasti vzdělávání v ČR 30

2 Šetření stavu talent managementu v sekundárním školství ČR 32

2.1 Cíle šetření 32

2.2 Metody sběru dat 36

2.3 Výsledky šetření 39

2.3.1 Výzkumný vzorek 39

2.3.2 Analýza získaných dat 43

3 Diskuze 61

Závěr 64

Seznam použitých informačních zdrojů 66

Seznam obrázků, tabulek, grafů a příloh 76

Úvod

Kvalitní učitelé mají na život svých svěřenců zásadní vliv. Bývalí žáci kvalitních učitelů se zodpovědněji rozhodují, dosahují vyššího vzdělání na lepších školách, podstatně více vydělávají a méně často mají děti jako náctiletí. (Chetty et al., 2014) Je proto důležité mimořádné učitele – talentované pedagogy identifikovat, rozvíjet, podporovat a snažit se o jejich udržení ve školství. V České republice se přesto na talentované pedagogy často zapomíná. A právě proto se budu péči o ně v této diplomové práci věnovat.

Můj zájem o téma vychází z osobního profesního zaměření. Přes osm let se věnuji neformálnímu vzdělávání talentované mládeže, zároveň ale nyní působím i jako učitelka na střední škole a v budoucnu bych se ráda věnovala vzdělávání pedagogů. Spojením všech těchto směrů je právě péče o talentované učitele. Od té je již jen krůček k jejímu systematickému naplňování – talent managementu na školách.

Talent management jakožto jedna z oblastí řízení organizací a práce s lidskými zdroji vcelku samozřejmě spadá i do oblasti mého studia – řízení vzdělávacích organizací. Pedagogové jsou těmi nejdůležitějšími zaměstnanci školy, jelikož naplňují cíle a účel těchto organizací. Jedná se o profesi nesmírně náročnou – co do kvalifikace, tak samotné praxe. Jak tedy pracují mimořádní učitelé – talenti? Čím se vyznačují? Dostává se jim podpory? Jak jsou oceňováni? A zajímají se o ně ředitelé?

Mnoho obdobných otázek bylo hlavní motivací pro sepsání této diplomové práce. Na následujících stranách se je pokusím zodpovědět, a to jak teoreticky, tak pomocí dotazníkového šetření zanalyzovat, jaká je skutečná situace na českých školách. Rozhodla jsem se zaměřit na sekundární školství, jelikož se jedná o prostředí, které důvěrně znám.

Téma talent managementu ve vzdělávacích organizacích nabírá v zahraničí postupně na popularitě. V České republice (ČR) mu však zatím nebylo věnováno příliš pozornosti. Proto je primárním cílem diplomové práce toto téma otevřít a nastínit, jaká je aktuální situace a její možné příčiny; případně ukázat, kde jsou v současné chvíli největší mezery. První kapitoly se tak věnují výchozí situaci – jak je v ČR definován pedagog, co se od něj očekává, koho lze považovat za talentovaného pedagoga, co je talent management a jak vypadá jeho

aplikace v České republice. Druhou částí práce je šetření stavu talent managementu se zaměřením na pedagogy českých středních škol. Výzkum má primárně poodhalit, jestli je toto téma v ČR aktuální. Účelem je také zjistit, jak ředitelé vnímají talentované pedagogy a talent management. V neposlední řadě šetření cílí i na to, jestli a jak je o talentované pedagogy pečováno. Výzkumné výsledky jsou shrnuty v závěru této práce.

Tato práce je tak první sondou do stavu talent managementu v sekundárním školství ČR se zaměřením na pedagogické pracovníky. Nastiňuje výchozí podmínky pro realizaci talent managementu na českých školách a přináší novou definici talentovaného pedagoga. Poskytuje také srovnání stavu talent managementu na středních školách oproti dalším organizacím v ČR.

1 Talent management ve vztahu k pedagogickým pracovníkům

Celá diplomová práce se zabývá talent managementem ve vztahu k pedagogickým pracovníkům středních škol České republiky, a proto budou v této části vysvětleny základní pojmy jako pedagogický pracovník, talent a nadání, talentovaný pedagog, talent management atp. Dále zde budou nastíněna jejich vzájemná propojení v širším kontextu.

1.1 Pedagogičtí pracovníci

V této kapitole jsou popsáni pedagogičtí pracovníci, jejich kompetence a vzdělávání, profesní standard a kariérní systém. Je zde také diskutováno téma talentovaných pedagogů a navržena jejich definice.

1.1.1 Definice ped. pracovníků, jejich vzdělávání a kariérní systém

Podle § 7 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve školách a školských zařízeních zajišťují vzdělávání pedagogičtí pracovníci (učitelé). Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících) pak definuje pedagogického pracovníka v § 2 odst. 1 následujícím způsobem:

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost") (...).“

Kromě přímé pedagogické činnosti pedagogičtí pracovníci provádí i práce s ní související. Učitelé jsou na základě zákona o pedagogických pracovnících kvalifikovanými odborníky v oblasti pedagogických věd se zaměřením na svůj obor a mají povinnost dalšího vzdělávání (s 12 pracovními dny na školní rok přímo vyhrazenými pro tyto účely), kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Další vzdělávání pedagogických pracovníků organizuje ředitel školy a může se uskutečňovat jak samostudiem, tak ve vzdělávacích institucích. (Zákon č. 563/2004 Sb) Do druhů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků spadá dle Vyhlášky 317/2005 Sb. (Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků) studium ke splnění (dalších) kvalifikačních předpokladů a studium k prohlubování odborné kvalifikace. Vyhláška

primárně definuje, jak má vypadat vzdělávání např. asistentů pedagoga, ředitelů škol atp. "Řádových učitelů" bez specializovaných činností (viz níže) a potřeby rozšířit si kvalifikaci na jiné druhy škol či stupňů se tak týká v podstatě jen § 10 o průběžném vzdělávání, jehož obsahem by měly být zejména nové poznatky z pedagogických věd, oborových didaktik a oborových teorií, prevence, bezpečnosti a ochrany, případně jazykové vzdělávání. Minimální délkou programů průběžného vzdělávání jsou 4 hodiny.

Pedagogičtí pracovníci jsou tedy dle zákona povinni se dále vzdělávat, dokonce na tuto činnost mají i zákonem vyhrazený čas. Dle platných vyhlášek se počítá s průběžným seznamováním se s aktuálními poznatky pedagogických a oborových věd či didaktiky. Další možností je rozšiřování kvalifikace na další stupně či druhy škol, případně specializační studium. Jak ale bude studium probíhat a v jakých oblastech, je v kompetencích ředitele školy. Za povšimnutí stojí, že legislativa (hlavně Vyhláška č. 317/2005 Sb.) očekává vzdělávání primárně skrze kurzy a semináře, ostatní typy nezmiňuje.

V § 29 zákona o pedagogických pracovnících je zmíněn kariérní systém, podle něhož by pedagogičtí pracovníci měli být zařazeni do kariérních stupňů, jež jsou určeny popisem činností, odbornou kvalifikací, případně dalšími předpoklady (např. délkou pedagogické praxe) a hodnocením. Samotný kariérní systém je pak dále popsán ve Vyhlášce č. 317/2005 Sb. V příloze č. 2 této vyhlášky najdeme kariérní systém učitelů středních a jiných škol. Vyhláška rozeznává šest kariérních stupňů, které shrnuji ve zjednodušující Tabulce 1.

Tabulka 1: Kariérní systém pro učitele středních a některých dalších škol

Kar. stup.	**Základní činnost**	**Specializovaná činnost**	**Praxe**	**Plat. třída**
1.	obecná vzdělávací a výchovná	-	-	11.
2.	komplexní vzdělávací a výchovná, pedagogické dokumentace	-	1 rok	12.
3.	komplexní vzdělávací a výchovná, pedagogická dokumentace	metodická a poradenská činnost, preventivní programy	3 roky	12.
4.	koncepce rozvoje oboru, tvorba a koordinace projektů	-	4 roky	13.
5.	koncepce rozvoje obor, tvorba a koordinace projektů	metodologická v oblasti pedagogiky a psychologie	4 roky	13.
6.	koncepce celostátních nebo mezinárodních programů	ano	5 let	14.

Zdroj: Vyhláška č. 317/2005 Sb.

Jak je z Tabulka 1 patrné, kariérní systém učitelů ČR není příliš dobře propracován. Jeho praktický význam je sporný už proto, že podmínky odměňování a postup v platových třídách pedagogických pracovníků jsou určeny primárně nařízeními vlády. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013) Tento kariérní systém tak v podstatě pouze určuje, jakou praxi a kvalifikaci (obvykle skrze další vzdělávání pedagogických pracovníků) musí mít specializovaní pedagogičtí pracovníci (Vyhláška č. 317/2005 Sb.). Výkon těchto specializovaných činností (metodická, poradenská atp.) může na základě tohoto systému někdy vést k zařazení pracovníka do vyšší platové třídy (Vyhláška č. 317/2005 Sb.), často ale vede pouze k nároku na specializační příplatek (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013). Hodnocení učitele se tak může projevovat pouze v nenárokové složce platu – v osobním příplatku a odměnách (Evropská komise, 2022).

Z výše zmíněného vyplývá, že kariérní postup pedagogů v současném systému ČR je prakticky odvislý jen od doby dosažené praxe (tomu odpovídá platový stupeň), případně specifických pozic jako např. výchovný poradce či koordinátor mezinárodních projektů. Učitelé středních škol se sice mohou pohybovat v rozmezí 9.–14. platové třídy, do 9. a 10. platové třídy ale spadá výhradně vzdělávací a výchovná činnost v odborném výcviku a praktickém vyučování a do 14. platové třídy lze zařadit pouze pedagogy pověřené tvorbou celostátních nebo mezinárodních programů vzdělávání prostřednictvím Výzkumného ústavu pedagogického nebo Národního ústavu odborného vzdělávání. Pro standardní pedagogy středních škol jsou tak efektivně vyčleněny pouze tři platové třídy, kdy činnosti do nich spadající odpovídají Tabulce 1. Do 11. platové třídy jsou nicméně přiřazeni obvykle jen začínající učitelé (případně vedoucí odborných výcviků). Do 12. platové třídy spadá většina pedagogických pracovníků „běžných“ škol a do 13. platové třídy pak již zmiňovaní specializovaní pracovníci. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013)

Shrnu-li výše popsané, platový kariérní postup standardního učitele v systému českého školství téměř neexistuje. Plat učitelů se může totiž zvyšovat jen postupem v platových stupních podle délky praxe a případně specializací, která ale obvykle vede ke snížení hodin přímé pedagogické činnosti na škole. Dokonce i vedoucí pozice jsou oceňovány jen skrze příplatky za vedení – jejich zařazení do platové třídy odpovídá nejnáročnější práci, jejíž výkon tito učitelé řídí nebo sami vykonávají. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy,

2013) Určitým kariérním postupem by se ještě mohla zdát funkce školního inspektora, ten ale není pedagogickým pracovníkem (Evropská komise, 2022).

Z této kapitoly plyne, že kvalitu pedagogické práce a učitelův růst lze v současném systému školství ČR finančně ohodnotit pouze skrze odměny či osobní příplatky. To fakticky znamená, že je takové ohodnocení výhradně nenárokové a odvislé od přístupu vedení školy.

Ředitel je tak jediný, kdo prakticky ovlivňuje rozvoj i ohodnocení pedagogů na své škole. Bohužel k tomu ale nemá příliš mnoho nástrojů ani dedikovaných financí. Míra a svědomitost, do jaké se bude rozvoji a odměňování pedagogů své školy věnovat, je individuální a systémem nepodpořená. Ředitel je ten, kdo rozhoduje o tom, jakým způsobem a v čem se budou jeho pedagogové vzdělávat – zákon prakticky pouze nařizuje, že se vzdělávat musí. Ohodnocení výkonů učitelů skrze kariérní řád je prakticky nemožné, a tak odvisí od schopnosti ředitele získat dostatečné prostředky na mimořádné odměny a příplatky, o kterých rozhoduje. Kariérní management pedagogických pracovníků českých škol tak v podstatě není systémově nastaven a je odvislý od proaktivity a přístupu jednotlivých ředitelů.

Dlouhodobě nízkou variabilitu učitelských platů a neodpovídající diverzitu kvality pedagogické práce dokazují studie Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu (IDEA) při Centru pro ekonomický výzkum a doktorské studium Univerzity Karlovy a Národohospodářském ústavu Akademie věd ČR. Studie poukazují na to, že paušalizované odměňování vede k nedocenění a nedostatečné motivaci kvalitních pedagogů, což s sebou přináší řadu dalších negativních důsledků jako např. nízký zájem o učitelskou profesi. (Münich a Smolka, 2021; 2020; 2019; 2018)

V roce 2016 byla poprvé předložena poslanecké sněmovně ke čtení novela zákona o pedagogických pracovnících, která zahrnovala i dlouho diskutovaný kariérní systém pedagogických pracovníků. Tato novela byla poměrně dlouho veřejným diskurzem. Navzdory dlouhé řadě projednávání a úprav byla v červenci 2017 po návratu ze Senátu v Poslanecké sněmovně definitivně zamítnuta. (Michek a Spilková, 2021) Součástí byl jak propracovaný kariérní systém pro učitele a ředitele, tak systém dalšího vzdělávání – tedy to, co v současném českém školství chybí. Model kariérního systému učitelů vznikal především v rámci národního projektu Kariérní systém (15. 3. 2012 – 31. 3. 2015) a některé jeho části byly veřejně diskutovány. Mezi výstupy projektu kromě kariérního systému pro učitele a ředitele

byly publikovány i různé metodiky a metodické příručky a také standardy učitele a ředitele, na které se budu odkazovat v další kapitole. (Národní institut pro další vzdělávání, 2015)

1.1.2 Kvalitní pedagog

Pro diskuzi toho, kdo je talentovaný pedagog, je potřeba pochopit, co je vlastně standardem pedagoga. Ten však není v České republice v tuto chvíli nijak konsenzuálně určen. Myšlenka profesního standardu se projevovala v řadě dokumentů typu Bílá kniha nebo různých projektů MŠMT. V letech 2008–2009 dokonce probíhal projekt k tvorbě profesního standardu včetně široké diskuze (1 500 učitelů a ředitelů, 20 fakult, 24 asociací), ten byl však ministerstvem bez udání důvodů zastaven. Modelů standardu vzniklo poté ještě několik. (Michek a Spilková, 2021) Za všechny si dovolím jmenovat např. Návrh standardu Asociací profese učitelství (Hana Košťálová et al., 2010) nebo práci Kvalita učitele a profesní standard (Spilková a Tomková, 2010), jež autorky dále rozpracovávaly v podobě různých nástrojů hodnocení (Tomková et al., 2012). Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, standardu učitele (i ředitele) se podrobně věnoval také projekt Kariérní systém (Národní institut pro další vzdělávání, 2015).

Navzdory těmto snahám však standard kvality výkonu učitelské profese v ČR nadále absentuje, čehož vinou, spolu s chybějícím kariérním systémem, je podle studií IDEA neadekvátní rozložení relativních platů učitelů a z něj plynoucí negativní důsledky (Münich a Smolka, 2021). Sachs (2003) říká, že zavedení standardů učitele by obecně mělo vést ke zvýšení výkonů učitelů, zlepšení jejich postavení a také by mělo přispět k průběžnému profesnímu vzdělávání pedagogů. Poukazuje však na to, že problematika zavádění standardů je velmi komplikovaná, ať už proto, že záleží na tom, kdo je tvoří a k čemu mají sloužit, ale také z důvodu vývoje v čase – normy by měly být flexibilní a měnit se.

Způsobů, jak nad standardem pedagoga uvažovat, je celá řada a shrnuje je Černý (2015) na Metodickém portálu RVP.cz. Existuje nespočet modelů a kompetenčních rámců, kterými lze práci pedagoga pojmout. Většina z nich se shoduje na tom, že je pedagog především technicky a informačně gramotný, reflektující, tvořivý, transparentní, sociálně a komunikačně zdatný, spolupracuje s kolegy i studenty, je schopný kvalitní evaluace i plánování a samozřejmě znalý svého předmětu. Na to ovšem navazují další schopnosti a dovednosti jako práce s individualitou, používání médií a interaktivnost.

Jaké jsou tedy kvality pedagoga? Spíše než o konkrétních znalostech a schopnostech má větší smysl bavit se především o kompetencích, které představují soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, jimiž má být učitel pro své povolání vybaven (Průcha et al., 2001). Gošová (2011) rozděluje kompetence učitele na: oborově předmětovou, didakticky-psychodidaktickou, pedagogickou, manažerskou, diagnostickou a hodnotící, sociální, prosociální, komunikativní, intervenční, osobnostní a osobnostně kultivující.

S klíčovými kompetencemi učitele pracuje např. i Holandský standard, který definuje sedm z nich: interpersonální, pedagogickou, odbornou a didaktickou, organizační, kompetenci pro spolupráci s kolegy, kompetenci pro spolupráci s okolím a kompetenci k reflexi a sebezdokonalování (Hrubá, 2010). Zajímavé je, že Holanďané mimoto vyvinuli i standard pedagogů učitelů (Koster a Dengerink, 2008).

Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (International Step by Step Association) (Step by Step Česká Republika, 2016) pak popisuje žádoucí kvalitu dobré práce učitele skrze sedm oblastí výchovně vzdělávacího procesu, kdy každá z nich obsahuje 1–4 kritéria, jež jsou dále specifikována pozorovatelnými indikátory včetně příkladů. Popisované oblasti a jejich kritéria shrnuje Tabulka 2.

Tabulka 2: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA

Komunikace
Učitel komunikuje s dětmi zdvořilým a přátelským způsobem a podporuje tak rozvoj pozitivního sebevědomí a sebepojetí dětí. Učitel svým jednáním podporuje rozvoj učící se komunity, ve které se každé dítě cítí být přijímáno a podporováno v rozvoji svého potenciálu. Učitel jedná se všemi dospělými s respektem a úctou a svým vlastním vzorem podporuje prosociální chování dětí.
Rodina a komunita
Učitel utváří partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí rodinám i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, zapojit se do života učící se společnosti. Učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací. Učitel využívá k obohacení vzdělávání nabídky zdrojů, které mu poskytují rodiny dětí i širší komunita.

Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty
Učitel vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický statut nebo speciální vzdělávací potřeby. Učitel vychází vstříc individuálním potřebám a potenciálu každého z dětí ve třídě; pomáhá dětem porozumět, respektovat a oceňovat odlišnost a rozmanitost. Učitel vede žáky k porozumění hodnotám občanské společnosti a k dovednostem potřebným pro participaci v občanské společnosti.
Plánování a hodnocení výuky
Učitel systematicky sleduje, zaznamenává vývoj, proces učení dítěte a učební výsledky dítěte, přičemž se vyhýbá předpojatosti a stereotypům. Učitel plánuje výuku systematicky s ohledem k cílům stanovených v kurikulárních dokumentech a vzhledem k individuálním možnostem a potřebám dětí. Učitel do procesu plánování a hodnocení zapojuje děti, rodiče a zainteresované odborníky.
Výchovně vzdělávací strategie
Učitel užívá spektrum výchovně vzdělávacích strategií rozvíjejících vědomosti, dovednosti a postoje dětí s ohledem ke vzdělávacím cílům definovaným v kurikulárních dokumentech a potřebám dětí. Učitel užívá širokou škálu výchovně vzdělávacích strategií zaměřených na sociální a emocionální rozvoj dětí. Učitel nabízí dětem aktivity, které vycházejí z jejich předchozích zkušeností a dovedností a využívá metod kooperativního učení dětí k dosažení vyššího stupně porozumění a k podpoře rozvoje jejich sociálních dovedností. Učitel užívá výchovně vzdělávacích strategií založených na demokratických principech.
Učební prostředí
Učitel rozvíjí pozitivní sociální klima třídy, ve kterém se každé dítě cítí být přijímáno. Učitel vytváří vstřícné, bezpečné, inkluzivní a podnětné materiální prostředí, v němž jsou děti podněcovány ke zkoumání, experimentování a samostatnosti. Učitel podporuje děti v aktivní spoluúčasti na utváření školního společenství/kultury třídy.
Profesní rozvoj
Učitel pravidelně hodnotí, zvyšuje kvalitu i efektivitu své práce, zvažuje své profesní kompetence, reaguje na požadavky měnícího se světa a potřeby společnosti z toho vyplývající.

Zdroj: Step by Step Česká Republika (2016)

Kdo je tedy ten kvalitní učitel? Lee S. Shulman (Solmon et al., 2004) definuje sedm rysů kvalitních učitelů: vysokou míru sebekritičnosti, neutuchající vášeň, zápal a motivaci, zběhlost, hluboké znalosti v oboru, vysokou morálku, tito učitelé jsou součástí učící se komunity a mají vliv na studenty. Havlíček (2021, s. 17) ve své Příručce pro začínající učitele říká: *„Ať už hledáte výsledky odborných studií, zeptáte se studentů nebo lidí mimo školu, vždy vám vyjde, že správný a ideální učitel je dokonalý tvor schopný zvládnout cokoliv kdykoliv, a to vše snad i díky schopnosti cestovat v čase.“* Je pravda, že při detailním pohledu na všechny dovednosti, schopnosti, znalosti a vlastnosti, které by měl učitel mít, se pedagog jeví trochu jako superhrdina z dětských pohádkových knížek. Kladou se na něj veliké nároky, přitom, jak již bylo řečeno výše, český systém učitelův rozvoj a um příliš nepodporuje a ani neodměňuje. Jak i Havlíček (2021) zmiňuje, mnoho z požadavků na pedagogy je navíc ambivalentních – např. že učitel má být *„přísný, ale hodný“*. Jistou ambivalenci pociťuji i ze své praxe jak učitelky, tak metodoložky vzdělávání – a to především mezi tím, jak má náplň práce pedagogů a podmínky pro ni vypadat dle různých dokumentů včetně materiálů od MŠMT a jaká je realita na mnoha školách České republiky. Tomu, jak očekávání a standard učitele „naráží na realitu“ se věnuji ve zbytku této kapitoly.

Dle Erica Hanushka (Solmon et al., 2004) společnost očekává, že kvalita učitelů se odvíjí od jejich vzdělání a zkušenosti; při výzkumech se ale ukazuje, že ani jedno ze zmíněných příliš nekoreluje s výkonem pedagogů ve třídě. Korthagen (2004) dále podotýká, že i když jako nejvyšší kvality u učitelů nacházíme empatii, soucit, porozumění, toleranci, lásku či flexibilitu, do požadavků při přijímacím řízení bývají zahrnuty málokdy. Dobré a kvalitní učitele pak vnímá holisticky, víceúrovňově. Navíc pro jejich vzdělávání navrhuje zahrnovat různě úrovně rozvoje, včetně osobnostního růstu. Pro takový přístup by však opět bylo vhodnější mít doporučující metodiku a např. mapu pokroku spíše než prostou povinnost se vzdělávat bez výčtu možností, jak tomu v současnosti je.

Proč je tak náročné udržovat vysokou kvalitu a profesionalitu učitelské práce a pedagogického leadershipu vysvětluje Quinn (2003). Základní překážkou je podle něj hektický rytmus života škol – učitelé jsou vytrvale zaneprázdnění (přípravami, učením, hodnocením, koordinováním a v neposlední řadě samozřejmě jednáním s kolegy, žáky i rodiči) a nemají čas na spolupráci. Prakticky veškerý volný čas (ať už to jsou večery, obědové pauzy nebo

rána před výukou) tráví pracovními povinnostmi, a to převážně přípravami dalších vyučovacích hodin. Kvalita učitelské práce je tak ohrožena jistou dávkou osamělosti. Ta je nicméně u tohoto povolání přirozená – pedagogové většinu dne tráví mezi žáky a kontakt s dalšími dospělými je téměř nulový.

Podle Quinna (2003) je mimo jiné pro efektivní výkon povolání pedagoga nezbytné celoživotní vzdělávání, a to především v nových pedagogických postupech a využívání technologií. Učitelé dále musí věřit v důležitost a jistou ušlechtilost své profese. Quinn (2003) dokonce navrhuje, aby pedagogové veřejně sdíleli své profesní úspěchy a speciální vzdělání pro veřejné uznání ve společnosti, mezi žáky, rodiči i kolegy.

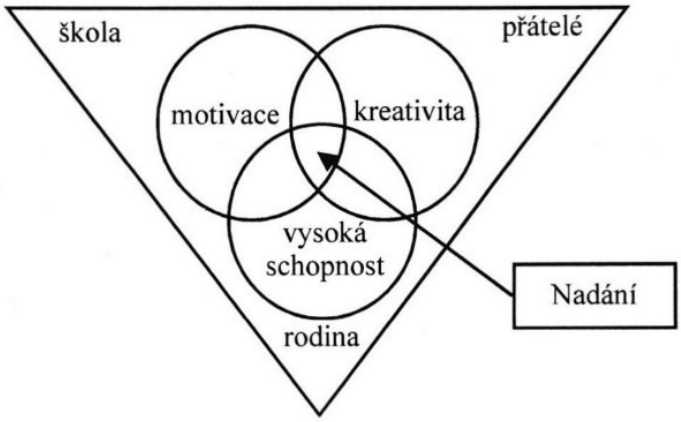
1.1.3 Talentovaný pedagog

Co je to nadání a kdo je talentovaný? Téma talentu a nadání je sice v poslední době terčem řady výzkumů a šetření, dosud však neexistuje jednotná definice, a to dokonce ani určení vztahu mezi nadáním a talentem. Některé práce vidí talent jako vyšší stupeň nadání, jiné chápou nadání jako vrozené a talent jako aktualizovaný projev na podkladu prostředí. Řada z nich je rozlišuje podle toho, jaké oblasti by se měla týkat. Nejčastěji jsou nicméně tyto pojmy používány společně anebo zaměňovány. (Remišová, 2019) Jedná se o tak složité fenomény, že vystihnout je definicí zřejmě nebude nikdy možné. Je nicméně dobré se k podstatě těchto jevů alespoň přiblížit, abychom s nimi mohli efektivně pracovat. (Kursch, 2016b)

K popisu talentu a nadání se jako nejvhodnější ukázaly teoretické modely, nicméně i těch je celá řada. Za všechny jmenujme např. Renzulliho koncepci tří kruhů, Mönksovo vícefaktorové pojetí a multidimenzionální „mnichovský“ model. (Machů, 2010) Podrobněji si dovolím rozebrat pouze Mönksův model (Mönks a Ypenburg, 2002), jelikož se na něj budu odkazovat dále v této kapitole.

Mönks využívá Renzulliho propojených tří kruhů (Renzulli, 2005) představujících tři vnitřní faktory talentovaného jedince – tvořivost, zaujetí a nadprůměrné schopnosti (tedy kombinaci vysoké motivace, kreativního myšlení, odolnosti, pracovitosti, vytrvalosti, vynalézavosti a obecných i specifických schopností), které zasazuje do trojúhelníku vlivů sociálního prostředí (rodiny, přátel a školy). Očekává tedy, že pro dostatečné rozvinutí nadání jedince je mimo jeho vlohy zásadní i jeho okolí. Tento model znázorňuje Obrázek 1.

Obrázek 1: Mönksův vícefaktorový model nadání



Zdroj: Mönks (1992) cit. podle Machů (2010)

Neexistující konsenzus o tom, co pojmy nadání a talent znamenají, značně komplikuje diskuze na toto téma. Pro další práci je ale z výše zmíněných důvodů nezbytné alespoň nastínit, co si pod těmito a souvisejícími pojmy představit. Důležité je zmínit, že talent a nadání jsou předmětem badání zaměřeného primárně na děti a mládež, většina aktuálních poznatků se tak týká talentu v dětském věku. Nutno však také poznamenat, že někteří jedinci mohou být shledání nadanými jako děti, a nikoliv v dospělosti či naopak. (Machů, 2010; Davidson, 2009) To situaci komplikuje ještě více. Existují nicméně tři hlavní přístupy k nadání a talentu: kognitivní, vývojově-osobnostní a sociálně-kulturní, případně jejich kombinace (Kursch, 2016b). Uveďme si zde pro úplnost několik příkladů definic nadání.

„Nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností. (...) Talent je soubor schopností, zpravidla považovaný za vrozený, umožňující dosáhnout v určité oblasti nadprůměrných výkonů; talent je též označován jako projevené nadání (...), někdy nazýván tvořivé nadání.“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 228 a 597)

„Nadání je (...) chápáno jako potenciál (...) na straně osobnosti k určité činnosti, podmiňující mimořádný výkon. (...) Někdy se lze setkat s chápáním nadání ve smyslu potenciálu pro učení, ve kterém je brán zřetel především na rychlost učení.“ (Hříbková, 2009, s. 43)

Talent/nadání tak zřejmě souvisí s určitou mimořádností, a to buď v jedné nebo více oblastech a dimenzích (dle konkrétního autora a modelu či definice). Jak tedy poznat nada-

ného jedince, když ani v definici talentu nemáme jasno? Jako vodítko pro identifikaci nadaných dětí slouží často seznamy jejich charakteristik. (Fořtík a Fořtíková, 2015; Mudrák, 2015) Patří sem například dobrá paměť, zvídavost, kreativita, rychlé pracovní tempo, kritické myšlení, různorodost zájmů a hluboké znalosti v oblastech zájmu (Remišová, 2019).

Zodpovědět si otázku, kdo je talentovaný pedagog, tedy můžeme řadou způsobů. Potenciálně by bylo možné si obdobně jako u dětí vytvořit seznam charakteristik nadaných učitelů, rychle však narazíme na to, že vytvořit takový katalog není vůbec jednoduché. Můžeme sice nahlédnout do výsledků soutěží o nejlepší a inspirativní učitele (např. anketa Zlatý Ámos nebo odborná cena Global Teacher Prize Czech Republic) či se při předpokladu, že působení talentovaných učitelů vede k nadprůměrným výkonům jejich žáků, řídit rozhovory s takovými žáky a učiteli (např. série článků Učitel a jeho žák – Tomek, 2009; 2008; Zelendová, 2009; 2008; 2007) a snažit se zachytit klíčové vlastnosti těchto pedagogů; zjistíme však, že jejich různorodost je příliš velká. Mikulić et al. (2017) ve svém výzkumu chování nadaných učitelů nicméně vyhodnotili jako zásadní tyto oblasti: rodina a komunita, profesní rozvoj a vzdělávací strategie. Jako další klíčové oblasti se jeví interakce a inkluze. Autoři mimochodem poukazují na to, že na výsledky v oblasti rodina a komunita má vliv i délka učitelské praxe.

Dalším způsobem je řídit se již zmíněnými definicemi nadání, které ale nemá konsenzus, což situaci opět výrazně ztěžuje. Nesmíme navíc zapomínat na to, jaká specifika pedagogická profese nese – standard (tedy běžný, normalizovaný výkon) učitele očekává řadu kvalit, dobře rozvinutých kompetencí v mnoha směrech, širokou škálou znalostí, schopností a dovedností, ať už vycházíme z jakékoli vědeckého či metodického vytyčení nebo české legislativy (viz kapitola 1.1.2). Z doposud řečeného plyne, že z obecného hlediska lze o talentu do určité míry mluvit v podstatě u všech kvalitních pedagogů, jelikož samotná učitelská profese je nastavena tak, že vyžaduje vysoce kompetentní osoby, které jsou všeobecně nadané (mají vysoce rozvinuté didaktické, odborné i pedagogické dovednosti). Na jejich schopnosti, dovednosti a znalosti je kladen velký tlak jak z pohledu standardu profese, tak každodenní praxe. To navíc podporují i výsledky studie Mikuliće et al. (2017), kteří komentují, že obecná úroveň kompetencí u jimi testovaných učitelů byla v průměru pro všechny

ukazatele ve svrchních 10 %, což je hladina zmiňovaná ve většině studii nadání pro to, abychom jedince mohli popsat jako talentované.

Můžeme se tedy vůbec bavit o talentovaných učitelích? Pravděpodobně ano, ale je třeba mít na mysli, že hovoříme o těch „mimořádných z nadaných," a tak je jejich popis (a ostatně i identifikace) ještě obtížnější, než samotná (doposud nejednotná) definice talentu.

Pro účely této práce nicméně potřebuji talentovaného pedagoga nějakým způsobem popsat. Přístupy zmíněné v předchozích odstavcích se ukazují být jako nevhodné či neúplné, a proto bych na tomto místě ráda vytvořila vlastní definici vycházející z Mönksova vícefaktorového pojetí talentu (Mönks a Ypenburg, 2002), které zahrnuje motivaci, kreativitu a vysoké schopnosti jedince spolu s faktory prostředí. Podle mého názoru je faktor prostředí u učitelské profese jednoznačně definován jeho specifiky, školou a školským systémem (případně vztahy s žáky, rodiči, kolegy atp.). Vysoké schopnosti se pak projevují jako mimořádné výkony alespoň v jedné z oblastí učitelských kompetencí. Zde je ale nutné si stanovit, o kterém kompetenčním rámci se bavíme, neboť i těch je velké množství (viz kapitola 1.1.2). Jelikož v každém z dříve zmíněných seznamů kompetencí shledávám nedostatky (nekompletnost, zacílení jedním směrem atp.), pro potřeby této práce níže vytyčuji jejich „ultimátní kombinaci", a to tak, aby se jednotlivé kompetence vzájemně nepřekrývaly a zároveň doplňovaly.

Jako talentovaného pedagoga tedy shledávám motivovaného a tvořivého učitele, který vykazuje mimořádné výkony v minimálně jedné z těchto kompetencí:

- k. oborově-předmětová = odborná
- k. výchovně-vzdělávací = pedagogická a intervenční
- k. psychodidaktická = didaktická a k učebnímu prostředí
- k. manažerská = plánovací a organizační
- k. diagnostická = hodnocení, reflexe, evaluace
- k. prosociální = komunikační, sociální a ke spolupráci
- k. osobnostně kultivující = osobnostní, demokratická, k rozmanitosti a inkluzi

Často zahrnované kompetence k sebezdokonalování a profesnímu rozvoji jsem se rozhodla do svého vlastního „standardu učitele“ nezahrnout z toho důvodu, že vzdělávání pedagogických pracovníků je jednak ze zákona povinné, a tedy vysoká kompetence k učení je očekávaná (viz 1.1), jednak si nemyslím, že by učitel, který se „vehementně vzdělává“, nutně musel být i skvělým v samotné pedagogické praxi. Jelikož se bavíme o mimořádnosti ve výkonu tohoto povolání, považuji za logické zahrnout jen takové kompetence, které při jeho výkonu přímo projevují.

Svou vlastní „definici talentovaného učitele“ na základě literární rešerše jsem se rozhodla ještě ověřit skrze rozhovory s kolegy učiteli, řediteli, žáky i svými spolužáky a vyučujícími. Ukázalo se, že každý „talentovaného pedagoga“ vnímá přinejmenším trochu odlišně. Můj „průzkum“ probíhal skrze soukromé rozhovory bez dané metodiky, proto jej nezahrnuji do praktické části této práce. Přesto bych na tomto místě ráda nasdílela výsledky diskuze se svými spolužáky (2. ročník oboru Andragogika a management vzdělávání) v rámci předmětu Strategie rozvoje lidských zdrojů na podzim 2020 o tom, kdo je talentovaný pedagogický pracovník a jak se pozná. V debatě padaly názory, že takový pedagog má dobrou reputaci, od žáků dostává pozitivní zpětnou vazbu, učí inovativně a ve výuce zapojuje aktuální technologie, a také že jeho žáci dosahují nadprůměrných výsledků. Dlouze jsme však diskutovali, že podobně na tom bude i „učitel-matador“, tedy pedagog, co svou profesi vykonává již řadu let. Výsledkem našeho rozhovoru bylo, že jako talentovaného pedagoga lze tedy nejspíše identifikovat jen nedávno nastoupivšího učitele, protože u těch zkušených mohou výsledky jejich nadání splývat s prostou zkušeností[1]. Stejně problematické je navíc definování talentu pedagoga na základě výsledků jeho žáků či studentů – pro ty je totiž třeba vnímat hlubší kontext co do dané školy, oboru a regionu. Závěrem diskuze bylo, že u talentovaného pedagoga očekáváme inovativní a inspirativní praxi a také že vykazuje vyšší výkonnost, protože je k tomu disponován, motivován a má k tomu i patřičné podmínky.

Na závěr této kapitoly nemohu však opomenout pokusy definovat talentovaného pedagoga odborníky. Většina z nich zůstává u pouhého konstatování, že talent a nadání samo o sobě definovat nelze (anebo to nemá smysl a pro potřeby praxe se stačí bavit o vysoce

[1] Že některé kompetence typicky výrazně rozvinuté u talentovaných učitelů jsou znatelně ovlivňovány praxí ostatně ukazuje i již zmíněný výzkum Mikuliće et al. (2017).

kvalitních učitelích a expertech). Někteří se ale pouští dále, nicméně málokdy používají skutečně termín „talentovaný učitel“. V literatuře se objevuje především pojem pedagogický lídr (Male a Palaiologou, 2015; Suchora-Olech, 1999), a to primárně při popisu kvalitních ředitelů – *„Pedagogický lídr je člověk ve vedení školy, který udržuje výuku a učení v centru veškerého rozhodování s cílem zlepšovat učení všech dětí ve škole.“* (Leithwood et al., 2004 cit. podle Pospíšila, 2021, s. 3). Čím dál častěji jej ale nalezneme i u článků, věnujících se možnostem zapojení šikovných a schopných učitelů do chodu školy a komunity. Pedagogický leadership spadá po manažerské dovednosti, které je jednou z výše vytyčených kompetencí, kde se nadání může projevit. (Harun et al., 2020; Mohd Hamzah a Shamsudin, 2017; Hartle a Thomas, 2003; Quinn, 2003)

Například Quinn (2003) pedagogického lídra („*teacher leader*“) vidí jako někoho, kdo rád a dobře pracuje s lidmi, je spolehlivý a poctivý, umí naslouchat, celoživotně se vzdělává a prokazuje silnou víru ve vzdělávání a své kolegy. Kromě toho navíc vykazuje schopnosti a dovednosti jak pro správu školy, tak pro vylepšování školního vzdělávacího programu. Quinn (2003) se domnívá, že pedagogové by měli využívat své talenty k obecné podpoře toho, jak škola funguje. Mohou navrhovat, spravovat a účastnit se na systému profesního rozvoje, dále mohou pomáhat s náborem nových učitelů a jejich uvedením do chodu školy, mohou také mezi kolegy šířit inovativní a moderní praktiky. Nejúspěšnějšími školami se pak stávají ty, které podporují učící se komunity a distribuované školní vedení.

1.2 Talent management

Následující strany se věnují talent managementu jako pojmu, jeho realizaci i aplikaci v praxi.

1.2.1 Definice a pojetí talent managementu

Vzhledem k ohromnému množství definic i přístupů k nadání a talentu (viz kapitola 1.1.3) není překvapením, že neexistuje ani konsenzus o tom, co přesně je talent management, ačkoli se jedná o populární téma. Dochází tak k řadě nedorozumění a nejasnostem co do definice, rozsahu a jeho účelu. (Collings et al., 2009; Lewis a Heckman, 2006) Gallardo-Gallardo et al. (2013) trefně poznamenávají, že s pojmy talent a talent management se často operuje spíše implicitně a že se v literatuře často ani přesně neudává, co talent management je, i když se ho týká celý článek, neboť je chápání toho, co to je, považováno za samozřejmé.

Horváthová (2010) udává, že většina společnosti se shoduje na tom, že talent management je systém získávání, udržení a rozvoje talentů. Kursch (2016b) poukazuje na to, že talent management lze chápat jen jako systematickou práci s talentovanými a nikoli pouze nahodilou. Výzkumy totiž ukazují, že se řada organizací talentovaným věnuje, jenže zcela nesystematicky a nepravidelně. Na talent management při hledání definice tak můžeme nahlížet různě – z pohledu plánování a systematičnosti, z pohledu procesů (přitahování, rozvoj, udržování atp.), z pohledu využívaných metod a technologií, z pohledu cílů a plánů organizace, z pohledu konkurenceschopnosti, z pohledu jednotlivých fází atd. Po zbytek práce budu vycházet z definice talent managementu Horváthové (2010, s. 80): *„Talent management je vzájemně propojený soubor činností organizace, jejichž úkolem je získat, rozvíjet, motivovat a udržovat si talentované zaměstnance potřebné pro splnění jak současných, tak budoucích podnikatelských cílů.“*

Pro úplnost je nicméně třeba zmínit i několik dalších definic. Horváthová (2010) v podstatě vychází z definice Armstronga (2007), a to že talent management jsou vzájemně propojené činnosti k přitahování, udržování, motivování a rozvíjení talentovaných lidí pro potřeby organizace v současnosti i budoucnosti. Avedon a Scholes (2010) definují talent management jako podkategorii řízení lidských zdrojů (human resources – HR), programů a nástrojů navržených pro nalezení, hodnocení, rozvoj a udržení talentů. Cappelli a Keller (2014) vidí talent management jako proces, skrze který organizace předvídají a naplňují své potřeby talentů pracujících na strategických pozicích v organizaci.

Zíková (2010) říká, že talent management je obecně chápan ve dvou pojetích – v užším a širším. Užší pojetí talent managementu znamená, že se firma orientuje na klíčové zaměstnance a jejich efektivní získávání z vnějšího trhu práce, následně na jejich motivaci a dlouhodobější stabilizaci ve firmě. Taková práce s talenty se ubírá buď směrem k manažerským pozicím anebo k pozicím specialistů a generalistů. Širší pojetí talent managmentu vychází z předpokladu, že každý zaměstnanec může mít talent a je rolí manažera ho uvnitř firmy objevit, rozvíjet, správně umístit a využít. Talent management je tedy pevná součást celkové strategie firmy.

V praxi je talent management chápán spíše jako nástroj k zefektivnění práce s talentovanými, což v důsledku zvyšuje konkurenceschopnost organizace (Kursch, 2016b).

Stejně jako lze k nadání přistupovat různými způsoby (viz kapitola 1.1.3), lze přistoupit různě i talent managementu. Collings a Mellahi (2009) vnímají čtyři základní přístupy k talent managementu: na základě lidí (tzv. jako kategorizace), praktický (tzv. jako soubor praktik), poziční (tzv. jako identifikace stěžejních pozic) a strategický (souvisí s nástupnictvím). Hatum (2010) shledává přístupy k talent managementu pouze tři: jako tradiční praktika řízení lidských zdrojů, jako kombinace řízení lidských zdrojů se strategickým plánováním a jako obecný přístup k talentovaným ve spojení s leadershipem. Kursch (2016b; 2014) současné přístupy k talent managementu dělí do čtyř hlavních proudů:

1. talent management jako soubor metod, činností a aktivit organizace s cílem správného výběru, rozvoje a udržení talentovaných v organizaci;
2. talent management jako systematické řazení talentovaných do skupin, tzv. talent poolů (skupina talentovaných jedinců), které jsou rozvíjeny a používány jako zdroj pro obsazování klíčových pozic v organizaci;
3. talent management jako podpora rozvoje talentů všech (s každým jedincem by se mělo zacházet jako s talentovaným, a tedy jako s cenným zdrojem), kteří jsou dle výkonu rozčleněni do skupin, kdy každá z nich má jiný přístup k rozvoji a udržování;
4. talent management jako součást strategického programu organizace, který se opírá o analýzu jejích procesů, priorit, cílů a možností.

1.2.2 Strategie, systémy, procesy a metody talent managementu

Talent management je v organizacích realizován do různé míry. Některé podniky pracují s talenty jen nahodile a neformálně. Pokud ale talent management chápeme jako systematický přístup (diskutováno v kapitole 1.2.1), nelze takové praktiky za talent management považovat. Jako částečnou realizaci talent managementu můžeme chápat, pokud organizace s talenty systematicky pracuje jen v určitých oblastech – typicky například při nabírání nových zaměstnanců. Za vyšší úroveň můžeme považovat integrované a koordinované aktivity; nejvyšší míra realizace talent managementu je pak jeho přímá integrace ve strategii organizace. (Zápotocká, 2016)

Jako strategii talent managementu můžeme chápat konkrétní výběr přístupů, postupů, aktivit a metod v rámci čtyř systémů talent managementu – plánování, atraktivitu, rozvoj, udržení. Plánováním rozumíme obsazování správných pozic správnými lidmi se správnými

kompetencemi a motivací (talenty). Systém atraktivity se zaměřuje na zisk talentů skrze nalákání a zahrnuje nábor, výběr a socializaci. Zatraktivnění organizace v chápání talent managementu znamená vytvoření reputace organizace zaměřené na talenty. Rozvoj je důležitý pro to, aby talentovaní měli potřebné kompetence. Systém udržení talentů cílí na problematiku fluktuace zaměstnanců a zahrnuje tvorbu individuálních kariérních plánů, flexibilní pracovní nastavení, odměny na základě výkonu, koučování atp. (Tarique a Schuler, 2014)

Z již řečeného lze vyvodit, že realizace talent managementu zahrnuje následující procesy: identifikaci talentů, získání talentů, rozvíjení talentů, podpora/motivace a udržení talentů, umísťování talentů a plánování následnictví, vyhodnocování talent managementu. Každý z nich může být realizován do odlišné míry s různou filozofií a různými způsoby – tedy s využitím rozličných metod a nástrojů. Jednotlivé metody vhodné pro řízení talentovaných je komplikované určit, neboť jejich užití závisí na kontextu – filozofii a strategii organizace, daném procesu a systému talent managementu i konkrétní aplikaci. Metody talent managementu nicméně vesměs vychází z klasických metod řízení lidských zdrojů a jsou shrnuty v Tabulce 3 se zařazením do tří hlavních procesů talent managementu – identifikace, rozvoj a udržování talentovaných. (Kursch, 2016b)

Tabulka 3: Vybrané metody talent managementu

Identifikace talentovaných	**Rozvoj talentovaných**	**Udržování talentovaných**
Průběžné hodnocení Metody rozvoje tvůrčího myšlení Vypisování soutěží Speciální úkol Porovnání zlepšení potřebných dovedností v čase Vyžádání doporučení a reference z minulosti Použití assessment centra Nalezení charakteristik nadání Testování EQ Testování IQ Doporučení a reference ze škol Pohovor s expertem v cílové oblasti	Průběžné hodnocení Metody rozvoje tvůrčího myšlení Individuální plán rozvoje Interní a externí vzdělávání Speciální program pro společnost nadaných Zařazení do společnosti nadaných Speciální školení Mentoring Counselling Asistování Rotace práce Posilování EQ Vypisování soutěží Oceňování (finanční) Odměňování (nefinanční) Koučování Speciální úkol Použití development centra Networking	Individuální plán rozvoje Interní a externí vzdělávání Oceňování (finanční) Odměňování (nefinanční) Speciální program pro společnost nadaných Zařazení do společnosti nadaných

Zdroj: Kursch (2016b)

1.2.3 Aplikace talent managementu v ČR

Talent management v praxi má mnoho podob a v podstatě každá organizace jej realizuje po svém v závislosti na filozofii přístupu k talentovaným (Kursch, 2016b). Řada organizací navíc nevnímá talent management jako soubor vzájemně propojených činností (viz definice Horváthové (2010) v kapitole 1.2.1), ale spíše jako lineární proces, což neodpovídá realitě – jednotlivé aktivity spolu souvisí, vzájemně se ovlivňují a je potřeba s nimi tímto způsobem i pracovat (Kursch, 2016b; Horváthová, 2010). Jak bylo řečeno v kapitole 1.2.1, nahodilá péče o talenty totiž není talent managementem v pravém slova smyslu – byť samozřejmě záleží na definici a přístupu, kterým na to hledíme (Kursch, 2016b). Mimoto častým problémem při realizaci talent managementu bývá, že se organizace zaměřují pouze na talenty mezi manažery či lídry a zapomínají na talentované experty a specialisty, ačkoli právě ti jsou hybateli naplňování cílů organizace (Kursch, 2016b; Horváthová, 2010). Navzdory tomu, že talent management z hlediska řízení lidských zdrojů neklade na organizace zásadně vyšší nároky, než je dosavadní praxe, a stačí pouze vzájemně propojit a aplikovat určité zásady a přístupy, jeho realizace není v českých organizacích příliš častá. Potřeba aplikování talent managementu v českých organizacích je dána mimo již zmíněné i rapidním odlivem mozků a dále i stárnutím populace. (Horváthová, 2010) Navzdory tomu, veřejné instituce v České republice talent management z pravidla opomíjí (Kursch, 2016b; Horváthová, 2010).

Ve svém výzkumu využívání talent managementu v Moravskoslezském kraji Horváthová (2010) ukazuje, že činnost či odvětví, kterému se organizace věnuje, nemá na míru využívání talent managementu vliv stejně jako doba jejího fungování. Horváthová (2010) jako nejdůležitější faktor, zda organizace talent management využívá, shledává vlastnictví organizace majitelem ze zahraničí. Vliv má i velikost organizace – talent management využívají primárně střední a vetší organizace (nad 50 zaměstnanců). Hlavní příčinu nevyužívání talent managementu Horváthová (2010) spatřuje v jeho neznalosti. Možnosti získat kvalitní informace považuje nicméně za dostatečné, ale bohužel špatně dostupné. Jako druhou příčinu pak jmenuje strach z časové a organizační náročnosti. Na tomto místě musím konstatovat ještě jeden pro tuto práci zajímavý fakt – ve výzkumném vzorku Horváthové (2010) bylo i pět organizací ze sektoru vzdělávání, nicméně žádná z nich řízení talentů nevyužívala.

Kursch (2016a) ve svém výzkumu mapoval stav talent managementu, jeho metod a efektiviy v České republice. Ukázal, že talent management nabývá v ČR na popularitě a poptávka po metodologii, teoretickém konceptu a hlubším zpracování metodiky talent managemetu je vysoká. Formální existence talent managementu není podle výsledků tohoto výzkumu nutnou podmínkou pro práci s talenty v organizaci (příležitostnou či systematickou). Kursch (2016a) ukazuje, že většina metod talent managementu užívaných českými organizacemi je tradiční (ve smyslu řízení lidských zdrojů) a nové metody hledá jen malý počet organizací. Nejčastěji používané metody pro identifikaci talentů jsou průběžné hodnocení a porovnání zlepšení potřebných dovedností v čase, u menších organizací pak speciální úkoly a u větších organizací assessment centra. Za nejfektivnější jsou považovány speciální úkoly, průběžné hodnocení, u menších organizací pak pozorování zlepšení potřebných dovedností v čase a uvětších organizací pohovory s experty v cílových oblastech. Nejčastěji využívané metody pro rozvoj talentů je nefinanční odměňování, speciální školení a vzdělávání v organizaci. Za nejefektivnější jsou považovány tytéž plus individuální plány rozvoje. U větších podniků se pak ještě objevuje jako používaná i efektivní metoda finanční oceňování. Co do udržení talentů v organizaci, nejčastěji jsou využívány a shodně i považovány za nejefektivnější nefinanční odměny, finanční ocenění a osobní individuální rozvoj. Organizace se snaží efektivitu talent managementu a jeho metod měřit a hodnotit, problematická je nicméně metodologie. Obdobně jako Horváthová (2010) dochází Kursch (2016a) k tomu, že talent management v ČR realizují převážně soukromé organizace, nicméně s talenty se pracuje i v některých veřejných institucích. Polovina organizací, které talent management nepoužívají, to dle Kurschova (2016a) šetření považuje za svou chybu či nedostatek.

Tsarov (2020) se ve své práci věnoval využití talent managementu českými organizacemi, které se aktivně účastní veletrhů pracovních příležitostí či spolupracují s univerzitami. Jako důvody využití koncepce talent managementu organizacemi jmenuje ty již popsané výše – odliv mozků a stárnutí populace, které se podle něj projevují potřebou zkušených zaměstanců, inovací a nutností obsazovat klíčové pozice kvalifikovanými zaměstnanci. Talentovaný zaměstnanec je organizacemi vnímán jako týmový hráč s dobře rozvinutými komunikačními schopnostmi, který vyniká oborovými znalostmi i zkušenosmi, má potenciál a zápal pro další rozvoj. Tsarov (2020) se sice ve svém šetření respondentů

dotazuje na využívané metody talent managementu, nabízené možnosti v oblasti získávání a udržení talentů jsou podle mě ale velmi omezené a nereflektují celou škálu toho, co talent management nabízí – navíc se většinou jedná o metody obecné, nikoli zaměřené na talentované. V rámci metod rozvoje talentovaných v organizaci nicméně Tsarov (2020) shledává jako nejvyužívanější týmovou práci na projektech, speciální úkoly, mentoring, sdílení poznatků a koučink. Využívány jsou přednášky, semináře, workshopy, samostudium, cílený rozvoj kompetencí i e-learning a další. Většina respondentů sice uvedla, že usilují o perspektivní absolventy, domnívám se nicméně, že výsledky jsou dány výzkumným vzorkem, a proto nejsou relevantní. Stejně jako výše zmínění autoři Tsarov (2020) dochází k tomu, že talent management je maximálně užitečný pouze v případě, kdy je zabudován do podnikové strategie. Mezi hlavní přínosy řadí vysokou motivovanost zaměstnanců, jejich vyšší loajalitu, angažovanost, spokojenost s prací a v důsledku i vyšší produktivitu a efektivitu vedoucí k nižší fluktuaci zaměstnanců.

Podobou realizace talent managementu v České republice se zabývala ve své práci i Muchová (2015), oproti výše zmíněným kvantitativním výzkumům skrze dotazníky však zvolila kvalitativní přístup (hloubkové polostrukturované rozhovory). Jako talentované vidí její respondenti zaměstnance, kteří podávají nadprůměrný výkon, mají vysoký potenciál a dá se u nich očekávat kariérní posun. Z výzkumu Muchové (2015) vyplývá, že do talentových programů jsou v ČR nejčastěji zařazeni budoucí manažeři, ale také absolventi a mladí lidé. Muchová (2015) si všímá, že se dotazované organizace zaměřují na vyhledávání talentu primárně právě u mladších zaměstnanců, a zdůvodňuje to tím, že se u nich talent rychleji projeví. Muchová (2015) zdůrazňuje potřebu oslovených podniků talenty identifikovat a nominovat co nejvíce objektivně, navzdory tomu, že výchozím bodem je hodnotící rozhovor s manažerem. Dále také ukazuje, že tyto organizace neaplikují tzv. headhunting, a tedy vyhledávání talentů směrem ven, ale spíše se obrací dovnitř a soustředí se na identifikací talentů uvnitř organizace. Zajímavé také může být to, že kromě již zmíněných aspektů stárnutí populace atp. Muchová (2015) shledává jako podstatné faktory ovlivňující aplikaci talent managementu v ČR nízký zájem o technické obory, nadpočet míst na gymnáziích a následnou preferenci vysokoškolských studií před řemesly a v důsledku nízkou úroveň absolventů. Muchová (2015) prokázala podobně jako ostatní autoři, že spektrum užívaných metod talent

managmentu je široké a vesměs tradiční. Také ona dochází k závěrům, že vyhodnocení přínosu systému talent managementu je komplikované – manažeři o vyčíslení sice stojí, ale změření přínosů je téměř nemožné, a proto se o něj společnosti často ani nepokouší.

1.3 Talent management v oblasti vzdělávání v ČR

Řešíme-li aplikaci talent managementu, je třeba si uvědomit, že situace v českých vzdělávacích organizacích je v řadě ohledů značně specifická. Jelikož se tato práce zaměřuje na talent management pedagogických pracovníků středních škol ČR, nebudu v této kapitole brát v potaz jiné zaměstnance, vzdělávací zařízení ani státy.

Většina specifik byla naznačena již v kapitole 1.1 a jejích podkapitolách, dovolím si je zde uvést do kontextu talent managementu, a to z pohledu jednotlivých procesů – identifikace talentů, získání talentů, rozvíjení talentů, podpora/motivace a udržení talentů, umísťování talentů a plánování následnictví.

Identifikace talentovaných pedagogů není snadná. Ať zvolíme jakýkoli přístup z kapitoly 1.1.3, vždy narazíme na již komentovaný fakt, že talentovaný pedagog je z pohledu některých definic v podstatě každý kvalitní pedagog – je mu vlastní dlouhá řada kompetencí a didaktických, odborných i pedagogických znalostí, schopností a dovedností (viz kapitola 1.1.2), navíc zvládá hektický rytmus školy, podílí se na tvorbě konceptů a zapojuje se do řady projektů a programů (viz kapitola 1.1). Je tedy otázkou, zda v oblasti vzdělávání nemá být vlastně defaultně uplatňován přístup k talent managementu jako podpoře rozvoje talentů všech (viz kapitola 1.2.1).

Získávání talentů do škol může být pro ředitele obrovským oříškem. V řadě oblastí českého školství totiž pedagogové zoufale chybí (Vodička, 2022; Maršíková a Jelen, 2019). Bavíme-li se o sekundárním školství, největší je nedostatek učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování. V oblasti všeobecného vzdělávání pak chybí především pedagogové přírodovědných a technických předmětů – matematiky, fyziky, ICT atp. (Vodička, 2022; Zatloukal et al., 2016) Co do územních oblastí, nejhůře je na tom Karlovarský a Ústecký kraj (Hronová, 2021; Jiřičková, 2021). Pedagogické pozice z důvodu chodu školy nemohou zůstávat dlouhodobě prázdné (oproti některým pozicím ve firmách), a tak jsou ředitelé nuceni přijímat kohokoli, kdo splňuje zákonné požadavky na výkon povolání – často

jsou navíc rádi, pokud se najde alespoň jeden vhodný kandidát. O cíleném náboru talentů tak v řadě případů nemůže být řeč – není-li výběr, není si z koho vybírat. Příčin nedostatku potenciálních pracovníků je celá řada a v rámci této diplomové práce není možné se jimi zabývat v plném rozsahu. Za všechny ale jmenujme např. stárnutí pedagogů, nízká prestiž povolání, nízké platové ohodnocení, náročnost povolání, vysoké kvalifikační nároky a neochota absolventů pedagogických fakult učit. (Vodička, 2022; Jiřičková, 2021; Zelení, 2021) Situace se nicméně poslední dobou vlivem pandemie COVID-19 mění a zájem o pedagogickou profesi roste (Hronová, 2021; Jiřičková, 2021). Z osobní zkušenosti mohu také dodat, že v případě řady „alternativních" škol je situace v hledání nových pedagogických pracovníků zcela opačná – na několik málo pozic se často hlásí i stovky vhodných uchazečů a vedení škol tak má skutečně možnost vybírat si talenty. Procesy zisku talentovaných pedagogů do škol se tak vlivem různorodosti situace ve školách mohou výrazně lišit.

Proces talent managementu rozvíjení talentů má ve školství výrazně jiné výchozí podmínky než u ostatních organizací. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je zákonem povinné a pro tyto účely je vyhrazena i řada pracovních dnů (viz kapitola 1.1). Díky tomu je nabídka vzdělávacích příležitostí pro pedagogy v ČR nesmírně bohatá, co do kvality, kvantity i rozmanitosti (Evropská komise, 2022b). Další vzdělávání pedagogických pracovníků organizuje ředitel školy (Zákon č. 563/2004 Sb). Aplikace talent managementu je tak nasnadě – vedení školy se vzděláváním pedagogů zabývat musí, a stačí proto, když bude využívat metod, nástrojů a přístupů talent managementu, aby zajistilo dostatečný rozvoj talentovaných zaměstnanců.

Podpora a motivace talentů obvykle výrazně závisí na množství dostupných zdrojů. Školství je v rozhodující míře financováno z veřejných rozpočtů, nicméně přísun zdrojů do škol může být i z řady jiných zdrojů – dary, granty atp. Veřejné školy získávají prostředky normativním způsobem podle počtu odučených hodin, rozpočty určuje přímo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Soukromé a církevní školy dostávají dotaci na financování neinvestičních výdajů prostřednictvím krajů či od Ministerstva školství prostřednictvím normativů na žáka. (Evropská komise, 2022c; MŠMT, 2021) Možnosti vedení škol na podporu a udržení talentů jsou tak potenciálně výrazně omezené (neshání-li prostředky dalšími způsoby).

Oblast talent managementu umísťování talentů a plánování následnictví je v rámci českého školství bohužel irelevantní – kariérní postup v podstatě neexistuje (jak bylo ukázáno v kapitole 1.1) a pozice pedagogů se liší maximálně specializací, která ale obvykle značí nepedagogickou činnost, a tak není kariérním postupem v pravém slova smyslu. Vzhledem k „plochosti" rolí a pozic pedagogů na školách pak nemá příliš smysl (až na výjimky) ani řešit nástupnictví.

1.3.1 Aplikace talent managementu v oblasti vzdělávání v ČR

Jak zmiňuje Zápotocká (2016) ve své práci na téma talent management v oblasti vzdělávání v České republice – v českém prostředí vzdělávacích organizací se hovoří o talentu jen v souvislosti s nadanými žáky. Stejně jako Zápotocká (2016) jsem nenašla odbornou literaturu, která by se tématu talent managementu v českém školství věnovala. Stejně jako já v kapitole 1.1. této práce, tak i Zápotocká (2016) viděla jako určitý náznak implementace talent managementu v českém školství v době vzniku její práce diskutovaný kariérní řád. Jak již bylo řečeno v kapitole 1.1 – tento kariérní systém nebyl nakonec schválen, a tak naděje na alespoň částečnou možnost systémového zavedení talent managementu v českém školství zhasla.

Zápotocká (2016) si ve své práci klade za cíl navrhnout koncept talent managementu v oblasti školského managementu v České republice. Cíl však bohužel nesplní. Dle záznamu obhajoby této práce autorka schéma koncepce talent managementu ve vzdělávací instituci na základě připomínek oponenta a vedoucí práce nakonec vytvořila a představila u obhajoby. Toto schéma bohužel ale není dohledatelné, a tak jej nemohu uvést. Jelikož žádná další literatura k tématu dostupná není, dovolím si alespoň okomentovat návrh v její práci uvedený.

Jako základní předpoklady implementace konceptu talent managementu ve vzdělávacích institucích ČR Zápotocká (2016) vidí podporu ze strany státu (hlavně skrze vyhrazení zdrojů a politické nastavení), efektivní fungování personálního řízení a samozřejmě soulad se strategií vzdělávací organizace. Důležitost těchto faktorů byla v kapitole 1.2.1 této práce již vysvětlena a odpovídá obecným předpokladům pro implementaci talent managementu v jakékoli organizaci (snad jediným zásadním specifikem v oblasti školského managementu je způsob financování škol, a to skrze normativy (MŠMT, 2021) – aktuální podobě financování regionálního školství a jeho důsledkům se podrobně věnuje např. Zatloukalová, 2021).

Zápotocká (2016) dále namísto konceptu talent managementu specifického pro oblast českého školského managementu pouze jmenuje základní principy talent managementu – nutnost identifikace klíčových rolí a zhodnocení potenciálu zaměstnanců a dosazení zaměstnanců s vysokým potenciálem do těchto rolí. Zápotocká (2016) komentuje, že je třeba určit klíčové kompetence a přiřadit potřebnou úroveň každé z pozic. Nicméně jak jsem již ukázala v kapitole 1.1.2, určování klíčových kompetencí učitelů je velice komplikované téma, na které se jen těžko hledá konsenzus, natož návod. V kapitolách 1.1 a 1.1.2 také jasně ukazuji, že pedagogové už z podstaty své práce zastávají větší množství rolí zaráz, navíc v podstatě nemají jak a kam kariérně růst. Speciální pozice a kompetence k jejich zastávání jsou navíc již definovány zákonem, vesměs jsou ale nepedagogické, a tak jsou v této souvislosti (pokud se bavíme o pedagogických pracovnících definovaných dle zákona na začátku této práce) irelevantní (viz 1.1).

Zápotocká (2016) bohužel obdobně neaplikovaně přistupuje i k dalším procesům talent managementu ve školách – počítá se sestavením rozvojového programu a vyhodnocením jeho realizace při současném sestavení plánu kariéry a nástupnictví. Znovu se však musím vrátit ke svým poznatkům z kapitoly 1.1 – o kariérních postupech a nástupnictví nemůže být u pedagogických pracovníků v podstatě řeč. Z toho je však patrné, že nastavení pracovních pedagogických pozic ve vzdělávacích organizací v ČR samo o sobě znemožňuje hladké aplikování talent managementu tak, jak je u jiných organizací běžné. Naproti tomu ale povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (opět viz kapitola 1.1), kdy navíc individuální vzdělávací plán je standardem v českém školství, realizaci talent managementu (obzvláště pokud nahlížíme talent management jako podporu rozvoje talentů všech – viz kapitola 1.2.1) výrazně usnadňuje.

2 Šetření stavu talent managementu v sekundárním školství ČR

Stav talent managementu v českém školství, pokud je mi známo, nebyl dosud nikdy zkoumán. Cílem této práce je toto téma otevřít a zjistit, zda je talent management v českých školách praktikován. Výzkumné šetření si proto neklade za cíl detailní prozkoumání konkrétních jevů realizace talent managementu v sekundárním školství, ale spíše monitoring toho, jakým způsobem a do jaké míry se talent management v českých středních školách uplatňuje. Jedná se tedy spíše o prvotní sondu do tohoto tématu pokrývající více oblastí než hloubkový výzkum zaměřený na konkrétní detaily aplikací talent managementu.

Jako cílová skupina byly vybrány střední školy, které jsou mému osobnímu profesnímu zaměření i zkušenostem nejblíže, což mi umožňuje na výsledky nahlížet v širších souvislostech. V rámci šetření se zaměřuji pouze na talent management pedagogů, ostatní zaměstnance škol neberu ve svém výzkumu v potaz.

2.1 Cíle šetření

V teoretické části (především kapitoly 1.1.3 a 1.2.1) bylo nastíněno, že přístupů k talentu/nadání a talent managementu existuje celá řada. Stejně tak jsem ukázala, že definovat talentovaného pedagoga je obdobně složité. Dříve, než se vůbec můžeme bavit o konkrétní aplikaci talent managementu, je potřeba vědět, jak která organizace na tato témata nahlíží, neboť přístup k talentům a vyznávaná filozofie talent managementu značně ovlivňuje jeho realizaci (viz kapitola 1.2.3). První výzkumné otázky (VO) mého šetření se tedy nabízí samy:

VO1: Jak velká část vedení českých středních škol zná pojem talent management?

VO2: Co si vedení českých středních škol představuje pod pojmem talent management?

VO3: Co si vedení českých středních škol představuje pod pojmem talentovaný pedagog?

Vycházím-li ze zjištění Horváthové (2010) a Kursche (2016a) o stavu talent managementu v českých organizacích, očekávám, že znalost talent managementu nebude sice vysoká, nicméně o téma bude zájem. V závislosti na komplexitě témat talentu a talent managementu (viz výše) dále očekávám, že každé z vedení škol bude tyto pojmy chápat trochu odlišně. Přesto se domnívám, že v základních rysech se shodnou – a to v těch popsaných v kapitolách 1.1.3 a 1.2.1.

Mé výzkumné hypotézy (VH) tedy zní:

VH1: Minimálně dvě třetiny vedení českých středních škol neznají pojem talent management.

VH2: Panuje obecná shoda vedení českých středních škol, které zná pojem talent management, že se jedná o systém získávání, udržení a rozvoje talentů.

VH3: Panuje obecná shoda vedení českých středních škol, že talentovaný pedagog je motivovaný a tvořivý učitel, který vykazuje mimořádné výkony v minimálně některých učitelských kompetencích.

Základní otázkou celého výzkumu samozřejmě je, zda je talent management v českém sekundárním školství uplatňován a jestli mají školy o talentované pedagogy vůbec zájem a soustředí se na ně. Kursch (2016a) ukázal, že formální existence talent managementu není nutnou podmínkou pro práci s talenty v organizaci a že řada podniků pracuje s talenty alespoň příležitostně. Horváthová (2010) ukázala, že neznalost talent managementu je hlavní překážkou jeho realizace. Konkrétně v případě škol však může být nejproblematičtější nedostatek vhodných kandidátů na trhu práce (Vodička, 2022; Maršíková a Jelen, 2019). Na základě výše uvedeného formuluji další výzkumné otázky a hypotézy.

VO4: Jak velká část vedení českých středních škol systematicky pracuje s talentovanými pedagogy?

VH4: Minimálně třetina vedení českých středních škol systematicky pracuje s talentovanými pedagogy.

VO5: Jak velká část vedení českých středních škol s talentovanými pedagogy vůbec nepracuje?

VH5: Maximálně třetina vedení českých středních škol s talentovanými pedagogy vůbec nepracuje.

VO6: Jak velká část vedení českých středních škol se při výběru nových pedagogů soustředí na ty talentované?

VH6: Minimálně polovina vedení českých středních škol se při výběru nových pedagogů soustředí na talentované pedagogy.

VO7: Ovlivňuje (ne)znalost talent managementu to, zda jej vedení českých škol uplatňuje?

VH7: S talentovanými pedagogy pracuje minimálně o 25 procentních bodů více vedení českých středních škol, které talent management znají, než které jej neznají.

VO8: Jaké jsou hlavní překážky realizace talent managementu?

VH8: Mezi hlavními překážkami realizace talent managementu jsou jeho neznalost, nedostatek zdrojů a nedostatek zájemců o pedagogickou profesi na trhu práce.

Horváthová (2010) i Kursch (2016a) zmiňují, že veřejné instituce talent management realizují jen minimálně. Horváthová (2010) navíc ukázala, že velký vliv na realizaci talent managementu má velikost organizace. Z toho plynou následující VO a VH:

VO9: Ovlivňuje to, že je škola soukromá či veřejná, zda její vedení pracuje s talentovanými pedagogy?

VH9: Soukromé školy budou výrazně častěji realizovat talent management než školy veřejné.

VO10: Ovlivňuje velikost školy to, zda je na škole realizován talent management?

VH10: Větší školy budou výrazně častěji realizovat talent management než školy malé.

Následující série VO a VH se týká aplikace talent managementu, respektive jaké metody jsou při práci s talentovanými pedagogy na českých středních školách nejvíce používány. Hypotézy vychází z výzkumu Kursche (2016a) o stavu talent managementu v českých organizacích.

VO11: Jaké metody nejčastěji vedení českých středních škol používá k identifikaci talentovaných pedagogů?

VO12: Jaké metody nejčastěji vedení českých středních škol používá k rozvoji talentovaných pedagogů?

VO13: Jaké metody nejčastěji vedení českých středních škol používá k podpoře a udržování talentovaných pedagogů?

VO14: Existují na českých středních školách společnosti nadaných pedagogů, tzv. talent pooly?

VO15: Existují na českých středních školách speciální programy pro rozvoj a podporu talentovaných pedagogů?

VH11: Vedení českých středních škol používá k identifikaci talentovaných pedagogů nejčastěji tyto metody: průběžné hodnocení, porovnání zlepšení potřebných dovedností v čase, speciální úkoly, assessment centra.

VH12: Vedení českých středních škol používá k rozvoji talentovaných pedagogů nejčastěji tyto metody: prezenční kurzy, workshopy a semináře, individuální plány rozvoje.

VH13: Vedení českých středních škol používá k podpoře a udržování talentovaných pedagogů nejčastěji tyto metody: nefinanční odměny, finanční ocenění a osobní individuální rozvoj.

VH14: Na minimálně třetině českých středních škol, které realizují talent management, existují talent pooly.

VH15: Na minimálně třetině českých středních škol, které realizují talent management, existují speciální programy pro rozvoj a podporu talentovaných pedagogů.

Nedílnou součástí talent managementu je i hodnocení jeho výsledků, čehož se týkají další výzkumné otázky a hypotézy.

VO16: Vyhodnocuje vedení českých středních škol, které se talentovaným pedagogům systematicky věnuje, výsledky této péče?

VO17: Považuje vedení českých středních škol talent management za přínosný?

VH16: Minimálně dvě třetiny vedení českých středních škol, které se talentovaným pedagogům systematicky věnuje, pravidelně vyhodnocují výsledky této péče.

VH17: Minimálně dvě třetiny vedení všech českých středních škol považují cílenou práci s talentovanými pedagogy za přínosnou.

V kapitole 1.3 byly naznačeny specifické podmínky českého školství, které možnost realizace talent managementu výrazně ovlivňují, a to primárně legislativa (povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) a finance (skrze veřejné rozpočty přes normativy). Ráda bych proto zjistila, do jaké míry jsou vlastně rozvíjeni pedagogové středních škol obecně a jestli je využíváno více metod, než jaké zmiňuje zákon (viz kapitola 1.1), jak jsou jejich mimořádné výkony oceňovány a zda na to vedení škol má dostatek prostředků.

VO18: Jaké metody nejčastěji vedení českých středních škol používá k rozvoji pedagogů na svých školách?

VO19: Závisí využití metod rozvoje všech pedagogů na českých středních školách na tom, jestli vedení školy realizuje talent management?

VO20: Má vedení českých středních škol k dispozici dostatek prostředků pro ocenění mimořádných výkonů pedagogů?

VH18: Vedení českých středních škol používá k rozvoji všech pedagogů nejčastěji tyto metody: kurzy a semináře.

VH19: Vedení českých středních škol, na kterých je realizován talent management, využívá více metod k rozvoji všech zaměstnanců než vedení českých středních škol, kde o talentované pedagogy není systematicky pečováno.

VH20: Většina vedení českých středních škol nemá k dispozici dostatek prostředků pro ocenění mimořádných výkonů pedagogů.

2.2 Metody sběru dat

Šetření stavu talent managementu v sekundárním školství České republiky probíhalo ve dnech 31. 3. – 10. 4. 2022 skrze dotazník (viz Příloha 1) určený k vyplnění vedením škol. Dotazník byl dostupný výhradně online skrze aplikaci Google Forms a spolu s průvodním e-mailem rozeslán na kontaktní adresy všech škol sekundárního školství ČR.

E-mailové adresy na školy byly získány pomocí Adresáře škol a školských zařízení MŠMT (2022) – k vyhledání bylo v adresáři využito filtru Druh/typ školy/zařízení, a to s nastavením „C Střední vzdělávání – školy“. Na zřizovatele, území, formu vzdělávání a jiné nebyl z důvodu záměru šetření brán zřetel. Výsledkem vyhledávání bylo 1 307 škol, které měly vyplněny jeden či dva kontaktní e-maily. Některé z kontaktů byly shodné, pro rozeslání dotazníku bylo tak užitelných 1 298 (e-mail 1 = primární) + 780 (e-mail 2 = sekundární) unikátních adres, na jež byl dotazník spolu s průvodním dopisem 31. 3. 2022 poslán.

Na několik desítek adres e-mail nebyl z různých důvodů doručen, nicméně pouze na 14 škol e-mail nedorazil vůbec (tzv. ani na jednu z adres nebo byl nefunkční jediný udaný e-mail). U těchto čtrnácti škol jsem dohledávala aktuální kontaktní adresy na jejich webových stránkách, abych na ně školy obeslala. Čtyři z těchto škol však svou činnost ukončily, anebo již neprovozují sekundární školství (jedna je školou vysokou, druhá školou základní a mateřskou), jedna neměla žádnou fungující veřejně dostupnou kontaktní adresu.

O týden později (7. 4. 2022) byla na fungující školy, které dotazník dosud nevyplnily (tzv. na 2 016 adres 1 267 škol), rozeslána připomínka prosby o zapojení se do šetření. Na 80 z nich nebyl e-mail vůbec doručen.

Dotazník pro vedení škol se skládal z pěti částí, kdy první byla pouze doprovodným textem a poslední pak možností zanechání kontaktu či poznámek:

1. Průvodní dopis
2. Informace o škole
3. Talent management a talentovaní pedagogové
4. Talent management na škole
5. Možnost sdílení kontaktu pro zaslání výsledků šetření a dalších poznámek

Části „Talent management a talentovaní pedagogové“ a „Talent management na škole“ měly dvě varianty podle toho, jakou odpověď ředitelé zvolili v poslední otázce části předcházející.

Část dotazníku „Informace o škole“ byla sice informační, sloužila nicméně i k zisku dat pro zodpovězení výzkumných otázek VO9 a VO10. V polouzavřené výčtové otázce byly nejprve získávány informace o typu střední školy dle členění § 3 odst. 7 školského zákona, tzv. gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště. Možnost „jiné“ nabízela doplnění o další typ vzdělávání na dané škole, jelikož řada vzdělávacích institucí je kombinuje (např. ZŠ + SŠ). Výběrové otázky se následně zaměřovaly na zřizovatele školy (veřejný či soukromý, ten navíc rozdělený na církevní a jiné) a kraj školy. Tento způsob identifikace školy vychází z Adresáře škol a školských zařízení MŠMT (2022). Pro zjištění velikosti školy výběrovým způsobem podle počtu žáků byla využita škála z Analýzy realizované vzdělávací nabídky středních škol (Paterová, 2021) a podle počtu učitelů analogicky vytvořenou škálou vycházející z počtu učitelů na nejmenších a největších školách ČR (Břeňová, 2020). Z důvodu další práce s daty a připomínkování prosby k vyplnění dotazníků jsem se dotazovala i na název školy, ten však není v publikovaných datech záměrně zahrnut kvůli ochraně osobních údajů.

Část dotazníku „Informace o škole“ uzavírala filtrační otázka na to, zda je danému řediteli či ředitelce známý koncept talent managementu, a to jak teoreticky, tak prakticky. Tato

otázka cílila samozřejmě na zodpovězení VO1, měla zároveň poskytnout podklady pro VO7. V případě kladné odpovědi byl respondent v následující části dotazníku „Talent management a talentovaní pedagogové“ v otevřené otázce dotázán, co podle něj talent management je a jak se může projevovat v oblasti školství (VO2). Pokud respondent koncept talent managementu neznal, namísto této otázky byla v dotazníku uvedena upravená definice podle Horváthové (2010, s. 80): *„Talent management je systém vzájemně propojených aktivit organizace / školy, které mají za úkol získat, rozvíjet, motivovat a udržovat si talentované zaměstnance / pedagogy, potřebné pro splnění současných i budoucích cílů organizace / školy.“*

Další dvě otázky části dotazníku „Talent management a talentovaní pedagogové“ byly již shodné – jedna otevřená kvalitativní na to, čím se podle respondenta vyznačuje talentovaný pedagog a v čem se odlišuje od ostatních pedagogů (VO3), druhá uzavřená filtrační, zda na škole vedení věnuje nadaným učitelům speciální péči. Pokud odpověď zněla rozhodně či spíše ano, byl respondent odkázán na podrobnější část dotazníku, než respondent odpovídající rozhodně či spíše ne. Odpověď na tuto otázku se stala základem pro zodpovězení výzkumných otázek VO4, VO5, VO7, VO9, V10, V019.

Část dotazníku „Talent management a talentovaní pedagogové“ tedy sloužila primárně ke srovnání startovní pozice všech respondentů pro samotné šetření toho, zda a jak je talent management na jejich školách uplatňován, v další části dotazníku. Část „Talent management na škole“ pro ředitele, kteří se péči o talentované pedagogy systematicky věnují, se skládala ze série otázek věnující se postupně identifikaci, rozvoji a udržení talentovaných pedagogů (VO11, VO12, VO13). Tyto meritorní otázky a nabídky odpovědí vycházely ze zjištění výzkumů a klasifikace metod talent managementu Kursche (2016b) a byly doplněny o návrhy mých kolegů, kteří dotazníky testovali. Doplňovaly je otázky na vyhodnocování realizace talent managementu na škole (VO16) a existenci talent poolů a společností nadaných pedagogů na škole (VO14, VO15).

Ostatní otázky v části „Talent management na škole“ byly pro obě skupiny vedení škol (ty, co uplatňují talent management, i ty, co ho neuplatňují) stejné či jen mírně odlišně formulované. Jednalo se o uzavřené otázky cílící na zodpovězení VO6 (zaměření se na talenty při náboru), VO17 (přínos talent managementu na škole) a V20 (ohodnocení mimořádných

výkonů pedagogů). Součástí byla i baterie škálovacích otázek na rozvoj pedagogů na škole obecně (VO18, VO19). Jedinou nepovinnou otázkou šetření byla poslední kvalitativní otevřená otázka, co by ředitelé potřebovali k zavedení či zkvalitnění talent managementu na svých školách (VO8).

2.3 Výsledky šetření

V této kapitole představím výsledky dotazníkového šetření stavu talent managementu v českém sekundárním školství, jež jsou dále diskutovány v kapitole 3.

2.3.1 Výzkumný vzorek

Z 1 302 oslovených škol vyplnilo výzkumný dotazník 79 respondentů. Ačkoli byl dotazník určen výhradně vedení škol, ve třech případech se stalo, že byl rozeslán mezi pedagogy a ředitelem školy nevyplněn. Na dvou z těchto škol nicméně byli mezi respondenty i zástupci ředitele. Data z těchto škol s výjimkou odpovědí zástupců ředitele byla z analýzy vyřazena; jednalo se o 13 odpovědí.

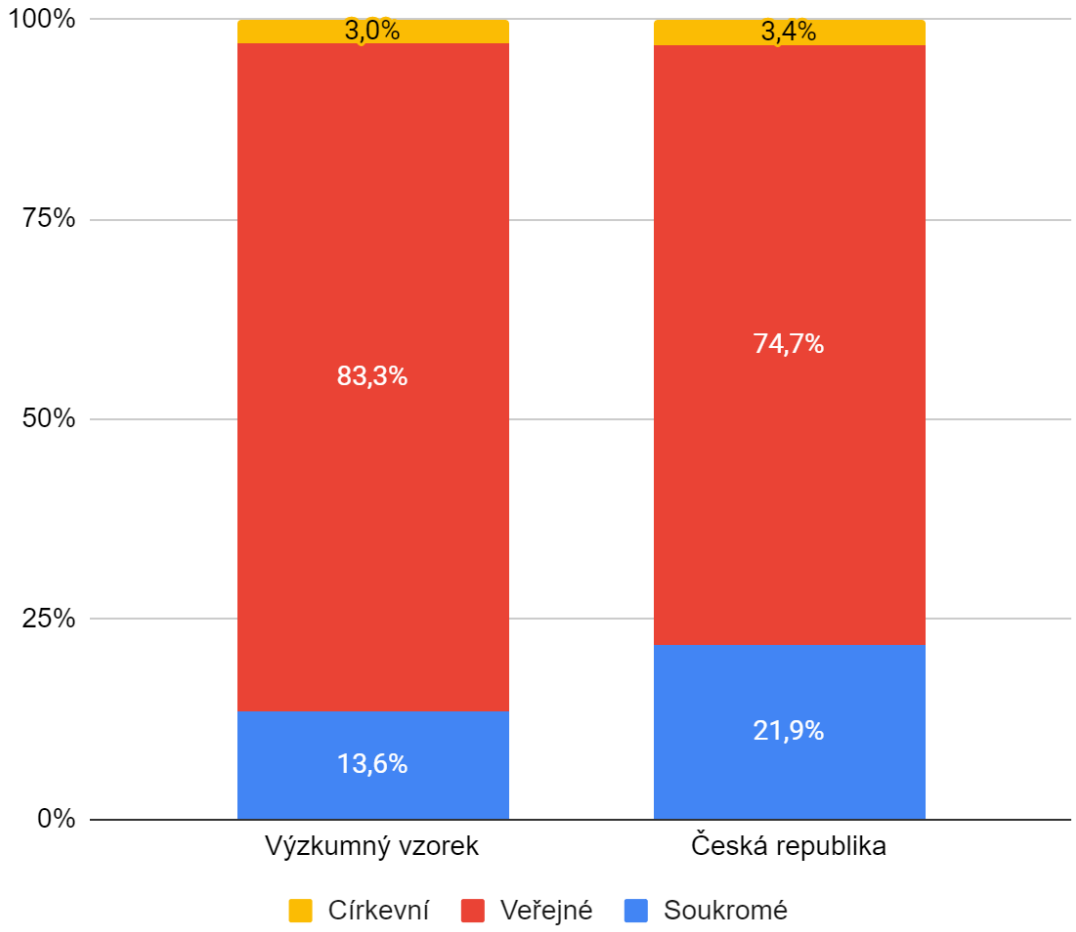
V dotazníkovém šetření se tedy podařilo získat data z 66 škol z 1 302 oslovených, což činí návratnost dotazníku 5 %. Vzhledem k malé velikosti vzorku jsou všechny z dat vyplývající závěry, které budou popsány v práci dále, málo spolehlivé. Ačkoli byly dotazníky rozeslány všem středním školám, ani výběr respondentů nebyl náhodný – do šetření se pravděpodobně zapojovali především ředitelé, kteří měli v daném období více času, případně patří mezi ty aktivnější. Reprezentativnost vzorku byla zjišťována porovnáním se zastoupením škol v republice z roku 2019 (Paterová, 2021). Rozložení škol podle zřizovatele, kraje a velikosti – počtu žáků ve výzkumném vzorku víceméně odpovídá republikovému zastoupení, jak je komentováno níže. Vyčištěná data jsou k dispozici v Příloze 2.

Školy účastnící se dotazníkového šetření se v jednotlivých atributech (typ, zřizovatel, kraj a velikost školy) výrazně liší, variabilita napříč daty je velká a nebyla nalezena žádná typická skupina. Největší skupinu tvoří pět velkých pražských veřejných gymnázií.

Zastoupení škol ve výzkumném vzorku podle zřizovatele je obdobné jako v ČR v roce 2019 (Paterová, 2021), veřejných škol se nicméně zúčastnilo o 8,6 procentních bodů více (viz Graf 1). Jelikož se do šetření zapojily pouze dvě církevní školy, pro účely analýzy dat

byly sdruženy s devíti školami zřizovanými právnickými a fyzickým osobami do skupiny škol soukromých (dohromady tedy 11). Škol s veřejným zřizovatelem se zúčastnilo 55.

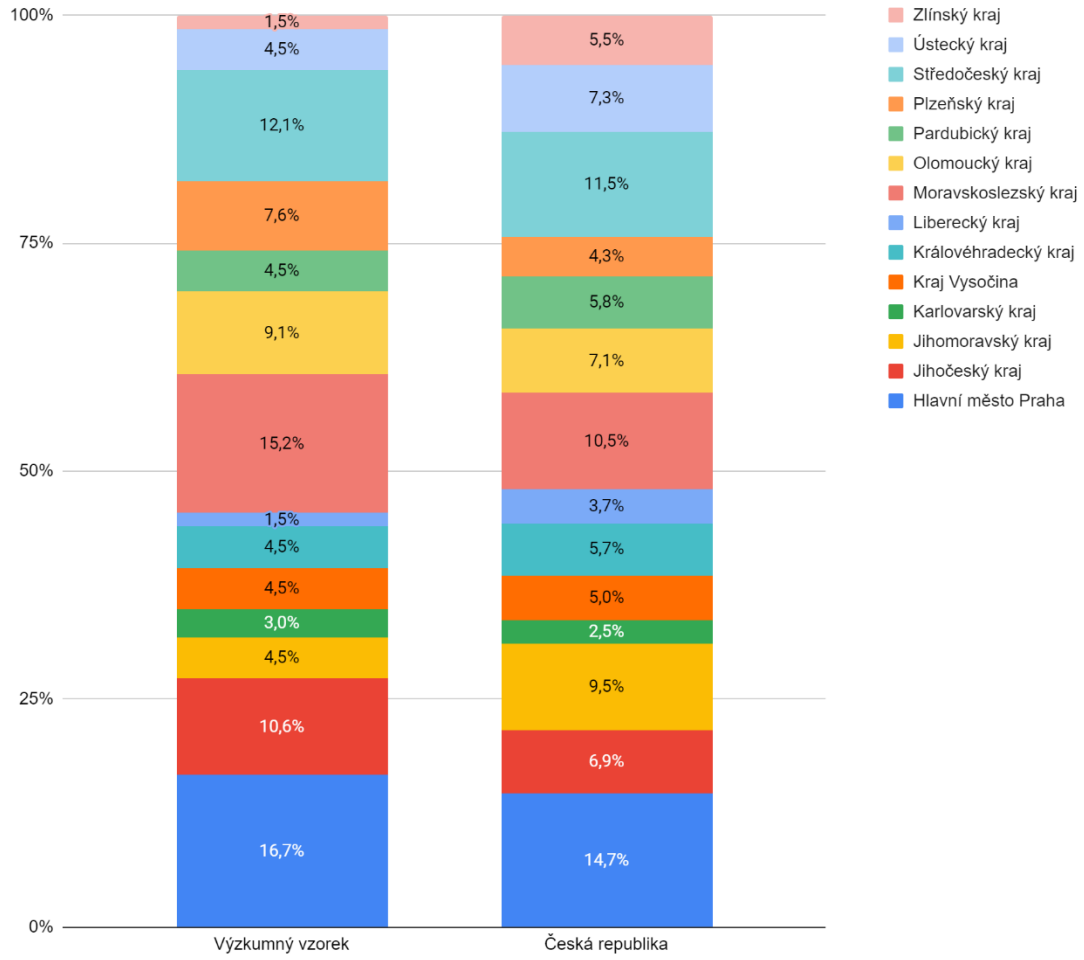
Graf 1: Zastoupení škol podle zřizovatele



Zdroj dat zastoupení škol v České republice: Paterová (2021)

Respondenti byli ze všech krajů České republiky. Nejvíce byly zastoupeny hlavní město Praha (11) a Moravskoslezský kraj (10), nejméně pak kraj Liberecký (1), Zlínský (1) a Karlovarský (2). Zastoupení škol ve výzkumném vzorku je podobné republikovému rozložení z roku 2019 (Paterová, 2021) – nejvíce se liší zastoupení Jihomoravského (o pět procentních bodů) a Moravskoslezského (o 4,7 procentního bodu) kraje, viz Graf 2.

Graf 2: Zastoupení škol podle kraje



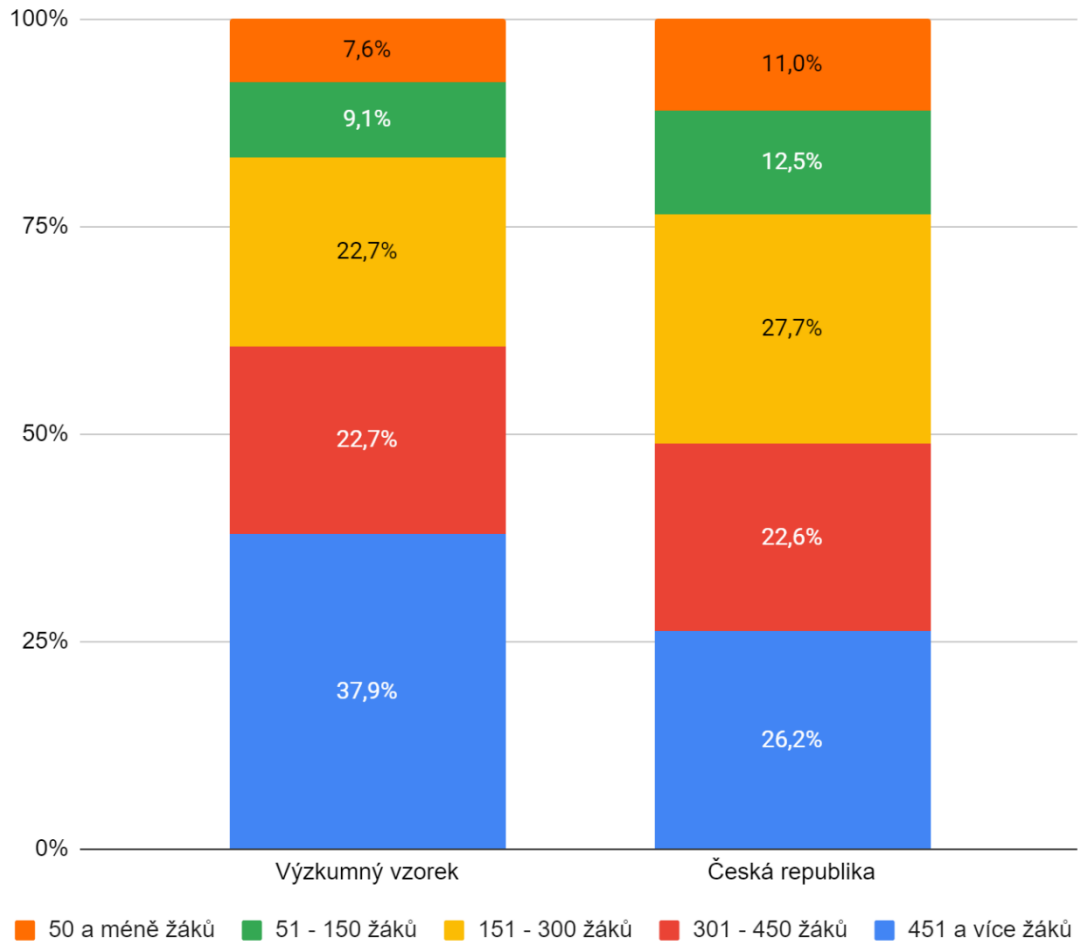
Zdroj dat zastoupení škol v České republice: Paterová (2021)

Dotazníkového šetření se účastnilo vedení různých typů středních škol. V jednom případě v dotazníku uvedený typ školy neodpovídal realitě, škola byla proto přeřazena do správné skupiny. Šetření zúčastněné střední školy lze rozdělit do těchto skupin:

- gymnázia (18)
- odborné školy (29) – střední odborná škola, s. průmyslová š., s. zemědělská š., s. zahradnická š., s. vinařská š., s. lesnická š., s. rybářská š., s. zdravotnická š., hotelová š., s. pedagogická š., s. umělecká š., s. uměleckoprůmyslová š., obchodní a., odborná š.
- odborná učiliště a praktické školy (9) – střední odborné učiliště, odborné učiliště, praktická škola
- kombinace – gymnázium + odborná škola (3), odborná škola + odborné učiliště (7).

Velikost škol zúčastněných v dotazníkovém šetření byla také různá – nabízená škála co do počtů žáků i učitelů byla využita v plném rozsahu. Šetření se účastnilo 11 respondentů ze škol do 150 žáků, 30 respondentů ze škol 151–450 žáků a 25 respondentů ze škol s více než 450 žáky. Na těchto školách nicméně pracuje obvykle střední počet učitelů, na školách 50 respondentů pracuje mezi 21 až 80 učiteli. Konkrétní počty ukazuje Tabulka 4. Zastoupení škol podle velikosti – počtu žáků ve výzkumném vzorku je podobné skutečnému zastoupení škol v republice z roku 2019 (Paterová, 2021). Největším rozdílem je, že velkých škol (tzv. školy s více než 450 žáky) se šetření účastnilo o 11,7 procentních bodů více než je jejich zastoupení v populaci, viz Graf 3.

Graf 3: Zastoupení škol podle velikosti



Zdroj dat zastoupení škol v České republice: Paterová (2021)

Tabulka 4: Počet škol účastnících se dotazníkového šetření podle velikosti školy

Velikost školy	Počet škol	Velikost školy	Počet škol
50 a méně žáků	5	20 a méně učitelů	10
51–150 žáků	6	21–40 učitelů	24
151–300 žáků	15	41–60 učitelů	14
301–450 žáků	15	61–80 učitelů	12
451 a více žáků	25	81–100 učitelů	5
		101 a více učitelů	1

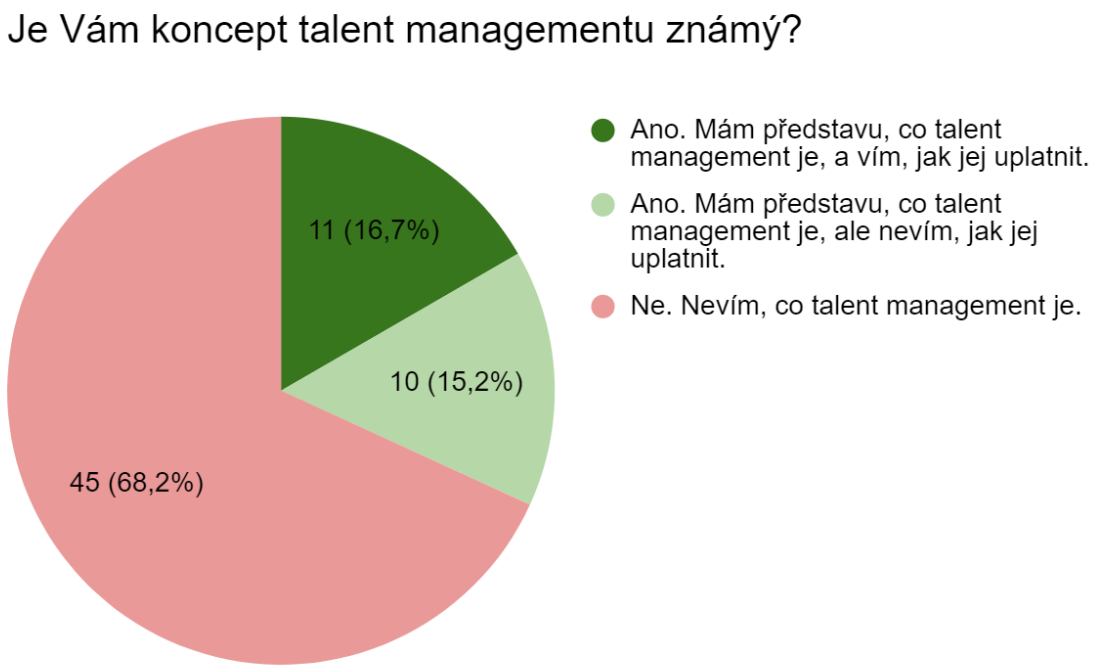
2.3.2 Analýza získaných dat

Na následujících řádcích jsou popsána hlavní data (všechna jsou k dispozici v Příloze 2) a zjištění získaná z dotazníkového šetření optikou výzkumných otázek a hypotéz. Výsledky jsou do kontextu zasazeny v kapitole 3 Diskuze. Všechny níže uvedené závěry odpovídají pouze zkoumanému vzorku a nelze je vztáhnout na celou republiku z důvodů diskutovaných v kapitole 2.3.1.

VO1: Jak velká část vedení českých středních škol zná pojem talent management?

VH1: Minimálně dvě třetiny vedení českých středních škol neznají pojem talent management.

Graf 4: Znalost pojmu talent management



Hypotéza VH1 byla potvrzena – lehce přes dvě třetiny vedení škol, která se zúčastnila šetření, pojem talent management neznají, jak znázorňuje Graf 4. Ze zbývající třetiny respondentů, kteří pojem talent management znají, zhruba polovina ví, jak jej uplatnit v praxi.

VO2: Co si vedení českých středních škol představuje pod pojmem talent management?

VH2: Panuje obecná shoda vedení českých středních škol, které zná pojem talent management, že se jedná o systém získávání, udržení a rozvoje talentů.

Většina talent managementu znalých respondentů (18 z 21 osob) jej chápe v alespoň částečném souladu se zvolenou a upravenou definicí Horváthové (2010, s. 80): *„Talent management je systém vzájemně propojených aktivit organizace / školy, které mají za úkol získat, rozvíjet, motivovat a udržovat si talentované zaměstnance / pedagogy, potřebné pro splnění současných i budoucích cílů organizace / školy.“* Většina z nich zmiňuje primárně vyhledávání a rozvoj talentů. Že se jedná o systematický přístup nicméně nekomentuje nikdo z nich, zato 4 respondenti zmiňují souvislost s personální strategií. VH2 tedy byla potvrzena.

VO3: Co si vedení českých středních škol představuje pod pojmem talentovaný pedagog?

VH3: Panuje obecná shoda vedení českých středních škol, že talentovaný pedagog je motivovaný a tvořivý učitel, který vykazuje mimořádné výkony v minimálně některých učitelských kompetencích.

Všichni respondenti měli za úkol popsat, čím se podle nich talentovaný pedagog vyznačuje a v čem se odlišuje od ostatních pedagogů. Odpovědi se výrazně lišily co do obsahu, tak do objemu – od prostého „nevím“ po dlouhé výčty. Dohromady bylo vyjmenováno přibližně šedesát různých rysů. Souhrn 26 nejfrekventovanějších aspektů (objevily se alespoň u třech respondentů) ukazuje wordcloud – Obrázek 2. Mezi nejčastěji udávané charakteristiky talentovaných pedagogů patřilo využívání moderních metod (22×) a aktivní seberozvoj a sebevzdělávání (17×). O něco méně, ale pořád velmi často (14×), vedení škol zmiňovala vysokou odbornost, kreativitu, motivovanost a nadšení. Mezi dalšími často popisovanými aspekty talentovaných pedagogů byly: empatie, schopnost zaujmout, motivovat a předat učivo. Často byly také zmiňovány dobré vztahy s žáky i rodiči, spolupráce a sdílení s kolegy, proaktivita a angažovanost a také individualizace výuky. Z odpovědí je jasné, že shoda na tom, kdo je talentovaný pedagog, mezi respondenty nepanuje. V souhrnu vedení škol

vnímá talentovaného pedagoga jako motivovaného a kreativního odborníka, který se sám aktivně vzdělává a rozvíjí. Zajímá se především o nové a inovativní metody, které ve své výuce proaktivně využívá – je kvalitním didaktikem. Své znalosti a zkušenosti sdílí s kolegy, zapojuje se do různých projektů a programů. Talentovaný pedagog je podle odpovědí respondentů člověk empatický, který má dobré vztahy se svými žáky, rodiči i kolegy. Výuku dokáže uzpůsobit všem svým žákům, umí je zaujmout, motivovat a nadchnout. VH3 tak byla potvrzena jen částečně – souhrn udávaných charakteristik zcela odpovídá definici talentovaného pedagoga navržené v kapitole 1.1.3 (nicméně s akcentem v definici vynechané kompetence k sebezdokonalování a profesnímu rozvoji), shoda ale nepanuje – každé jednotlivé školní vedení vnímá talentovaného pedagoga po svém.

Obrázek 2: Nejčastěji zmiňované charakteristiky talentovaných pedagogů

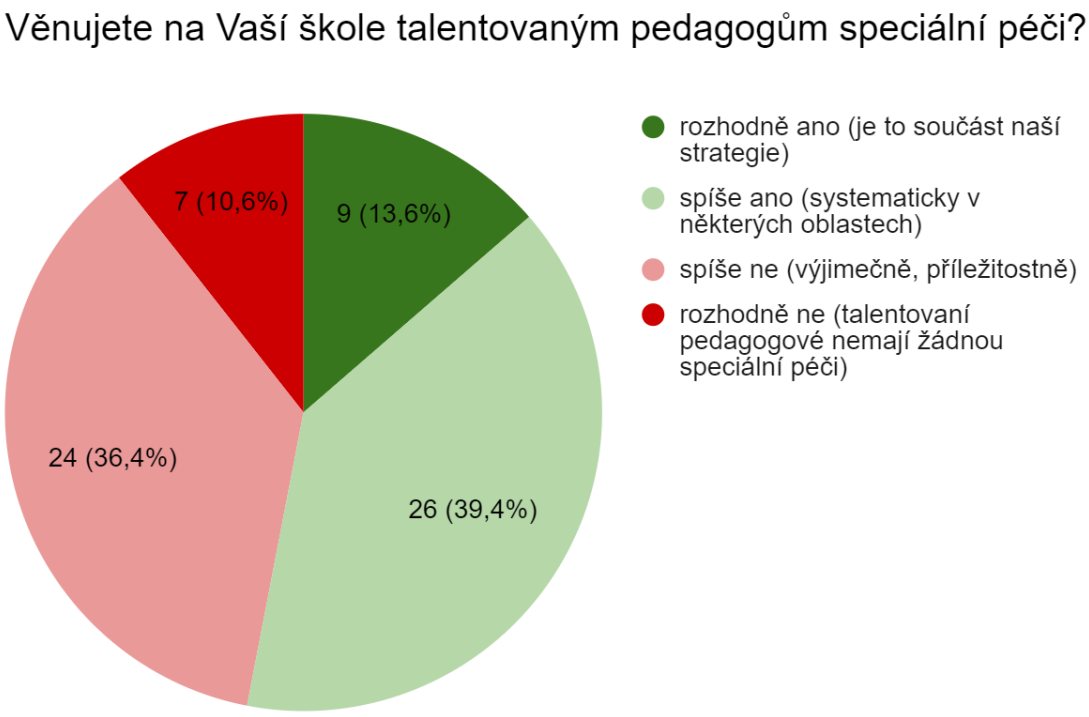
VO4: Jak velká část vedení českých středních škol systematicky pracuje s talentovanými pedagogy?

VO5: Jak velká část vedení českých středních škol s talentovanými pedagogy vůbec nepracuje?

VH4: Minimálně třetina vedení českých středních škol systematicky pracuje s talentovanými pedagogy.

VH5: Maximálně třetina vedení českých středních škol s talentovanými pedagogy vůbec nepracuje.

Graf 5: Péče o talentované pedagogy

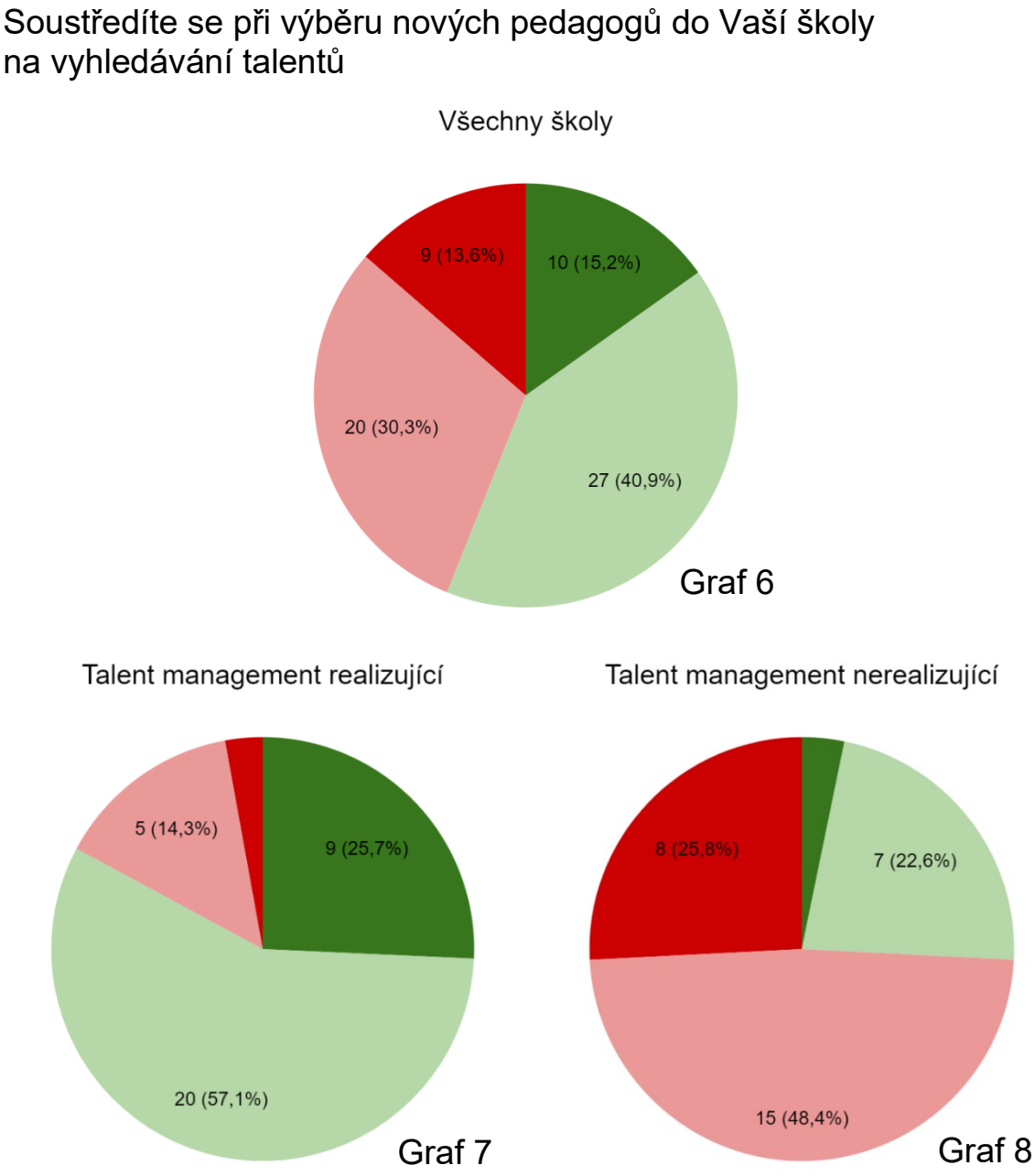


Jak je patrno z Grafu 5, většina škol, které se zapojily do šetření, se talentovaným pedagogům věnuje jen částečně (50 z 66 vedoucích škol se talentovaným pedagogům věnuje pouze příležitostně nebo systematicky v konkrétních oblastech). Devět respondentů uvedlo, že péče o nadané je součástí jejich strategie. O realizaci talent managementu (tedy alespoň částečné systematické práci s talentovanými pedagogy) můžeme hovořit u zhruba poloviny respondentů (53 %), což výrazně překonává očekávání na základě VH4, ta je tak potvrzena. Sedm respondentů talentovaným žádnou péči nevěnuje, což potvrzuje i VH5.

VO6: Jak velká část vedení českých středních škol se při výběru nových pedagogů soustředí na ty talentované?

VH6: Minimálně polovina vedení českých středních škol se při výběru nových pedagogů soustředí na talentované pedagogy.

Grafy 6, 7, 8: Zaměření se na výběr talentů při náboru nových pedagogů

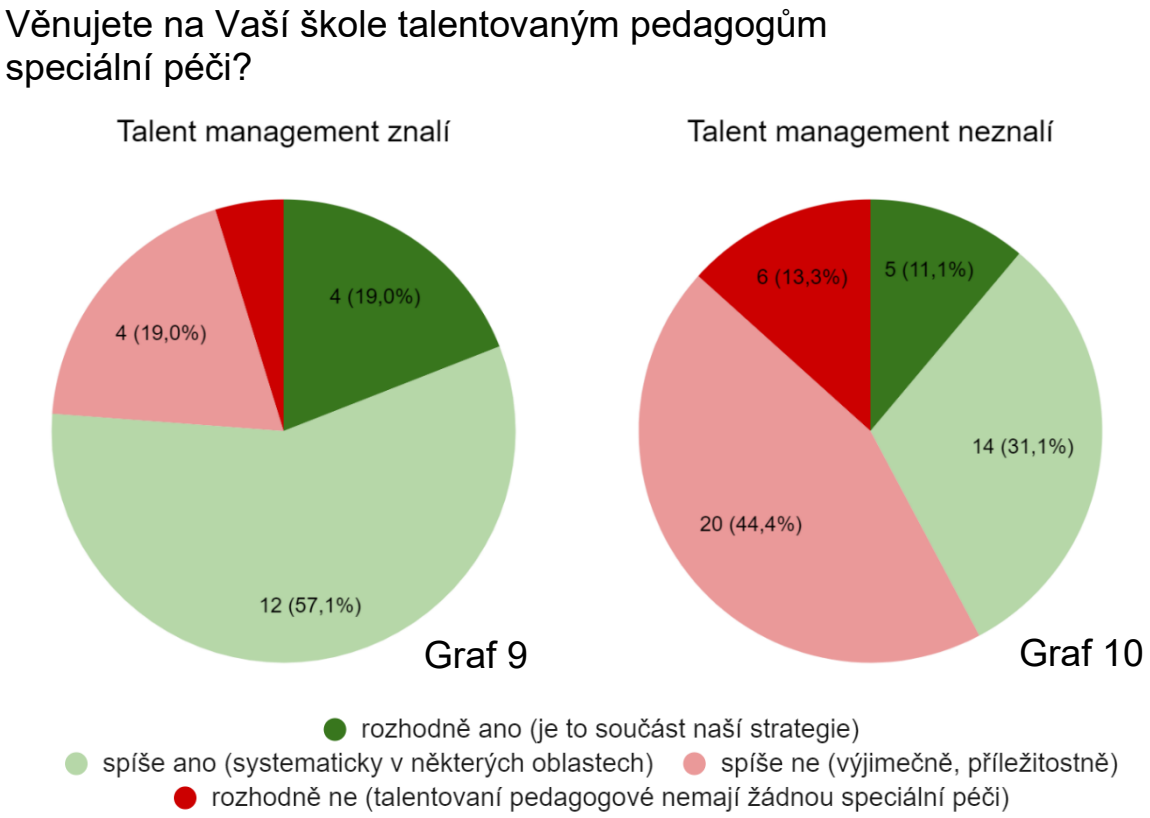


Graf 6 znázorňuje, do jaké míry se všichni šetření zúčastnění ředitelé soustředí na vyhledávání talentů při náboru nových pedagogů. O něco více než polovina dotazovaných se při výběru nových pedagogů soustředí na ty talentované – VH6 tak byla potvrzena. Graf 6 se nicméně nápadně podobá Grafu 5Graf 5. Nabízí se tedy otázka, zda se na talentované pedagogy nesoustředí výhradně ředitelé, kteří realizují talent management. Výsledky ukazují, že tomu tak není. Skupina ředitelů, kteří talentovaným pedagogům věnují systematickou péči, ale na jejich nábor se nesoustředí (Graf 7), je zhruba stejně velká jako skupina ředitelů, kteří sice talentovaným pedagogům systematickou péči nevěnují, ale na jejich nábor se alespoň částečně soustředí (Graf 8). Tento fenomén je důvodem, proč jsou Graf 5 a Graf 6 podobné.

VO7: Ovlivňuje (ne)znalost talent managementu to, zda jej vedení českých škol uplatňuje?

VH7: S talentovanými pedagogy pracuje minimálně o 25 procentních bodů více vedení českých středních škol, které talent management znají, než které jej neznají.

Grafy 9, 10: Péče o talentované pedagogy podle znalosti talent managementu



Tři čtvrtiny škol, jejichž vedení pojem talent management zná, jej zároveň realizuje (16 z 21). Oproti tomu talent management realizuje pouze asi dvě pětiny škol, jejichž vedení pojem talent management nezná (19 z 45). Tyto výsledky znázorňují Grafy 9 a 10. VH7 se tak potvrzuje – pokud vedení škol pojem talent management zná, systematickou péči talentovanými pedagogům věnuje spíše než vedení školy, které ho nezná.

VO8: Jaké jsou hlavní překážky realizace talent managementu?

VH8: Mezi hlavními překážkami realizace talent managementu jsou jeho neznalost, nedostatek zdrojů a nedostatek zájemců o pedagogickou profesi na trhu práce.

Tabulka 5: Hlavní překážky realizace talent managementu

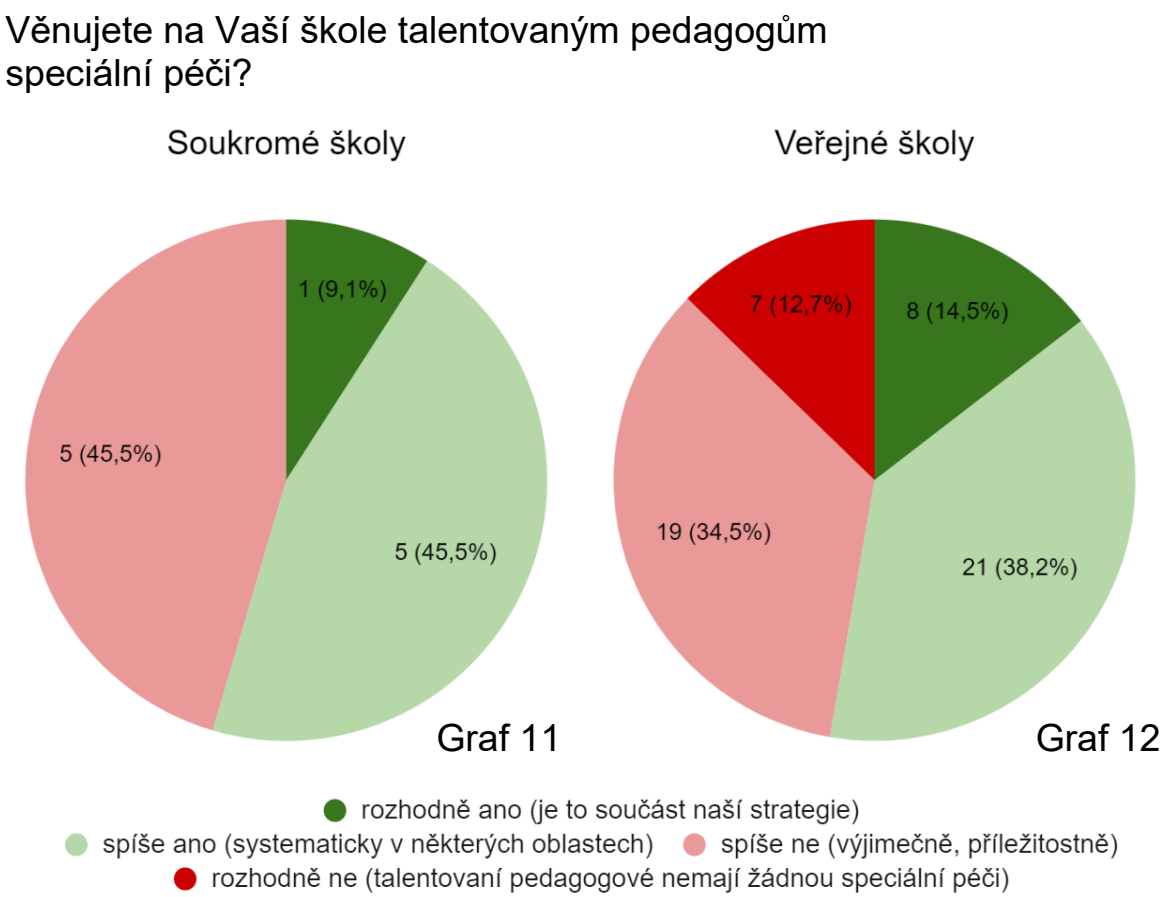
TM realizující (počet odpovědí)	**Potřeba pro zkvalitnění / zavedení talent managementu na škole**	**TM nerealizující (počet odpovědí)**
7	finanční prostředky	2
2	více znalostí o problematice	6
5	čas	3
3	dostatek uchazečů o práci	1
2	talentované učitele	1
2	osobu pověřenou řízením talent managementu	1
2	změny legislativy	0
0	podporu zřizovatele / MŠMT	2
0	změnu priorit	2
1	snížení administrativy	0
1	více úvazků	0

Vedení škol, která se péči o talentované pedagogy systematicky věnují, vidí jako nejvyšší překážku pro zkvalitnění talent managementu na škole nedostatek finančních prostředků. Obdobně často ale také udávají, že na něj nemají dostatek času. Jako třetí nejčastější problém jmenují nedostatek uchazečů na některé pozice. Na školách, kde talent management není realizován, by pro jeho zavedení potřebovali více informací – hlubší znalosti, vědět, na co se zaměřit a jak postupovat, konkrétní metodiku, znát přínosy a smysl zavedení talent managementu. Druhou nejčastěji uváděnou překážkou je opět nedostatek času, dále pak finanční prostředky, jiné priority a nezájem o talent management ze strany MŠMT a zřizovatele. VH8 se tak víceméně potvrdila, nicméně jako další velmi významná překážka pro realizaci talent managementu se vyjevil nedostatek času vedení škol. Všechny uváděné nenaplněné potřeby pro zkvalitnění či zavedení talent managementu (TM) shrnuje Tabulka 5.

VO9: Ovlivňuje to, že je škola soukromá či veřejná, zda její vedení pracuje s talentovanými pedagogy?

VH9: Soukromé školy budou výrazně častěji realizovat talent management než školy veřejné.

Grafy 11, 12: Péče o talentované pedagogy podle zřizovatele školy



Grafy 11 a 12 ukazují, že to, zda je na škole realizován talent management, na zřizovateli nejspíše nezáleží. Vzorek soukromých škol je ale příliš malý, výsledky jsou proto neprůkazné a VH9 nelze potvrdit ani vyvrátit.

VO10: Ovlivňuje velikost školy to, zda je na škole realizován talent management?

VH10: Větší školy budou výrazně častěji realizovat talent management než školy malé.

Tabulka 6: Péče o talentované pedagogy na školách podle počtu učitelů na škole

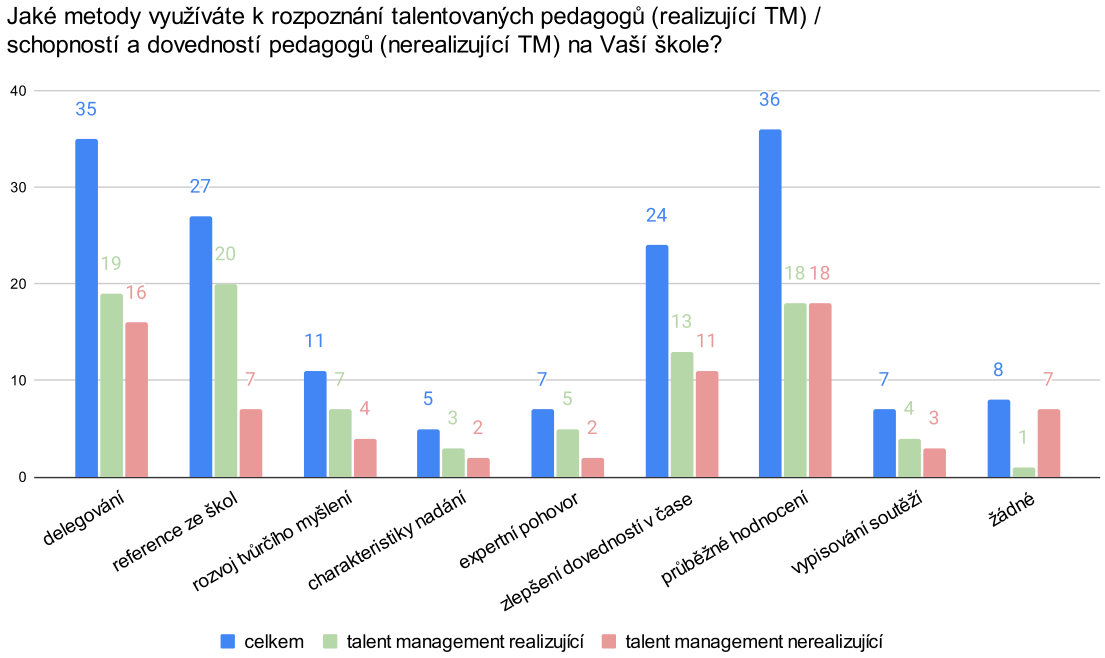
	pečuje systematicky o talentované pedagogy	nepečuje systematicky o talentované pedagogy
malá škola (do 40 učitelů)	16 (47, 1 %)	18 (52,9 %)
střední škola (41–80 učitelů)	14 (53,8 %)	12 (46,2 %)
velká škola (nad 80 učitelů)	5 (83,3 %)	1 (16,7 %)

Vliv velikosti školy podle počtu žáků na realizaci talent managementu se ze získaných dat nepodařilo vyloučit ani potvrdit. Ze získaných dat vyplývá, že větší školy podle počtu pedagogů častěji realizují talent management (viz Tabulka 6), což potvrzuje VH10. Respondentů z velkých škol (nad 80 pedagogů) ale nebylo dostatečné množství na to, aby toto tvrzení mohlo být považováno za zcela spolehlivé.

VO11: Jaké metody nejčastěji vedení českých středních škol používá k identifikaci talentovaných pedagogů?

VH11: Vedení českých středních škol používá k identifikaci talentovaných pedagogů nejčastěji tyto metody: průběžné hodnocení, porovnání zlepšení potřebných dovedností v čase, speciální úkoly, assessment centra.

Graf 13: Metody rozpoznání talentovaných pedagogů



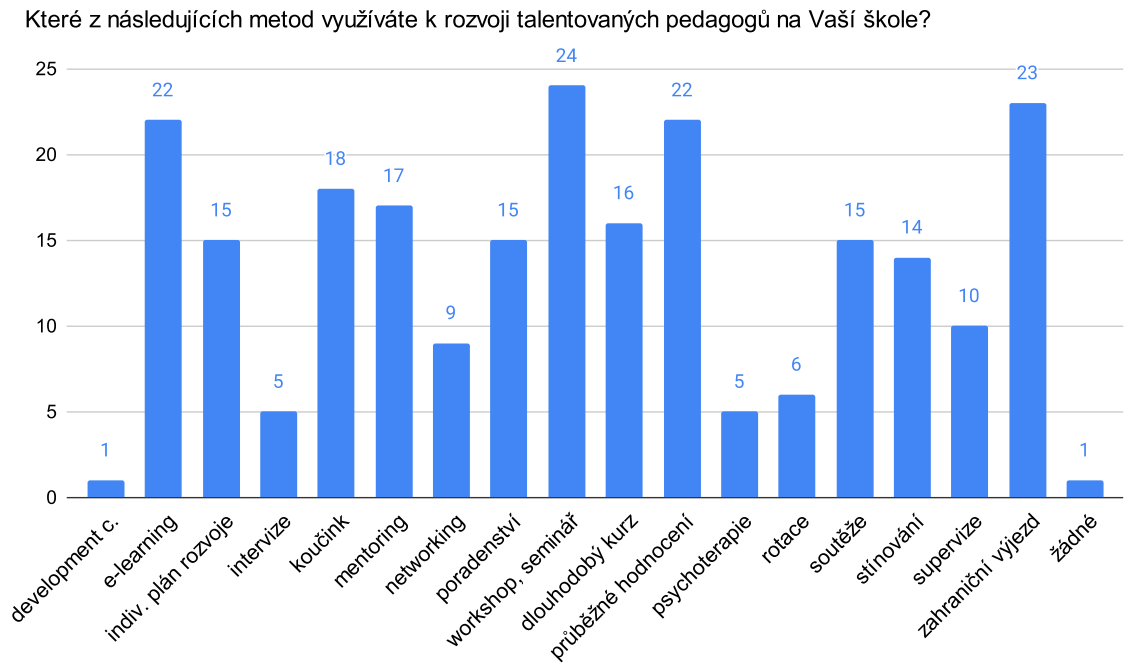
Poznámka: Metody crowdsourcing, assessment centrum, testování EQ, testování IQ a doporučení od předchozího zaměstnavatele byly z grafu vynechány – nikdo je nezvolil.

Jak je patrné z Grafu 13, mezi respondenty nejčastěji používané metody k identifikaci schopností a dovedností (respektive talentů) pedagogů na školách patří průběžné hodnocení, delegování (speciální úkoly) a pozorování zlepšení potřebných dovedností v čase. Oblíbenost těchto metod byla očekávána (VH11). Oproti tomu předpoklad využívání assessment centra se nepotvrdil – tuto metodu nezvolil žádný respondent. Vedení talent management realizujících škol navíc často využívá i doporučení a referencí ze škol.

VO12: Jaké metody nejčastěji vedení českých středních škol používá k rozvoji talentovaných pedagogů?

VH12: Vedení českých středních škol používá k rozvoji talentovaných pedagogů nejčastěji tyto metody: prezenční kurzy, workshopy a semináře, individuální plány rozvoje.

Graf 14: Metody rozvoje talentovaných pedagogů na školách realizujících TM



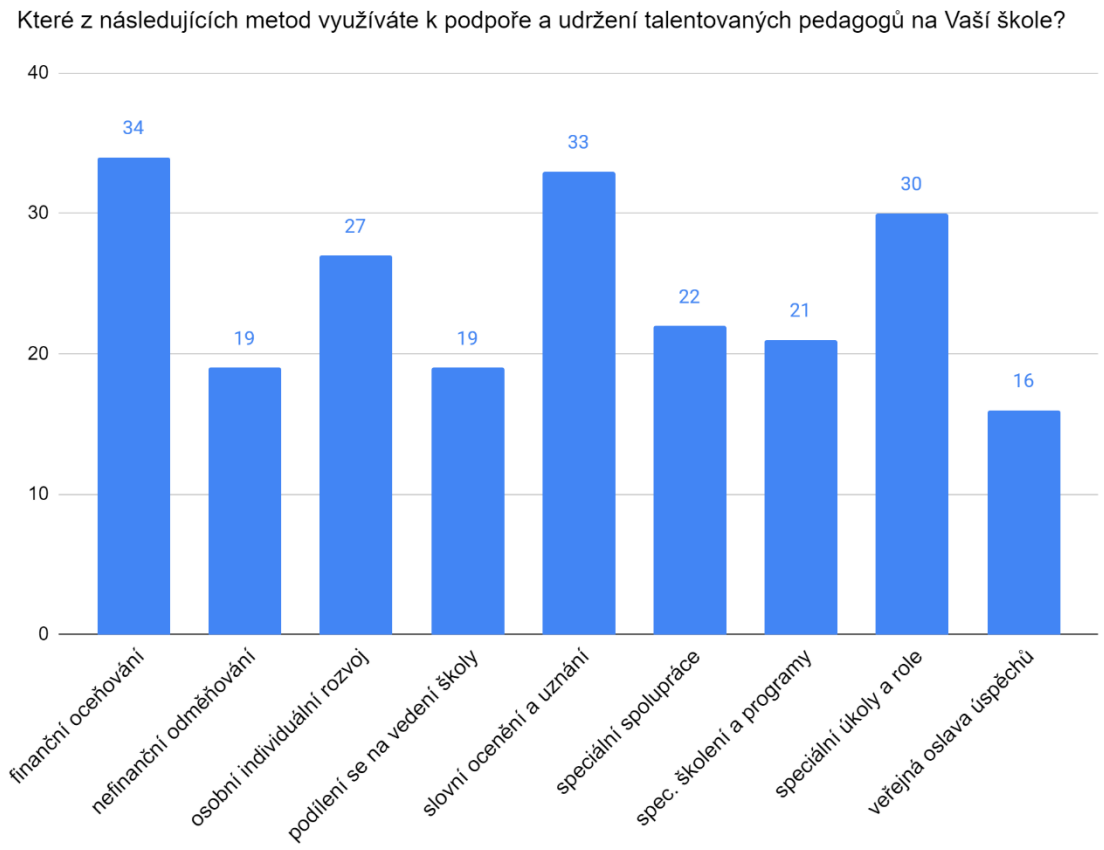
Jak ukazuje Graf 14, vedení českých středních škol k rozvoji talentovaných pedagogů nejčastěji používají následující metody: prezenční krátkodobé aktivity (workshopy a semináře), zahraniční výjezdy, průběžné hodnocení a e-learning. VH12 se tak příliš nepotvrdila – kurzy a workshopy skutečně jsou nejpoužívanější metody rozvoje talentovaných pedagogů, nicméně obdobně populární je i řada jiných metod. Prezenční kurzy a individuální

plány rozvoje patří mezi spíše středně často využívané metody. Zajímavé je, že jeden respondent z řad vedení škol, které s talentovanými pedagogy systematicky pracuje, uvedl, že žádnou metodu rozvoje talentů u nich na škole nevyužívají.

VO13: Jaké metody nejčastěji vedení českých středních škol používá k podpoře a udržování talentovaných pedagogů?

VH13: Vedení českých středních škol používá k podpoře a udržování talentovaných pedagogů nejčastěji tyto metody: nefinanční odměny, finanční ocenění a osobní individuální rozvoj.

Graf 15: Metody podpory a udržení talent. pedagogů na školách realizujících TM



Jak ukazuje Graf 15, ředitelé realizující na svých školách talent management využívají k podpoře a udržení talentů širokou škálu metod. Všechny metody jmenované v dotazníku jsou značně populární, žádnou další respondenti neuvedli. Nejčastěji využívanými metodami jsou postupně podle popularity: finanční oceňování, slovní ocenění a uznání, speciální úkoly

a role, osobní individuální rozvoj. Oproti českým firmám (VH13) tak nefinanční odměňování (benefity) nebývají tolik využívány, zato je velmi populární slovní ocenění a uznání spolu se speciálními úkoly a rolemi.

VO14: Existují na českých středních školách společnosti nadaných pedagogů, tzv. talent pooly?

VO15: Existují na českých středních školách speciální programy pro rozvoj a podporu talentovaných pedagogů?

VH14: Na minimálně třetině českých středních škol, které realizují talent management, existují talent pooly.

VH15: Na minimálně třetině českých středních škol, které realizují talent management, existují speciální programy pro rozvoj a podporu talentovaných pedagogů.

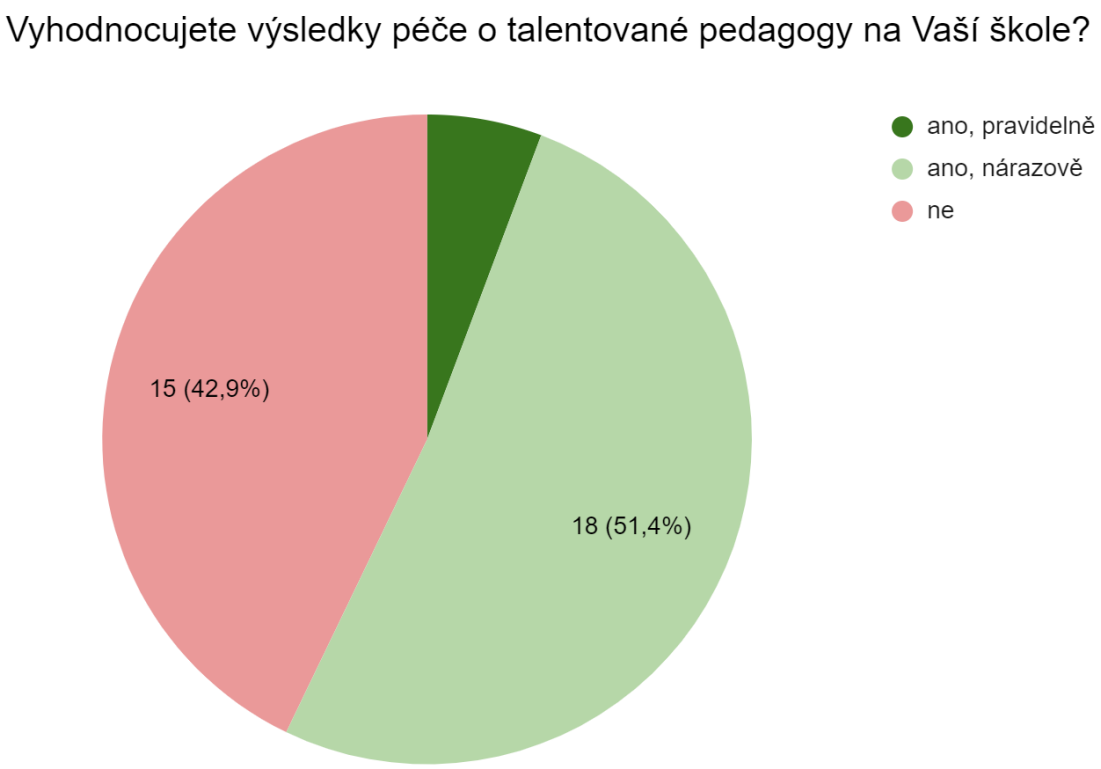
Ze 35 škol, které se systematicky starají o talentované pedagogy, není žádná, která by měla vymezenou skupinu nadaných pedagogů (talent pool) a zároveň i speciální program pro pedagogy. Existuje nicméně 6 škol, kde skupina talentovaných vymezena je (ale bez speciálního programu), a 4 školy, kde je speciální program pro nadané (ale talent pool neexistuje). Většina škol (25), které se účastnily šetření a realizují talent management, tedy nemá žádné vyhraněné skupiny talentovaných ani specifické programy. Nepotvrdila se tak VH14 ani VH15.

VO16: Vyhodnocuje vedení českých středních škol, které se talentovaným pedagogům systematicky věnuje, výsledky této péče?

VH16: Minimálně dvě třetiny vedení českých středních škol, které se talentovaným pedagogům systematicky věnuje, pravidelně vyhodnocují výsledky této péče.

Ze škol, které se účastnily šetření a realizují talent management, jich více než polovina vyhodnocuje jeho výsledky. Většina ale pouze nárazově. Pravidelně výsledky talent managementu vyhodnocují jen 2 z 35 respondentů. VH16 tedy byla vyvrácena, jak je patrné i z Grafu 16.

Graf 16: Vyhodnocování výsledků talent managementu



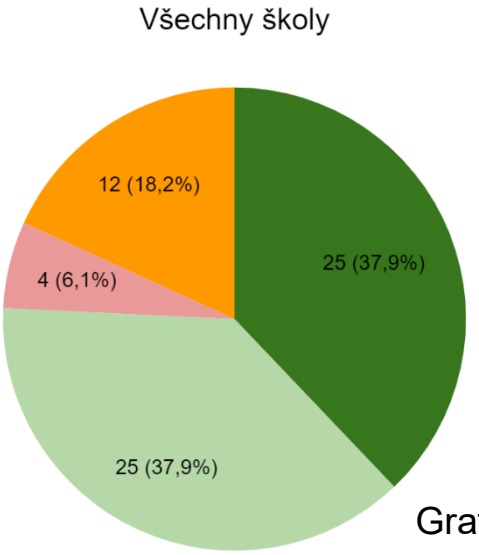
VO17: Považuje vedení českých středních škol talent management za přínosný?

VH17: Minimálně dvě třetiny vedení všech českých středních škol považují cílenou práci s talentovanými pedagogy za přínosnou.

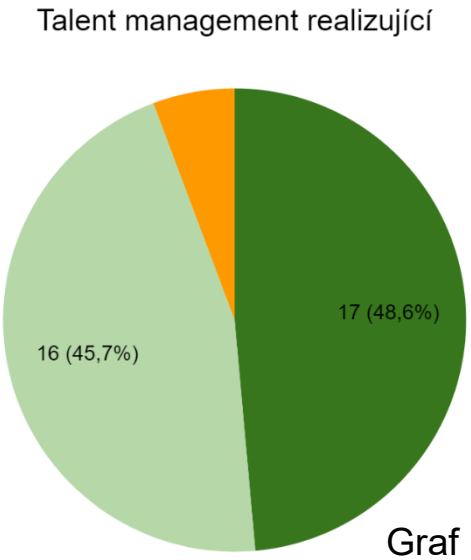
Jak lze očekávat, respondenti realizující na svých školách talent management jej považují za přínosný. Polovina vedení škol, které s talentovanými pedagogy systematicky nepracuje, jej také shledává přínosným. Třetina talent management nerealizujících ředitelů si jeho přínosem není jistá, 4 respondenti práci s talentovanými pedagogy jako přínosnou spíše nevnímají. Mezi respondenty se nenašel nikdo, kdo by talent management shledával rozhodně nepřínosným. Z Grafů 17, 18 a 19 tedy vyplývá, že péče s talentovanými pedagogy je dle očekávání obecně považována za přínosnou, což potvrzuje VH17. Zároveň ale zhruba pětina ředitelů neví (2 ze škol talent management realizujících a 10 z těch nerealizujících), jestli talent management je či není přínosem. Důvodem může být nedostatek znalostí o problematice (viz Tabulka 5), který udávali 2 respondenti z talent management realizujících škol a 6 ze škol, které s talentovanými pedagogy systematicky nepracují.

Grafy 17, 18, 19: Přínos práce s talentovanými pedagogy

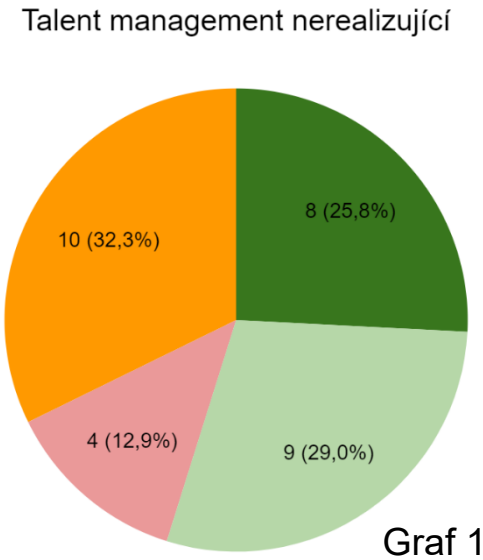
Myslíte si, že je (v případě talent management realizujících škol) či by byla (v případě talent management nerealizujících škol) práce s talentovanými pedagogy pro Vaši školu přínosná?



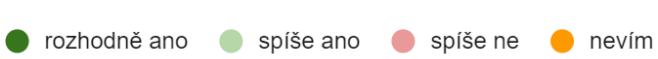
Graf 17



Graf 18



Graf 19



VO18: Jaké metody nejčastěji vedení českých středních škol používá k rozvoji pedagogů na svých školách?

VO19: Závisí využití metod rozvoje všech pedagogů na českých středních školách na tom, jestli vedení školy realizuje talent management?

VH18: Vedení českých středních škol používá k rozvoji všech pedagogů nejčastěji tyto metody: kurzy a semináře.

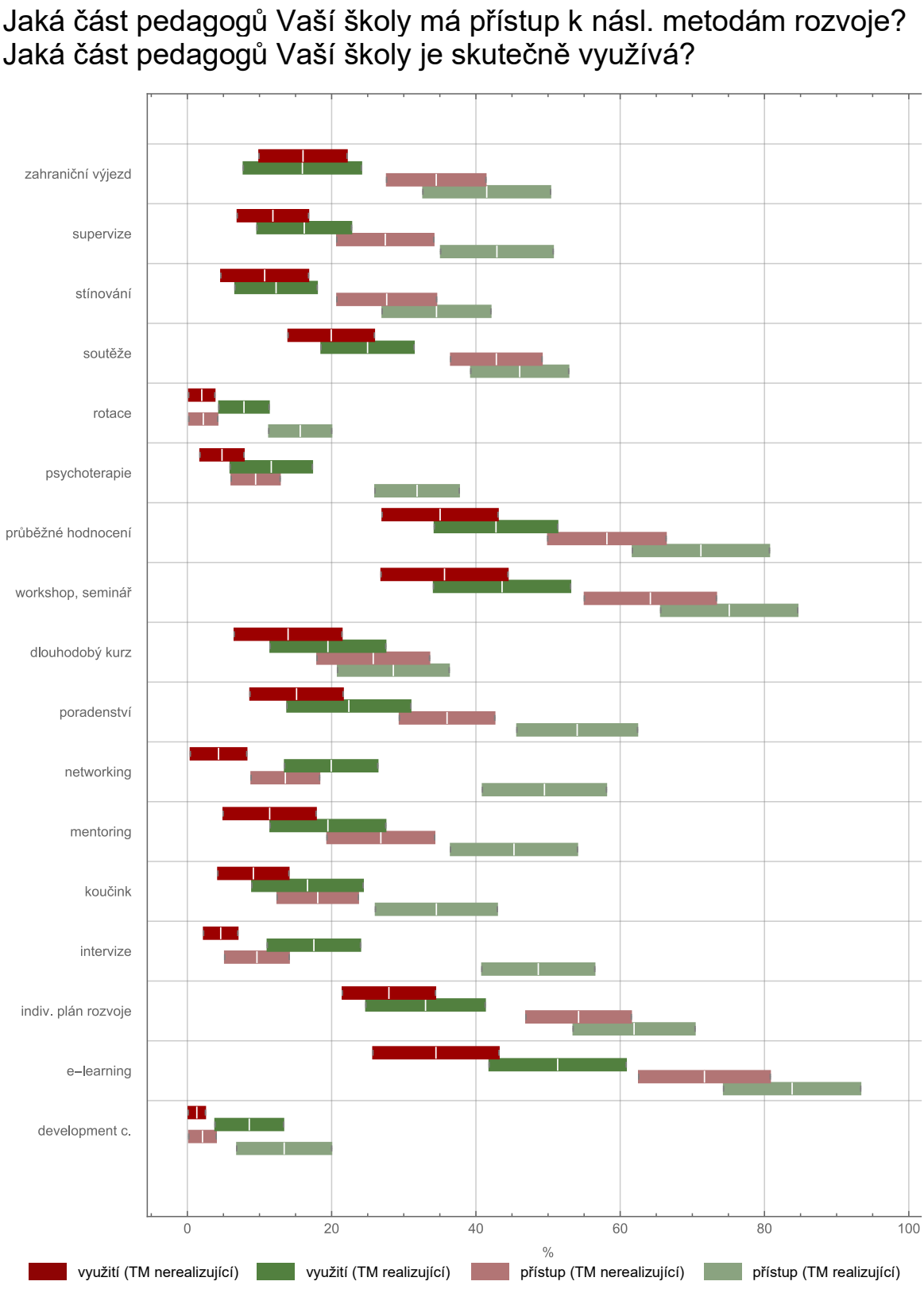
VH19: Vedení českých středních škol, na kterých je realizován talent management, využívá více metod k rozvoji všech zaměstnanců než vedení českých středních škol, kde o talentované pedagogy není systematicky pečováno.

Obecné využívání metod rozvoje pedagogů (včetně přístupu k nim) na českých středních školách ukazuje Graf 20. Vedení českých středních škol svým pedagogům nabízí možnost rozvoje nejčastěji skrze e-learning, prezenční workshopy a semináře, průběžné hodnocení a individuální plány rozvoje. Jedná se zároveň o pedagogy nejčastěji využívané metody rozvoje.

VH18 je víceméně potvrzena – Vyhláškou č. 317/2005 Sb. navrhované prezenční semináře jsou skutečně jednou z nejčastěji využívaných metod rozvoje; nejoblíbenější metodou rozvoje je nicméně e-learning, který obvykle zahrnuje různé webináře, kurzy a workshopy. Velké oblibě se těší i průběžné hodnocení a individuální plány rozvoje, které spadají pod metody dalšího rozvoje navrhované Českou školní inspekcí (2015). ČŠI (2015) dále zmiňuje jako efektivní např. koučink, mentoring a networking, které ještě spolu s poradenstvím, intervizí, supervizí, soutěžemi, zahraničními výjezdy a stínováním patří k dalším často (alespoň 40 % pedagogů k nim má přístup) poskytovaným metodám rozvoje pedagogů na talent management realizujících školách.

Školy, které se systematicky věnují práci s talentovanými pedagogy, obecně poskytují širší spektrum metod více pedagogům, což potvrzuje VH19. Reálné využívání těchto metod je na školách, kde je realizován talent management, sice vyšší než na ostatních, rozdíl ale není tak markantní jako u samotné nabídky. Výrazněji se (vždy ve prospěch škol se systematickou péčí o talenty) liší snad jen využívání metody intervize a networkingu.

Graf 20: Využívání metod rozvoje pedagogů a přístup k nim



VO20: Má vedení českých středních škol k dispozici dostatek prostředků pro ocenění mimořádných výkonů pedagogů?

VH20: Většina vedení českých středních škol nemá k dispozici dostatek prostředků pro ocenění mimořádných výkonů pedagogů.

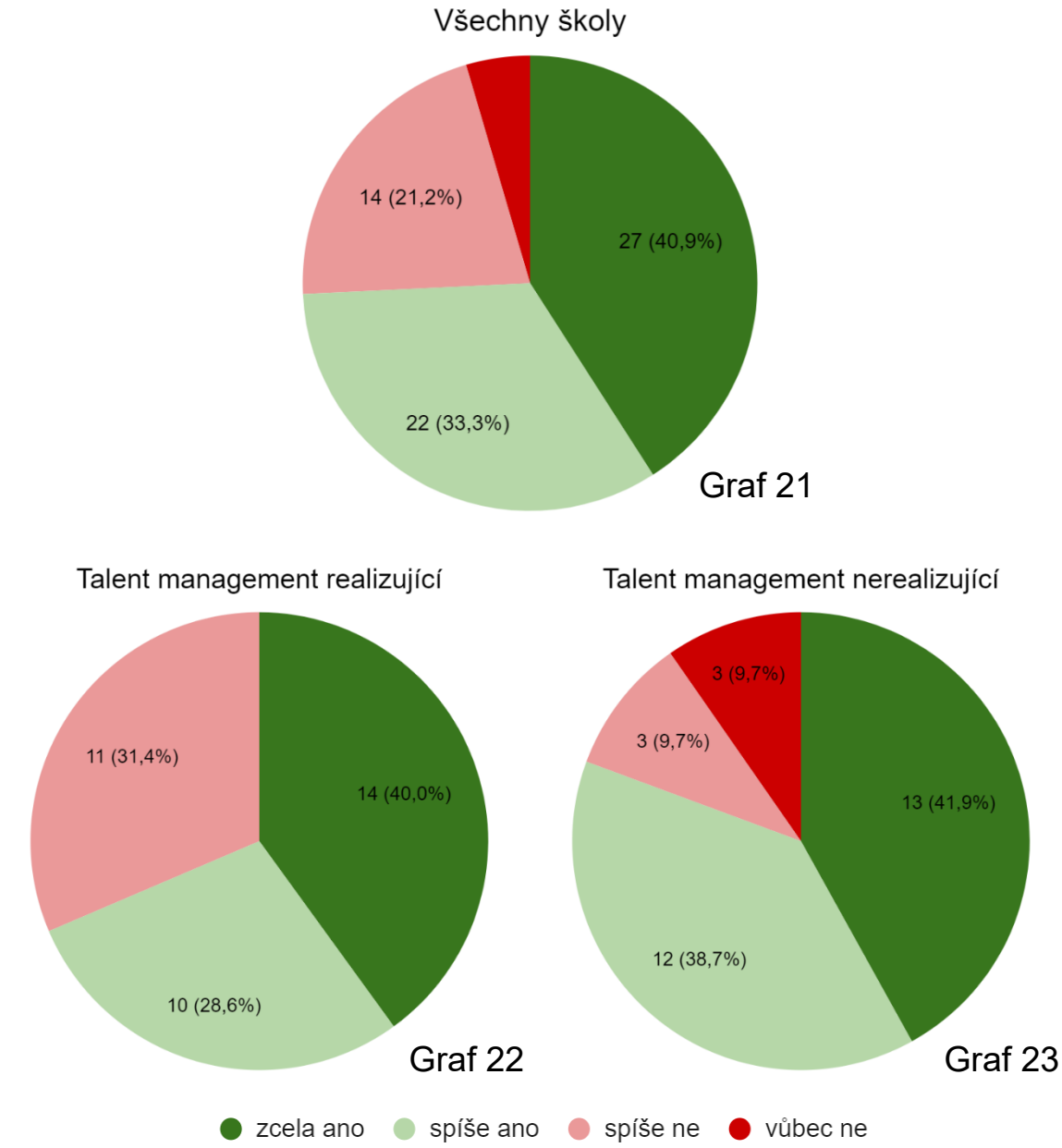
V průběhu vyhodnocování dat se ukázaly možnosti nabízené u otázky „Máte dostatek prostředků k ohodnocení mimořádných výkonů pedagogů na Vaší škole?“ jako nevhodně zadané, a proto byly odpovědi odpovídajícím způsobem sdruženy do čtyř kategorií: zcela ano, spíše ano, spíše ne, vůbec ne.

Z Grafu 21 vyplývá, že většina českých středních škol dostatek prostředků pro ocenění mimořádných výkonů pedagogů má. VH20 tak byla vyvrácena. Nedostatek prostředků k zmíněným účelům vnímá čtvrtina respondentů (17 z 66 respondentů). Jelikož ale nedostatek financí uvedlo 9 respondentů jako překážku zkvalitnění či zavedení talent managementu na škole (viz Tabulka 5), lze čtvrtinu škol s nedostatkem prostředků pro ohodnocení mimořádných výkonů pedagogů vnímat jako zásadní problém.

Zajímavé je i porovnání odpovědí talent management realizujících a nerealizujících škol (Grafy 22 a 23). Zatímco „zcela ano“ volilo obdobné procento respondentů z obou skupin (lehce přes 40 %), odpověď „spíše ne“ zvolila asi třetina vedení talent management realizujících škol, kdežto u škol bez systematické péče o talentované učitele „spíše ne“ zvolilo stejné množství osob jako „rozhodně ne“, a to 3 (tzn. každá z těchto možností získala necelých 10 %). Častěji deficit v prostředcích na ohodnocení mimořádných výkonů svých učitelů tak vnímají nejspíše školy, které se péči o talentované pedagogy systematicky věnují. Na druhou stranu ale u některých škol, které talent management nerealizují, je deficit prostředků považován za závažnější.

Grafy 21, 22, 23: Prostředky k ohodnocení mimořádných výkonů pedagogů

Máte dostatek prostředků k ohodnocení mimořádných výkonů pedagogů na Vaší škole?



3 Diskuze

Jak z mého dotazníkového šetření vyplývá, většina (68 %) vedení českých středních škol sice pojem talent management nezná, přesto se talentovaným pedagogům většina (89 %) z nich alespoň do nějaké míry věnuje. Je jistě pozitivní, že potřebu s talenty pracovat mnoho ředitelů vnímá. U středních škol se tak zcela potvrzují závěry Kursche (2016a) o českých organizacích, a to že formální existence talent managementu není nutnou podmínkou pro práci s talenty. Ze získaných dat, závěrečných poznámek respondentů i řady e-mailů od ředitelů, reagujících na mou prosbu o zapojení se do šetření, je patrné, že je téma talent managementu aktuální a poptávka po metodice a bližších informacích o zavedení talent managementu na školách je značná.

Z výsledků šetření vyplývá, že pokud by informovanost o aplikaci talent managementu ve školství byla vyšší, je pravděpodobné, že by se talentovaným pedagogům dostávalo výrazně větší péče než nyní. Někteří ředitelé, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, očekávají, že by se o realizaci talent managementu na školách měli nejdříve zajímat zřizovatelé škol a MŠMT, které by mělo také poskytnout patřičné metodiky. Na druhou stranu ale řada z nich vyjadřuje obavy, zda by taková očekávání realizace talent managementu na školách nepřinesla namísto pozitivního efektu jen další administrativu, časovou zátěž a starosti. Důvody pro nevyužívání talent managementu na středních školách jsou tedy obdobné jako u moravskoslezských organizací (Horváthová, 2010).

Faktem nicméně je, že řada procesů talent managementu je na školách v určité míře využívána už nyní. Např. čtvrtina škol, které se systematicky talentovaným pedagogům nevěnují, se při výběru nových pedagogů na talenty přesto soustředí. Z šetření navíc vyplývá, že většina (74 %) škol disponuje dostatkem prostředků na ohodnocení mimořádných výkonů svých pedagogů. Také nabídka metod rozvoje pedagogů je na školách poměrně široká a její součástí jsou i metody považované za efektivní pro práci s talenty jako např. individuální plány rozvoje a koučování (Kursch, 2016a). Bohužel však mnoho z nich je dostupných jen malé části pedagogického sboru. Některé z metod rozvoje pedagogů jsou ředitelům středních škol navíc poměrně neznámé, a to konkrétně development centrum (40 z 66 respondentů jej nezná), networking (24 z 66 respondentů jej nezná), intervize (23 respondentů z 66 jej nezná) a rotace (18 respondentů z 66 jej nezná).

Porovnáme-li popularitu metod využívaných v rámci talent managementu u českých organizací (Kursch, 2016a) s těmi u středních škol, zjistíme, že je sice podobná, přesto trochu specifická. Podniky k identifikaci talentů často používají assessment centra, ta však u škol nenajdeme. Namísto toho s oblibou využívají referencí ze škol u čerstvých absolventů. K udržení talentovaných pedagogů školy kromě finančního ocenění často volí slovní uznání a udělování speciálních úkolů a rolí, kdežto u firem populární benefity (nefinanční odměny) se na školách příliš nevyskytují.

Kursch (2016a) i Horváthová (2010) ve svých výzkumech seznali, že talent management v ČR realizují převážně soukromé organizace. To se ale u středních škol v tomto šetření nepotvrdilo. Ani často jmenovaný vliv velikosti organizace nemá u škol tak zásadní vliv, byť školy s více zaměstnanými pedagogy realizují talent management častěji.

Z výše zmíněného tak vyplývá, že realizace talent managementu na školách je mírně odlišná od organizací obecně – preferují trochu jiné metody a využívají i ty méně tradiční, výsledky talent managementu vyhodnocují jen příležitostně a míra realizace talent managementu na zřizovateli příliš nezávisí. Školy se nicméně potýkají s obdobnými problémy – nízkým zájmem o technické obory, stárnutím populace a odlivem mozků (Muchová, 2015).

Mé dotazníkové šetření ukázalo, že téma péče o talentované pedagogy je na středních školách ČR živé, způsob jeho naplňování v praxi je však napříč školami nesmírně variabilní. Bylo by proto vhodné průzkum doplnit o hloubkové rozhovory s vedením škol, a to jak s těmi, kteří mají talent management jako součást své strategie, pro získání příkladů dobré praxe, tak s těmi, kteří talentovaným pedagogům nevěnují žádnou péči, aby byly rozkryty konkrétní důvody, proč jsou talenti na školách někdy zanedbáváni. Takové výzkumy by ideálně měly vést k vytvoření metodiky pro implementaci talent managementu na českých středních školách, jejíž současná absence realizaci talent managementu v sekundárním školství brzdí.

Rozvoji talent managementu na školách by také prospělo, pokud by se jeho koncepty častěji dostávaly do materiálů MŠMT a ČŠI. Dále by pomohlo, pokud by na péči o talentované pedagogy kladli důraz zřizovatelé škol. Jedním ze zásadních problémů je nízký zájem o učitelskou profesi, který je markantní např. v přírodovědných a technických oborech. Při nedostatku zájemců si ředitelé ty nejkvalitnější pedagogy zkrátka vybírat nemohou. Jak již

bylo diskutováno v kapitole 1.3, pro nápravu situace je třeba komplexnějšího řešení. Potíže nicméně mohou nastat i na opačné straně spektra – možnosti ředitelů, jak propustit méně kvalitní zaměstnance a nabrat místo nich např. právě talenty, jsou legislativou omezené, což někteří z nich v dotazníku také komentovali.

Jak z definic v kapitole 1.1.3 i výsledků šetření plyne, talentovaný pedagog je mimo jiné vysoce motivovaný inovativní člověk s aktivním přístupem k seberozvoji a sebevzdělávání. Takoví lidé, obzvlášť pokud se věnují pomáhající profesi, což učitelství je, patří do skupiny nejsilněji ohroženou syndromem vyhoření. Toto téma se v komentářích k dotazníku také často objevovalo, a to hned na několika místech. Stálo by proto možná za zvážení, jestli by prevence syndromu vyhoření neměla být samozřejmou součástí péče o talentované pedagogy. Jednou z možností jsou např. psychoterapie, supervize a intervize, které dle šetření nejsou zatím příliš často využívanými metodami rozvoje pedagogů, a to ani na talent management realizujících školách. Důvodem může být i to, že metody nejspíše nejsou tolik známé (intervizi neznalo 23, supervizi 9 a psychoterapii 5 respondentů).

Z vyřazených dat od respondentů – učitelů je patrné, že realizaci talent managementu na škole vnímají trochu odlišně než jejich vedení. Další šetření zaměřené na to, jak talent management na školách vnímají sami pedagogové, by tak bylo vhodným doplněním tohoto výzkumu.

Jelikož se tato práce soustředila pouze na sekundární školství, není možné usuzovat, zda realizace talent managementu na dalších úrovních vzdělávání je obdobná, ačkoli výchozí situace (viz kapitola Talent management v oblasti vzdělávání v ČR1.3) je téměř stejná. Pro obsáhlejší obrázek stavu talent managementu v českém školství by tak bylo vhodné učinit obdobné šetření i v ostatních částech vzdělávací soustavy ČR.

V průběhu sběru dat jsem dostávala od ředitelů řadu e-mailů. Většina z nich si stěžovala na velkou administrativní zátěž, z ní plynoucí nedostatek času a v důsledku i neochotu výzkumné dotazníky vyplňovat. Návratnost dotazníku byla proto nízká a výběr vzorku nenáhodný, jak již bylo okomentováno v kapitole 2.3.1. Závěry šetření tak nejsou průkazné, ačkoli vzorek respondentů je poměrně reprezentativní vzhledem k zastoupení středních škol z roku 2019 (Paterová, 2021). V případě obdobných výzkumů tohoto zaměření je s vytížeností ředitelů (a stejně tak pedagogů) proto třeba předem počítat a šetření tomu uzpůsobit.

Závěr

Tato diplomová práce se věnovala tématu talent managementu na českých středních školách se zaměřením na talentované pedagogy. V první části byly vysvětleny klíčové pojmy (pedagogický pracovník, talent a nadání, talentovaný pedagog, talent management atp.), popsána aplikace talent managementu v českých organizacích a nastíněna specifika českých škol z pohledu talent managementu. V rámci empirické části bylo provedeno dotazníkové šetření stavu talent managementu v českém sekundárním školství, které mělo zodpovědět řadu výzkumných otázek o přístupu vedení středních škol ČR k talent managementu a jeho realizaci.

Primárním cílem této práce bylo otevřít téma talent managementu na českých středních školách a nastínit možnosti jeho realizace. Teoretická část ukázala, že se jedná o nesmírně složité téma, jelikož žádný ze stěžejních pojmů (talent a nadání, učitelský standard, talentovaný pedagog a talent management) není snadno definovatelný a může být nahlížen z různých úhlů pohledu. Byla proto diskutována různá pojetí těchto pojmů včetně jejich důsledků. Součástí práce dále bylo představení poznatků o aktuálním stavu talent managementu v českých organizacích, s nimiž byly následně srovnávány výsledky empirické části. Podstatným bodem práce je také popsání specifik prostředí českých škol pro realizaci talent managementu, a to z pohledu jeho jednotlivých procesů.

Práce představila současnou situaci kolem péče o pedagogy na českých školách včetně řady jejích problémů – chybějící kariérní systém a učitelský standard, náročnost pedagogické profese a nedostatek učitelů. Popsána byla i další specifika s ohledem na talent management, konkrétně tedy vysoké profesní nároky, zákonná povinnost dalšího vzdělávání a specifické financování. Cíl práce tak byl v teoretické rovině splněn. Dle ohlasů na dotazníkové šetření byl nicméně naplněn i prakticky – někteří z ředitelů se nově začali o téma zajímat.

Účelem výzkumného šetření bylo zjistit, jak se ředitelé českých středních škol k tématu talent managementu a talentovaných pedagogů staví a také zda a jak je o talentované pedagogy na středních školách pečováno. Téma talent managementu se ukázalo být poměrně atraktivní. Jako talentovaného pedagoga ředitelé obvykle vidí motivovaného a kreativního učitele – odborníka i kvalitního didaktika, který se sám aktivně vzdělává a rozvíjí (především

v oblasti inovací a moderních metod), rozumí si s kolegy, rodiči i žáky, které navíc umí zaujmout, motivovat a nadchnout. Tři čtvrtě respondentů se domnívá, že je nebo by mohla být péče o talentované pedagogy přínosem pro jejich školu. V rámci šetření se ukázalo, že většina (89 %) škol o talentované pedagogy nějakým způsobem skutečně pečuje, pouze polovina respondentů tak však činí systematicky. Využívá k tomu celou řadu metod, včetně těch méně tradičních, a obvykle má dostatek prostředků na odměňování jejich výkonů. Navzdory tomu patří nedostatek financí spolu s nedostatkem času a neznalostí tématu mezi nejvýraznější překážky zavádění a zkvalitňování managementu na středních školách. Znalost pojmu talent management se pro jeho implementaci sice jeví jako důležitá, ne však zcela nezbytná.

Výsledky výzkumného šetření středních škol byly srovnány s ostatními organizacemi ČR. Řada aspektů je stejná (např. překážky zavedení talent managmentu), v některých se ale sekundární školství liší (např. využívané metody talent managementu).

Tato diplomová práce splnila svůj účel jako prvotní sonda do stavu talent managementu v českém sekundárním školství a otevřela pomyslné dveře dalším výzkumům (hloubkovým či rozšiřujícím) na toto téma. Všechny otázky z úvodu práce byly postupně zodpovězeny a cíl výzkumného šetření byl naplněn. V rámci práce dokonce vznikla i nová definice talentovaného pedagoga, která se dle výsledků dotazníkového šetření prokázala být funkční.

Z práce vyplývá, že situace na českých školách je pro aplikaci talent managementu příznivá, jelikož řada z jeho procesů je vedeními škol realizována alespoň na nějaké úrovni běžně; chybí jim nicméně systematičtější pojetí a zabudování péče o talenty do strategie školy. Pro tyto účely by bylo vhodné vytvořit metodiku, jejíž absence nyní značně ztěžuje implementaci talent managementu již tak nesmírně vytíženými řediteli. Pozitivní nicméně je, že mnoho z nich potřebu péče o talentovanými pedagogy vnímá. Práce s talentovanými pedagogy totiž může mít zásadní přínos nejen pro ně samé, ale také pro celou školu, její okolí, a především pro jejich žáky.

Seznam použitých informačních zdrojů

Adresář škol a školských zařízení MŠMT, 2022. [online] [vid. 2022-02-18] Dostupné z: http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp

ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů*. B.m.: Grada Publishing as. ISBN 8024714078.

AVEDON, Marcia J a Gillian SCHOLES, 2010. Building competitive advantage through integrated talent management. In: Rob SILZER a Ben E. DOWELL, ed. *Strategy-driven talent management: A leadership imperative*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 73–121. ISBN 0787988472, 9780787988470.

BŘEŇOVÁ, Klaudie, 2020. Největší střední škola v Česku je poloprázdná. Praxe si žáci užívají. *Seznam Zprávy* [online]. [vid. 2022-03-31]. Dostupné z: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/i-nejvetsi-stredni-skola-v-cesku-je-poloprazdna-praxe-si-zaci-uzivaji-122911

CAPPELLI, Peter a J. R. KELLER, 2014. Talent Management: Conceptual Approaches and Practical Challenges. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* [online]. **1**(January), 305–331. ISSN 23270608. Dostupné z: doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091314

ČERNÝ, Michal, 2015. *Učitel21: úvahy nad možnými východisky standardu* [online] [vid. 2022-03-21]. Dostupné z: https://blogy.rvp.cz/interes/2015/01/26/ucitel21-uvahy-nad-moznymi-vychodisky-standardu/

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2015. *Kvalitní škola - kritéria a indikátory hodnocení*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20%C4%8Dl%C3%A1nk%C5%AFm/Kvalitn%C3%AD%20%C5%A1kola%209.%206.%202015/Kvalitni-skola-kriteria-a-indikatory-hodnoceni-konecna-verze-s-poznamkou-pod-carou.pdf

CHETTY, Raj, John N FRIEDMAN a Jonah E ROCKOFF, 2014. Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review* [online]. **104**(9), 2679 [vid. 2022-04-16]. ISSN 0002-8282. Dostupné z: doi:10.1257/AER.104.9.2633

COLLINGS, David G a Kamel MELLAHI, 2009. Strategic talent management: A review and research agenda. *Human resource management review*. **19**(4), 304–313. ISSN 1053-4822.

COLLINGS, David G, Hugh SCULLION a Peter J DOWLING, 2009. Global staffing: A review and thematic research agenda. *The International Journal of Human Resource Management*. **20**(6), 1253–1272. ISSN 0958-5192.

DAVIDSON, Janet E., 2009. Contemporary Models of Giftedness. *International Handbook on Giftedness* [online]. 81–97 [vid. 2022-03-27]. Dostupné z: doi:10.1007/978-1-4020-6162-2_4

EDUIN, 2022. Semifinalisté GTP CZ 2022. *Global Teacher Prize Czech Republic* [online] [vid. 2022-04-04]. Dostupné z: https://www.gtpcz.cz/semifinaliste-gtp-cz-2022/

EVROPSKÁ KOMISE, 2022a. Česká-republika: Pracovní podmínky učitelů v předškolním a školním vzdělávání. *Eurydice* [online] [vid. 2022-03-10]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_cs

EVROPSKÁ KOMISE, 2022b. Česká-republika:Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro předškolní a školní vzdělávání. *Eurydice* [online] [vid. 2022-04-13]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-19_cs

EVROPSKÁ KOMISE, 2022c. Česká-republika:Financování vzdělávání. *Eurydice* [online] [vid. 2022-04-13]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-21_cs

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2015. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 8026209699.

GALLARDO-GALLARDO, Eva, Nicky DRIES a Tomás F GONZÁLEZ-CRUZ, 2013. What is the meaning of 'talent'in the world of work? *Human Resource Management Review*. **23**(4), 290–300. ISSN 1053-4822.

GOŠOVÁ, Věra, 2011. Kompetence učitele. *Metodický portál RVP.cz* [online] [vid. 2022-03-21]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/K/Kompetence_učitele

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 807178303X.

HARTLE, Frank a Katherine THOMAS, 2003. *Growing Tomorrow ' s School Leaders : The challenge*. B.m.: National College for School Leadership. Dostupné z: http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4929

HARUN, Noor Haslinda, Nik Hasnaa NIK MAHMOOD a Siti Amirah OTHMAN, 2020. The effect of talent management factors on teacher's leadership at the secondary schools. *Management Science Letters* [online]. **10**(1), 225–234. ISSN 19239343. Dostupné z: doi:10.5267/j.msl.2019.7.039

HATUM, Andrés, 2010. *Next generation talent management: Talent management to survive turmoil*. B.m.: Palgrave Macmillan. ISBN 0230279295.

HAVLÍČEK, Lukáš, 2021. *Příručka pro začínající učitele*. Dostupné z: https://tajnyucitel.wordpress.com/category/prirucka-pro-zacinajici-ucitele/

HORVÁTHOVÁ, Petra, 2010. Talent management a jeho využití při řízení lidských zdrojů v organizaci. *Ekonomická revue - Central European Review of Economic Issues* [online]. **13**(2), 77–96. ISSN 12123951. Dostupné z: doi:10.7327/cerei.2010.06.02

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní*. B.m.: Grada Publishing as. ISBN 8024719983.

HRONOVÁ, Zuzana, 2021. Bez kvalitních učitelů zůstanou regiony dál chudé. Zbytek Česka na ně bude doplácet. *Aktuálně.cz* [online]. [vid. 2022-04-13]. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/mlade-a-nadsene-ucitele-do-sokolova-nedostanu-spatne-skolstv/r~bdf5c2d4116a11eca1070cc47ab5f122/

HRUBÁ, Jana, 2010. Sedm klíčových kompetencí učitele. *Učitelské listy* [online] [vid. 2022-03-21]. Dostupné z: http://www.ucitelske-listy.cz/2010/04/sedm-klicovych-kompetenci-ucitele.html

JIŘIČKOVÁ, Jitka, 2021. Exministr Štech: Nedostatek učitelů se do tří let vyřeší sám. *Forum - Magazín Univerzity Karlovy* [online]. [vid. 2022-04-13]. Dostupné z: https://www.ukforum.cz/rubriky/academia/8012-stanislav-stech-problem-nedostatku-ucitelu-se-do-tri-let-vyresi-sam

KLUB DOMINO, 2022. Zlatí Ámosové. *Zlatý Ámos* [online] [vid. 2022-03-27]. Dostupné z: https://www.zlatyamos.cz/zlati-amosove

KORTHAGEN, Fred A.J., 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* [online]. **20**(1), 77–97. ISSN 0742051X. Dostupné z: doi:10.1016/j.tate.2003.10.002

KOSTER, B. a J. J. DENGERINK, 2008. Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education* [online]. **31**(2), 135–149. ISSN 02619768. Dostupné z: doi:10.1080/02619760802000115

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Michaela PÍŠOVÁ, Vladimíra SPILKOVÁ, Vladimír SRB, Hana STÝBLOVÁ, Zora SYSLOVÁ a František TOMÁŠEK, 2010. Návrh struktury Standardu po 2. kole veřejné diskuse. *Učitelské listy* [online]. [vid. 2022-03-10]. Dostupné z: http://www.ucitelske-listy.cz/2010/03/apu-navrh-struktury-standardu-po-2-kole.html

KURSCH, Maritin, 2016a. *Výzkum efektivity metod talent managementu v organizacích* [online]. Praha [vid. 2022-04-08]. Univerzita Jana Ámose Komenského. Dostupné z: https://theses.cz/id/l8iqml/

KURSCH, Martin, 2016b. *Tailor made talent management - talent management druhé generace*. 1. vyd. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905460-5-9.

KURSCH, Martin, 2014. Manažerský nástroj „Talent management“. *Promanager* [online]. [vid. 2017-10-15]. Dostupné z: http://www.promanager.sk/hr-management/manazersky-nastroj-talent-management

LEWIS, Robert E. a Robert J. HECKMAN, 2006. Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review* [online]. **16**(2), 139–154. ISSN 10534822. Dostupné z: doi:10.1016/j.hrmr.2006.03.001

MACHŮ, Eva, 2010. *Nadaný žák*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.

MALE, Trevor a Ioanna PALAIOLOGOU, 2015. Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration and Leadership* [online]. **43**(2), 214–231. ISSN 17411440. Dostupné z: doi:10.1177/1741143213494889

MARŠÍKOVÁ, Michaela a Václav JELEN, 2019. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* [online]. [vid. 2022-04-10]. Dostupné z: https://www.scribd.com/document/410943780/Zprava-MiS3#from_embed

MICHEK, Stanislav a Vladimíra SPILKOVÁ, 2021. Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. *Pedagogika* [online]. **71**(3), 323–350. ISSN 0031-3815. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2021.979

MIKULIĆ, Matea, Željko RAČKI a Sanja BRAJKOVIĆ, 2017. In Support of Agreement on Gifted Teachers and Education as a Giftedness Performance Domain. *Croatian Journal of Education* [online]. **19**(3), 891–917. ISSN 1848-5189. Dostupné z: doi:10.15516/cje.v19i3.2381

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2021. Principy rozpisu rozpočtu přímých výdajů RgŠ územních samosprávných celků na rok 2021, č.j. MSMT-203/2021.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013. Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací.

MOHD HAMZAH, Mohd Izham a Shuhaida SHAMSUDIN, 2017. Talent Management and Teacher Leadership Talent Development in High Performing School in Malaysia. *International Journal of Educational Best Practices* [online]. **1**(1), 19. ISSN 2581-0847. Dostupné z: doi:10.31258/ijebp.v1n1.p19-35

MÖNKS, Franz J a Irene H YPENBURG, 2002. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 8024704455.

MUCHOVÁ, Barbora. Realizace talent managementu v současném českém podnikovém prostředí [online]. Brno, 2015 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ubi0s/. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Petr NOVOTNÝ.

MUDRÁK, Jiří, 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing as. ISBN 8024796392.

MÜNICH, Daniel a Vladimír SMOLKA, 2018. *Vyšší platy učitelů: sliby, sliby, sliby*. B.m.: IDEA. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/studies/2018-06-vyssi-platy-ucitelu-sliby-sliby-sliby. ISBN 978-80-7344-462-4

MÜNICH, Daniel a Vladimír SMOLKA, 2019. *Platy českých učitelů: nová naděje*. B.m.: IDEA. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/studies/platy-ceskych-ucitelu-nova-nadeje. ISBN 978-80-7344-499-0

MÜNICH, Daniel a Vladimír SMOLKA, 2020. *Platy učitelů v roce 2019: Blýská se na lepší časy?* B.m.: IDEA. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/studies/platy-ucitelu-v-roce-2019-blyska-se-na-lepsi-casy. ISBN 978-80-7344-527-0

MÜNICH, Daniel a Vladimír SMOLKA, 2021. *Platy učitelů v roce 2020 a výhled: Usne Česko na vavřínech?* B.m.: IDEA. ISBN 9788073445928.

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2015. *Kariérní systém*. ISBN neuvedeno.

PATEROVÁ, Pavla, 2021. *Analýza realizované vzdělávací nabídky středních škol*. Dostupné z: https://infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-176

POSPÍŠIL, Libor, 2021. Jak se ředitelé stávají pedagogickými lídry? *Úspěch pro každého žáka* [online]. Dostupné z: https://www.uspechzaka.cz/wp/wp-content/uploads/2021/01/WS-B_Libor-Pospisil-Jak-prostrednictvim-vzdelavani-rozvijet-pedagogicky-leadership-u-reditelu.-Zkusenosti-z-Reditele-nazivo.pdf

PRŮCHA, Jan., Eliška. WALTEROVÁ a Jiří. MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

QUINN, Terrence, 2003. The Teacher Talent Trove. *Kappa Delta Pi Record*. **40**(1), 26–29. ISSN 0022-8958.

REMIŠOVÁ, Kateřina, 2019. *T-exkurze do Mořského světa*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN neuvedeno.

RENZULLI, Joseph, 2005. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: Robert J. STERNBERG a Janet E. DAVIDSON, ed. *Conceptions of Giftedness*. 2. vyd. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

SACHS, Judyth, 2003. Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* [online]. **9**(2), 175–186. ISSN 13540602. Dostupné z: doi:10.1080/13540600309373

SOLMON, Lewis C., Philip BIGLER, Eric A. HANUSHEK, Lee S. SHULMAN a Herbert J. WALBERG, 2004. How to Determine Who is a Quality Teacher. In: Lewis C. SOLMON a Tamara Wingard SCHIFF, ed. *Talented Teachers: The Essential Force for Improving Student Achievement*. Los Angeles: Information Age Pub, s. 49–132. ISBN 9781607524977.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna. TOMKOVÁ, 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9

STEP BY STEP ČESKÁ REPUBLIKA, 2016. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/o-programu/standardy-kou/

Studenti 2. ročníku oboru Andragogika a management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (v rámci předmětu Strategie rozvoje lidských zdrojů) [ústní sdělení]. Praha, 22. 10. 2020.

SUCHORA-OLECH, Apolonia, 1999. Kompetence lídra - nový rozměr učitelské profese. *Pedagogická orientace*. (2), 49–58. ISSN 1805-9511

TARIQUE, Ibraiz a Randall S. SCHULER, 2014. A typology of talent-management strategies. In: Paul SPARROW, Hugh SCULLION a Ibraiz TARIQUE, ed. *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context* [online]. B.m.: Cambridge University Press, s. 177–194. ISBN 9781139424585. Dostupné z: doi:10.1017/CBO9781139424585.010

TOMEK, Karel, 2008. Učitel a jeho žák – 2. část - učitel Emil Calda. *Metodický portál: Články* [online] [vid. 2022-03-27]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUB/1894/UCITEL-A-JEHO-ZAK---2-CAST---UCITEL-EMIL-CALDA.html

TOMEK, Karel, 2009. Učitel a jeho žák – 5. část – učitelka Alena Odehnalová. *Metodický portál: Články* [online] [vid. 2022-03-27]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/3203/ucitel-a-jeho-zak-5.-cast-ucitelka-alena-odehnalova.html

TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, Naděžda MAZÁČOVÁ, Tereza KRČMÁŘOVÁ, Klára KOSTKOVÁ a Jana KARGEROVÁ, 2012. *Rámec profesních kvalit učitele : hodnoticí a sebehodnoticí arch*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-64-4.

TSAROV, Ihor. Aplikace koncepce talent managementu podniky v České republice [online]. Brno, 2020 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/viisg/. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta. Vedoucí práce Tomáš ONDRÁČEK.

VODIČKA, Matěj, 2022. Školám chybí učitelé. Prestiž povolání klesá, mzdy jsou nižší než ve firmách. *Rozhlas České Budějovice* [online] [vid. 2022-04-10]. Dostupné z: https://budejovice.rozhlas.cz/skolam-chybi-ucitele-prestiz-povolani-klesa-mzdy-jsou-nizsi-nez-ve-firmach-8674647

Vyhláška 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedago...

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů*.

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

ZÁPOTOCKÁ, Monika, 2016. *Talent management v kontextu managementu vzdělávání*. Praha. Univerzita Karlova v Praze. Dostupné z: http://hdl.handle.net/20.500.11956/82340

ZATLOUKAL, Tomáš, Ondřej ANDRYS, Jiří BARTOŠ, Josef BASL, Pavlína BASEROVÁ, Alice BLÁHOVÁ, Radek BLAŽEK, Radovan BOGDANOWICZ, Irena BORKOVCOVÁ, Eva BRABCOVÁ, Jana CIPÍNOVÁ, Vladislava COUFALOVÁ, Stanislav DANIEL, Lenka DARMOVZALOVÁ, Miroslava DEBNÁROVÁ, Petr DRÁBEK, Olga DRÁPALOVÁ, Gabriela FRANCOVÁ, Fürstová ALENA, Martina HAVLÍČKOVÁ, Michal HLAVÁČEK, Jiří HOLOMEK, Alena CHLÁDKOVÁ, Zuzana JANOTOVÁ, Eva JELÍNKOVÁ, Stanislava JUCHELOVÁ, Vlastislav KOŽELA, Iva KVÍZOVÁ, Kamil MELICHÁREK, Zdeněk MODRÁČEK, Lucie MOKRÁ, Blanka MOULÍKOVÁ, Dana MUSILOVÁ, Hana NOVOTNÁ, Marcela ORSÁGOVÁ, Miloslava PACLÍKOVÁ, Varja PAUČKOVÁ, Tomáš PAVLAS, Marie PICKOVÁ, Dana PRAŽÁKOVÁ, Milan RAM-

BOUSEK, Pavel SCHÖNWÄLDER, Hana SLANÁ, Petr SUCHOMEL, Vladislav TOMÁŠEK, Lenka ZEDKOVÁ a Václav ZEMEK, 2016. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 9788074402371.

ZATLOUKALOVÁ, Tereza. Dopady změn financování regionálního školství v ČR [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/yl3qy/. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta. Vedoucí práce Markéta PÁLENÍKOVÁ.

ZELENDOVÁ, Eva, 2007. Učitel a jeho žák – 1. část - učitel Karel Roháček. *Metodický portál: Články* [online] [vid. 2022-03-27]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUB/1726/UCITEL-A-JEHO-ZAK---1-CAST---UCITEL-KAREL-ROHACEK.html

ZELENDOVÁ, Eva, 2008. Učitel a jeho žák – 3. část - učitelka Daniela Řebíčková. *Metodický portál: Články* [online] [vid. 2022-03-27]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/2387/ucitel-a-jeho-zak-3.-cast-ucitelka-daniela-rebickova.html

ZELENDOVÁ, Eva, 2009. Učitel a jeho žák – 4. část – učitel Mirek Kovářík. *Metodický portál: Články* [online] [vid. 2022-03-27]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUB/3078/UCITEL-A-JEHO-ZAK---4-CAST---UCITEL-MIREK-KOVARIK.html

ZELENÍ, 2021. Umožnění výuky nepedagogům je správný krok, řešení nedostatku učitelů ale vyžaduje další změny. *Zelení* [online] [vid. 2022-04-13]. Dostupné z: https://www.zeleni.cz/nedostatek-ucitelu-vyzaduje-zmeny/

ZÍKOVÁ, Šárka, 2010. Talent Management 2009-In a Crisis or on the Right Way? *Acta Oeconomica Pragensia*. **2010**(1), 60–68. ISSN 0572-3043.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Mönksův vícefaktorový model nadání 17
Obrázek 2: Nejčastěji zmiňované charakteristiky talentovaných pedagogů 45

Seznam tabulek

Tabulka 1: Kariérní systém pro učitele středních a některých dalších škol 9
Tabulka 2: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA 13
Tabulka 3: Vybrané metody talent managementu 24
Tabulka 4: Počet škol účastnících se dotazníkového šetření podle velikosti školy 43
Tabulka 5: Hlavní překážky realizace talent managementu 49
Tabulka 6: Péče o talentované pedagogy na školách podle počtu učitelů na škole 51

Seznam grafů

Graf 1: Zastoupení škol podle zřizovatele 40
Graf 2: Zastoupení škol podle kraje 41
Graf 3: Zastoupení škol podle velikosti 42
Graf 4: Znalost pojmu talent management 43
Graf 5: Péče o talentované pedagogy 46
Grafy 6, 7, 8: Zaměření se na výběr talentů při náboru nových pedagogů 47
Grafy 9, 10: Péče o talentované pedagogy podle znalosti talent managementu 48
Grafy 11, 12: Péče o talentované pedagogy podle zřizovatele školy 50
Graf 13: Metody rozpoznání talentovaných pedagogů 51
Graf 14: Metody rozvoje talentovaných pedagogů na školách realizujících TM 52
Graf 15: Metody podpory a udržení talent. pedagogů na školách realizujících TM 53
Graf 16: Vyhodnocování výsledků talent managementu 55
Grafy 17, 18, 19: Přínos práce s talentovanými pedagogy 56
Graf 20: Využívání metod rozvoje pedagogů a přístup k nim 58
Grafy 21, 22, 23: Prostředky k ohodnocení mimořádných výkonů pedagogů 60

Seznam příloh

Příloha 1 Dotazník pro Šetření stavu talent managementu v sekundárním školství ČR
Příloha 2 Tabulka výsledků Šetření stavu talent managementu v sekundárním školství ČR