

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

**SEBEHODNOCENÍ PEDAGOGA JAKO VÝCHOZÍ BOD
AUTOEVALUACE ŠKOLY**

Závěrečná bakalářská práce

Autor: Mgr. Jana Vítková
Obor: Školský management
Forma studia: kombinované
Konzultant práce: Ing. Helena Černíková
Datum odevzdání práce: 11. 4. 2007

Děkuji za vedení práce paní Ing. Heleně Černíkové, která mi poskytla cenné rady metodické, teoretické i praktické.

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou práci vypracovala sama a za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

Mgr. Jana Vítková

.....

Resumé:	4
Summary:	4
1. Úvod	6
2. Cíl práce	7
3. Teoretická část	8
3.1 Význam sebehodnocení.....	8
3.2 Sebehodnocení pracovníka a kvalita školy	8
3.3 Sebehodnocení a firemní kultura.....	11
3.4 Psychologické aspekty sebehodnocení.....	13
3.5 Úskalí sebehodnocení.....	17
3.6 Sebehodnocení a zpětná vazba	19
3.7 Hodnocení pracovního výkonu	21
3.8 Profesní portfolio učitele	24
3.9 Sebehodnocení pedagoga a sebehodnocení školy	28
4. Výzkumná a analytická část	30
4.1 Formulace výzkumného problému	30
4.2 Formulace hypotéz	30
4.3 Metodika výzkumu.....	31
4.4 Zpracování dat a jejich analýza	34
4.4.1 Informace o respondentech a školách	34
4.4.2 Vztah managementu k sebehodnocení	35
4.4.3 Rozsah sebehodnocení	39
4.4.4 Obsah sebehodnocení	45
4.4.5 Využití sebehodnocení v procesu autoevaluace	56
4.4.6 Využití portfolií v procesu autoevaluace	63
4.5 Shrnutí výsledků výzkumu	68
5. Sebehodnocení pedagogů v praxi	71
5.1 Některé aspekty zkvalitnění procesu sebehodnocení	71
5.2 Obsah formuláře pro sebehodnocení a jeho zpracování.....	74
6. Závěr	77
Seznam použitých zdrojů informací	79
Legislativní normy	81
Seznam příloh	81
A) Tabulka pro autoevaluaci školy	82
B) Dotazník pro vedoucí pedagogické pracovníky	83
C) Analýza validity dotazníku.....	87
D) Osnova řízeného rozhovoru s vedoucími pedagogickými pracovníky	90
F) Formulář pro sebehodnocení pedagogického pracovníka	91

Resumé:

Tato práce směřuje do oblasti **personálního managementu** a zabývá se jednou z forem hodnocení pracovníků – sebehodnocením a jeho využitím v procesu vlastního hodnocení školy.

Hledá souvislosti sebehodnocení s **managementem, psychologii osobnosti a pedagogikou**. Formuluje vztahy mezi sebehodnocením pedagogického pracovníka a vlastním hodnocením školy. V části výzkumné se zabývá analýzou průběhu sebehodnocení pedagogických pracovníků ve školách zkoumaného vzorku z hlediska obsahu a rozsahu. Zkoumá též **využití profesního sebehodnocení jako jedné z metod autoevaluace školy**.

Přináší podněty k zamyšlení nad významem sebehodnocení jedince, nad způsoby realizace profesního sebehodnocení a nad možnostmi jeho využití jako východiska pro vlastní hodnocení školy. Práce obsahuje doporučení pro zkvalitnění profesního sebehodnocení a **návrh formuláře pro profesní sebehodnocení pedagogů**.

Summary:

This study is directed to the area of **personal management** and is concerned with one of the forms of workers evaluation – self-evaluation and its usage in the process of school self-evaluation.

It explores coherency between self-evaluation and **management, individual psychology** and **pedagogy**. It formulates relations between pedagogy workers self-evaluation and school self-evaluation. The investigative part concerns analysis of pedagogy workers self-evaluation process in examined school samples in term of content and range. It also investigates **usage of professional self-evaluation as one of the methods for school self-evaluation**.

It stimulates muse upon the meaning of individual self-evaluation, ways of professional self-evaluation and possibilities of their usage as a basis for school self-evaluation. Work contains recommendations for professional self-evaluation improvement and **form proposal for pedagogy workers professional self-evaluation**.

Klíčová slova

Sebehodnocení, sebereflexe, sebeřízení, personální management, hodnocení pracovníků, vlastní hodnocení školy, portfolio, kvalita, filozofie TQM, kultura školy, manažer, změna

1. Úvod

Probíhající decentralizace našeho školského systému dává školám větší míru autonomie a zároveň před ně staví i nové požadavky. V současné době jde především o požadavky na tvorbu školních vzdělávacích programů a **vlastního hodnocení školy**. Tyto činnosti budou realizovat zaměstnanci školy, tzn., že kvality lidských zdrojů budou přímo úměrně ovlivňovat i kvalitu těchto procesů. Proto je tato práce **zaměřena do oblasti personálního managementu a je určena manažerům škol** (ředitelům a jejich zástupcům), kteří **mají možnost kvalitu svých zaměstnanců ovlivňovat**.

Cílem vlastního hodnocení škol je zajistit trvalý rozvoj těchto organizací. **Vzhledem k tomu, že rozvoj organizace jako celku je podmíněn tvůrčí prací a aktivitou každého jednotlivého zaměstnance, zabývám se ve své práci vztahem vlastního hodnocení školy a profesního sebehodnocení pedagoga.** Hledám a formuluji **souvislosti** mezi touto formou hodnocení, **managementem, psychologii i pedagogikou**, které by vedly manažera k zamyšlení nad významem a využitím profesního sebehodnocení pracovníka ve školské praxi.

Každý manažer by měl mít na paměti, že k tomu, aby organizace dobře fungovala, jsou potřeba – kvalitní a vzdělaní manažeři, kvalitní a vzdělaní zaměstnanci, kteří jsou schopní **sebereflexe a sebeřízení**.

Při hodnocení své školy si každý musí zákonitě položit otázky směřující k hodnocení práce jednotlivých zaměstnanců školy a k hodnocení práce sebe sama. Ptát se nejen „Co vykonal resp. co mohl vykonat můj nadřízený, podřízený nebo kolega pro to, aby škola dosáhla svých cílů?“, ale i „Co jsem vykonal já sám?“ Přemýšlet nad tím „Co mě vede k tomu, abych se sám nad svou prací zamýšlel? Jaký cíl tím sleduji? Je můj cíl shodný s cíli organizace a je to vůbec důležité? Jaký má moje sebehodnocení smysl? Zajímá se o něj někdo jiný nežli já? Chce po mně ředitel, abych vyjádřil svůj názor na svou práci?“ Na tyto a další otázky hledá odpovědi tato práce.

2. Cíl práce

Cílem práce je **předložit manažerům teoretické poznatky** o sebehodnocení pracovníků, **uvedené do vztahů** s různými oblastmi managementu, vývojovou psychologií a pedagogikou, které **manažer využije při zavádění a realizaci procesu sebehodnocení pracovníků**. Pro podrobnější seznámení s touto problematikou přináší čtenáři tato práce **přehled teoretických zdrojů**, které se v různé míře zabývají sebehodnocením jedince a profesním sebehodnocením.

Ověřováním hypotéz prostřednictvím dotazníkového šetření a řízených rozhovorů je **zjišťován vztah manažerů k sebehodnocení a aktuální stav rozsahu a obsahu sebehodnocení pedagogických pracovníků na školách** ve zkoumaném vzorku. Jsou získávány informace o využívání profesního sebehodnocení v procesu vlastního hodnocení školy. Tato část je **zdrojem informací plynoucích ze současné praxe a vede manažera k zamyšlení nad významem sebehodnocení, jeho rozsahem, obsahem a využitím**.

Práce se zabývá profesním sebehodnocením a vlastním hodnocením školy. Jde o **aktuální otázku**, která vyplývá z povinnosti provádět vlastní hodnocení školy stanovené zákonem 561/2004 Sb.. Práce si klade za cíl **navrhnout možnost využití profesního sebehodnocení pracovníka jako východiska pro vlastní hodnocení školy** a uvádí konkrétní způsoby tohoto využití. Předkládá možnost využití **portfolií** jako jedné z metod autoevaluace školy. Přispívá k **neformálnímu** provádění vlastního hodnocení školy.

V neposlední řadě je cílem práce poskytnout managementu **formulář pro sebehodnocení pracovníků** a některá **důležitá doporučení** pro úspěšné zavedení a realizaci profesního sebehodnocení.

3. Teoretická část

3.1 Význam sebehodnocení

Sebehodnocení zaměstnanců má **především formativní charakter**. Je to metoda hodnocení zaměřená na budoucnost. Je jí využito v zájmu dalšího rozvoje pracovníka, zkvalitnění práce a zlepšení pracovního výkonu. Člověk si určuje cíle (čeho chce dosáhnout) a stanovuje postupy (jak toho chce dosáhnout). „Sebehodnocení pomáhá plánovat pracovní postup, kdy si jednotlivec vybírá své cíle a cesty k jejich dosažení. Pracovní postup každého jednotlivce je jedinečný, tudíž jen on sám může rozhodnout, zda mu daná cesta vyhovuje. Když zaměstnavatel podporuje plánování pracovního postupu, zaměstnanci si budou spíše určovat cíle postupu a snažit se jich dosáhnout. Tyto cíle budou zaměstnance motivovat k dalšímu vzdělávání, odborné přípravě a zabezpečování dalších činností zaměřených na rozvoj pracovního postupu.“¹

Sebehodnocení pomáhá hodnocenému poznat sama sebe. Člověk si dělá obraz o sobě a ujímá se takových úkolů a vstupuje do takových situací, o kterých si myslí, že jsou pro něj zvládnutelné, jiným se vyhýbá. Uvědomuje si stupeň vynakládaného úsilí a své ambice. Pokud je sebehodnocení pozitivní, zvyšuje sebedůvěru zaměstnance, která má kladný vliv na úspěšnost a překonávání těžkostí. Dochází ke zvyšování a zkvalitňování výkonnosti každého jednotlivého zaměstnance i organizace jako celku.

3.2 Sebehodnocení pracovníka a kvalita školy

„Prvotním smyslem hodnocení ve škole je trvale a přímo zvyšovat kvalitu pedagogické práce poskytováním jasné a srozumitelné informace o tom,

¹ WERTHER, W. B.; KEITH D. *Lidský faktor a personální management*. 1. vyd. Praha : Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-04-X, s. 304

co se považuje za dobré, které kvality daný pracovník má, které získává a které postrádá.“²

Smyslem hodnocení v organizaci je zvyšovat její kvalitu. Základním a určujícím faktorem podmiňujícím kvalitu organizace je **kvalita lidí**. Cílem je jejich aktivizace až k procesu **sebeřízení**, který směřuje ke splnění stanovených strategických cílů školy. Nelehký úkol pro manažera! Uvědomuji si jako vedoucí pracovník, že mám tento úkol? Nepřístupuji k němu formálně? Pokud chci po svých podřízených sebereflexi směřující k sebeřízení, vyžadují ji i od sebe? Využívám efektivně a cíleně získané informace v oblasti personálního managementu? Nad těmito otázkami by se měl zamyslet každý manažer.

Vedení školy, pokud chce vytvářet určitou kvalitu, musí mít informace o aktuálním stavu organizace, kterou řídí, a o jejích zaměstnancích, které by mělo především vést. Dodání včasných a relevantních informací výrazným způsobem ovlivňuje rychlost a správnost rozhodování. A odpovědi na otázky

1. Kde jsme teď?
2. Kam se chceme dostat?
3. Jak se tam dostaneme?
4. Co pro to uděláme?

poskytují jedny z nejdůležitějších informací, a to nejen pro rozvoj školy, ale i pro **rozvoj každého jejího zaměstnance**. Tyto otázky se dají bez problémů aplikovat v rámci personálního managementu při sebehodnocení vlastní osoby.

Každý vedoucí pracovník by měl zaměstnance vést k tomu, aby se zamýšlel nad tím, **kde je teď** – které má kvality, které může získat a které postrádá, a aby přemýšlel o tom, **kam se chce dostat a jak se tam dostane** – formuloval si cíle a cesty k jejich dosažení. Měl by vést pracovníka k tomu, aby hledal a zvolil účinnou strategii – cestu k těmto cílům, která vyjadřuje, **co udělá pro to**, aby cíle splnil. Na základě této analýzy a plánování pracovník dál rozvíjí své silné stránky a eliminuje stránky slabé. Využívá příležitosti, které má, a odvrací, pokud je to v jeho silách, hrozby, které by byly překážkou k dosažení **cílů, které si stanovil**. Manažer má především úlohu kouče.

² SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 8, s. 123

Důležité pro rozvoj organizace je, aby cíle, které si stanovil její zaměstnanec, byly **v souladu s cíli** této **organizace**. Aby toto bylo zajištěno, musí zaměstnanec být s cíli organizace seznámen, motivován a veden k jejich realizaci. Pouze motivovaný člověk se zájmem o práci je schopen podat odpovídající výkon, který směřuje ke splnění cílů organizace.

Vytváření strategie organizace, pokud vycházíme z teorie managementu, je záležitostí top managementu, který má dostatek informací a zná řadu souvislostí uvnitř organizace i ve vnějším prostředí. Zároveň ale řada pedagogických pracovníků – lidí se stejným stupněm vzdělání jako jejich manažeři – má vůli podílet se na tvorbě strategie školy, přinášet podnětné informace a návrhy na zlepšení její kvality. **Podíl pracovníků na stanovení a formulaci cílů přispívá k přijetí strategických cílů školy za jejich osobní cíle**, zaměstnanci se s cíli organizace ztotožňují. Zaměstnanec **ví**, čeho chce dosáhnout, **a chce** toho dosáhnout. Dochází k individuálnímu řízení a je naplňována jedna ze čtyř dimenzí řízení kvality ve škole – „**individuální řízení**, kdy každý učitel definuje své osobní cíle, svou odpovědnost a své osobní potřeby. Individuální kontrola umožňuje korekci, vedoucí k dosažení kvalitních výsledků.“³

V této druhé dimenzi řízení kvality je zdůrazněno **sebeřízení, jehož cílem je trvalé zlepšování**, které umožňuje realizovat stanovené cíle a v konečném důsledku zvyšovat kvality své i kvality organizace. Sebeřízení, jehož nedílnou součástí je sebereflexe a sebehodnocení pracovníka, **přispívá k trvalému zlepšování** jedince i organizace v souladu s filozofií **TQM**⁴ (total quality managementu), která zdůrazňuje výchovu všech pracovníků k:⁵

- uvědomění si, že bezvadnost začíná u každého z nich.
- nenamlouvání si, že pracují bez chyb.
- pravidelnému zjišťování zpětné vazby, na základě které monitorují své chyby, učí se z nich a hledají opatření, jak těmto chybám čelit.

³ SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 3, s. 5

⁴ TQM – celkové (komplexní) řízení kvality, viz např. SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 3, s. 2

⁵ VEBER, J. aj. *Management – základy, prosperita, globalizace*. 1. vyd. Praha : Management Pres, 2004. ISBN 80-7261-029-5, s. 339

V těchto bodech je obsažen požadavek na sebereflexi, sebekontrolu a sebehodnocení u každého jednotlivého pracovníka. Předpokladem tohoto procesu je motivace zaměstnanců, zapojení všech lidí a využití všech zdrojů organizace.

TQM vyžaduje odpovídající kulturu školy, kde bude kvalita chápána jako její nezbytná součást.

3.3 Sebehodnocení a firemní kultura

Kvalitu vytvářejí lidé, úlohou manažera je vést lidi, aby udělali to, co je třeba ke splnění strategických cílů organizace. V každé funkční organizaci je důležité **vymezení kompetencí a hodnocení pracovníků, které mají vliv na utváření a změnu firemní kultury**. Vyjadřují záměry firmy a její priority, mají vliv na uvědomění pracovníků a zvyšují jejich reálnou výkonnost. „Hodnocení, které není zaměřeno na prokazatelné zvýšení výkonnosti, je zbytečnou administrativní zátěží.“⁶

Ke zvýšení výkonnosti pracovníků může organizace využívat tzv. řízení prostřednictvím cílů **MBO** (Management by objectives), kdy na formulaci cílů na vyšší úrovni řízení se podílejí i pracovníci na nižší úrovni řízení. Je nutné zároveň stanovit pravidla pro zpětnou vazbu a kontrolu plnění cílů. Možnost uplatnění tohoto způsobu řízení závisí především na **silné kultuře školy**, která vychází ze strategie organizace, se kterou se ztotožňují zaměstnanci. Je založena na vytváření otevřené pracovní atmosféry, komunikaci, na pozitivních interpersonálních vztazích. Manažeři preferují uplatňování **participativního stylu vedení lidí**, kdy učitelé očekávají, že s nimi budou diskutovány záležitosti, které se jich týkají, a zároveň respektují, že konečné rozhodnutí je záležitostí ředitele školy. Takovéto prostředí **motivuje** řadu učitelů k tvůrčí iniciativní práci a často je oceňováno výše než peněžitá odměna. Důležité jsou zaměstnanecké vztahy na pracovišti, které mohou poskytovat vysokou kvalitu pracovního života (quality of work life – QWL). „**QWL** znamená mít dobré nadřizené, dobré pracovní podmínky, dobrý plat a sociální výhody a zajímavou, podnětnou

⁶ HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2, s. 16

a užitečnou práci. Organizace dá pracovníkům větší možnost ovlivňovat svou práci a přispívat k celkové efektivitě organizace.“⁷

V ideální situaci manažer koučuje, stanoví lidem mantinely, ve kterých se mohou volně pohybovat tak, aby mohli dosáhnout stanovených cílů. Organizace se stává dynamičtější ve svých reakcích a vývoji. Manažer se pohybuje mezi póly centralizace (v době, kdy potřebuje dostat procesy pod kontrolu) a decentralizace (v době, kdy ponechá relativní volnost pro její další dynamický rozvoj). Připomeňme si, že neexistuje univerzální návod, jak vést lidi, vždy je třeba vycházet z aktuální situace.

V silné firemní kultuře, kde se komunikuje a je vytvořeno klima důvěry, ve kterém se učitel necítí ohroženě, jsou podmínky pro realizaci neformálního sebehodnocení. Míra otevřenosti tohoto sebehodnocení vypovídá o skutečném stavu firemní kultury v organizaci. **Proces vytváření vhodného klimatu pro sebehodnocení** ztěžuje negativní zkušenost některých pracovníků s hodnocením z doby nedávno minulé, kdy bylo založeno na pokřivených kritériích. Odborná literatura upozorňuje na zprofanovanost pojmu hodnocení pracovníků. Hroník uvádí: „Řada autorů v této souvislosti mluví o „modernějším“ pojetí, které reprezentuje řízení výkonnosti.“⁸ Oba pojmy považuje za právoplatné vyjadřující trochu odlišnou skutečnost.

„Hodnocení pracovníků a řízení výkonnosti pracovníků jsou personální činnosti, které nejsou synonymy a obě patří do současné personalistiky, resp. řízení lidských zdrojů. Provádí je manažeři, nikoli jen personalisté či HR specialisté.“⁹ Tato skutečnost vyjadřuje požadavek na **kompetence manažera v oblasti personalistiky**. Důležitou úlohu zde má další vzdělávání vedoucích pracovníků v oblasti personálního managementu a managementu vůbec.

⁷ WERTHER, W. B.; KEITH D. *Lidský faktor a personální management*. 1. vyd. Praha : Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-04-X, s. 478

⁸ HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2, s. 12

⁹ HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2, s. 13

3. 4 Psychologické aspekty sebehodnocení

V personálním managementu si klademe otázku „**Jaké lidi chci mít**“. Chci mít lidi, kteří budou realizovat cíle organizace, tudíž budou mít nějakou výkonnost, budou mít nějaký přístup k práci, budou disponovat znalostmi, budou mít **určitou míru sebehodnocení**.

Každý zaměstnanec se občas zamyslí nad svou prací. Jakých dosáhl úspěchů nebo co se mu nepovedlo a co bylo příčinou jeho úspěchu nebo neúspěchu. Učitelé musí posuzovat, zda byla jejich hodina kvalitní, zda splnila cíle, které si kladli atd. Ve své práci a v hodnocení své práce jsou odkázáni především sami na sebe. Při sebereflexi využívají metody pozorování, dotazování, studia žakovských prací, rozhovorů s žáky, rodiči, kolegy apod. Cenné informace jim poskytují vzájemné hospitace či hospitace prováděné vedením školy. V rámci hospitační činnosti se dozvídají stanovisko vedení školy a mohou si tak porovnat své hodnocení s hodnocením jiné osoby. Při pohospitačním rozhovoru dostávají slovo, aby zhodnotili svou činnost a činnost svých žáků při výuce. V hospitačním záznamu by rozhodně mělo být místo pro sebehodnocení učitele a pro jeho vyjádření se k názorům hospitujícího.

Přestože hodnocení žáků je nedílnou součástí každodenní pedagogické práce učitele, provádět sebehodnocení v otevřené debatě s vedoucím pracovníkem je pro něj většinou obtížné. Lze to chápat, neboť pro každého je obtížná situace, kdy se má vyjadřovat k výsledkům své práce a k příčinám, které k těmto výsledkům vedly, ke svým záměrům a plánům. **Člověk sám sebe odtajňuje.** Vyjadřuje své soukromé pocity a názory. Je to jeho soukromí, které odtajní pouze velmi blízkým osobám, ke kterým má důvěru. Stává se, že někdo není schopen být upřímný ani sám k sobě.

Pojmy jako sebeuvědomování, sebepoznávání, sebepojetí, sebehodnocení, sebeaktualizace a seberealizace jsou specificky psychologickou doménou a reprezentují nejosobnější projevy každého jedince. Proto se musíme zmínit o některých **psychologických aspektech**, které ovlivňují sebehodnocení.

Vztah člověka k sobě není nikdy lhostejný. Dotýkáme se tady podstaty vlastního Já. S tím souvisí vnímání „jáství“ ve dvou rovinách, které jsou vzájemně propojené a neoddělitelné. „Já-subjekt“ jako nositel vlastního

subjektivního vědomí a „Já-objekt“ jako objekt odrážený jinými, ale i jako objekt sebehodnocení a sebeřízení.

Člověk se **sebezpozoruje**, sleduje sám sebe a své chování a zároveň se kontroluje. Srovnává sebezpozorování se standardy. Jestliže se chová v souladu se standardy, pociťuje kladné sebevědomí. Jestliže se chová s nimi v rozporu, popřípadě v rozporu se svým vnitřním přesvědčením, pociťuje výčitky jako projev vnitřního negativního sebevědomí. Mohou se tedy dostavovat pocity pýchy nebo viny či studu. Každý tyto pocity vnitřně prožívá.

Při **sebepoznávání** si kladu otázky Kdo jsem Já? Jaký jsem? Chápu sám sebe nejen z hlediska reálného, ale i možného – v čem jsou mé přednosti, mé nedostatky, jaký bych mohl být, jaké faktory a za jakých okolností ovlivňují moji výkonnost - denní doba, prostředí apod. Informace o sobě získávám na základě zpětných informací z prostředí nebo pozorováním průběhu a výsledků vlastní činnosti.

Sebeuvědomování se může pohybovat v krajních polohách od podléhání názorům jiných až po vlastní nezávislé **sebepojetí**, které v optimálním případě přechází do dlouhodobé a plánovité seberealizace.

Při **sebereflexi** se zabývám vlastní psychikou, přemýšlím o vlastních motivech, cílech, jednáních, identifikuji úspěchy a neúspěchy, eliminuji nesprávné a fixuji osvědčené. Při sebereflexi probíhá sebekritika. Člověk se sebezpozoruje na základě pozorování vlastní činnosti a srovnává se s ostatními. Zpětnou vazbu dostává především od lidí v zaměstnání, od rodičů, partnera, přátel, vlastních dětí.

Sebereflexe zahrnuje:¹⁰

- Sociální identitu – která se více či méně opírá o zkušenosti z hodnocení jinými, závisí na skupinových hodnotách, normách a cílech a osobní identifikací s nimi.
- Personální identitu – vycházející z vlastních individuálních schopností, dovedností, vlastností a osobitých hledisek vlastního sebehodnocení, vyplývajících jak z reálných úspěchů, tak z pouhých představ o sobě.

„**Sebepojetí** je smysluplně organizovaný souhrn představ o sobě, je podmíněno sociálním učením v rámci interakce já – svět. Je v něm zároveň

¹⁰Vývojová a sociální psychologie pro učitele II. Část [online]. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta informatiky, 1999 [cit. 2006-12-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/socka/socka2.html>>.

vyjádřen i vztah k sobě, charakterizovaný emocionálními prožitky Já, který se realizuje v rámci základní dimenze hodnocení, tj. pozitivy – negativy. Věcně i terminologicky je tento aspekt Já v pojmech označujících takové dimenze sebepojetí, jako je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra apod.“¹¹ V současné odborné literatuře jsou v některých případech pojmy sebepojetí a sebehodnocení používány synonymně. Blatný a Plháková se přiklánějí k rozlišování těchto pojmů, neboť „sebepojetí kromě hodnotících soudů obsahuje i pouze deskriptivní znalosti o sobě.“¹² Sebehodnocení je jednou ze složek sebepojetí.

Sebehodnocení lze dělit na:¹³

- Dílčí sebehodnocení (self-koncept) – je vztahováno jen k určitým předmětným okruhům, jako např. sebehodnocení profesní. Tato osobní hodnocení jsou často proměnlivá, avšak postoj k sobě je zpravidla relativně ustálený.
- Sebehodnocení celkové (self-estim) – celková sebeúcta, je subjektivně zobecněným přístupem každého k sobě samému.

Výsledkem sebehodnocení je **sebeocenění**, tedy hodnota, jakou si člověk přisuzuje na základě srovnávání s ostatními a s vlastními požadavky na sebe. **Sebeocenění** se projevuje podle Nakonečného „úsilím o maximalizaci pocitů sebeúcty, přičemž tato **sebeúcta** sama se dá vyjádřit rovnicí:“¹⁴

$$\text{SEBEÚCTA} = \frac{\text{ÚSPĚCH}}{\text{NÁROKY}}$$

Důležitou roli hraje, za koho se jedinec považuje a kým by chtěl být (ideální ego – ideál vlastní osoby). Pokud je mezi reálným a ideálním egem velký rozdíl, úroveň sebeoceňování jedince je nízká – je nespokojen sám se sebou, nedoceňuje to, čeho dosáhl. Pokud je malý rozdíl mezi ideálním a reálným egem, je jeho sebeoceňování vysoké a přijímá sebe sama, akceptuje se, věří si.

¹¹ BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. 1. vyd. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0, s. 114

¹² BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. 1. vyd. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0, s. 115

¹³ *Vývojová a sociální psychologie pro učitele II. Část* [online]. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta informatiky, 1999 [cit. 2006-12-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/socka/socka2.html>>.

¹⁴ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2.vyd. Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1, s.46

U různých lidí existuje různá úroveň **sebeakceptace** (přijímání, či odmítání sebe sama).

„Obraz sebe sama je více či méně stabilní; je nestabilní, mění-li se přesvědčení jedince o jeho vlastnostech, což může být důsledkem různých neúspěchů, selhání, traumat a dalších činitelů. Naopak stabilní sebeoceňování vyžaduje co nejúplnější znalost sebe sama, jasně vyznačený ideál sebe sama, který se má poněkud lišit od obrazu reálného ega. V sebeoceňování má být zahrnuto mínění sociálního okolí o jedinci a informace o vlastních činech.“¹⁵

Se **sebepojetím** (sebepojetí – „souhrn soudů a hodnotících představ, které člověk o sobě chová“¹⁶) a sebeoceňováním souvisí pojetí **vlastní efektivity** („self-efficacy“). Člověk může vlastní efektivity pojímat na vyšší úrovni nebo na nižší úrovni. Vyhledává takové situace a úkoly, o nichž si myslí, že je může zvládnout, jiným situacím se vyhýbá, vynaložené úsilí na dosažení cíle je přímo úměrné očekávané efektivitě – čím vyšší efektivity očekává, tím je vyšší jeho úsilí vedoucí ke splnění úkolu. Pokud se mu jeví jeho schopnosti dost vysoké, nevzdává se před těžkostmi tak rychle.

Manažer by měl posilovat sebedůvěru svého podřízeného i svoji. Dbát na výběr cílů, aby se minimalizoval výskyt neúspěchů při plnění úkolů. Úspěšné plnění úkolů vede ke zvyšování sebedůvěry, neúspěchy vedou k jejímu snižování a demotivaci pracovníka. Úspěšným dosahováním cílů si člověk sám sebe víc cení, zvyšuje se jeho sebeoceňování (sebeúcta self-esteem). **Cíle** musí být sdílené zaměstnanci, musí se s nimi ztotožnit. Ideální je, pokud došlo u pracovníků k sebeřízení, to znamená, že si před **sebe kladou cíle** a volí prostředky k jejich dosažení. Dosažení cíle vede vždy k uspokojení, které má emocionální podstatu, „protože různé druhy uspokojení jsou primárně různými druhy cítění.“¹⁷ Současná paradigmatu managementu vyzdvihují důležitost emocí. „Nejvíce energie je v emocích, o cílech se rozhoduje srdcem o prostředcích rozumem.“¹⁸ „Nápadný a zásadní je **vztah emocí a motivace**,

¹⁵ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200- 1290-7, s. 510 - 511

¹⁶ BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. 1. vyd. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0, s. 92

¹⁷ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200- 1290-7, s. 422

¹⁸ HRONÍK, F. *Současné trendy v managementu*. [online]. Praha : CŠM ÚVRŠ PedF UK, 23.2.2006; 14:06 [cit. 2006-12-20]. Dostupné z WWW: <<http://vmu.pedf.cuni.cz/univerzita/clanek.phtml?clanek=4865&pozice=3>>.

který někteří psychologové pokládají za základní a rozhodující.“¹⁹ Důležité jsou tedy emoce a to, jak dokáže manažer své emoce i emoce svých zaměstnanců zvládnout. Výsledky práce jsou přímo úměrné tomu, zda lidi práce baví. Pokud člověku umožňuje jeho práce nejen uspokojení nižších potřeb, ale i potřeb vyšších, je schopen vysokých a kreativních výkonů.

V Maslowově pyramidě potřeb stojí na vrcholu potřeba **sebeaktualizace** neboli **seberealizace**. Je to vývojově nejvyšší potřeba. Člověk se chce realizovat a realizuje se v různých oblastech – v rodinném životě, ve sportu, v zaměstnání apod. „Seberealizující se jedinci se vyznačují zvláštním psychologickým profilem: lépe vnímají realitu a mají rozváznější vztahy vůči ní, jsou spíše optimisty, i když jsou často se skutečností nespokojeni a kritizují ji. Akceptují sebe sama i druhé lidi, jsou objektivnější, mají potřebu soukromí a autonomie...“²⁰ Ideální pro manažera je, pokud se zaměstnanec realizuje v zaměstnání, pokud je ochoten odvést práci navíc, podávat kvalitní výkony, přistupovat k práci tvořivě a iniciativně. Mluvíme o lidech, kteří **chtějí a umějí**. Ti zajišťují vitalitu v organizaci. Tito lidé většinou vyžadují relativní volnost v rozhodování a určitou míru autonomie, možnost vyjádřit svůj názor, participativní způsob vedení, vymezení pravomocí a odpovědnosti. Pokud se jim něco z toho nedostává, jsou demotivováni a realizují se v mimopracovním životě nebo odcházejí z organizace do jiné, která jim tyto pracovní podmínky poskytne. Požadavkem na tyto zaměstnance je ze strany manažera loajalita k organizaci a potažmo i k němu. Je nutné vymezení sféry, ve které se uplatňuje společné rozhodování a sféry, ve které to není možné vzhledem k osobní odpovědnosti manažera. Manažer by měl takové zaměstnance ocenit jak slovně, tak i finančně.

3. 5 Úskalí sebehodnocení

Z psychologické podmíněnosti procesu sebehodnocení vyplývají některá úskalí, o kterých by měl manažer vědět. **Individuálními rozdíly v sebehodnocení** se zabývá vývojová psychologie. Každý člověk má k sobě

¹⁹ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200- 1290-7, s. 418

²⁰ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200- 1290-7, s. 469

a k životu určitý postoj, každý má individuální motivy svého jednání. Prožívání vlastního Já může být pozitivní (sebepřijetí) nebo negativní (sebesnižování). Tyto postoje k sobě mají řadu různých příčin. Důležitou roli zde hraje vztah k životu a akceptace sebe sama. Existují vcelku jednoduché dotazníky, které vypovídají o míře sebehodnocení jedince (od vynikající sebeúcty až po přehnané sebeponižování).

Sebehodnocení má svá rizika v nízkém sebehodnocení – **podceňování se**, nebo naopak ve vysokém sebehodnocení – **nadhodnocování se**. I nadhodnocování se může mít negativní důsledky – člověk si stanoví nepřiměřené cíle, které není schopen splnit, selhává a dostává nižší odměnu než lidé s nižším sebehodnocením, kteří si stanovili méně náročné cíle a splnili je.

Důležitější než nízké či vysoké sebehodnocení je **stabilita sebehodnocení**. „Lidé s nestabilním sebehodnocením mají příznivější reakce na pozitivní zpětnou vazbu a více defenzivní na negativní zpětnou vazbu. Jejich globální sebehodnocení je navíc významněji ovlivňováno dílčími hodnoceními vlastní osoby. To je spojeno se zvýšenou tendencí zapojovat své Já do každodenních aktivit a s nízkou vnitřní motivací.“²¹

Otázkou zůstává, a někteří psychologové se jí ve svých výzkumech zabývají, jak ovlivňuje určitý **typ osobnosti** (sangvinik, cholerik, flegmatik, melancholik resp. introvert, extrovert) sebehodnocení a sebeocení. Výzkumy odhalily, že „stabilní, empatictí a kooperující sangvinici mají sklon interpretovat svou interakci s realitou výrazně pozitivněji než osoby labilní, introvertní a impulsivní (cholerici nebo melancholici).“²²

Sebehodnocení ovlivňuje a zkresluje i aktuální „úroveň subjektivní pohody“²³, šťastný člověk bude hodnotit více pozitivně.

Pozor si musí dát manažer i na skryté záměry hodnoceného, který jimi sleduje manipulaci s nadřazeným (např. snaha získat nebo nezískat určitou pracovní pozici). „Není pochyb o tom, že mnozí lidé nosí po velkou část svého života masky, za nimiž, ať už úmyslně nebo méně úmyslně, skrývají svou

²¹ BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. 1. vyd. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0, s.119

²² *Vývojová a sociální psychologie pro učitele II. Část* [online]. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta informatiky , 1999 [cit. 2006-12-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/socka/socka2.html>>.

²³ BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. 1. vyd. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0, s.118

pravou „tvář“, svou skutečnou podstatu.“²⁴ Podle Nakonečného²⁵ člověk podléhá principu „sociální desiderability“ (sociálně žádoucího) a chová se tak, jak by se měl chovat podle očekávání svého okolí.

S maskováním je úzce spjata **sebe prezentace**. Člověk chce být považován za lepšího, než ve skutečnosti je, prezentuje se v pozitivních charakteristikách, volí způsoby chování a prostředky, které budou okolím pozitivně oceněny. „Sebe prezentace může být více či méně zdařilý ochotnický herecký výkon, který může mít nejrůznější motivy od získání důvěry až po získání soucitu, různých výhod apod.“²⁶ Typicky se člověk předvádí v pozitivních charakteristikách při ucházení se o pracovní místo nebo o partnera. Otázkou zůstává, jak dlouho člověk dokáže „hrát“. Společnost vyžaduje, aby člověk vstupoval do určitých rolí a nosil masku. Zaměstnanec je ve své práci v určité roli. Role se může občas rozcházet s osobností, tento rozkol by neměl být dlouhodobý a měl by být kompenzován nějakou nadřazenou hodnotou. Pokud se role dlouhodobě rozchází s osobností, je potřeba učinit změnu, v souvislosti s pracovním procesem změnu zaměstnání.

Je třeba počítat s tím, že i u naprosto **zralých a vyrovnaných lidí** lze vždy nalézt alespoň určitý stupeň nejednotnosti sebepojetí (vnitřní obraz sebe, jakému se každý chce podobat) a kolísavost sebehodnocení (výsledek posouzení, do jaké míry se to daří).

3. 6 Sebehodnocení a zpětná vazba

Sebehodnocení je jednou z možností, jak získat zpětnou vazbu (autofeedback), která je doplňována zpětnovazebnými informacemi z hodnocení nadřízenými, podřízenými, zákazníky (žáky, rodiči, veřejností,...) atd. Hodnocený tak dostává permanentní zpětnou vazbu z více stran. Širokou zpětnou vazbu dává zaměstnanci 360° hodnocení, jehož součástí je i sebehodnocení.

²⁴ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200- 1290-7, s. 504

²⁵ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200- 1290-7

²⁶ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200- 1290-7, s. 505

Manažer musí poskytovat **zpětnou vazbu**, aby pracovník věděl, jak si počíná. Hroník konstatuje, že: „základní funkcí zpětné vazby je kontrola realitou. Aby tato kontrola realitou byla efektivní, je potřeba otevřeného systému, ve kterém může přicházet zpětná vazba z různých stran a být nepřetržitá (permanentní).“²⁷

Hroník²⁸ popisuje zpětnou vazbu jako „jasné, přímočaré sdělení“²⁹ do kterého nepatří otázky. Ty zpětnou vazbu uvádějí („Co si o tom myslíte?“) nebo na ni navazují („Co mi k tomu řeknete?“). Dále odmítá metodu „sendviče“, kterou se učila řada hodnotitelů poskytovat zpětnou vazbu. Jde o strukturu Pochvala – kritika – pochvala. Především pedagogové vzdělaní v oblasti pedagogiky a psychologie prohlédnou tuto strukturu velice snadno a pochvalu berou jako prostředek k negativnímu sdělení. Pak čekají na fázi, v které přijde na řadu kritika, a nakonec přijde závěr s pozitivním koncem. Poté si v duchu řeknou, že už to mají za sebou, a přijmou hodnocení jako formální záležitost. Tímto procesem se snižuje váha jak pozitivního, tak i negativního hodnocení. Spíše než obsah sdělení vnímal hodnocený jeho strukturu.

Autofeedback můžeme orientovat do minulosti, jako retrospektivní, kdy hodnotíme minulé klíčové události – říkáme si, co uděláme jinak, popřípadě, co budeme opakovat. Nebezpečím této zpětné vazby je určité zkreslení při hodnocení, kdy jsme sami k sobě a svým nezdarům shovívaví a omlouváme své chyby. P. Drucker³⁰ směřoval autofeedback do budoucnosti, na vlastní budoucí klíčová rozhodnutí a jejich očekávaný efekt, zároveň zhodnotil svá minulá rozhodnutí, zda naplnila jeho očekávání.

²⁷ HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2, s. 51

²⁸ HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2

²⁹ HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2, s. 53

³⁰ jeden z nejvýznamnějších autorů prací o managementu a podnikání, zakladatel MBO, managementu změny, timemanagementu

3.7 Hodnocení pracovního výkonu

„Pracovní výkon je za dané situace výsledkem spojení a vzájemného poměru úsilí, schopností a vnímání role (vnímání úkolů).“³¹

„**Hodnocení pracovního výkonu** je systematický přístup k posuzování výkonu pracovníka, jeho charakteristik nebo potenciálu tak, aby to přispělo k rozhodnutím o celé řadě oblastí zejména s ohledem na budoucí vývoj organizace i každého jejího zaměstnance.“³²

Hroník³³ vymezuje tři oblasti efektivního hodnocení pracovníků: **vstupy, výstupy, proces.**

Vstupy jsou předpoklady pracovníků, prostřednictvím kterých dosahují pracovního výkonu. Výkonnost pracovníka je ovlivněna připraveností k výkonu – stimulací (peněžní stimuly, uznání, úspěch, ...) a schopností podávat výkon – předpoklady fyzickými, psychickými, kvalifikací, vzděláním, praxí atd. Výstupem jsou pracovní výsledky. Nelze se soustředit pouze na vstupy a **výstupy**, ale je třeba věnovat pozornost i chování a jednání pracovníka v pracovním **procesu** – jak přispívá k vytváření tvůrčího sociálního klimatu nebo do jaké míry ho narušuje apod.

Hodnocení a sebehodnocení pracovního výkonu pedagogického pracovníka se odvíjí od jeho vlastních **pedagogických kompetencí**. Učitel musí být schopen reflexe své přímé práce ve výuce a přípravy na tuto práci. Zprávy o úrovni svých kompetencí získává při hodnocení sebe sama a dále při hodnocení své osoby žáky, rodiči, kolegy, ... Cenné informace o kvalitě přípravy na vyučování a úrovni jeho výkonu ve vyučovací hodině také získá od hospitujícího na svých hodinách. Hospitace by měla být chápána jako kvalifikovaná návštěva jednoho odborníka u druhého. V pohospitačním rozhovoru je vyvolána debata, která obohatí jak hospitujícího, tak hospitovaného. Učitel se v ní hodnotí a je hodnocen. Informace z hospitace se stávají podnětem ke korekci jeho činnosti, upozorněním na klady a nedostatky, které sám vědomě neregistroval. Ovšem

³¹ KOUBEK, J.: *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 1995 ISBN 80-85943-01-8, s. 170

³² SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 8, s. 68

³³ HRONÍK, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2, s. 20

nikdo z vyučujících nečeká až na informaci z hospitace, ta se stává jedním z podnětů ke korekci jeho činnosti.

Učitel by měl vědět, co má ve své práci uvědoměle sledovat a posuzovat. **Je to úroveň jeho klíčových pracovních způsobilostí**, které mohou být konkretizovány v kompetenčním modelu pedagoga.

Při tvorbě kompetenčního modelu pedagoga můžeme vyjít z výčtu klíčových pedagogických dovedností, které popsala řada autorů.

Ch. Kyriacou³⁴ ke klíčovým dovednostem řadí:

- Plánování a přípravu vyučovací jednotky
- Realizaci vyučovací jednotky
- Řízení výuky
- Klima třídy
- Kázeň
- Hodnocení prospěchu žáků
- **Reflexi a evaluaci vlastní práce**

Můžeme vyjít i z kompetencí pro model profesního standardu učitele:³⁵

- Kompetence oborově předmětová
- Kompetence didaktická a psychodidaktická
- Kompetence obecně pedagogická
- Kompetence diagnostická a intervenční
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- Kompetence manažerská a normativní
- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

Mezi kompetencemi jsou tučně zvýrazněny kompetence, které před pracovníka staví otevřeně **požadavek na hodnocení sebe sama**.

Na základě výčtu těchto kompetencí lze vytvořit kompetenční model.

³⁴ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996.

³⁵ WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5, s. 35

Efektivní kompetenční model podle Hroníka³⁶ splňuje tyto požadavky:

- vychází z očekávaného (tj. role) a pozorovatelného chování, nikoli z vlastností či rysů
- obsahuje nanejvýš 10 – 12 jednotlivých kompetencí
- vytváří most mezi firemními hodnotami na jedné straně a job description (popisem práce) na straně druhé
- platí pro všechny nebo alespoň pro klíčové pozice ve firmě
- je sdílený, což znamená, že byl vytvořený nejen shora, ale i zdola, po jeho vytvoření je neustále oživován

Pro provádění plánovitého, systematického a komplexního hodnocení je nutné vymezení **kritérií hodnocení**. Kritéria by neměla být vytvářena jen shora (vedením), ale měli by se na jejich tvorbě podílet zaměstnanci, aby se stala sdílenými. Měla by být podle potřeby aktualizována. Kritéria musí být jasná, vztahující se k požadavkům práce a k cílům, které má pracovní činnost naplňovat. Počet kritérií by neměl být příliš velký (kolem sedmi). Každé kritérium by mělo být samostatné – jeho splnění nesmí být závislé na splnění jiného. Kritéria hodnocení fungují jako model, který je porovnáván se skutečností. Obdobné zásady **lze aplikovat i na kritéria pro sebehodnocení**.

Mezi hodnotící kritéria odpovídající profesi pedagogického pracovníka můžeme zařadit požadavky na:

- kvalitu a kvantitu výkonu
- úroveň odborných znalostí, dovedností, schopností
- úroveň pracovní kázně, spolehlivosti, iniciativy, samostatnosti, loajálnosti
- úroveň jednání s lidmi, spolupráci, ochotu pomoci
- zvládání náročných a vypjatých situací
- zvládání změn, schopnost se přizpůsobit
- vystupování a vyjadřování

Tato kritéria hodnocení jsou zároveň východiskem pro sebehodnocení pedagoga. Management školy jejich prostřednictvím dává jasně najevo, co sleduje při hodnocení, které oblasti výkonnosti pracovníka jsou pro něj rozhodující.

³⁶ HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2, s. 30

Každý člověk má osobní standardy – normy, cíle, aspirace, které jsou hlavními měřítky jeho sebehodnocení a které určují jeho chování a jednání. Podle nich si nastavuje svá osobní kritéria hodnocení. Je žádoucí, aby **jeho kritéria byla v souladu s kritérii stanovenými v organizaci.**

Inspiraci pro formulaci kritérií sebehodnocení mu poskytnou různé formuláře, které sledují úroveň pedagogických dovedností učitele. Takovými dokumenty mohou být hospitační záznamy školy, popřípadě metodika školy pro provádění vlastního hodnocení školy, které obsahují stanovené cílové stavy a metody jejich sledování.³⁷ Pedagog využívá pro sebehodnocení různé **metody** např. dotazníky pro žáky, pozorování, rozhovor, analýzu žákovských prací.

3. 8 Profesní portfolio učitele

Profilace učitele je celoživotní proces, který vyžaduje nepřetržitou reflexi a korekci vlastní práce. V tomto procesu se osvědčuje portfolio učitele jako vynikající nástroj k účinnému zmapování a zhodnocení vlastního úsilí.

Kromě **portfolia učitele** existuje ještě **portfolio žáka** a **portfolio školy**. Všechna tato portfolia mohou vypovídat o konkrétních aktivitách každého jednotlivého vyučujícího. Stěžejní informace pro účel hodnocení a sebehodnocení učitele by měly být soustředěny v **profesním portfoliu učitele**.

Elementární portfolia učitele jsou na každé škole ve formě desek, do kterých jsou zakládány jeho osobní materiály vztahující se k pracovněprávní oblasti, k dosažené kvalifikaci, k absolvovaným školením atp. Učitel má právo nahlédnout do tohoto materiálu, ale aktivně s ním nepracuje.

Pro jeho **sebereflexi a seberozvoj** má význam portfolio, které shromažďuje materiálů mnohem víc a ze širšího spektra jeho pracovní činnosti. Toto portfolio učitel sám tvoří a využívá ho. Důležité je přesvědčit učitele o jeho potřebnosti. Učitel musí vědět, že s portfoliem pracuje nejen on, ale i vedení školy, a dobré nápady z něj mohou využít i jeho kolegové. Měl by vědět, jaký má pro něj význam, jaký význam má pro školu. „Pochopit, že není od věci mít pohromadě

³⁷ viz příloha A)

informace, které doloží, čím vším se ve škole zabývá.“³⁸ Pokud bude portfolio pouhým formálním shromažďováním materiálů bez dalšího tvořivého využití, stane se pouze časovou ztrátou a další administrativou navíc.

Profesní portfolia učitele mají různý **obsah**, který není nikde striktně vymezen. Záleží na dohodě vedení školy a pedagogického sboru. Některé materiály jsou nezbytné např. doklady o dalším vzdělávání, jiné mohou být ponechány na uvážení učitele např. příprava na vyučovací hodinu. Důležitá je komunikace a domluva. Někde se domluví na jednotném obsahu či pravidlech tvorby a shromažďování materiálů, jinde je ponecháno na uvážení učitelů, jak k tvorbě portfolia přistoupí.

V profesním portfoliu učitele mohou být:³⁹

- osobní údaje učitele
- popis pedagogické praxe, stručná charakteristika škol, ve kterých učil
- doklady o vzdělání, profesní růst, jazykové znalosti, certifikáty, osvědčení z absolvovaných školení a dalšího vzdělávání
- uveřejněné články a publikace, stáže, účast na konferencích
- oblasti samostudia, seznam přečtené odborné literatury, zájmy
- zajímavé mimoškolní aktivity
- sebehodnotící zprávy, hodnocení pracovníka, plány do budoucnosti, osobní a profesní cíle
- záznamy z hospitací
- ukázky prací žáků (také ukázky sebehodnocení dětí, hodnocení žáka učitelem); videozáznam nebo fotodokumentace z práce ve třídě; příklady dobré praxe, přípravy na projekty, přípravy na vyučování
- záznamy z vlastního pozorování ve třídě; záznamy z komunikace s rodiči (krátké zprávy o dítěti, písemné informace, pozvánky, ...)
- informace o práci s nadanými žáky nebo s žáky, kteří vyžadují zvláštní pomoc

³⁸ ŠTEFFLOVÁ, J. *I papírování může být k užítku* [online]. Učitelské noviny, 2006 [cit. 2006-12-20]. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=30&rok=06&odkaz=i.htm&PHPSESSID=086bfe2a0bc2e41d60b3c0ed13671a04>.

³⁹ MAŤAŠOVÁ, Z. *Portfolio učitele* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006 [cit. 2006-12-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/3/909>>.

- výsledky žákovských soutěží, informace o projektech, kterých se učitel s žáky účastnil; seznam zajímavých exkurzí, záznamy z výjezdů do zahraničí, podklady pro školní výlety ...
- údaje o spolupráci s organizacemi a zahraničím
- práce pro školu, fotografie a výsledky nejvýznamnějších akcí a činností, které učitel organizoval

Význam portfolia:

- Prostřednictvím portfolia učitel prezentuje svou práci.
- Vidí svou práci ve vývoji.
- Může být základem pro úvahy nad vlastní prací a korekcí, která umožňuje zefektivňovat snažení učitele.
- Je podkladem pro sebehodnocení a hodnocení pracovníka.
- Motivuje učitele i ostatní k dalšímu zlepšování práce.
- Usnadňuje učiteli práci a přispívá ke zdokonalování jeho práce.
- Poskytuje podklady pro kariérní postup nebo pro výběrové řízení v případě hledání zaměstnání.
- Mohou ho vyžadovat některé organizace při udělování certifikátů.
- Poskytuje podklady pro diskusi o výsledcích své práce.
- Usnadňuje přenos zkušeností učitelů.

K vlastním potřebám učitele slouží **osobní portfolio**, které učitel tvoří soukromě. Osobní portfolio si tvoří každý učitel sám a dává si do něj materiály podle svého uvážení. Schovává si sešity, výrobky, přípravy a další materiály, aniž by k tomu byl motivován vedením školy. Ví, že si tím usnadňuje práci, neboť produkty své práce dál využívá, buď v nezměněné podobě, nebo je postaví na kvalitativně vyšší úroveň, a vyvaruje se předchozích chyb. Portfolio umožňuje vyučujícímu efektivně využívat čas a zdokonalovat svou práci. Vyučující využívá možnost navázat na již vytvořené materiály, které podrobí kritice a upraví je. Např. zápisy v žákovských sešitech z minulých let usnadní učiteli přípravu na vyučování, úspora času mu umožní tyto zápisy zdokonalit. Učitel provádí korekci své práce na základě sebehodnocení jejich výsledků.

Forma, v jaké se portfolia uchovávají, je různá. Mohou být shromažďována v obálce, deskách, šanonu, v krabici, ve složce v počítači, na osobních webových stránkách atd. Záleží především na tom, jakou mají

materiály podobu. Jinak budou uchovávána potvrzení o získání či prohlubování kvalifikace, jinak dokumenty vytvořené v počítačových aplikacích a jinak trojrozměrné práce učitele výtvarné výchovy.

V zahraničí se často využívá týmově vyvinuté **kooperační portfolio**.⁴⁰ Kooperační portfolio je účinným nástrojem při zavádění změn, které souvisejí s kurikulární reformou. Jsou v něm shromažďovány práce více učitelů, kteří využívají kombinace svých společných vědomostí a nápadů, aby ve své praxi docílili významných změn. Taková portfolia fungují i na některých našich školách. Jsou tvořena s cílem efektivně dosáhnout určitých optimálních výsledků. Šetří učitelům čas, poskytují jim další nápady, organizace je schopna akcelarovat vývoj v dané oblasti, zvyšovat svoji kvalitu a posilovat svou pozici.

Formálně může jít například o složku umístěnou ve společném prostředí školní sítě, do které shromažďují učitelé vyučovací přípravy např. pro projektové vyučování. Těchto příprav mohou využívat i další vyučující. Příkladem fungování tohoto portfolia mimo hranice jedné školy byl informační systém MŠMT s projekty Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ). Dalším příkladem jsou webové stránky www.veskole.cz, které mimo jiné slouží ke shromažďování vyučovacích příprav pro výuku s interaktivní tabulí.

Podle mého názoru k účinnému fungování kooperačního portfolia je třeba, aby fungovala vazba – něco dám a něco získám. Je tedy nutné vytvořit v organizaci takovou kulturu, kde se každý bude podílet na tvorbě tohoto portfolia a každý bude moci využít společné výsledky práce. V kultuře školy potlačit individualismus a nahradit ho **spoluprací a týmovou prací**. Vytvářet atmosféru důvěry a vzájemné pomoci. Někteří učitelé nechtějí předávat své nápady a zkušenosti, protože se obávají ztráty své konkurenceschopnosti. V organizaci, která navenek působí jako celek, a tak se jeví i svým zákazníkům, však učitel nemůže existovat izolovaně. Pro efektivní rozvoj školy i pro rozvoj učitele je důležité předávat nápady a zároveň získávat zkušenosti od svých kolegů.

⁴⁰ MAŤAŠOVÁ, Z. *Portfolio učitele* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006 [cit. 2006-12-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/3/909>>.

3.9 Sebehodnocení pedagoga a sebehodnocení školy

V této závěrečné teoretické části předkládám odpovědi na otázku „Jak souvisí vlastní hodnocení školy a sebehodnocení pedagogického pracovníka?“

Vlastní hodnocení školy má vést k uvědomění si stávajícího stavu a být podnětem ke snaze dostat se ke stavu žádoucímu. Profesní hodnocení pedagoga vede k sebereflexi a je podnětem k seberozvoji, který sleduje vytyčené cíle. Zde já osobně vidím **výraznou paralelu** vlastního hodnocení školy a profesního sebehodnocení pracovníka. Objektem hodnocení je v prvním případě „moje“ škola, v druhém případě jednotlivec – zaměstnanec školy.

Manažer může **zařadit před vlastním hodnocením školy požadavek na sebehodnocení zaměstnanců**. Zda tuto možnost ředitel školy využije, záleží na řadě faktorů. Podstatným činitelem se stává především čas. Řada vedoucích pracovníků je nyní zaneprázdněna tvorbou ŠVP, aktualizací směrnic a rozsáhlou administrativou.

Záleží i **na osobních postojích k hodnotícím procesům** probíhajícím ve školství a k hodnotícím procesům všeobecně. Ti, kteří se rozhodli k vlastnímu hodnocení školy přistoupit čistě formálně, prostě tak, že sepíší určitý elaborát, kde se vyjádří k tomu, co stanoví vyhláška, pak ho projednají v pedagogické radě a založí do skříně v ředitelně, si mohou být jisti, že oni sami jsou jediní, kdo ví, v čem, jak a proč se dál zlepšovat. Ostatní budou pouze informováni o tom, že se uskutečnilo nějaké vlastní hodnocení školy. A protože neprošli procesem sebehodnocení školy resp. své vlastní práce, neudělali si její analýzu, nezamysleli se nad svými výsledky práce a jejich souladem s požadavky na výkon, moc dlouho si závěry z vlastního hodnocení školy pamatovat nebudou. Dokument se pak založí v ředitelně, pokud možno tak, abychom ho po několika měsících nepoužívání našli, třeba při příležitosti návštěvy inspekce. Pro tu už nebude problém dotazováním zjistit, jak sebehodnocení školy proběhlo.

O tom, jakým způsobem chce vedení školy realizovat proces vlastního hodnocení školy, se můžeme přesvědčit už v **plánu autoevaluačních činností**. Např. v ŠVP ZV⁴¹ pilotní základní školy Dr. Jana Malíka v Chrudimi je v prvním bodě plánu autoevaluačních činností obsaženo „sebehodnocení práce učitelů a jejich hodnocení vedením školy (součástí je projednání výše příplatku

⁴¹ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

za osobní ohodnocení).“⁴² Na této škole se stalo **sebehodnocení učitelů východiskem k vlastnímu hodnocení školy**. Já osobně bych pouze neuváděla v takto přímé souvislosti finanční odměnu a sebehodnocení. Mám pocit, že pracovník by mohl své hodnocení zkreslovat s cílem získat co nejvyšší osobní příplatek.

Informace ze sebehodnocení pracovníků se stávají jedním z podkladů pro vlastní hodnocení školy. Některé činnosti, které učitelé realizovali (projekty, vytváření zajímavých výukových materiálů pro žáky, dílčí akce apod.), mohly vedení školy uniknout a nebo na ně v návalu informací zapomnělo. V souhrnu se mohou stát silnou stránkou školy, o které by bylo škoda se ve vlastním hodnocení školy nezmínit. Jestliže většina učitelů uvede jako svou slabou stránku práci s počítačem, lze předpokládat, že i při výuce bude počítačová technika méně využívána. Jakákoliv tvrzení se musí opírat o **prokazatelné skutečnosti**, nelze se pouze spolehnout na tvrzení učitelů. Projekty měly jistě výstupy, z akcí existují záznamy v třídních knihách, fotografie, dokumentace apod., o využití počítačů se přesvědčím hospitační činností, záznamy v rozvrhu počítačové učebny, dotazníkovým šetřením. O řadě věcí se mohu přesvědčit z výsledků práce žáků. Pokud se ve škole tvoří žákovské portfolio nebo portfolio učitele, jsou tvrzení obsažená v sebehodnocení pracovníka i v hodnocení školy snadno doložitelná.

Profesní sebehodnocení pedagogického pracovníka má význam pro jeho rozvoj a ten ovlivňuje pozitivně rozvoj školy. **Vlastní hodnocení školy** má význam pro rozvoj školy. Pokud rozvíjím školu, zároveň se rozvíjí i pedagogický pracovník.

Je zde vzájemná spojitost, která vede ke zvyšování kvality. Předpokladem je pracovníkovo sdílení hodnot, cílů a vizí dané organizace. Podmínkou je klima důvěry a oboustranná komunikace.

⁴² *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů* [online]. Praha : Scio, 2006 [cit. 2007-01-02]. Dostupné na WWW: <<http://scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=2090>>.

4. Výzkumná a analytická část

4.1 Formulace výzkumného problému

Předmět výzkumu: sebehodnocení pedagogických pracovníků ve školské praxi

Cíl výzkumu:

- zjistit vztah manažerů k sebehodnocení
- zjistit, v jakém rozsahu a obsahu využívají vedoucí pracovníci sebehodnocení pedagogických pracovníků ve školách ve zkoumaném vzorku
- ověřit, zda jsou informace získané v procesu sebehodnocení pedagogických pracovníků využívány pro vlastní hodnocení školy

Úkoly výzkumu: sběr a analýza dat, ověření hypotéz, formulace závěrů

Podmínky výzkumu: ve výzkumu jsou zařazeny základní školy, podle hodnocení respondentů⁴³ na běžné (66 %) a nadprůměrné (33 %) úrovni, školství prochází obdobím školské reformy

4.2 Formulace hypotéz

1. Většina manažerů se domnívá, že sebehodnocení je významným procesem pro seberozvoj, a podle toho se chová a jedná.
2. Ve školách probíhá profesní sebehodnocení učitelů většinou v omezeném rozsahu (soustředěno převážně do pohospitačních rozhovorů).
3. Ve školách probíhá profesní sebehodnocení učitelů většinou v omezeném obsahu (nejsou zahrnuty vstupy, výstupy, proces).
4. Management škol využije zjištěných skutečností ze sebehodnocení pedagogických pracovníků při vlastním hodnocení školy.
5. Školy, které vytvářejí portfolia, využijí analýzu portfolií jako jednu z metod vlastního hodnocení školy.

⁴³ viz odpovědi respondentů na položku dotazníku č. 2 „Úroveň školy, v které působím je ...“

4.3 Metodika výzkumu

Metody výzkumu

Pro získání dat byla využita metoda polostrukturovaného **dotazníku**, metoda **řízeného rozhovoru** a metoda **obsahové analýzy dokumentů** – portfolia žáků. Tyto metody jsem volila s přihlédnutím k výzkumnému úkolu. Dotazníkové šetření bylo zpřesněno řízeným rozhovorem. Tvrzení respondentů o využití portfolií byla potvrzena analýzou dokumentů – portfolií.

Polostrukturovaný dotazník:

Dotazník⁴⁴ jsem sestavila na základě svých osobních zkušeností, vědomostí získaných studiem školského managementu a studiem odborné literatury.

Do dotazníku bylo zařazeno 22 položek. Položky byly podrobeny analýze z hlediska jejich vztahu k výzkumnému cíli a k úkolům výzkumu. Cílem bylo zajistit validitu výzkumu.⁴⁵ Sledováno bylo, aby otázky nenaváděly k určitým odpovědím. V některých položkách bylo respondentovi umožněno vyjádření variantou „jiná možnost – uveďte jaká“. Dále byl kladen důraz na jasnou, jednoznačnou a stručnou formulaci položek a jazykovou správnost. Analýza položek se zaměřila na to, aby nebyly zdvojené.

V úvodu byly voleny položky uzavřené, a to zcela uzavřené s odpověďmi ano – ne, uzavřené s více volbami např. ano – spíše ano – spíše ne – nevím a škálové položky. Řada položek byla doplněna v závěru otevřenou možností volné odpovědi. V závěru dotazníku převažují položky otevřené.

V dotazníku je využito trychtýřovitého způsobu kladení položek – viz položky č. 8 až 10; č. 17 až 22. Dále jsou zařazeny kontrolní položky, kterými se různým způsobem ptám ptám na tutéž informaci – viz otázky v položkách č. 11 a 12 a obdobná položka v č. 11 d), 12 j).

Řazení položek v dotazníku je záměrné – např. položka č. 4 předchází položkám č. 5, 6 a 7, přestože v analýze výsledků je vyhodnocena až za nimi. Důvodem je, aby odpověď na ni nebyla ovlivněna následujícími položkami.

Předvýzkum:

Při pilotáži byla na malém vzorku (dva ŘŠ a dva ZŘŠ) ověřována jasnost a konkrétnost položek. Tzn. zda respondenti položky skutečně chápou a zda je

⁴⁴ viz příloha B)

⁴⁵ viz příloha C)

chápu ve významu, který zamýšlel tazatel, zda je srozumitelný slovník, stupeň obecnosti pojmů a termínů. Dále byl vyplněn dotazník v papírové i elektronické podobě. Poté jsem rozeslala 15 dotazníků elektronickou poštou a na základě vyhodnocení šesti vrácených dotazníků jsem upravila položky č. 11 a 12.

Výběr vzorku respondentů:

Výběr respondentů byl podřízen cíli výzkumného šetření – zjistit, v jaké míře realizují vedoucí pracovníci sebehodnocení pedagogických pracovníků v základních školách, zda jsou informace z něj získané využívány pro vlastní hodnocení těchto škol. Z toho důvodu byli do vzorku zařazeni ředitelé a zástupci ředitelů základních škol.

Distribuce dotazníků:

181 dotazníků bylo doručeno do e-mailových schránek respondentů. Byly využity adresáře Virtuální manažerské univerzity ČŠM PedF UK Praha a můj pracovní i soukromý adresář. E-maily územně obsáhly celou ČR. 62 dotazníků jsem zadala osobně na akcích DVPP pro koordinátory ŠVP.

způsob zadání	celkem zadáno	doručeno	vráceno	vyřazeno	dotazníky ke zpracování
e-mailem	181	168	99	7	92
osobně	62	62	60	0	60
součet	243	230	159	7	152

Poznámky k vráceným dotazníkům:

Vráceno 159 dotazníků, z toho:

138 dotazníků ze ZŠ plně organizovaných, 4 dotazníky byly vyřazeny z důvodu neúplného vyplnění

14 dotazníků ze ZŠ sloučených s MŠ

3 dotazníky ze ZŠ málotřídních, byly vyřazeny pro specifika málotřídních škol a z nich plynoucí irelevantnost některých položek v dotazníku, např. irelevantní otázka č. 12 j) „pomáháte kolegům“ – pokud jsou zaměstnání na škole celkem dva učitelé, tak se bez vzájemné pomoci neobejdou

Zadání dotazníků:

Dotazovaní byli motivováni v úvodu dotazníku stručným vysvětlením cílů šetření a nabídkou zaslání výstupů z výzkumu a formuláře pro sebehodnocení

pracovníků. Zároveň byly v úvodu poskytnuty pokyny k vyplnění dotazníku a zdůrazněno dodržování etických aspektů při zpracování získaných informací.

Při osobním zadání dotazníků jsem vysvětlila respondentům důvod zadání dotazníku, jeho cíle a poskytla instrukce k vyplnění. Osobně jsem si dotazníky vybrala. Při osobním zadání byla návratnost dotazníků 97%. U dotazníků rozeslaných e-maily je návratnost 55%.

Polostandardizovaný rozhovor

Za účelem zpřesnění získaných dat z dotazníkového šetření jsem využila metodu přímého dotazování – **rozhovoru**.⁴⁶

Při přípravě rozhovoru jsem postupovala v souladu s cílem výzkumu, vypracovala jsem si osnovu rozhovoru a formulovala otázky.

V **předvýzkumu** (jeden ŘŠ a jeden ZŘŠ) jsem si vyzkoušela vedení rozhovoru a ověřila si, zda rozhovor směřuje ke zpřesnění výsledků vyplývajících z dotazníkového šetření. Ujasnila jsem si typ rozhovoru.

Realizovala jsem 7 rozhovorů individuálních a 2 rozhovory skupinové (velikost skupiny 3 respondenti). Celkem se zapojilo 13 osob. Tři respondenti hodnotili úroveň školy, ve které působí, jako nadprůměrnou, zbylých 10 jako běžnou. Na dvou školách vytvářejí portfolia.

Rozhovor byl polostandardizovaný. Obsah, pořadí a formulaci otázek jsem přizpůsobovala aktuální situaci a reakcím dotazovaných, většinou jsem kladla připravené otázky podle předem stanoveného pořadí. V úvodu rozhovoru proběhlo seznámení dotazované osoby s předmětem výzkumu, v hlavní části následovaly otázky, které vedly k ověřování hypotéz. Poté následoval závěr rozhovoru k danému tématu. Odpovědi jsem zaznamenávala písemně ve formě poznámek.

Obsahová analýza dokumentů

Tato metoda byla použita pouze okrajově při analýze profesních portfolií učitelů, především jejich obsahu a formy. Tuto metodu jsem plánovala využít pro analýzu hospitačních záznamů s tabulkami sebehodnocení a formulářů zaměřených na sebehodnocení pedagogů. Vzhledem k tomu, že se mi nepodařilo soustředit větší množství těchto materiálů, nemohu z nich vyvozovat relevantní závěry.

⁴⁶ viz příloha D)

4. 4 Zpracování dat a jejich analýza

4. 4. 1 Informace o respondentech a školách

Položky č. 1, 2, a 3 byly zadány s cílem získat základní informace o vzorku respondentů a škole, ve které respondenti působí.

Položka č. 1: Označte školu, ve které působíte:

a) ZŠ (pokud má organizace školy specifika, uveďte je, např: ZŠ a MŠ)

b) Jiné zařízení – uveďte:

Do výzkumu byly zařazeny pouze ZŠ. Ze 100 % základních škol zařazených do výzkumu je ve zkoumaném vzorku 90 % škol pouze základních a zbývajících 10 % škol jsou sloučené školy základní s mateřskými. Na základě odpovědí na tuto položku byly vyřazeny z šetření 3 školy málotřídní.

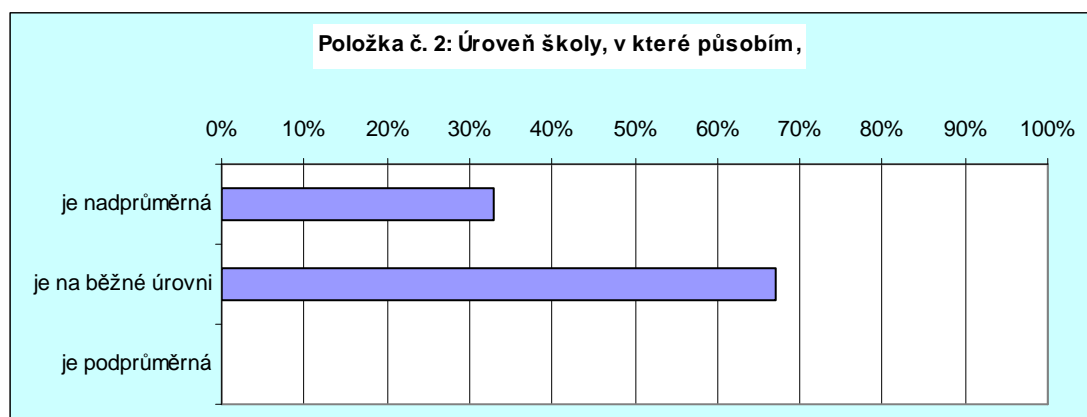
Položka č. 2: Úroveň školy, v které působím:

a) je nadprůměrná

b) je na běžné úrovni

c) je podprůměrná

Položka č. 2 vyjadřuje celkovou úroveň škol ve zkoumaném vzorku na základě hodnocení ŘŠ či ZŘŠ, kteří v dané škole působí. 33 % respondentů charakterizovalo svou školu jako nadprůměrnou, 67 % jako školu na běžné úrovni. K této charakteristice je nutné přihlížet při další interpretaci dat.



Položka č. 3: Vykonávám funkci:

a) ŘŠ

b) ZŘŠ

Výzkumu se zúčastnilo 58 % ŘŠ a 42 % ZŘŠ.

4. 4. 2 Vztah managementu k sebehodnocení

Ověřování hypotézy č. 1:

Většina manažerů se domnívá, že sebehodnocení je významným procesem pro seberozvoj, a podle toho se chová a jedná.

Hypotézu ověřuji v dotazníkovém šetření položkami č. 4 až 7. Položky jsou vyhodnoceny v logickém sledu, v dotazníku byly kladeny tak, aby zodpovězení jedné položky pokud možno neovlivnilo odpověď na následující položku. Dotazníkové šetření je zpřesněno řízeným rozhovorem.⁴⁷

Položka č. 7: Sebereflexe a sebehodnocení jsou z hlediska rozvoje člověka důležité:

ano	80%
spíše ano	19%
spíše ne	1%
ne	0%

99 % dotazovaných souhlasí s tím, že sebereflexe a sebehodnocení jsou důležité pro rozvoj člověka. Sebehodnocení a sebekontrola jsou pro manažera významné. Je to člověk, který řídí ostatní, sám je však řízen a usměřován v omezené míře. Na významu nabývá jeho vlastní hodnocení a sebekontrola. Uvědomění si vlastních nedostatků a nutných korekcí zpravidla vede k větší toleranci chyb u druhých. Manažer si klade otázky: „Co se ode mě očekávalo, jak jsem toto očekávání naplnil, čím jsem mohl přispět k prospěchu organizace a jak jsem to zvládl, jsou mé záměry týkající se mého dalšího působení adekvátní

⁴⁷ otázky z první části řízeného rozhovoru

potřebám organizace, v které pracuji atd.“⁴⁸ Odpověď respondentů na položku č. 7 potvrzuje teoretické teze z odborné literatury.

Položka č. 5: Necháváte si prostor k zamyšlení nad sebou?

a) ano, plánovitě si ho nechávám	0%
b) ano, není to sice plánovité, ale dost často se nad sebou zamýšlím	66%
c) spíše ano, občas se nad sebou zamýšlím	32%
d) spíše ne, nemám na to čas	2%
e) spíše ne, raději se věnuji něčemu jinému	0%
f) ne	0%
g) jiná možnost – jaká	0%

Názory v odborné literatuře vyjadřují, že sebehodnocení je důležité pro rozvoj člověka. Zajímalo mě, zda ŘŠ a ZŘŠ v mém vzorku považují sebehodnocení za významné pro jejich seberozvoj. Výsledky výzkumného šetření vyzněly jednoznačně. Všichni se nad sebou zamýšlejí a hodnotí svou činnost. Z analýzy odpovědí vyplynulo, že naprostá většina respondentů 98 % se nad sebou zamýšlí. U vedoucích pracovníků je toto sebehodnocení stěžejní a nezbytné, protože nedostávají o svých výkonech tak častou zpětnou vazbu jako jejich podřízení.

2% uvedla časovou tíseň jako důvod méně časté sebereflexe. Nejde o ideální situaci, neboť každý manažer by si měl najít chvíli pro sebe, ať k zamyšlení nad sebou nebo k realizaci svých zájmů.

⁴⁸ VEBER, J. aj. *Management – základy, prosperita, globalizace*. 1. vyd. Praha : Management Pres, 2004. ISBN 80-7261-029-5, s. 271

Položka č. 6: Když si uvědomím vlastní nedostatky, pracuji na jejich odstranění:

ano	36%
spíše ano	64%
spíše ne	0%
ne	0%

Zpětná vazba a sebehodnocení vede v různé míře u všech pracovníků k reakci s cílem zlepšit se. Výsledkem sebereflexe je uvědomění si svých silných a slabých stránek. Všichni dotazovaní uvedli v odpovědi na položku č. 6 snahu o odstranění svých nedostatků. Z řízených rozhovorů vyplynulo, že své nedostatky si uvědomují především na základě zjevných chyb, které udělali. Jde o chyby především z nepozornosti, z nadměrného vyrušování ostatními, z práce na několika úkolech najednou, z časové tísně. Většinou na tyto chyby přicházejí sami. O dalších profesních chybách se dovídají od svých podřízených. Důležitou roli zde hraje otevřená komunikace mezi vedením školy a dalšími zaměstnanci, vytváření atmosféry **důvěry**. Dotazovaní uvedli, že zdrojem informací, ze kterých lze vyvodit chyby v řídicí práci, jsou pro ně i dotazníková šetření zaměřená na hodnocení školy, popř. hodnocení nadřízeného podřízenými. Zároveň vnímají úskalí těchto dotazníkových šetření.

Položka č. 4: Myslím si, že jsem spíše:

a) aktivní (sám si hledám své profesní cíle a seberealizaci, aktivně se podílím na rozvoji školy)	71%
b) pasivní (čekám, až co mi kdo řekne)	0%
c) průměr (někdy tak a někdy tak)	14%
d) nemohu posoudit	1%
e) nechci se takto posuzovat	14%

Tato položka byla záměrně zařazena do úvodních otázek, aby odpověď na ni neovlivňovalo postupné seznamování respondenta s dotazníkem. Následuje hned za zcela uzavřenou položkou, která vyžaduje jednoznačnou odpověď, a na

niž je schopen dotazovaný odpovědět okamžitě.⁴⁹ Položka vyjadřuje přímo požadavek na sebehodnocení a dokládá, zda jsou respondenti svá tvrzení⁵⁰ ochotni i otevřeně realizovat. Z odpovědí na tuto položku vyplývá, že 85 % vedoucích pracovníků nedělá problém ohodnotit se podle nabízených možností. 14 % manažerů se hodnotit nechce. Přestože jsou přesvědčeni, že sebereflexe je důležitá,⁵¹ nechtějí se navenek posuzovat. Zde se ukazuje, že **ne všichni se dobrovolně hodnotí**. To potvrzují i názory v odborných zdrojích. Někteří lidé „často nejsou ochotni sebehodnocení provést či zveřejnit. Je to pro ně jakýsi psychický „striptýz“, těžko přijímaný, i když mají výsledky dobré.“⁵²

Závěr:

Hypotéza č. 1 „Většina manažerů se domnívá, že sebehodnocení je významným procesem pro seberozvoj, a podle toho se chová a jedná.“ byla ve zkoumaném vzorku potvrzena. Manažeři ze zkoumaného vzorku považují sebehodnocení za významný proces pro seberozvoj. Svědčí o tom i jejich snaha hledat a odstraňovat své nedostatky.

⁴⁹ Položka č. 3: Vykonávám funkci ŘŠ / ZŘŠ.

⁵⁰ Položka č. 5: Necháváte si prostor k zamyšlení nad sebou?

⁵¹ Položka č. 7: Sebehodnocení a sebereflexe jsou z hlediska rozvoje člověka důležité.

⁵² SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 8, s. 63

4. 4. 3 Rozsah sebehodnocení

Ověřování hypotézy č. 2:

Ve školách probíhá profesní sebehodnocení učitelů většinou v omezeném rozsahu (soustředěno převážně do pohospitačních rozhovorů).

Tato hypotéza byla stanovena v návaznosti na tvrzení, které vyplynulo z dotazníkového šetření⁵³ provedeného v roce 2002, „hodnocení pedagogických pracovníků ve školství není v současné době věnována dostatečná pozornost: systematické, komplexně pojaté a odborně připravené a prováděné hodnocení pracovního výkonu v potřebné formě i obsahu téměř neexistuje.“⁵⁴ Zajímalo mě, jaké výsledky získám, pokud se zaměřím pouze na oblast jedné z forem hodnocení – sebehodnocení, navíc po pěti letech - v roce 2007, v době, kdy se realizuje školská reforma.

Do dotazníku jsem zařadila položky č. 8 – 10, jejich analýza potvrdí nebo vyvrátí ve zkoumaném vzorku hypotézu č. 2. V polostandardizovaném řízeném rozhovoru⁵⁵ byla ověřována a upřesňována fakta získaná dotazníkem.

Položka č. 8: Jaké formy hodnocení pedagogických pracovníků jsou realizovány ve škole, ve které působíte? (lze vyznačit více odpovědí)

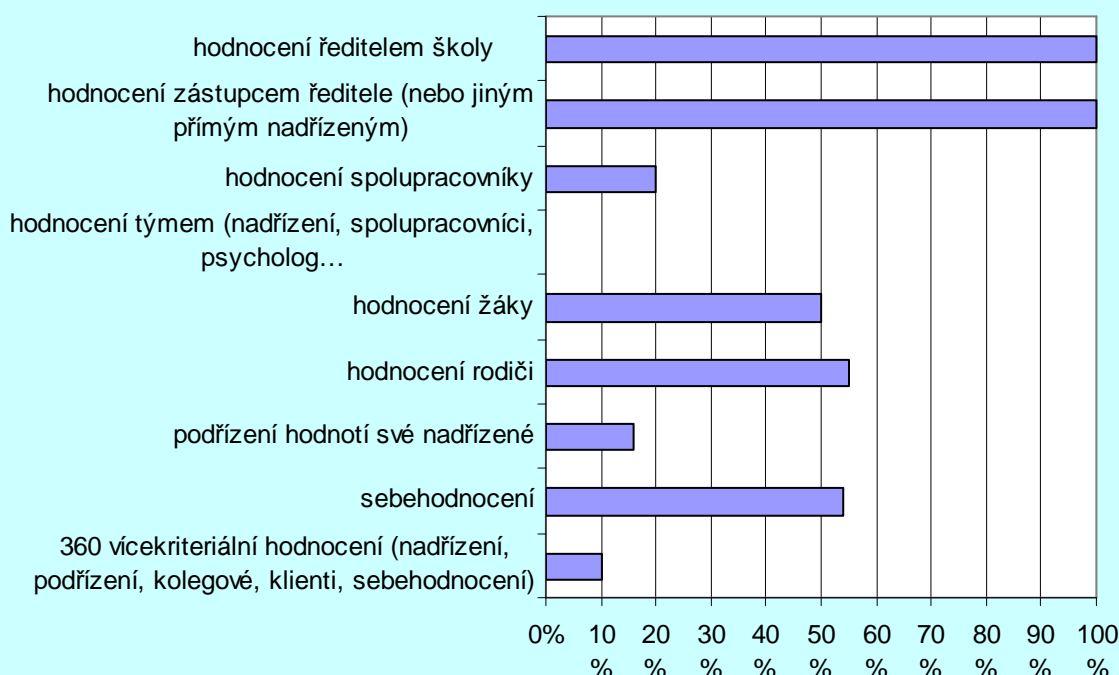
a) hodnocení ředitelem školy	100%
b) hodnocení zástupcem ředitele (nebo jiným přímým nadřízeným)	100%
c) hodnocení spolupracovníky	20%
d) hodnocení týmem (nadřízení, spolupracovníci, psycholog, ...)	0%
e) hodnocení žáky	50%
f) hodnocení rodiči	55%
g) podřízení hodnotí své nadřízené	16%
h) sebehodnocení	54%
i) 360° vícekriteriální hodnocení (nadřízení, podřízení, kolegové, klienti, sebehodnocení)	10%

⁵³ analýza a výsledky dotazníkového šetření jsou uveřejněny v textu SLAVÍKOVÉ, L.; WOJCYKOWSKÉ, C.; NEZVALOVÉ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 8, s. 10

⁵⁴ SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKÁ, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 8, s. 10

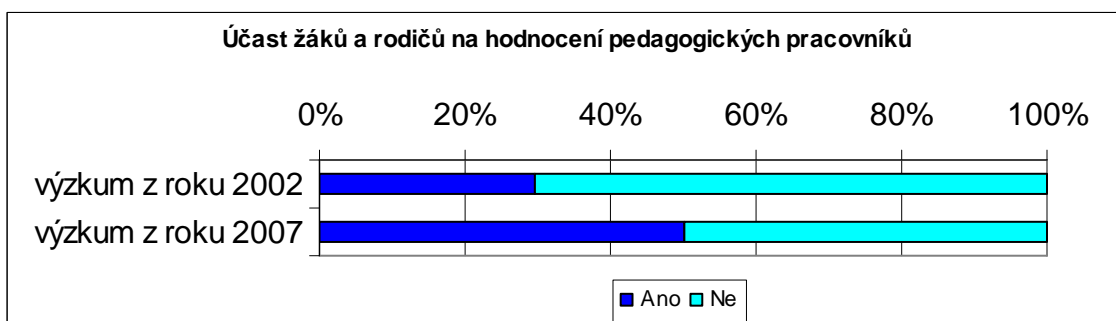
⁵⁵ viz část řízeného rozhovoru č. 2

Realizované formy hodnocení pedagogických pracovníků ve škole, v které pracuje respondent



Ve všech školách ze zkoumaného vzorku **je realizováno hodnocení pedagogických pracovníků**. 100 % respondentů uvedlo, že ve školách, v kterých působí, probíhá **hodnocení ředitelem školy, zástupcem ředitele školy** nebo jiným přímým nadřízeným.

Ve školách je realizováno hodnocení zákazníky školy - v tomto případě jsem sledovala **hodnocení žáky a rodiči**. Žáci hodnotí pedagogy v 50 % škol. Rodiče hodnotí pedagogy v 55 % škol. Zde je zajímavé srovnání s výzkumem z roku 2002, kde se uvádí „v 29,5 % se žáci a zákonní zástupci podíleli na hodnocení pedagogických pracovníků.“⁵⁶ V mém vzorku toto uvedlo 50 % respondentů.



⁵⁶ SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 8, s. 11

Hodnocení pedagogických pracovníků zákazníky školy v roce 2007 vzrostlo. Podle mého názoru je nárůst podmíněn dotazníkovými šetřeními pro provádění SWOT analýz za účelem tvorby ŠVP.⁵⁷

Při řízených rozhovorech byla potvrzena má domněnka, že motivací pro zapojení rodičů a žáků do hodnocení byla především tvorba ŠVP. **V řízeném rozhovoru bylo zjišťováno, zda se ve školách cíleně realizuje hodnocení pedagoga žáky a rodiči.** Může jít např. o zadání dotazníků pro žáky a rodiče za účelem získat názor na způsob výuky, popř. realizovanou aktivitu. Samozřejmě při zachování etických zásad – v tomto případě by si měl tato zjišťování především zadávat a vyhodnocovat sám učitel, používat z nich závěry pro svou sebereflexi a sebehodnocení a podat o nich stručnou informaci nadřízenému. Také v případě plošného celoškolského zadání dotazníků vedením školy je třeba se získanými daty pracovat taktně.

Pouze 2 respondenti z 13 uvedli, že na jejich škole někteří učitelé zadávají žákům hodnotící dotazníky. Odpovědi ostatních respondentů byly buď záporné, nebo respondenti odpovídali, že o tom, zda využívají jejich vyučující tento způsob hodnocení, nemají informace. Zároveň bylo upozorněno na neopodstatněná negativní hodnocení rodiči a žáky, kteří hodnotí pedagoga především tehdy, když jsou s jeho prací nespokojeni. Dotazovaní uvedli, že taková hodnocení pro ně mají minimální vypovídací hodnotu, čímž se potvrdily i teze z odborné literatury, kde se uvádí, „o tato hodnocení by se neměla opírat personální rozhodnutí.“⁵⁸

Hodnocení spolupracovníky je realizováno na 20 % škol. V určitém rozporu s tímto procentem jsou závěry z řízených rozhovorů, z kterých vyplynulo, že spolupracovníci neradi hodnotí své kolegy, především z důvodů zachování kolegiálních vztahů. K hodnocení přistupují většinou při neformálních rozhovorech a zmiňují především výrazná pozitiva resp. negativa. Rozhodně nejde o systematické hodnocení a míra jeho objektivnosti může značně kolísat (osobní vztahy, kolegiálnost, ...).

⁵⁷ ŠVP – školní vzdělávací program

⁵⁸ SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 8, s. 57

16 % nadřízených využívá **hodnocení svými podřízenými**. Z řízených rozhovorů vyplynulo, že nejčastější formou zjišťování těchto informací jsou dotazníková šetření zaměřená na obecnější problém, v nichž se objevují otázky směřované na výsledky práce manažera. Dotazování manažeri (62 % ve zkoumaném vzorku) tato zjišťování nepovažují za spolehlivá (servilita - pokud šetření nelze považovat za anonymní, záměr ublížit - pokud jde o šetření anonymní). Při své práci se řídí většinou příležitostnými zpětnými reakcemi podřízených. Zde sehrávají důležitou roli emoce a jejich zvládnutí a vzájemná otevřenost a důvěra.

V mém vzorku škol **hodnocení týmem** neprobíhá (0 %). Podle mého názoru i proto, že vyžaduje systematický a koordinovaný přístup, který je podmíněný předem stanovenými kritérii a příklady vhodného pracovního chování.

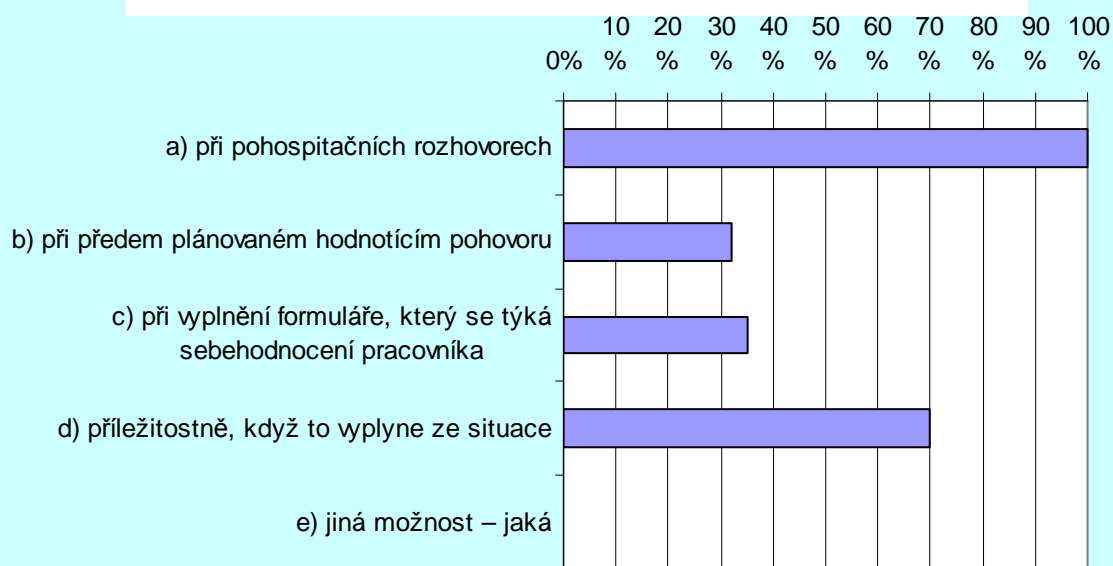
Na 10 % škol z mého vzorku se realizují různé formy hodnocení, takže jejich spojením vzniká **360° vícekritériální hodnocení**. Diskutabilní je **systematičnost a komplexnost** těchto hodnocení, která byla zpochybněna výše uvedenými zjištěními vyplývajícími z řízených rozhovorů s respondenty z mého vzorku.

Posouzení systematičnosti a komplexnosti jednotlivých forem hodnocení realizovaných ve školách by mohlo být předmětem jiného navazujícího výzkumu.

Položka č. 9: Ve škole, kde působím, dostává pedagog prostor pro své hodnocení: (lze vyznačit více odpovědí)

a) při pohospitačních rozhovorech	100%
b) při předem plánovaném hodnotícím pohovoru	32%
c) při vyplnění formuláře, který se týká sebehodnocení pracovníka	35%
d) příležitostně, když to vyplyne ze situace	70%
e) jiná možnost – jaká	0%

Položka č. 9: Ve škole, kde působím, dostává pedagog prostor pro své hodnocení:



Předem plánovaný hodnotící pohovor nad sebehodnocením pedagoga probíhá ve 32 % škol. Prostor pro svá hodnocení prostřednictvím vyplněného formuláře dostává pedagog na 35 % škol ve zkoumaném vzorku. 70 % respondentů uvedlo, že sebehodnocení pracovníka vyplývá z aktuální situace a je příležitostné. Na všech školách ve zkoumaném vzorku dostává učitel prostor pro své hodnocení **při pohospitačních rozhovorech**, kdy se hospitovaný vyjadřuje především ke svému aktuálnímu výkonu ve vyučovací hodině.

Z analýzy **položky č. 10** **Nachází se v hospitačním záznamu používaném ve škole, kde působíte, kolonka pro sebehodnocení pedagoga?** vyplynulo, že v 53 % škol je kolonka pro sebehodnocení pracovníka součástí hospitačního záznamu. 47 % škol tuto kolonku v hospitačním záznamu nemá a sebehodnocení tak není zaznamenáváno písemně a probíhá pouze ústní formou.

Z grafu je vidět, že na třetině škol probíhá **sebehodnocení pedagoga pouze při pohospitačních rozhovorech**. Pokud uvážíme četnost hospitací za školní rok, je jasné, že pracovník má málo příležitostí se hodnotit tvář v tvář svému nadřízenému.

Na další třetině škol sebehodnocení probíhá **formou pohospitačního rozhovoru a zároveň formou příležitostného rozhovoru**. **Příležitostný rozhovor vyplývá z aktuální situace a tudíž nelze předpokládat, že by měl předem danou strukturu**, která by zaručovala komplexnost hodnocení. Podle

mého názoru je výhodou těchto dvou způsobů hodnocení snížení možnosti hodnoceného „mlžit a lakovat na růžovo“, protože hodnocené jevy vyplývají bezprostředně z aktuální situace.

Na poslední třetině škol jsou realizovány všechny možnosti sebehodnocení, které položka nabízí.

Srovnání položek č. 8 h) a č. 9 a):

pedagog dostává prostor pro své hodnocení při pohospitačních rozhovorech (položka č. 9 a))	100%
realizovaná forma hodnocení pedagogických pracovníků - sebehodnocení (položka č. 8 h))	54%

Pokud porovnáme položky č. 8 a 9, vidíme rozdílné vnímání sebehodnocení. Sebehodnocení je realizováno na 54 % škol, viz položka č. 8 h). V položce č. 9 a) všichni respondenti odpověděli, že k sebehodnocení dostává učitel prostor při pohospitačním rozhovoru. Z toho je vidět, rozdílnost chápání tohoto procesu – pokud postavíme sebehodnocení mezi ostatní formy hodnocení, respondent vnímá, že jde o sebehodnocení **na určité úrovni** – komplexně pojaté. Pokud se zeptáme položkou č. 9 a), zjišťuje většina respondentů, že vlastně v jejich organizaci zaměstnanci své hodnocení provádějí, ale v omezeném rozsahu.

Výzkum potvrdil, že sebehodnocení pedagogických pracovníků ve zkoumaném vzorku škol je realizováno v omezeném rozsahu. Ve dvou třetinách škol probíhá formou pohospitačního rozhovoru nebo příležitostného rozhovoru vyplývajícího z aktuální situace.

Závěr: Ve zkoumaném vzorku se potvrdilo, že sebehodnocení ve školách probíhá většinou v omezeném rozsahu. Na 65 % škol je realizováno převážně při pohospitačních rozhovorech a příležitostně, když to vyplyne ze situace. Tomu přibližně odpovídá i 54 % respondentů, kteří postavili sebehodnocení pracovníků ve své škole na úroveň dalších forem hodnocení.

Hypotéza č. 2 „Ve školách probíhá profesní sebehodnocení učitelů většinou v omezeném rozsahu (soustředěno převážně do pohospitačních rozhovorů)“ byla potvrzena.

4. 4. 4 Obsah sebehodnocení

Ověřování hypotézy č. 3:

Ve školách probíhá profesní sebehodnocení učitelů většinou v omezeném obsahu (nejsou zahrnuty vstupy, výstupy, proces).

Do výzkumu jsem zařadila položky číslo **11** a **12**, jejich analýza ověřuje hypotézu číslo 3. V řízeném rozhovoru byla dále upřesňována fakta získaná dotazníkem.⁵⁹

Položka č. 11: Při sebehodnocení vyžadují od pedagoga, aby hodnotil:

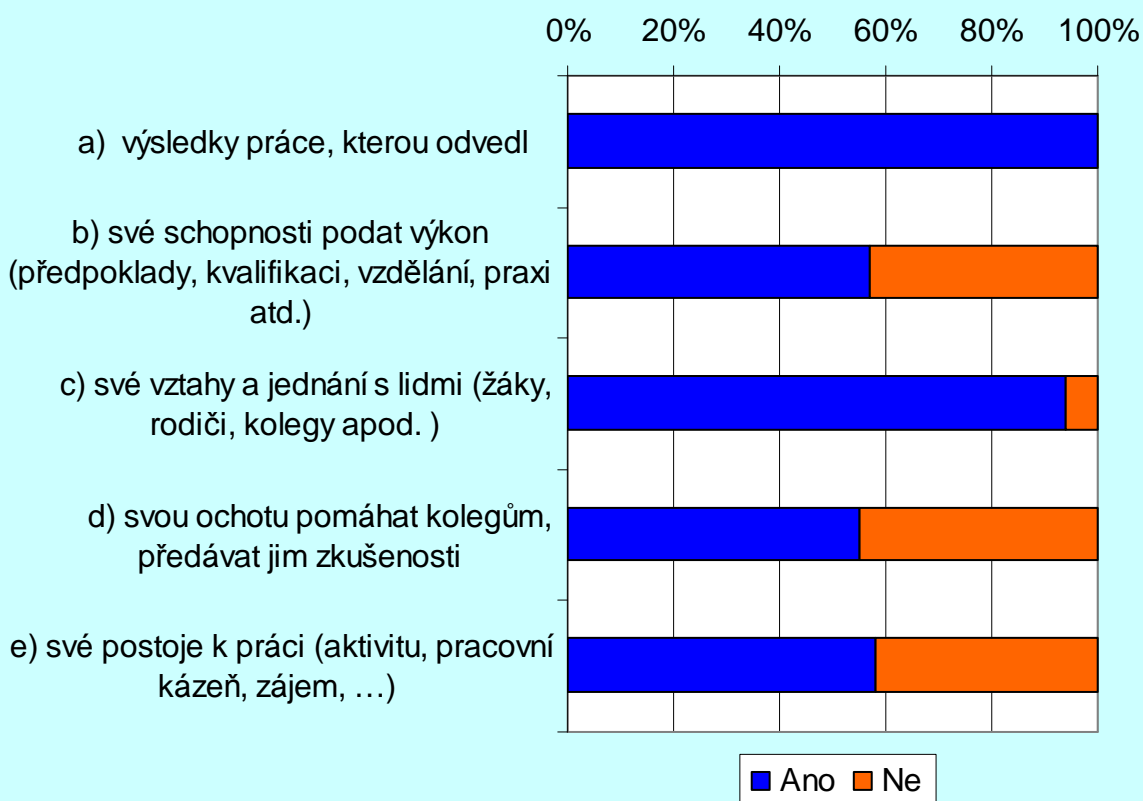
(odpovídejte na všechny položky, zakroužkujte/zvýrazněte Ano nebo Ne)

	Ano	Ne
a) výsledky práce, kterou odvedl	100%	0%
b) své schopnosti podat výkon (předpoklady, kvalifikaci, vzdělání, praxi atd.)	57%	43%
c) své vztahy a jednání s lidmi (žáky, rodiči, kolegy apod.)	94%	6%
d) svou ochotu pomáhat kolegům, předávat jim zkušenosti	55%	45%
e) své postoje k práci (aktivitu, pracovní kázeň, zájem, ...)	58%	42%

V tabulce jsou fialovou barvou označeny vstupy, které vkládá pracovník do pracovního výkonu. Zelenou barvou faktory uplatňující se v procesu podávání pracovního výkonu. Modrou barvou výsledky pracovního výkonu – výstupy.

⁵⁹ viz část řízeného rozhovoru č. 3

Položka č.11: Při sebehodnocení vyžadují od pedagoga, aby hodnotil:



Hroník⁶⁰ vymezuje tři oblasti **efektivního** hodnocení pracovníků: **vstupy, výstupy, proces.**

Položka č. 11 zjišťuje, zda manažeři škol zahrnují do obsahu sebehodnocení pracovníka tyto tři oblasti – vstupy, proces, výstupy.

Největší pozornost je věnována **výstupům** – výsledkům práce zaměstnance. Těm je v rámci procesu sebehodnocení věnována pozornost ve 100 % škol ze zkoumaného vzorku.

Z **měkkých faktorů** je značná pozornost věnována vztahům a jednání s lidmi – rodiči, žáky, kolegy. Je tomu tak bezpochyby proto, že úspěšnost práce pedagoga je do značné míry založena na umění jednat s lidmi. 94 % vedoucích pracovníků hodnocení těchto vztahů zahrnuje do obsahu sebehodnocení.

⁶⁰ HRONÍK, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2, s. 20

Postoje k práci jsou předmětem sebehodnocení v 58 % škol, v 55 % škol se sebehodnocení dotkne i ochoty pomáhat kolegům a ochoty předávat jim zkušenosti. Podle mého názoru jsou tyto faktory významné pro realizaci ŠVP, která vyžaduje týmovou práci. Měla by jim být věnována pozornost. Manažer by měl dát najevo, že se zajímá o oblast mezilidských vztahů v organizaci a že podporuje vzájemnou pomoc.

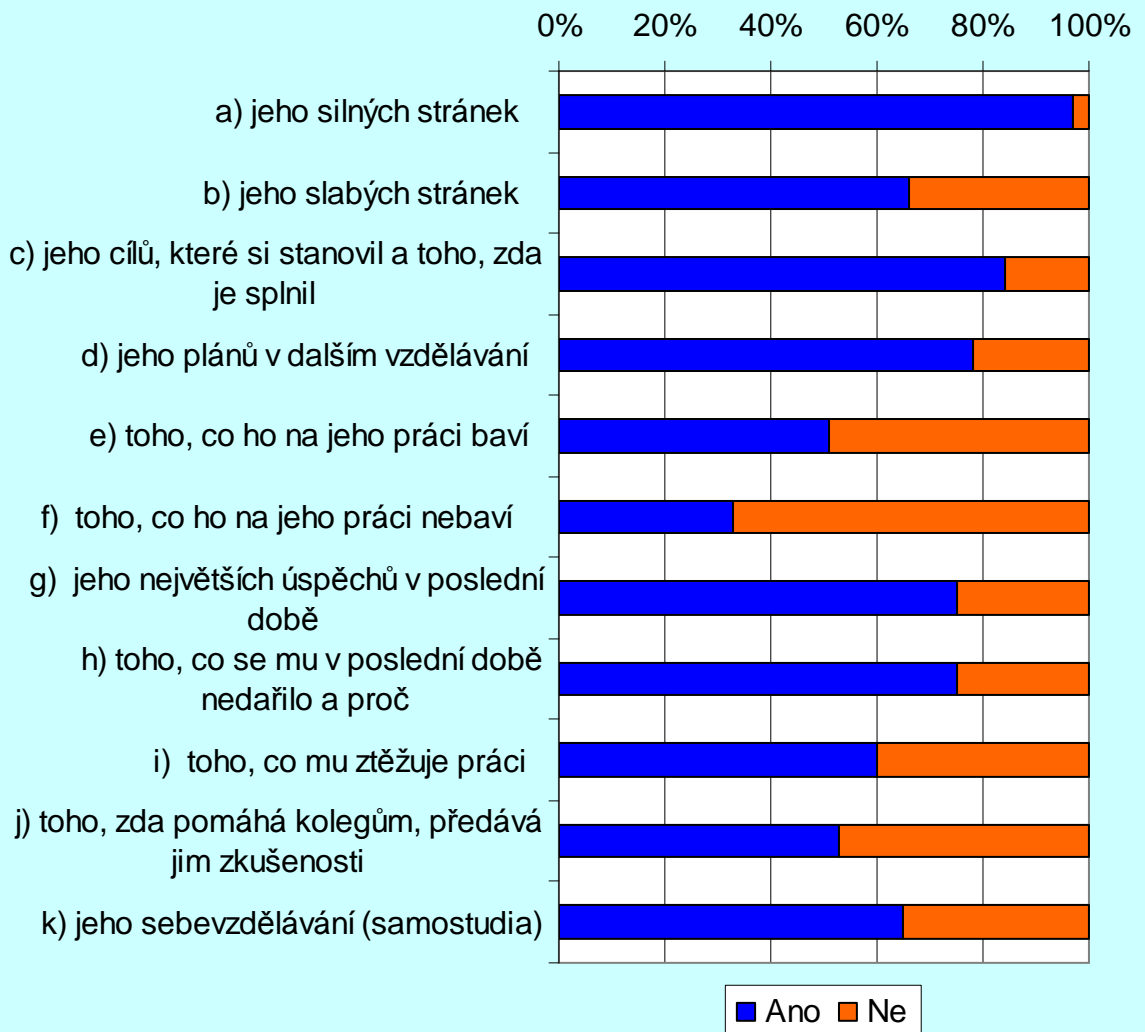
Na 57 % škol jsou do sebehodnocení zahrnuty i **vstupy**. Vstupy významným způsobem determinují výkon. Hodnotit vstupy je potřeba nejen při výběru uchazečů o zaměstnání, ale i v průběhu pracovního poměru zaměstnance. Manažer by měl být informován o schopnostech, vědomostech a dalších předpokladech pracovníka. Ty nezůstávají neměnné, ale s postupem času se mění, a to k lepšímu i k horšímu, např. zkušenosti, fyzická zdatnost. Při této příležitosti může manažer informovat pracovníka o nových požadavcích na jeho pracovní výkon a může mu pomoci hledat cesty k jejich zvládnutí. Při rozhovoru na toto téma se mohou zjistit také příčiny neúspěchu pracovníka a přijmout podpůrná opatření – např. další vzdělávání, zaškolení apod.

K přesnější analýze obsahové stránky hodnocení lze využít data z položky č.12.

Položka č. 12: Sebehodnocení pracovníka se týká: (odpovídejte na všechny položky, zakroužkujte/zvýrazněte Ano nebo Ne)

	Ano	Ne
a) jeho silných stránek	97%	3%
b) jeho slabých stránek	66%	34%
c) jeho cílů, které si stanovil, a toho, zda je splnil	84%	16%
d) jeho plánů v dalším vzdělávání	78%	22%
e) toho, co ho na jeho práci baví	51%	49%
f) toho, co ho na jeho práci nebaví	33%	67%
g) jeho největších úspěchů v poslední době	75%	25%
h) toho, co se mu v poslední době nedařilo a proč	75%	25%
i) toho, co mu ztěžuje práci	60%	40%
j) toho, zda pomáhá kolegům, předává jim zkušenosti	53%	47%
k) jeho sebevzdělávání (samostudia)	65%	35%

Položka č. 12: Sebehodnocení pracovníka se týká:



Analýza variant z položky č. 12 podle jejich vzájemné souvislosti

Sebehodnocení pracovníka se týká:	Ano	Ne
a) jeho silných stránek	97%	3%
g) jeho největších úspěchů v poslední době	75%	25%
b) jeho slabých stránek	66%	34%
h) toho, co se mu v poslední době nedařilo a proč	75%	25%

Z analýzy položky č. 12 vyplývá, že sebehodnocení pracovníka se týká především pozitiv tzn. posouzení jeho silných stránek (97 %) a jeho úspěchů v poslední době (75 %).

Na slabé stránky se soustřeďuje sebehodnocení pracovníka na 66 % škol. S tím úzce souvisí i posouzení toho, co se pracovníkovi v poslední době nedařilo a proč (68 % škol). Pro toto sebehodnocení musí existovat v organizaci silná firemní kultura, kde probíhá oboustranná komunikace a manažer i hodnocený si vzájemně důvěřují. Hodnocený ví, že sebehodnocení nebude použito proti němu a necítí se ohrožen. Z řízených rozhovorů vyplynulo, že slabé stránky uvedou spíše pracovníci velmi schopní, kteří mají silnou pozici v organizaci a necítí se ohrožení uvedením svého nedostatku. Naopak někteří pracovníci, jejichž slabé stránky jsou evidentní, žádné své nedostatky neregistrují nebo je odmítají formulovat.

Sebehodnocení pracovníka se týká:	Ano	Ne
d) jeho plánů v dalším vzdělávání	78%	22%
k) jeho sebevzdělávání (samostudia)	65%	35%

Na plány pedagogického pracovníka v jeho dalším vzdělávání se vedení škol dotazuje v 78 % škol ze zkoumaného vzorku. O samostudiu prostřednictvím sebehodnocení informuje 65 % vedoucích pracovníků škol. Z řízených rozhovorů vyplynulo, že tyto informace se stávají jedním z východisek pro stanovení plánů dalšího vzdělávání jak pro jednotlivce, tak pro celou organizaci.

Sebehodnocení pracovníka se týká:	Ano	Ne
i) toho, co mu ztěžuje práci	60%	40%
e) toho, co ho na jeho práci baví	51%	49%
f) toho, co ho na jeho práci nebaví	33%	67%

V 60 % škol jsou součástí sebehodnocení pracovníků informace o tom, co jim ztěžuje práci. Z řízených rozhovorů vyplynulo, že se vyskytuje řada faktorů, které vyučujícím ztěžují práci. Vedoucí pracovník se o nich při rozhovorech dovídá. Posuzuje, zda jsou požadavky oprávněné a pokud ano, hledá cesty k nápravě. Cesty k odstranění těchto nedostatků většinou nejsou náročné ani nákladné. Tento postup vychází z teorie managementu, neboť manažer, který chce zvyšovat výkonnost pracovníků a tím kvalitu organizace, musí připravovat

vhodné podmínky pro práci. Měl by se zajímat o to, co zaměstnancům v organizaci ztěžuje práci, a přemýšlet nad tím, jak tyto negativní vlivy odstranit.

51 % manažerů diskutuje s pedagogickými pracovníky o tom, co je na jejich práci baví, 33 % manažerů se zaměstnanci hovoří i o tom, co je na jejich práci nebaví. Z řízených rozhovorů vyplynulo, že manažeři zjišťují tyto informace a využívají je pro svou řídicí práci především v oblasti plánování a organizování. Vybírají a přidělují některé činnosti tak, aby se mohl pracovník více věnovat činnostem, které ho baví (např. péče o výzdobu školy), a naopak činnosti, které ho nebaví, přidělí jiným, kteří k nim mají vztah (např. organizační zabezpečení akce). Tak může manažer při vedení lidí využívat jejich emoce a efektivněji dosahovat výsledků práce. Samozřejmě, že toto zohlednění manažer nemůže aplikovat soustavně a ve všech pracovních činnostech. V zaměstnání je vždy potřeba dělat řadu činností, které nejsou zábavné, ale splnit se musí.

Sebehodnocení pracovníka se týká:	Ano	Ne
c) jeho cílů, které si stanovil, a toho, zda je splnil	84%	26%

84 % respondentů uvedlo, že sebehodnocení se týká cílů, které si pracovník stanovil, a toho, zda je splnil. Z řízených rozhovorů ale vyplynulo, že pouze na dvou školách se realizuje **cílové řízení**, kdy se manažer a pracovník dohodnou na cílech pro další období, a při dalším sebehodnocení zhodnotí dosažení těchto cílů a stanoví cíle nové.

Podmínkou cílového řízení je plánovitá realizace sebehodnocení. Navíc stanovení cílů je obtížný úkol jak pro hodnoceného, tak pro hodnotitele. Hodnocený (ten, kdo bude cíl plnit) si musí stanovit cíle, které ho budou rozvíjet, a naplánovat si postup, jak jich dosáhne. Prostřednictvím sebeřízení pak musí realizovat daný postup. Hodnotitel (manažer) by měl pomoci pracovníkovi s formulací cílů. Měl by posoudit, zda si pracovník vymezil náročné, ale přitom reálné cíle, zda si určil správné a efektivní cesty pro jejich dosažení a zda má potřebné předpoklady a podmínky pro jejich splnění. Manažer by měl být nápomocen, měl by mít poradní úlohu, provádět korekci, spojit své vnější vnímání osobnosti zaměstnance s jeho pohledem na sebe. V procesu realizace

cíle by měl dávat pracovníkovi zpětnou vazbu prostřednictvím průběžné pravidelné kontroly popř. koučování.

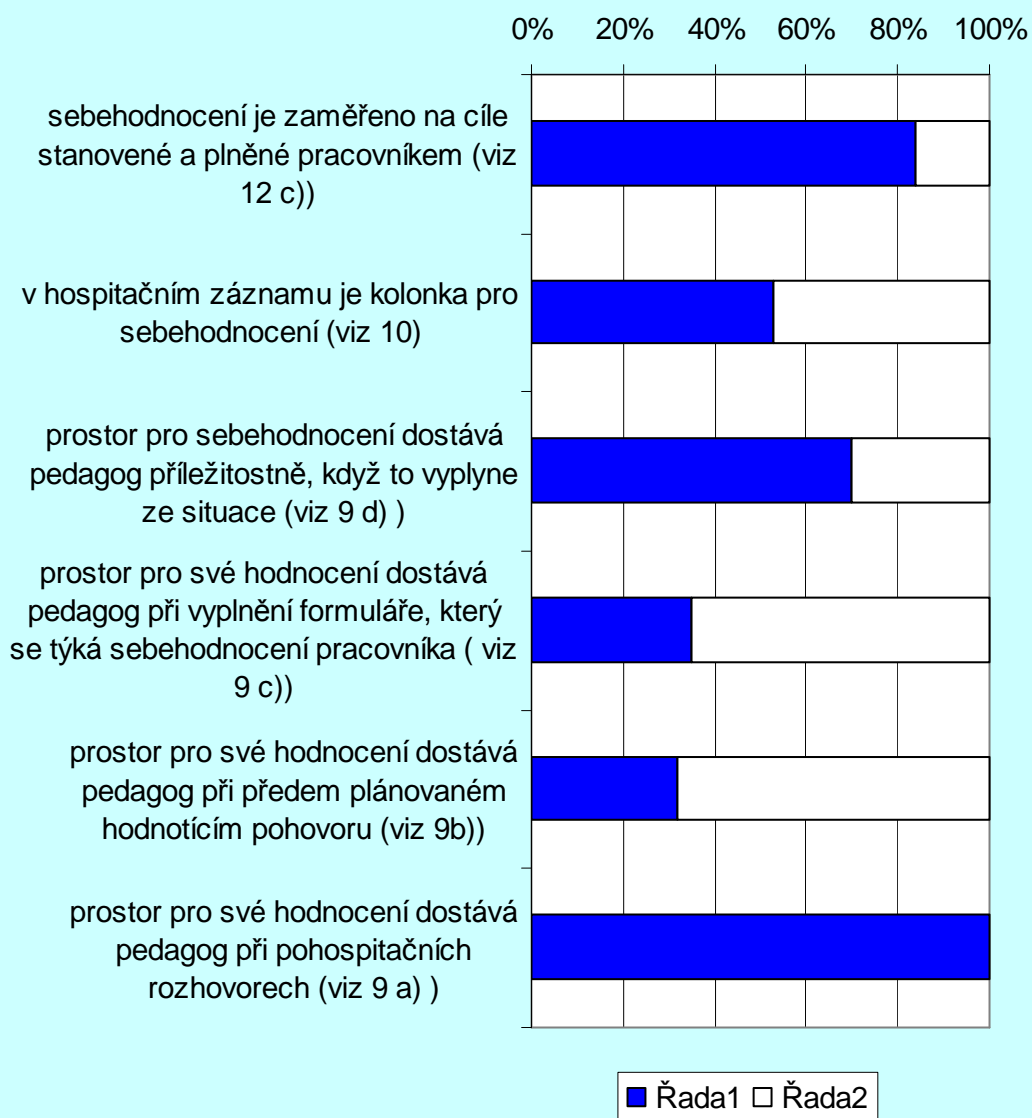
Pokud bychom chtěli ověřit, zda tento proces na školách takto probíhá, museli bychom zařadit do dotazníku další doplňující otázky. Pro potřeby výzkumu ale můžeme vyjít z **analýzy položky č. 9**, ve které bylo zjištěno, že **dvě třetiny škol realizují sebehodnocení pouze při hospitačním rozhovoru nebo příležitostně**, když to vyplyne ze situace. Z toho vyplývá, že cílové řízení je buď úzce zaměřeno na stanovení a realizaci cílů ve vyučovacích hodinách, nebo není realizováno tak, jak by realizováno být mělo, tj. podle výše uvedených zásad. Navíc je třeba vzít v úvahu vyhodnocení **položky č. 10**, z kterého vyplynulo, že **ve 47 % hospitačních záznamů není kolonka pro písemné zaznamenání sebehodnocení** a sebehodnocení probíhá pouze ústní formou. To je v rozporu s potřebou písemně zaznamenat stanovené cíle, abychom se o jejich formulaci mohli opřít v následujícím sebehodnocení. Podle mého názoru u položky č. 14 c) došlo k její chybné interpretaci. Příčinou může být neznalost principů cílového řízení.⁶¹

Analýzu reálnosti uskutečňování cílového řízení ve školách ze zkoumaného vzorku vyjadřuje přehledně tabulka a graf:

sebehodnocení je zaměřeno na cíle stanovené a plněné pracovníkem (viz položka 12 c)	84%	16%
v hospitačním záznamu je kolonka pro sebehodnocení (viz položka 10)	53%	47%
prostor pro sebehodnocení dostává pedagog příležitostně , když to vyplyne ze situace (viz položka 9 d))	70%	30%
prostor pro své hodnocení dostává pedagog při vyplnění formuláře , který se týká sebehodnocení pracovníka (viz položka 9 c))	35%	65%
prostor pro své hodnocení dostává pedagog při předem plánovaném hodnotícím pohovoru (viz položka 9 b))	32%	68%
prostor pro své hodnocení dostává pedagog při pohospitačních rozhovorech (viz položka 9 a))	100%	0%

⁶¹ VEBER, J. *Základy managementu*. 2. vyd. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-654-9, s. 64

Analýza reálnosti realizace cílového řízení ve školách v mém vzorku



V grafu je černou čarou vymezena pozice, od které by, podle mého názoru, mohlo probíhat cílové řízení. Tedy v rámci pohospitačních rozhovorů tam, kde je kolonka pro sebehodnocení a cíl může být zaznamenán. Tzn., že cílové řízení by mohlo probíhat na 53% škol. Optimální podmínky pro cílové řízení jsou na školách, v kterých se sebehodnocení pracovníka realizuje v rámci předem plánovaného hodnotícího pohovoru, tj. na 32% škol.

Sebehodnocení pracovníka se týká:

sebehodnocení pracovníka se týká toho, zda pomáhá kolegům, předává jim zkušenosti (položka 12 j)	53%	47%
při sebehodnocení požadují od pedagoga, aby hodnotil svou ochotu pomáhat kolegům, (předávat jim zkušenosti apod.) (viz 11 d)	55%	45%

V 53 % škol jsou do obsahu sebehodnocení zahrnuty i **měkké faktory** - ochota pomoci kolegovi, ochota předat mu své zkušenosti. Spolehlivost výsledku byla porovnávána s položkou 11 d) a je odpovídající – liší se o 2%.

Z analýzy položek č. 11 a 12 vyplynulo, že obsahem sebehodnocení na základních školách ve zkoumaném vzorku jsou především **výstupy**. Ve 100 % škol pracovník hodnotí výsledky své práce a svůj přínos pro školu. Předmětem sebehodnocení jsou silné a slabé stránky pracovníka a to, co se mu podařilo a co se mu nedaří.

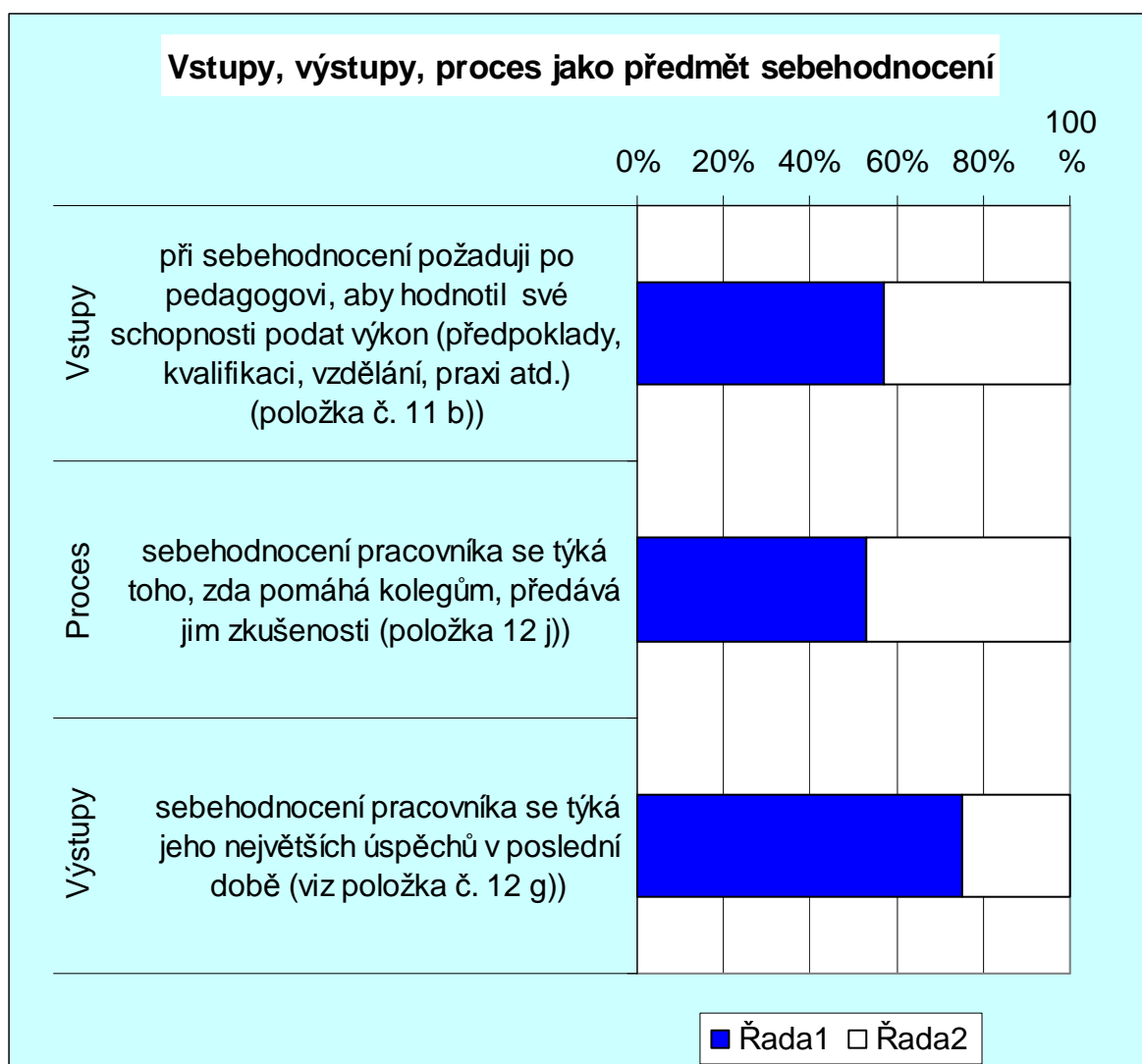
Vedoucí pracovníci se při hodnocení nesoustřeďují pouze na **výstupy**, ale i na průběh pracovního **procesu** – postoje k práci, aktivitu, kázeň, vztahy a jednání s lidmi, ochotu předávat jim zkušenosti a pomoci jim.

57 % manažerů hodnotí **vstupy** – schopnosti pracovníka podávat výkon. Tito manažeři si uvědomují, že špatné pracovní výkony a tomu odpovídající hodnocení může být zapříčiněno nedostatečnými schopnostmi pracovníka např. sociálními – neschopnost si udržet kázeň, nedostatečnou praxí – neefektivní užívání metod a forem práce ve výuce apod. Pokud si tyto své nedostatečné schopnosti zaměstnanec uvědomí a zformuluje, může vedoucí pracovník společně s ním hledat cesty ke zlepšení.

Se vstupy souvisí i podmínky k práci. To, co pracovníkovi práci ztěžuje, může v některých oblastech výrazným způsobem determinovat jeho výkon. 60 % respondentů ze zkoumaného vzorku se informuje o tom, co ztěžuje zaměstnancům práci. Ještě větší pozornost ze vstupů je při procesu sebehodnocení věnována zvyšování, prohlubování a rozšiřování kvalifikace. Tuto oblast sleduje 78% respondentů ze zkoumaného vzorku.

Ke shrnutí analýzy obsahové stránky hodnocení lze využít závěry z tabulky a grafu Vstupy, výstupy, proces jako předmět sebehodnocení. Vybrány byly položky s minimálními hodnotami, tak aby byly vstupy, výstupy i proces zahrnutý v co nejširším spektru položek, které je postihují.

Vstupy	při sebehodnocení požadují od pedagoga, aby hodnotil své schopnosti podat výkon (předpoklady, kvalifikaci, vzdělání, praxi atd.) (položka č. 11 b))	57%	43%
Proces	sebehodnocení pracovníka se týká toho, zda pomáhá kolegům, předává jim zkušenosti (položka 12 j))	53%	47%
Výstupy	sebehodnocení pracovníka se týká jeho největších úspěchů v poslední době (viz položka č. 12 g))	75%	25%



Z grafu vyplývá, že v **53 % škol ve zkoumaném vzorku dochází v různé míře k hodnocení vstupů, procesu i výstupů. Nejméně jsou hodnoceny měkké prvky**, a to ochota pomáhat kolegům a ochota předávat jim zkušenosti.

Závěr: Hypotéza č. 3 „Ve školách probíhá profesní sebehodnocení učitelů většinou v omezeném obsahu (nejsou zahrnuty vstupy, výstupy, proces).“ byla vyvrácena.

Na 53 % škol ve zkoumaném vzorku je realizováno **efektivní hodnocení pracovníků, jsou zahrnuty vstupy, výstupy i proces.**

4. 4. 5 Využití sebehodnocení v procesu autoevaluace

Ověřování hypotézy č. 4:

Vedení škol (ředitelé a jejich zástupci) využije zjištěných skutečností ze sebehodnocení pedagogických pracovníků při vlastním hodnocení školy.

Do výzkumu jsem zařadila položky č. 13 až 16, jejich analýza ověřuje hypotézu č. 4.

Položky číslo 14 a 15 přinášejí informace o současném stavu procesu sebehodnocení v mém vzorku, zkušenosti s vlastním hodnocením školy a míru zapojení pracovníků do vlastního hodnocení.

Položky č. 13 a 16 už přímo zjišťují míru využití informací získaných v procesu sebehodnocení pracovníka pro vlastní hodnocení školy a více toto využití konkretizují. V řízeném rozhovoru⁶² byla upřesňována fakta získaná dotazníkem.

Položka č. 14: Jaké máte zkušenosti s vytvářením vlastního hodnocení školy, které vyžaduje vyhláška č. 15/2005 Sb.?⁶³

Analýzou této položky bylo zjištěno, že 2 % škol ze zkoumaného vzorku již prováděla sebehodnocení, které vyústilo do autoevaluační zprávy. Tyto školy mají s vlastním hodnocením školy zkušenost, s mnohými věcmi si dovedou poradit, budou pokračovat v tomto procesu a soustředí se na jeho další zdokonalování. Jedna z těchto škol se zúčastnila mezinárodního projektu sebeevaluace škol.

98 % škol ze zkoumaného vzorku nemá zkušenosti s procesem vlastního hodnocení školy jako celkem, tj. včetně autoevaluační zprávy a realizace korektivních opatření z ní vyplývajících. Tyto školy začaly na autoevaluaci pracovat. Stanovily návrh struktury vlastního hodnocení školy, kritéria vlastního hodnocení školy, získávají zkušenosti a podklady pro hodnocení.

⁶² otázky ze 4. části řízeného rozhovoru

⁶³ Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

Položka č. 15: Kdo bude (nebo je) u Vás ve škole zapojen do vlastního hodnocení školy?

Všichni zaměstnanci včetně provozních, rodiče, žáci	32%
Všichni pedagogičtí zaměstnanci, rodiče, žáci	20%
Všichni pedagogičtí zaměstnanci	48%

Ve všech školách budou zapojeni do vlastního hodnocení školy všichni pedagogičtí pracovníci. Jak vyplynulo z dotazníku a z řízených rozhovorů, míra jejich zapojení je závislá na funkcích, které v organizaci plní. Nejvíce bude zapojeno především vedení školy, výchovný poradce, koordinátoři ŠVP, ICT⁶⁴ a EVVO⁶⁵, školní metodik prevence, vedoucí předmětových týmů a metodického sdružení, vedoucí vychovatelka školní družiny.

Provozní zaměstnanci se budou účastnit vlastního hodnocení školy pouze na 32 % škol. Z řízených rozhovorů vyplynulo, že ve 100 % základních škol se bude na tomto procesu podílet ekonom/ka školy. Zde došlo podle mého názoru u respondentů k opomenutí toho, že ekonom je také provozní zaměstnanec, nebo si respondenti neuvědomili, že vlastní hodnocení školy se nesoustřeďuje pouze na hodnocení pedagogického procesu.

Rodiče a žáci budou zapojeni do vlastního hodnocení školy v 52 % škol, jak vyplynulo z řízených rozhovorů a z některých dotazníků. Budou využity závěry především z dotazníkových šetření prováděných v rámci tvorby ŠVP.

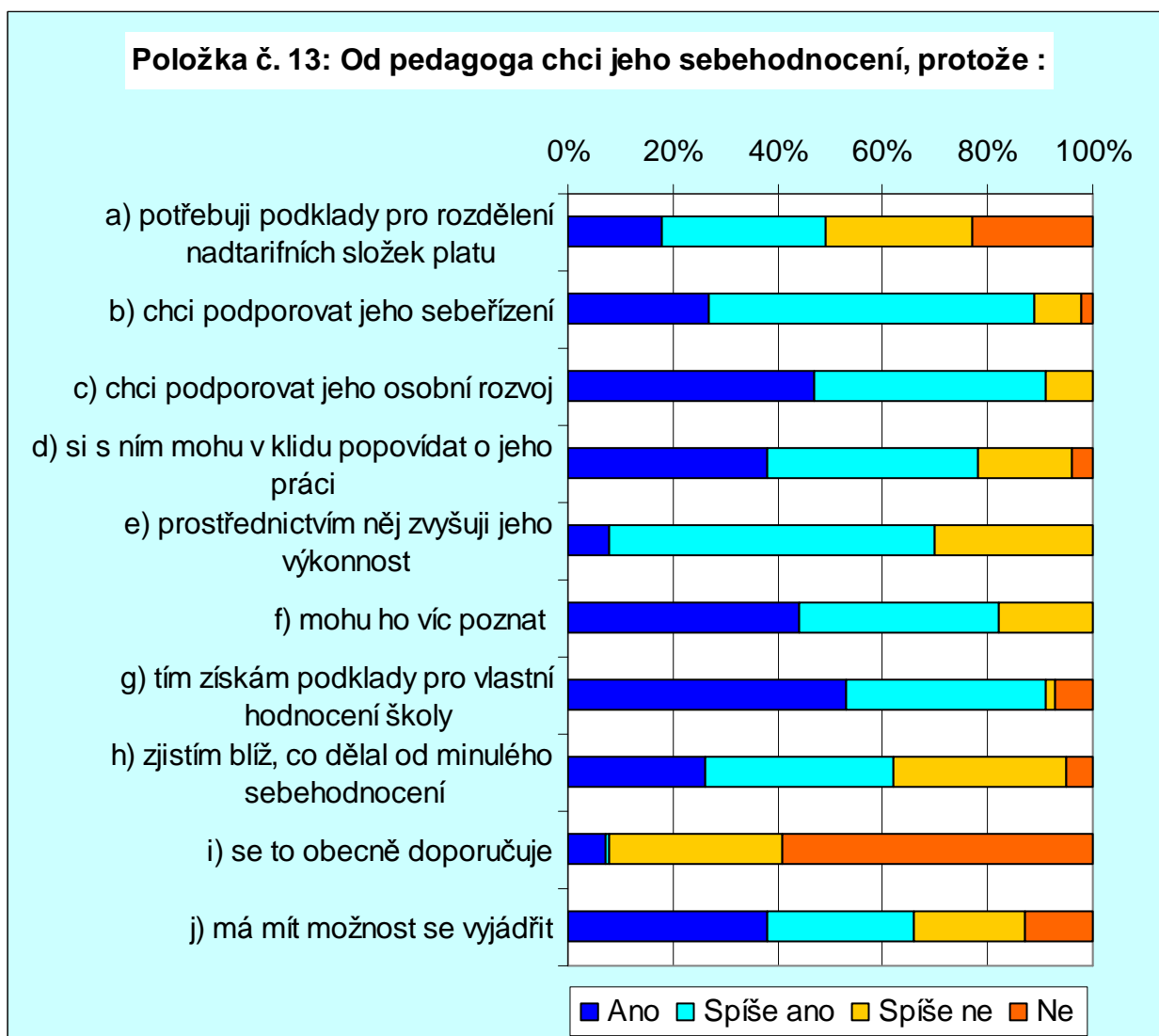
Pro ověřování mé hypotézy je podstatné, že proces vlastního hodnocení se do určité míry dotkne **každého pedagogického pracovníka**, což z odpovědí jednoznačně vyplynulo.

⁶⁴ Informační a komunikační technologie

⁶⁵ Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta

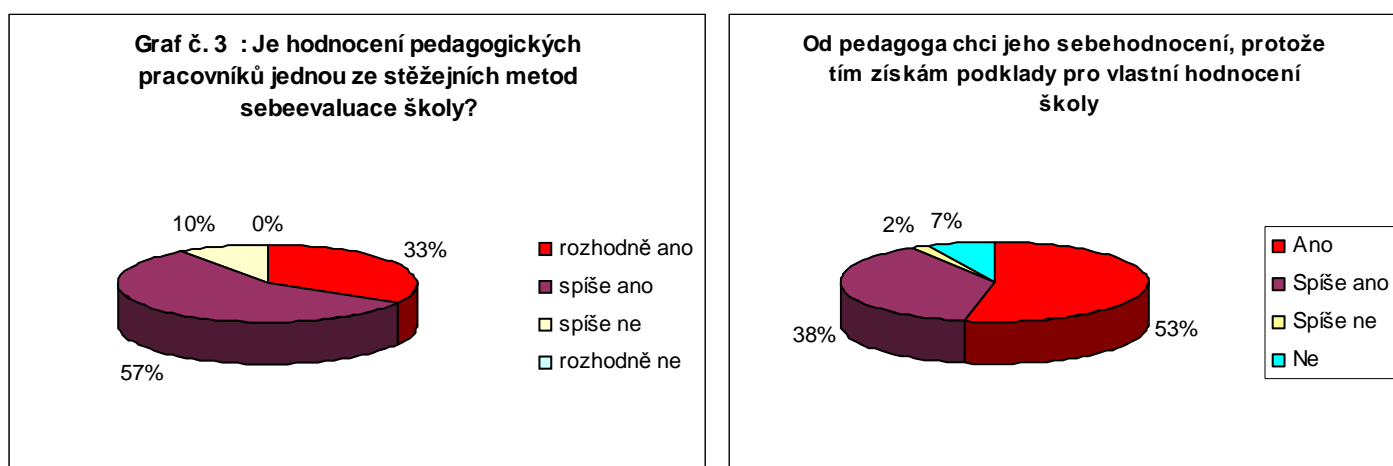
Položka č. 13: Od pedagoga chci jeho sebehodnocení, protože (vyjádřete se podle svých skutečných motivů, ne podle těch, které se jeví jako správné):

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
a) potřebuji podklady pro rozdělení nadtarifních složek platu	18%	31%	28%	23%
b) chci podporovat jeho sebeřízení	27%	62%	9%	2%
c) chci podporovat jeho osobní rozvoj	47%	44%	9%	0%
d) si s ním mohu v klidu popovídat o jeho práci	38%	40%	18%	4%
e) prostřednictvím něj zvyšuji jeho výkonnost	8%	62%	30%	0%
f) mohu ho víc poznat	44%	38%	18%	0%
g) tím získám podklady pro vlastní hodnocení školy	53%	38%	2%	7%
h) zjistím blíž, co dělal od minulého sebehodnocení	26%	36%	33%	5%
i) se to obecně doporučuje	7%	1%	33%	59%
j) má mít možnost se vyjádřit	38%	28%	21%	13%



Položka č. 13 zjišťuje, zda respondent využije informace získané v procesu sebehodnocení pracovníků pro vlastní hodnocení školy. Záměrně byly zvoleny různé varianty odpovědí, mezi které byla zařazena **stěžejní položka č. 13 g) „získám tím podklady pro vlastní hodnocení školy“**. Tato položka se zařadila na první místo z hlediska převažujícího souhlasného vyjádření (91 %) spolu s položkou č. 13 c) „chci podporovat jejich osobní rozvoj“. **Odpovědi na tuto položku lze srovnat s výzkumem z roku 2002⁶⁶**, který se týkal hodnocení pedagogických pracovníků. V něm „odpověď 121 respondentů potvrzuje názor, že hodnocení pracovního výkonu pedagogických pracovníků je jednou ze stěžejních metod sebeevaluace školy. Jak je vidět na grafu č. 3, jen necelých 10 % je opačného názoru.“⁶⁷

Vlevo je graf s vyhodnocením dat z výzkumu z roku 2002 zaměřeného na hodnocení ped. pracovníků. Vpravo se nachází graf s vyhodnocením dat mého výzkumu z roku 2007 zaměřeného na sebehodnocení pedagogických pracovníků.



V mém výzkumu, který je zúžen na sebehodnocení pedagogických pracovníků, uvedlo 91 % respondentů, že touto metodou mohou získat podklady pro sebeevaluaci školy. Ve výzkumu z roku 2002 to uvedlo vzhledem ke všem formám hodnocení 90 % respondentů. Výsledky obou výzkumů se liší o 1%. Z toho já osobně vyvozují, že **sebehodnocení pracovníka je** respondenty

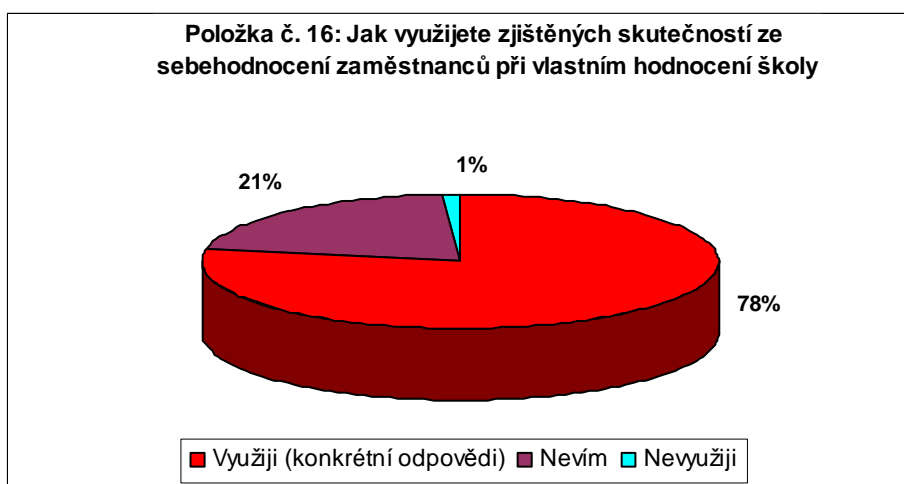
⁶⁶ analýza a výsledky dotazníkového šetření jsou zveřejněny v textu SLAVÍKOVÉ, L.; WOJCYKOWSKÉ, C.; NEZVALOVÉ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 8, s. 10

⁶⁷ SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKÁ, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 8, s. 10

v mém vzorku považováno za důležitou formu hodnocení, která je jednou z metod autoevaluace⁶⁸ školy.

Položka č. 16: Jak využijete zjištěných skutečností ze sebehodnocení zaměstnanců při vlastním hodnocení školy?

Využiji (uvedeny konkrétní příklady)	Nevím	Nevyužiji
78%	21%	1%



Tato otázka byla záměrně položena široce, neboť **způsoby realizace sebehodnocení ve školách jsou různorodé** a mají různou úroveň.⁶⁹ Respondentům nebyla předložena nabídka možností, aby je nemohla ovlivnit.

1 % dotazovaných uvedlo, že nevyužije získané informace ze sebehodnocení v procesu vlastního hodnocení školy. Toto 1 % konstatovalo, že k sebehodnocení školy využívají spíše jiné zdroje.⁷⁰

21 % respondentů se zatím nezamyslelo nad využitím sebehodnocení zaměstnanců v procesu sebehodnocení školy. **Někteří se nad touto otázkou zamysleli poprvé.** Tento fakt přímo formulovali v dotazníku. Jiní odpověděli „nad tím jsem se ještě nezamýšlel/a“ popř. „nevím“. Mezi těmito 21% se vyskytuje i 6% respondentů, kteří odpověděli, že důvodem, proč chtějí

⁶⁸ autoevaluace = systematicky připravené a plánovité hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům – viz text SLAVÍKOVÉ, L.; WOJCYKOWSKÉ, C.; NEZVALOVÉ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 3, s. 8

⁶⁹ viz analýza položky č. 9: Ve škole, kde působím, dostává pedagog prostor pro své hodnocení...

⁷⁰ na těchto školách nevytvářejí portfolia

sebehodnocení od svých zaměstnanců, **není** získání podkladů pro vlastní hodnocení školy.

Porovnání odpovědí na položky č. 13 g) a č. 16. V položce č.13 g) 7 % respondentů uvedlo, že od pedagogů nechce jejich sebehodnocení proto, aby získalo podklady pro vlastní hodnocení školy:

Od pedagogů chci jejich sebehodnocení, protože: (položka č.13 g))

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
g) tím získám podklady pro vlastní hodnocení školy	53%	38%	2%	7%

Jak využijete zjištěných skutečností ze sebehodnocení zaměstnanců při vlastním hodnocení školy? (položka č.16)

Využiji (uvedeny více či méně konkrétní příklady)	Nevím	Nevyužiji
78%	21%	1%

Domnívám se, že poté, co se respondenti zamysleli nad přímo položenou otázkou k využitelnosti sebehodnocení pedagogů pro vlastní hodnocení školy, **začali** někteří z respondentů, kteří nerealizují sebehodnocení za tímto účelem, **přemýšlet** o možnosti využít sebehodnocení ke shromažďování podkladů pro autoevaluaci školy.

78 % dotazovaných, kteří **konkrétně vědí, jak využijí** zjištěných skutečností ze sebehodnocení zaměstnanců při vlastním hodnocení školy, odpovídalo takto:⁷¹

- jako doplňující informace
- jako podklad pro analýzu současného stavu a stanovení cílů dalšího rozvoje
- jako podklad pro DVPP
- doplníme ho o vlastní hodnocení (o názor vedení) a použijeme pro hodnocení školy
- v podstatě **sebehodnocení učitele bude předcházet sebehodnocení**

⁷¹ seřazeno podle frekvence výskytu, není vyjádřeno procentem, protože některé oblasti se překrývají, jiné spolu úzce souvisí, popř. jedna vychází z druhé

v rámci školy (podobně formulované zaznělo v 5 % dotazníků). **Z těchto odpovědí je zřejmé, že sebehodnocení je výchozím bodem pro autoevaluaci školy.** Od jednotlivostí, tj. sebehodnocení jednotlivce a hodnocení jednotlivců, se dostáváme k celku, tj. k sebehodnocení školy, ve které působíme. Srovnej s tezemi z odborné literatury „Sebehodnocení je vhodné použít též jako pilotní akci před vlastním pravidelným hodnocením, čímž může posloužit ke zlepšení jeho obsahu i průběhu.“⁷²

Je samozřejmé, že odpovědi respondentů jsou závislé na kvalitě, komplexnosti a počtu provedených sebehodnocení pedagogických pracovníků. 30% škol z mého vzorku realizuje sebehodnocení pedagogických pracovníků pouze v rámci pohospitačního rozhovoru,⁷³ avšak i takto získané informace se mohou stát cennými pro vlastní hodnocení školy. Např. se mohu dovědět, že vyučující tvoří s žáky portfolio, že jsou žáci zapojováni do tvorby pravidel chování třídy apod. Pokud si udělám na vyučujícího čas a v klidu ve spolupráci s ním zhodnotím jeho výkon ve vyučovací hodině, jistě se dostanu k řadě informací, které stojí za to si zaznamenat nebo alespoň zapamatovat. Později je mohu využít, mimo jiné i pro vlastní hodnocení školy.

V rámci řízených rozhovorů dotazovaní bez problémů jmenovali příklady informací a materiálů získaných při sebehodnocení zaměstnanců, které využijí pro vlastní hodnocení školy. Čím komplexněji sebehodnocení prováděli, tím více příkladů uvedli.

Nejlépe argumentovali dotazovaní ze škol, ve kterých se vytvářejí portfolia. Ta se stávají cenným zdrojem informací a zároveň prokazatelným dokladem o činnosti školy. Toto bylo potvrzeno i jejich analýzou.

Závěr: Hypotéza č. 4 „Vedení škol (ředitelé a jejich zástupci) využije zjištěných skutečností ze sebehodnocení pedagogických pracovníků při vlastním hodnocení školy.“ byla potvrzena. 91% respondentů využije zjištěných skutečností ze sebehodnocení pedagogických pracovníků při vlastním hodnocení školy.

⁷² SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 8, s. 63

⁷³ viz analýza položky č. 9 „Ve škole, kde působím, dostává pedagog prostor pro své hodnocení“

4. 4. 6 Využití portfolií v procesu autoevaluace

Ověřování hypotézy č. 5:

Školy, které vytvářejí portfolia, využijí analýzu portfolií jako jednu z metod vlastního hodnocení školy.

Do dotazníku jsem zařadila položky č. 17 – 22, jejich analýza ve zkoumaném vzorku potvrdí popř. vyvrátí hypotézu č. 5. Položky č. 17 – 20 zjišťují chápání pojmu portfolio a současný stav tvorby portfolií na školách ve zkoumaném vzorku. Položky č. 21 a 22 vedou přímo k ověření hypotézy č. 5.

V řízeném rozhovoru⁷⁴ byla upřesňována data získaná dotazníkem.

Položka č. 17: Vytváříte portfolia žáků?

Položka č. 18: Vytváříte portfolia učitelů?

Analýza položek č. 17 a č. 18

Údaje v tabulce „Vyhodnocení položek č. 17 a 18“ jsou již upraveny⁷⁵ na základě analýzy položek č. 19 a 20.

Vyhodnocení položek č. 17 a 18	Ano	Ne
Vytváříte portfolia žáků	35%	65%
Vytváříte portfolia učitelů	21%	79%

35 % škol ze zkoumaného vzorku vytváří portfolia žáků a 21 % škol portfolia učitelů.

Položka č. 19: Pokud vytváříte portfolia žáků, co je jejich obsahem?

Položka č. 20: Pokud vytváříte portfolia učitelů, co je jejich obsahem?

Položky č. 19 a č. 20 zjišťují, co je obsahem portfolií, která jsou vytvářena ve školách v mém vzorku.

⁷⁴ viz pátá část řízeného rozhovoru

⁷⁵ vysvětlení viz následující dvě strany

Respondenti uvedli následující materiály, které obsahují žákovská portfolia ve školách, kde působí:

1. práce žáků (testy, písemné práce, referáty, výstupy z projektů, výtvarné práce, CD s materiály v elektronické podobě – texty, fotografie, prezentace apod.)
2. sebehodnocení žáků,
3. hodnocení žáků spolužáky, učiteli, rodiči⁷⁶
4. úspěchy v soutěžích
5. práce dokládající zaměření, vlastnosti a výrazné rysy osobnosti
6. dokumentace o žácích
7. informace z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně
8. zápisy z jednání s rodiči či institucemi
9. hodnocení z testování (CERMAT, Scio apod.)

Výše uvedené materiály jsem rozdělila na dvě skupiny. Do jedné skupiny zařazuji materiály žáka, s kterými tento žák může pracovat, viz body č. 1 až 5. Jde o portfolio, které neobsahuje úřední materiály. Škola toto portfolio vytváří dobrovolně. Do druhé skupiny zařazuji materiály v bodech č. 6 až 9, které jsou také portfoliem, avšak obsahují údaje důvěrné a jsou součástí školní matriky. Jejich shromažďování je pro školu povinné, vyplývá ze zákona.⁷⁷ Pokud by materiály č. 6 – 9 byly zahrnuty ve výzkumu v mé práci do žákovského portfolia, pak by položka č. 17 „Vytváříte portfolia žáků?“ byla bezpředmětná, protože by portfolio vytvářelo 100 % škol.

Z obou portfolií lze bezpochyby čerpat informace pro vlastní hodnocení školy. Mě v této práci především zajímá portfolio, které školy vytvářejí nepovinně, jehož prostřednictvím se rozvíjí žákovské kompetence a s nímž žáci mohou pod vedením učitelů tvůrčím způsobem pracovat.

Při procentuálním vyjádření odpovědí na položku č.17 „Vytváříte portfolia žáků?“, jsem toto rozdílné vnímání portfolia respondenty vzala v úvahu a převedla kladné odpovědi na záporné u odpovědí těch respondentů, kteří

⁷⁶ rodiče lze je zapojit do tvorby portfolia

⁷⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 28 dokumentace škol školských zařízení

v položce č. 19 „Pokud vytváříte portfolia žáků, co je jejich obsahem?“ uvedli pouze materiály, které je škola povinna shromažďovat ze zákona.⁷⁸ Toto převedení jsem provedla u 3 % odpovědí. Z toho vyplývá, že toto rozdílné chápání portfolia, by neovlivnilo celkový výsledek šetření.

Respondenti uvedli následující materiály, které jsou obsahem portfolií učitelů ve školách, kde respondenti působí:

1. dokumentace v rámci přijímání do pracovního poměru (dotazník, doklad o vzdělání, výpis z trestního rejstříku, smlouvy, ...)
2. záznamy z DVPP
3. hospitační záznamy
4. sebehodnocení učitele
5. výstupy z realizovaných projektů
6. žákovské práce, které realizoval učitel se žáky
7. příspěvky do tisku
8. fotografie a jiné materiály z akcí, které učitel realizoval
9. mimořádně přípravy na vyučovací hodinu, na projekt apod.
10. další materiály dokladující úspěchy učitele

V dotaznících, kde v odpovědi na položku č. 20 „Pokud vytváříte portfolia učitelů, co je jejich obsahem?“, byly uvedeny pouze dokumenty, jejichž vedení je pro zaměstnavatele povinností stanovenou ze zákona,⁷⁹ aplikuji obdobnou argumentaci a postup jako u portfolií žákovských. Výsledné číselné vyhodnocení položky č. 18 „Vytváříte portfolia učitelů“ se změnilo o 2 % ve prospěch odpovědí „ne“.

Respondenti v odpovědích na položky č. 19 „Pokud vytváříte portfolia žáků, co je jejich obsahem?“ a 20 „Pokud vytváříte portfolia učitelů, co je jejich obsahem?“ uváděli, i **kdo portfolia vytváří a kdy je začali vytvářet**. Tyto informace byly zjišťovány také formou řízeného rozhovoru.

Na některých školách portfolia netvoří, ale o jejich zavedení uvažují. Jinde je postupně někteří vyučující, ve větší míře prvostupňoví, zavádějí. Jsou i školy, na kterých mají portfolia všichni žáci a také všichni učitelé. Řízeným

⁷⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 28 dokumentace škol a školských zařízení

⁷⁹ Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce

rozhovorem bylo potvrzeno, že na školách v mém vzorku se vytváří a léta vytvářela i školní portfolia, ke kterým patří kroniky škol, fotografie a video nahrávky významných akcí a výročí školy, výstřižky novinových článků o škole apod.

Položka č. 21: Pokud vytváříte některé z portfolií, využijete materiály a informace z portfolia pro vlastní hodnocení školy?

Pokud je na škole tvořeno portfolio školy, učitele nebo žáka, může z něj management mimo jiné čerpat informace pro vlastní hodnocení školy. Zda toho vedení škol využije, bylo zjišťováno položkou č. 21.

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Pokud vytváříte některé z portfolií, využijete materiály a informace z portfolia pro vlastní hodnocení školy?	55%	35%	8%	2%

90% respondentů z mého vzorku využije materiály a informace z portfolií pro vlastní hodnocení školy.

Položka č. 22: Jaké materiály z portfolia využijete pro vlastní hodnocení školy?

Tato položka byla zařazena za účelem konkretizace odpovědí na položku č. 21.⁸⁰ Vzhledem k tomu, že položka č. 22 je otázkou otevřenou, byly odpovědi na ni porovnávány u každého respondenta s odpovědí na položku č. 21.

Respondenti odpovídali na položku č. 22 **v závislosti na zkušenostech s portfoliem**. Tam, kde vedení škol teprve získává zkušenosti s využitím portfolií, byly odpovědi rozpačitější. Respondenti uváděli, že jsou teprve na začátku a portfolia využívají jen učitelé. Tito respondenti odpovídali na položku č. 21 „Pokud vytváříte některé z portfolií, využijete materiály a informace z portfolia pro vlastní hodnocení školy?“ odpovědí „spíše ne“.

Tam, kde mají s tvorbou portfolií více zkušeností, nepochybují o tom, že portfolia určitě budou jedním z podkladů pro vlastní hodnocení školy. Odpovědi

⁸⁰ „Pokud vytváříte některé z portfolií, využijete materiály a informace z portfolia pro vlastní hodnocení školy?“.

respondentů pak byly podmíněny obsahem portfolií, které jsou na školách, kde působí, vytvářena.

Respondenti uvedli následující **materiály, které využijí jako zdroj informací pro autoevaluaci školy.**

Z portfolií žáků:

- práce žáků - např. literární práce, kresby, výstupy z projektů
- žákovská sebehodnocení
- výsledky žáků v soutěžích
- hodnocení z testování (CERMAT, Scio apod.)

Z portfolií učitelů:

- doklady o jejich DVPP
- sebehodnotící archy
- hospitační záznamy
- realizované projekty
- žákovské práce, které vznikly pod vedením učitele

10 % respondentů uvedlo, že celé portfolio, které vypovídá v globálu o práci žáka nebo učitele, bude podkladem pro vlastní hodnocení školy. Z řízených rozhovorů navíc vyplynulo, že portfolio není jen podkladem pro tvorbu vlastního hodnocení školy, ale je i **materiálem, který prokazatelně dokladuje tvrzení uvedená ve vlastním hodnocení školy.**

Závěr:

Hypotéza č. 5 „Školy, které vytvářejí portfolia, využijí analýzu portfolií jako jednu z metod vlastního hodnocení školy.“ byla potvrzena.

4.5 Shrnutí výsledků výzkumu

Výzkumem bylo ověřováno pět hypotéz. **Cílem bylo zjistit**, jak vnímají sebehodnocení jedince manažeři škol, jak je z hlediska rozsahu a obsahu realizováno profesní sebehodnocení pedagogických pracovníků ve školách a do jaké míry bude využíváno v procesu vlastního hodnocení školy.

Hypotéza č. 1 „*Většina manažerů se domnívá, že sebehodnocení je významným procesem pro seberozvoj, a podle toho se chová a jedná.*“ **byla potvrzena**. 99 % manažerů vnímá sebereflexi a sebehodnocení jako důležité pro rozvoj člověka. 98 % si nechává prostor k zamyšlení nad sebou a pokud si uvědomí své nedostatky, pracuje více či méně na jejich odstranění (100%).

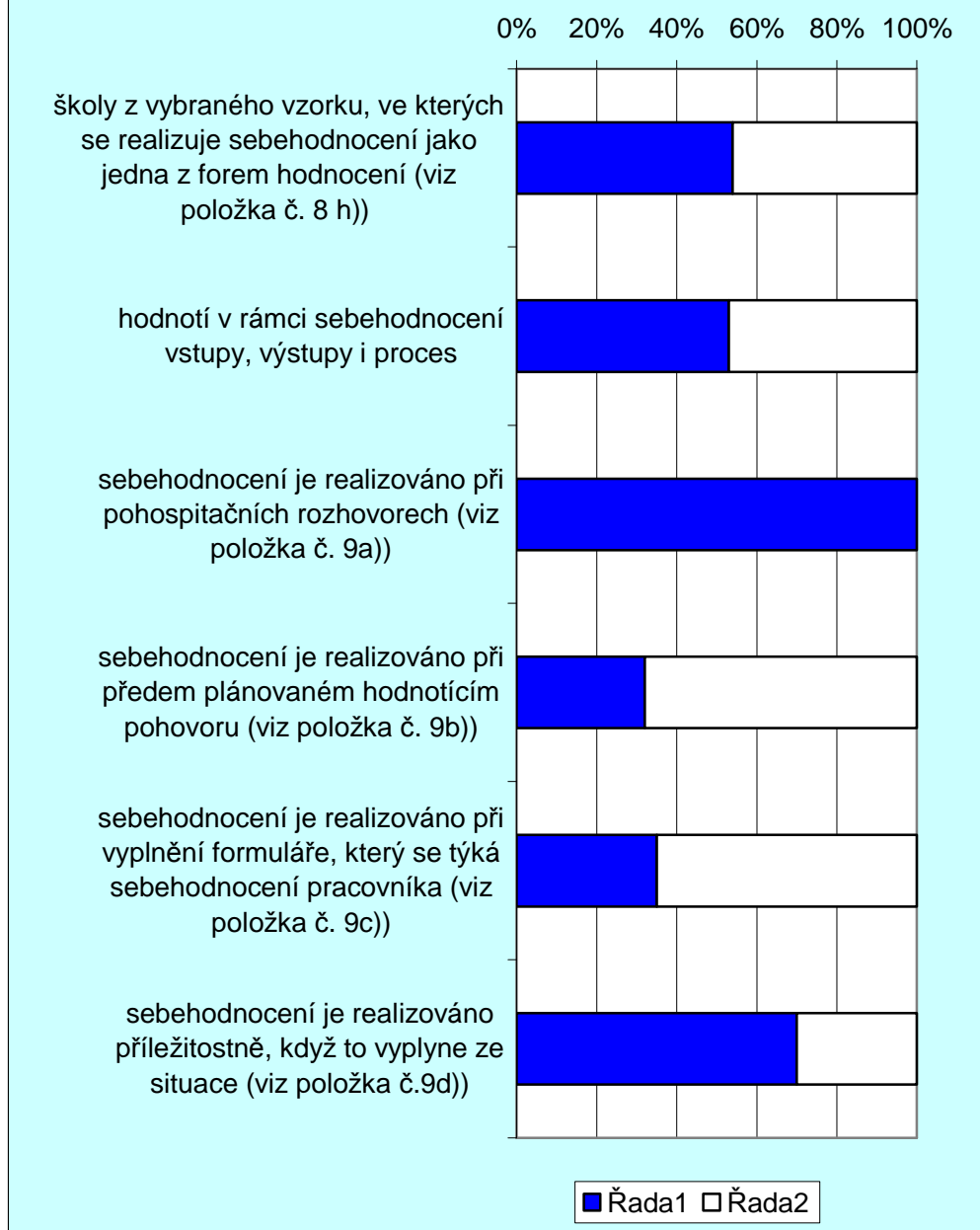
Hypotéza č. 2 „*Ve školách probíhá profesní sebehodnocení učitelů většinou v omezeném rozsahu (soustředěno převážně do pohospitačních rozhovorů).*“ **byla potvrzena**. Na dvou třetinách škol ze zkoumaného vzorku probíhá profesní sebehodnocení pedagogů pouze v rámci pohospitačních rozhovorů nebo příležitostných rozhovorů.

Hypotéza č. 3 „*Ve školách probíhá profesní sebehodnocení učitelů většinou v omezeném obsahu (nejsou zahrnuty vstupy, výstupy, proces).*“ **byla vyvrácena**. Na 53% škol dochází k hodnocení vstupů, procesu i výstupů pracovního výkonu.

V následující tabulce a grafu jsou dána do souvislosti data o rozsahu a obsahu sebehodnocení:

školy z vybraného vzorku, ve kterých se realizuje sebehodnocení jako jedna z forem hodnocení (viz položka č. 8 h))	54%	46%
školy ze zkoumaného vzorku, ve kterých manažeři hodnotí v rámci sebehodnocení vstupy, výstupy i proces (závěr z ověřování hypotézy č. 3)	53%	47%
sebehodnocení je realizováno při pohospitačních rozhovorech (viz položka č. 9a))	100%	0%
sebehodnocení je realizováno při předem plánovaném hodnotícím pohovoru (viz položka č. 9b))	32%	68%
sebehodnocení je realizováno při vyplnění formuláře , který se týká sebehodnocení pracovníka (viz položka č. 9c))	35%	65%
sebehodnocení je realizováno příležitostně , když to vyplyne ze situace (viz položka č.9d))	70%	30%

Analyza výsledku ověřování hypotéz č. 2 a 3



53 % škol hodnotí v rámci procesu sebehodnocení vstupy, výstupy i proces. 54 % škol realizuje sebehodnocení jako jednu z forem hodnocení. Z toho na 19 % škol probíhá sebehodnocení pouze při pohospitačních rozhovorech a příležitostně, když to vyplyne ze situace. Pokud i na těchto 19 % škol jsou hodnoceny vstupy, proces i výstupy pracovního výkonu, pak podle mého názoru v těchto školách **probíhá efektivní příležitostná komunikace** mezi podřízenými a nadřízenými nebo jsou vedeny **důkladné a komplexní pohospitační rozhovory**. Pokud by bylo toto splněno, pak o 53 % škol ze

zkoumaného vzorku by se dalo hovořit jako o školách, kde probíhá efektivní sebehodnocení pedagogických pracovníků. Toto tvrzení by muselo být předmětem dalšího navazujícího výzkumu, který by se soustředil na oblast komunikace a provádění pohospitačních rozhovorů.

Pro můj výzkum lze **shrnout závěry** vyplývající z ověřování prvních tří hypotéz takto: **Manažeři považují proces sebehodnocení za významný prvek dalšího rozvoje jedince. Aplikují ho v omezeném rozsahu ve školách, v kterých působí, ale i přes tento omezený rozsah je většina manažerů schopna postihnout v rámci profesního sebehodnocení pracovníků všechny oblasti hodnocení – vstupy, výstupy a proces.**

Hypotéza č. 4 „*Management škol využije zjištěných skutečností ze sebehodnocení pedagogických pracovníků při vlastním hodnocení školy.*“ byla potvrzena u 91% dotazovaných. Při ověřování hypotézy č. 4 se jasně ukázalo, že míra využití informací ze sebehodnocení je závislá mimo jiné na kvalitě a rozsahu sebehodnocení. Tedy čím je větší rozsah hodnocení a jeho kvalita, tím je větší spektrum informací, které hodnotitel získá a může využít.

Hypotéza č. 5 „*Školy, které vytvářejí portfolia, využijí analýzu portfolií jako jednu z metod vlastního hodnocení školy.*“ byla potvrzena. 90 % manažerů škol, v kterých vytvářejí pedagogové portfolia, využije tato portfolia jako zdroj informací pro vlastní hodnocení školy. Míra využití je přímo úměrná zkušenostem s jejich vytvářením.

Shrnutí:

Z výzkumného šetření vyplynulo, že manažeři ve zkoumaném vzorku škol přikládají sebehodnocení jedince velký význam a využijí informací z profesního sebehodnocení pedagogů v procesu vlastního hodnocení školy, a to v závislosti na kvalitě procesu provádění profesního sebehodnocení pedagogických pracovníků a zkušenostech s ním.

Poznámka: Veškerá data získaná výzkumem a jejich interpretace jsou vztažena ke zkoumanému vzorku. Ve zkoumaném vzorku bylo podle hodnocení respondentů 33% škol na nadprůměrné úrovni a 67% škol průměrných, k této úrovni škol je třeba přihlídnout. Pokud nikdo z respondentů nevyužil v položkách možnost „jiné“ – pak není zahrnuta do grafů a tabulek.

5. Sebehodnocení pedagogů v praxi

Nedílnou součástí této práce je poskytnout manažerům působícím v oblasti školského managementu informace, které by jim pomohly při zkvalitňování procesu sebehodnocení pedagogických pracovníků.

5.1 Některé aspekty zkvalitnění procesu sebehodnocení

Zavedení sebehodnocení jako plánovitého, systematického a komplexního procesu je jednou ze změn, které může management na svém pracovišti nastolit. Vzhledem k tomu, že se dotýká ega každého zaměstnance, je potřeba důsledně respektovat některé zásady **managementu změny**, aby byly eliminovány některé projevy odporu a změna byla úspěšně zavedena.

Změny jsou nutností. Přestože lidé toto vědí, vyvolává většinou každá změna určitý odpor. Bylo by naivní se domnívat, že všichni začnou s chutí hodnotit sebe sama, protože je to přání manažera. Změny většinou vyvolávají obavy. Lidé jsou postaveni před novou situací, cítí se být ohroženi ve svých zájmech, obávají se, jak se jim změna dotkne. Proto je důležité snižovat odpor ke změnám. Je třeba **vysvětlit** změnu jako potřebnou, poskytnout dostatek včasných informací a **zapojit pracovníky** do přípravy a zavádění změny. Vysvětlit pracovníkovi, jak se změna dotkne právě jeho. Často plyne **odpor ke změnám** z důvodu, že nebyly dostatečně a správně vysvětleny, popřípadě pochopeny. Zavedení procesu sebehodnocení může vedení školy **obhájit** snahou o zvyšování kvality školy, efektivní a účinné plnění strategických cílů, provádění neformální autoevaluace školy, realizaci dalšího rozvoje zaměstnanců, rozšiřování zpětné vazby o další informace. Dobrá je i argumentace příklady z okolí, a to nejen ze škol, ale i ze sféry komerční. A důležité je **komunikovat** a komunikovat. Je třeba počítat s tím, že odpor ke změnám bude vyšší u těch, kteří nejsou iniciátoři změn a jichž se změna dotkne. Manažer se musí obklopit **sympatizanty se změnami** a prostřednictvím nich působit na ostatní. I tak se stane, že někteří nebudou respektovat změnu přesto, že management udělal vše, co bylo v jeho silách. Budou to lidé, kteří nemají dostatek tolerance ke změně.

Každý manažer, pokud nechce být překvapen a chce být připraven na situace, které mohou vzniknout, by měl znát jednotlivé **fáze změny**⁸¹ založené na mechanismu nostalgie nad předešlou situací. Pro úspěšný proces sebehodnocení je důležitá **atmosféra důvěry**.⁸²

Se sebehodnocením zaměstnance se musí dál pracovat, neměl by to být materiál „do šuplíku“. Např. pokud zaměstnanec sdělil manažerovi, že vytváří se žáky portfolio, a tato aktivita ve škole není běžná, měl by nadřízený o toto portfolio projevit zájem. Zaměstnanec musí vidět, že se s informacemi, které manažerovi poskytl, pracuje, musí vidět, že z tohoto procesu jsou závěry, že může vyjádřit svůj názor a že jeho názor manažera zajímá.

Jak vyplynulo z řízených rozhovorů, někteří manažeři si tyto aspekty ovlivňující proces a výstupy ze sebehodnocení plně neuvědomují, popřípadě je podceňují.

Příklad zavedení procesu sebehodnocení zaměstnanců na jedné ZŠ z mého vzorku :

Na základní škole s 30 zaměstnanci bylo zavedeno sebehodnocení především s cílem získat další podklad pro přidělení nadtarifních složek platu. Druhořadým záměrem bylo ovlivnění výkonnosti zaměstnanců.

Z důvodu časové tísně vedení školy **nebyli** zaměstnanci **motivováni** k sebehodnocení, ani jim nebyl vysvětlen účel sebehodnocení pro ně a pro školu. Byl jim pouze rozdán **formulář** pro sebehodnocení k vyplnění a sdělen termín jeho odevzdání.

Protože šlo o zavedení nové věci, u části zaměstnanců tento požadavek vyvolal **odpor**. Nechtěli formulář vyplňovat. Po **rozhovoru** s vedením školy, které jim sdělilo význam sebehodnocení pro ně a pro školu, uznali opodstatněnost tohoto požadavku. Formuláře všichni vyplnili a odevzdali v požadovaném termínu. Vedení školy tyto materiály pročetlo a porovnálo se skutečným stavem. Získalo informace, které se staly jedním z podkladů pro **přidělení nadtarifních složek platu**. Některé informace využije ve vlastním hodnocení školy. Sebehodnocení **ovlivnilo výkonnost** zaměstnanců, neboť

⁸¹ SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 2, s. 4

⁸² viz teoretická část této práce – kultura školy

zaměstnanci poznali, že je jejich práce sledována, oceněna a že se mohou k výsledkům své práce písemně vyjádřit. Tím byl tento proces uzavřen. A **beze změn** se opakoval již dvakrát.

Rozbor tohoto případu:

Pozitivní je, že vedení školy realizovalo sebehodnocení **v širším rozsahu**, ne jen v rámci pohospitačního rozhovoru nebo při příležitostných rozhovorech, ale i s využitím formuláře pro sebehodnocení.

Vedení školy zavedlo sebehodnocení se záměrem získat podklady pro osobní ohodnocení resp. odměny. Podle mého názoru je to **pragmatické okamžité** využití, navíc je zde nebezpečí zkreslování informací zaměstnanci. Já osobně bych do popředí postavila rozvoj zaměstnance a zvyšování kvality organizace. Můj názor lze podpořit i tvrzením z odborné literatury „teprve **druhotně** může hodnocení kvality práce sloužit jako nástroj pro odměňování (finanční).“⁸³ **Nerespektováním zásad** pro snižování odporu ke změnám došlo k tomu, že někteří zaměstnanci odmítli formulář vyplnit. Po popření a hněvu následovalo smlouvání s manažerem. V této fázi se manažer zachoval velmi dobře, protože **požadavek na sebehodnocení nevzal zpět**, a trval na něm, neboť jednou zavedená změna je nevratná. Komunikací a vysvětlováním sami zaměstnanci uznali, že požadavek manažera má význam.

Tím, že **nebyla** dosud provedena **analýza** dosavadního procesu sebehodnocení a stanovena **opatření ke zlepšení**, hrozí, že se sebehodnocení stane formálním a učitelé ho budou vnímat jako další administrativu navíc.

Shrnutí:

Klady:

- vznesení požadavku na sebehodnocení
- požadavek na vyjádření prostřednictvím formuláře
- termínovanost úkolu
- respektování toho, že jednou zavedená změna je nevratná

Zápory:

- nerespektování zásad managementu změny - nedostatečná komunikace a vysvětlení, nedostatečná participace a zapojení

⁸³ SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. kap. 8, s. 122

- absence rozboru vyplněného formuláře se zaměstnancem (hodnotící rozhovor)
- nebyla provedena analýza dosavadního způsobu provádění sebehodnocení a stanovena další opatření ke zlepšení
- není využito cílové řízení

V této části jsem stručně vyjádřila pouze některé aspekty, které by měl manažer brát v úvahu v procesu sebehodnocení. Některé další vyplývají z teoretické a výzkumné části. Řadu dalších doporučení lze vyvodit ze studia odborné literatury uvedené v závěru práce.

5.2 Obsah formuláře pro sebehodnocení a jeho zpracování

Z mého výzkumu vyplynulo, že na 35 % škol se realizuje sebehodnocení učitelů mimo jiné vyplněním formuláře. Vzhledem k tomu, že jde pouze o jednu třetinu škol, zařazuji tuto část práce, v které uvádím možný obsah formuláře pro sebehodnocení. Příklad vypracovaného formuláře se nachází v příloze.

V odborné literatuře zabývající se hodnocením zaměstnanců lze dohledat formuláře pro hodnocení zaměstnanců různými hodnotiteli. Formulář pro sebehodnocení zaměstnance může mít např. formu volné výpovědi na zadané otevřené položky nebo formu předem daných kritérií hodnocení, jejichž úroveň se posuzuje pomocí hodnotící škály.

Hodnotící formulář může obsahovat tyto okruhy:

1. pracovní úkoly a kompetence - slouží k zamyšlení, zda jsou v souladu s popisem práce, sleduje se, co je v souladu a co chybí popř. přebývá – činnosti, které zaměstnanec vykonává, aniž by je měl v popisu práce, činnosti, které nevykonává přesto, že je v popisu práce má. Tento bod může být podkladem pro aktualizace pracovních náplní zaměstnance.
2. dosavadní cíle – stanovené cíle a jejich plnění (pokud už hodnocení probíhalo), překážky při plnění cílů, byly cíle správně stanoveny, došlo k jejich korekci a proč

3. silné stránky a slabé stránky zaměstnance, největší úspěchy/neúspěchy a jejich příčiny, dále otázky - co z vaší práce vás nejvíce baví, nebaví a proč, co vám nejvíce ztěžuje práci, co se vám podařilo a co ne
4. vzdělávání a samostudium - oblasti samostudia, oblasti, ve kterých se chce zaměstnanec dál vzdělávat, plánovaný kariérní postup (pokud ano, jakým směrem a proč)
5. plánované cíle - jaké si kladete cíle pro další období hodnocení, co nebo kdo by vám mohl pomoci při jejich dosahování
6. podmínky pro práci - s jakými obtížemi se setkáváte při práci, co by vám usnadnilo práci, kde vidíte možnosti nápravy, kdo by je mohl uskutečnit
7. jaké jsou silné a slabé stránky školy, co navrhuje ke zlepšení kvality školy, jak chcete přispět k plnění strategických cílů školy, co a jak byste jako první změnil, kdybyste byl ředitelem školy, co vás ve škole drží a co by se muselo stát, abyste uvažoval o odchodu ze školy
8. jiná sdělení

Podle této struktury sbehdnocení zaměstnance může probíhat i motivačně hodnotící pohovor. Sebehodnocení by mělo být **východiskem pro hodnotící rozhovor s nadřízeným**. Prostřednictvím něj je umožněno pracovníkovi se podílet na procesu hodnocení vyjádřením svého názoru, rozvíjí se komunikace mezi nadřízeným a podřízeným. Při hodnocení aktuálního pracovního výkonu hodnoceného se stanovují možnosti a příležitosti ke zlepšení práce, identifikují se možné problémy. Stanovují se cíle pro další období a plán, který povede k jejich splnění.

Při vlastním posuzování odpovědí si všímáme obsahu sdělení, jeho konkrétnosti a hloubky, schopnosti analýzy a syntézy, vyhledávání souvislostí a myšlení v souvislostech. Položka č. 7 informuje o celkovém přehledu dotazovaného o škole a její činnosti. Především zda dokáže identifikovat silné a slabé stránky školy, formulovat vize, poslání, cíle dané školy. Zda navrhuje na profesionální úrovni adekvátní a realizovatelné změny⁸⁴ a má určitý rozhled i mimo své pracovní zařazení. Dále zjišťujeme, co ho motivuje resp. demotivuje.

Pokud připravujeme formulář pro sebehodnocení, je **nutné si uvědomit strategické cíle**, ke kterým organizace směřuje a **kritéria hodnocení**, která jsou

⁸⁴ opodstatněné a reálně je dobré realizovat, a tak posilovat význam hodnotícího procesu

zavedena v organizaci. Tomu podřídíme výběr a formulaci položek. Mějme na paměti, že výběrem položek dáváme zaměstnanci najevo, co je pro nás při hodnocení jeho pracovního výkonu důležité. Nutné je provést **pilotáž formuláře** na malém vzorku dotazovaných a podle zjištěných skutečností ho upravit. Vhodné je **zapojit do jeho tvorby ty zaměstnance**, pro které je určen, využijeme tak jednu z možností, jak snížit odpor ke změnám. Pokud je formulář vyplňován pravidelně – např. jedenkrát za půl roku, osvědčuje se, aby si vyučující vedl (pouze pro svou potřebu) průběžně záznamy o podmínkách, průběhu a výsledcích své práce. Tyto záznamy mu usnadní vyplňování formuláře. Nejde o žádnou náročnou administrativu, stačí pouze kus papíru uložený na stabilním místě, popřípadě kalendář, kam si vyučující zaznamená klíčové události týkající se pracovních aktivit. Tato činnost vede pracovníka ke sledování své práce, ke svému průběžnému sebehodnocení. **Ideální je**, když si učitel tvoří své **portfolio**. Shromážděné materiály může vzít s sebou na hodnotící rozhovor a dokladovat tak svá tvrzení v sebehodnotícím formuláři.

Čtenáři této práce předkládám **příklad formuláře pro sebehodnocení pedagogických pracovníků**.⁸⁵ Vytvořila jsem ho na základě studia literatury a vlastních zkušeností, byl pilotován a je používán ve škole, kde působím. Navazuje na kritéria hodnocení stanovená pro pedagogické pracovníky naší školy. V závislosti na vývoji organizace prošel aktualizací.

Už to, že vychází z konkrétních podmínek školy, je důvod, proč bude případným novým uživatelem **upravován na podmínky školy**, ve které působí, a aktualizován podle toho, jak se tyto podmínky budou měnit. Může se stát **inspirativním východiskem** pro zavedení sebehodnotících formulářů, popřípadě pro osnovu, podle které se může pracovník připravit na hodnotící rozhovor se svým nadřízeným.

⁸⁵ viz příloha E)

6. Závěr

Tato práce aktuálně spojuje sebehodnocení pracovníka a vlastní hodnocení školy. **Navrhuje možnost** využít profesní sebehodnocení pedagoga jako východisko pro vlastní hodnocení školy a **uvádí konkrétní způsoby** tohoto využití. Předkládá návrh **formuláře pro sebehodnocení**. Na základě analýzy příkladu z praxe **uvádí některá důležitá doporučení** pro úspěšné zavedení a realizaci profesního sebehodnocení.

Vedoucímu pracovníkovi přináší pohled na problematiku sebehodnocení z různých úhlů. Prezentuje na jedné straně **teoretické poznatky** různých autorů a zároveň je uvádí **do souvislostí** se současnou **aktuální situací** ve školách, s názory respondentů i s mými osobními zkušenostmi. Prostřednictvím **přehledu teoretických zdrojů** v závěru práce se může čtenář podrobněji seznámit s problematikou sebehodnocení jedince a profesního sebehodnocení. **Manažer ji využije při personální práci ve vlastní škole, při vlastním hodnocení školy i při svém vlastním sebehodnocení**. Cíl práce byl splněn.

Tuto práci lze využít nejen **ve školství**, ale i v dalších **ziskových i neziskových organizacích**. Pokud tato práce povede čtenáře k zamyšlení nad sebou samým, nad procesem sebehodnocení v organizaci, nad významem a možnostmi využití profesního sebehodnocení v praxi, pak splnila svůj účel.

Tuto práci lze dále rozvíjet v části teoretické např. pojednáním o žákovských a školních portfoliích a jejich využitím v procesu sebehodnocení pracovníka i školy. Lze na ni navázat dalším výzkumem, který by se mohl zabývat plánovitostí, systematičností a komplexností provádění profesního sebehodnocení pedagogů ve školách, vztahem manažerů a podřízených k profesnímu sebehodnocení, podrobnějším výzkumem zaměřeným na vytváření a využívání portfolií atp.

Sebehodnocení je proces, který se neustále vyvíjí. Je nástrojem profesního rozvoje a trvalého zvyšování kvality. Této metodě se pedagogičtí pracovníci a management škol teprve učí.

Poznámka:

Jsem autorkou dotazníku, řízeného rozhovoru, formuláře pro sebehodnocení i tabulky pro autoevaluaci školy (vše v přílohách). Při tvorbě těchto materiálů jsem vyšla ze studia literatury, z informací získaných při v rámci studia školského managementu a z vlastních zkušeností.

Seznam použitých zdrojů informací

- BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Univerzita Karlova Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-010-6.
- BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu II.* 1.vyd. Praha : Univerzita Karlova Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-025-4.
- BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. aj. *Psychologie a sociologie řízení.* 2. vyd. Praha : Management Press, 2002. ISBN 80-7261-064-3.
- BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebezpetí.* 1. vyd. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0.
- ČERNÍKOVÁ, H. *Teorie a praxe školského managementu.* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 1 počítačový disk. Požadavky na systém: IBM/ kompatibilní Pentium 90; 32 MB RAM; VGA grafická karta 256 barev; CD ROM mechanika; Windows 95, 98, Millenium, 2000, NT.
- DONELLY, J.H.; GIBSON, J.L.; IVANCEVICH, J.M. *Management.* Praha : Grada, 1997. ISBN 80-7169-422-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2.
- HRONÍK, F. *Současné trendy v managementu* [online]. Praha : ČŠM ÚVRŠ PedF UK, 23.2.2006; 14:06 [cit. 2006-12-20]. Dostupné na WWW: <<http://vmu.pedf.cuni.cz/univerzita/clanek.phtml?clanek=4865&pozice=3>>.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů.* Praha: Management Press, 1995. ISBN 80-85943-01-8.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele.* 1. vyd. Praha : Portál, 1996. s. 155. ISBN 80-7178-022-7.
- *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů* [online]. Praha : Scio, 2006 [cit. 2007-01-02]. Dostupné na WWW: <<http://scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=2090>>.

- MAŤAŠOVÁ, Z. *Portfolio učitele* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006 [cit. 2006-12-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/3/909>>.
- MICHALÍK, P.; ROUB, Z.; VRBÍK, V. *Zpracování diplomové a bakalářské práce na počítači*. 1.vyd. Plzeň : Západočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7043-458-9.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2.vyd. Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200- 0628-1.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200- 1290-7.
- OBST, O. *Hospitace v práci ředitele školy*. Učitelství listy, 2005, roč. 13, č. 1, s. 8. ISSN 1210-6313.
- PLAMÍNEK, J. *Synergický management*. 1. vyd. Praha : Argo, 2000. ISBN 80-7203-258-5.
- PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0403-X.
- PROKEŠ, J. *Vývojová a sociální psychologie pro učitele* [online]. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta informatiky, 2004 [cit. 2006-12-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/socka/socka2.html>>.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1.vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha : SPN, 1983.
- SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu* [CD-ROM]. Verze 2004. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 1 počítačový disk. Požadavky na systém: IBM/kompatibilní Pentium 90; 32 MB RAM; VGA grafická karta 256 barev; CD ROM mechanika; Windows 95, 98, Millenium, 2000, NT.
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. 1. vyd. Zlín : EKKA, 1996. ISBN 80-902200-8-8.
- ŠTEFFLOVÁ, J. *I papírování může být k užítku* [online]. Učitelství noviny, 2006 [cit. 2006- 12- 20]. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=30&rok=06&odkaz=i.htm&PHPSESSID=086bfe2a0bc2e41d60b3c0ed13671a04>.

- VEBER, J. aj. *Management : základy, prosperita, globalizace*. 1. vyd. Praha : Managment Pres, 2004. ISBN 80-7261-029-5.
- VEBER, J. *Základy managementu*. 2. vyd. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-654-9.
- WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- WERTHER, W. B.; KEITH D. *Lidský faktor a personální management*. 1. vyd. Praha : Victoria Publishing. 1992. ISBN 80-85605-04-X.

Legislativní normy

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. [cit. 2007-2-20]. Dostupné na WWW:

<<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>>.

Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. [online]. [cit. 2007-2-20]. Dostupné na WWW:

<<http://www.msmt.cz/modules/marwel/index.php?rewrite=dokumenty%2Fvyhlasky-ke-skolskemu-zakonu&str=2>>.

Seznam příloh

- A) Tabulka pro autoevaluaci školy
- B) Dotazník
- C) Analýza validity dotazníku
- D) Osnova pro řízený rozhovor
- F) Formulář pro sebehodnocení pedagogického pracovníka

A) Tabulka pro autoevaluaci školy

Průběh vzdělávání – tabulka č. 3		Zamýšlený cílový stav		
Komponenta průběhu vzdělávání	Realizace vyučovací jednotky	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • si počíná jistě a uvolněně • respektuje didaktické zásady • využívá vhodné metodické postupy • interpretuje učivo věcně správně a srozumitelně • uplatňuje individuální přístup ke všem žákům • využívá efektivně metody a formy práce • průběžně sleduje pokroky žáků • funkčně využívá pomůcky a ICT • respektuje při členění hodiny zásady duševní hygieny • položené otázky jsou věcně správné a srozumitelné • respektuje správnost češtiny • splní cíl vyučovací hodiny • zápisy a nákresy na tabuli jsou přehledné a srozumitelné • zápisy žáků v náhodně vybraných sešitech jsou přehledné • v žákovských sešitech jsou záznamy o kontrole 		
Návrh metod evaluace		Respondent, zdroj informací	Hodnotitel	Riziko navržené metody
<ul style="list-style-type: none"> • Rozhovor • Pozorování • Hospitace • Rozbor platných dokumentů • Analýza žákovských prací • Autoevaluace učitelů 		<ul style="list-style-type: none"> • Platná legislativa • Hodnotící zprávy ČŠI, OECD, MŠMT • Učitelé • Žáci • Rodiče • Práce žáků • SWOT analýza • Záznamy o kontrolách 	<ul style="list-style-type: none"> • Vedení školy • Vedoucí předmětových komisí a metodického sdružení • ČŠI • Učitelé • Pracovník ŠPZ • Rodiče 	<ul style="list-style-type: none"> • Hodnotitel postrádá globální pohled na každodenní běžný vyučovací proces • Požadavky na odbornost hodnotitele – pedagogická psychologie, didaktika, metodika • Nedostatečný počet hospitací – zkreslené, unáhlené a nepodložené závěry

Poznámka: Tabulka je vytvořena pro autoevaluaci školy. Lze ji využít i v procesu profesního sebehodnocení. Zamýšlený cílový stav na úrovni školy může učitel využít jako jednotlivá kritéria pro posouzení svého výkonu. Cílový stav vymezený na úrovni školy by se měl stát i cílovým stavem pro učitele. V tabulce je vyjádřeno, co je v dané škole při realizaci vyučovací jednotky považováno za kvalitu.

B) Dotazník pro vedoucí pedagogické pracovníky

Vážená kolegyně, vážený kolego,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který se týká sebehodnocení pedagogických pracovníků ve školství a autoevaluace školy. Všem, kteří mi věnují svůj čas, pošlu jako poděkování **návrh formuláře** pro sebehodnocení zaměstnanců. S výsledky šetření, které je součástí mé závěrečné bakalářské práce v oboru Školský management, Vás seznámím.

Vyplnění dotazníku by Vám nemělo zabrat víc než 15 minut.

Pokyny k vyplnění dotazníku: **V listinné podobě** odpovědi, s kterými souhlasíte, **kroužkujte**. **V elektronické podobě** je **barevně popřípadě jinak zvýrazněte**. **V některých otázkách je možné vyznačit více odpovědí**, které odpovídají Vašemu názoru. U otázek, kde nejsou uvedeny možnosti na výběr, se libovolně rozepište. Při zpracování a interpretaci výsledků bude zachována diskrétnost. Předem Vám děkuji za Váš čas a snahu.

1. Označte školu, ve které působíte:

- ZŠ (pokud má organizace školy specifika, uveďte je, např. MŠ + ZŠ)
- Jiné zařízení - uveďte

2. Úroveň školy, v které působím,

- je nadprůměrná
- je na běžné úrovni
- je podprůměrná

3. Vykonávám funkci:

- ŘŠ
- ZŘŠ

4. Myslím si, že jsem spíše:

- aktivní (sám si hledám své profesní cíle a seberealizaci, aktivně se podílím na rozvoji školy)
- pasivní (čekám, až co mi kdo řekne)
- průměr (někdy tak a někdy tak)
- nemohu posoudit
- nechci se takto posuzovat

5. Necháváte si prostor k zamyšlení nad sebou?

- ano, plánovitě si ho nechávám
- ano, není to sice plánovité, ale dost často se nad sebou zamýšlím
- spíše ano, občas se nad sebou zamýšlím
- spíše ne, nemám na to čas
- spíše ne, raději se věnuji něčemu jinému
- ne
- jiná možnost – jaká

6. Když si uvědomím vlastní nedostatky, pracuji na jejich odstranění:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

7. Sebereflexe a sebehodnocení jsou z hlediska rozvoje člověka důležité:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

8. Jaké formy hodnocení pedagogických pracovníků jsou realizovány ve škole, ve které působíte? (lze vyznačit více odpovědí)

- a) hodnocení ředitelem školy
- b) hodnocení zástupcem ředitele (nebo jiným přímým nadřízeným)
- c) hodnocení spolupracovníky
- d) hodnocení týmem (hodnotí nadřízení, spolupracovníci, psycholog, ...)
- e) hodnocení žáky
- f) hodnocení rodiči
- g) podřízení hodnotí své nadřízené
- h) sebehodnocení
- i) 360° vícekriteriální hodnocení (hodnocení, kdy hodnotiteli jsou nadřízení, podřízení, kolegové, klienti, je prováděno sebehodnocení)

9. Ve škole, kde působím, dostává pedagog prostor pro své hodnocení: (lze vyznačit více odpovědí)

- a) při pohospitačních rozhovorech
- b) při předem plánovaném hodnotícím pohovoru
- c) při vyplnění formuláře, který se týká sebehodnocení pracovníka
- d) příležitostně, když to vyplyne ze situace
- e) jiná možnost – uveďte jaká

10. Nachází se v hospitačním záznamu používaném ve škole, kde působíte, kolonka pro sebehodnocení pedagoga?

Ano Ne

11. Při sebehodnocení vyžadují od pedagoga, aby hodnotil: (odpovídejte na všechny položky, zakroužkujte/zvýrazněte Ano nebo Ne)

- a) výsledky práce, kterou odvedl Ano / Ne
- b) své schopnosti podat výkon (předpoklady, kvalifikaci, vzdělání, praxi,...) Ano / Ne
- c) své vztahy a jednání s lidmi (žáky, rodiči, kolegy apod.) Ano / Ne
- d) svou ochotu pomáhat kolegům (předávat jim zkušenosti apod.) Ano / Ne
- e) své postoje k práci (aktivitu, pracovní kázeň, zájem ...)
- f) jiné – uveďte, co

12. Sebehodnocení pracovníka se týká: (odpovídejte na všechny položky, zakroužkujte/zvýrazněte Ano nebo Ne)

- a) jeho silných stránek Ano / Ne
- b) jeho slabých stránek Ano / Ne
- c) jeho cílů, které si stanovil, a toho, zda je splnil Ano / Ne
- d) jeho plánů v dalším vzdělávání Ano / Ne
- e) toho, co ho na jeho práci baví Ano / Ne
- f) toho, co ho na jeho práci nebaví Ano / Ne
- g) jeho největších úspěchů v poslední době Ano / Ne
- h) toho, co se mu v poslední době nedařilo a proč Ano / Ne
- i) toho, co mu ztěžuje práci Ano / Ne
- j) toho, zda pomáhá kolegům, předává jim zkušenosti Ano / Ne
- k) jeho sebevzdělávání (samostudia) Ano/Ne
- l) jiné – uveďte, co

13. Od pedagoga chci jeho sebehodnocení, protože: (vyjádřete se podle svých skutečných motivů, ne podle těch, které se jeví jako správné):

- a) potřebuji podklady pro rozdělení nadtarifních složek platu
- b) chci podporovat jeho sebeřízení
- c) chci podporovat jeho osobní rozvoj
- d) si s ním mohu v klidu popovídat o jeho práci
- e) prostřednictvím něj zvyšuji jeho výkonnost
- f) ho mohu víc poznat
- g) tím získám podklady pro vlastní hodnocení školy
- h) zjistím blíž, co dělal od minulého sebehodnocení
- i) se to obecně doporučuje
- j) má mít možnost se vyjádřit

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne

14. Jaké máte zkušenosti s vytvářením vlastního hodnocení školy, které vyžaduje vyhláška č. 15/2005 Sb.?

15. Kdo bude (nebo je) ve škole, kde působíte, zapojen do vlastního hodnocení školy?

16. Jak využijete zjištěných skutečností ze sebehodnocení zaměstnanců při vlastním hodnocení školy?

17. Vytváříte portfolia žáků? Ano / Ne

18. Vytváříte portfolia učitelů? Ano / Ne

19. Pokud vytváříte portfolia žáků, co je jejich obsahem?

20. Pokud vytváříte portfolia učitelů, co je jejich obsahem?

21. Pokud vytváříte některé z portfolií, využijete materiály a informace z portfolia pro vlastní hodnocení školy?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

22. Jaké materiály z portfolia využijete pro vlastní hodnocení školy?

C) Analýza validity dotazníku

Analýza položek dotazníku z hlediska validity

Položky ověřující:

- podmínky výzkumu jsou napsány černě
- **hypotézu č. 1** jsou značeny červeně
- **hypotézu č. 2** jsou značeny modře
- **hypotézu č. 3** jsou značeny zeleně
- **hypotézu č. 4** jsou značeny fialově
- **hypotézu č. 5** jsou značeny oranžově

1. Označte školu, ve které působíte:

- ZŠ (pokud má organizace školy specifika, uveďte je, např. MŠ + ZŠ)
- Jiné zařízení - uveďte

2. Úroveň školy, v které působím,

- je nadprůměrná
- je na běžné úrovni
- je podprůměrná

3. Vykonávám funkci:

- ŘŠ
- ZŘŠ

4. Myslím si, že jsem spíše:

- aktivní (sám si hledám své profesní cíle a seberealizaci, aktivně se podílím na rozvoji školy)
- pasivní (čekám, až co mi kdo řekne)
- průměr (někdy tak a někdy tak)
- nemohu posoudit
- nechci se takto posuzovat

5. Necháváte si prostor k zamyšlení nad sebou?

- ano, plánovitě si ho nechávám
- ano, není to sice plánovité, ale dost často se nad sebou zamýšlím
- spíše ano, občas se nad sebou zamýšlím
- spíše ne, nemám na to čas
- spíše ne, raději se věnuji něčemu jinému
- ne
- jiná možnost – jaká

6. Když si uvědomím vlastní nedostatky, pracuji na jejich odstranění:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

7. Sebereflexe a sebehodnocení jsou z hlediska rozvoje člověka důležité:

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

8. Jaké formy hodnocení pedagogických pracovníků jsou realizovány ve škole, ve které působíte? (lze vyznačit více odpovědí)

- a) hodnocení ředitelem školy
- b) hodnocení zástupcem ředitele (nebo jiným přímým nadřízeným)
- c) hodnocení spolupracovníky
- d) hodnocení týmem (hodnotí nadřízení, spolupracovníci, psycholog, ...)
- e) hodnocení žáky
- f) hodnocení rodiči
- g) podřízení hodnotí své nadřízené
- h) sebehodnocení
- i) 360° vícekriteriální hodnocení (hodnocení, kdy hodnotiteli jsou nadřízení, podřízení, kolegové, klienti, je prováděno sebehodnocení)

9. Ve škole, kde působím, dostává pedagog prostor pro své hodnocení: (lze vyznačit více odpovědí)

- a) při pohospitačních rozhovorech
- b) při předem plánovaném hodnotícím pohovoru
- c) při vyplnění formuláře, který se týká sebehodnocení pracovníka
- d) příležitostně, když to vyplyne ze situace
- e) jiná možnost – uveďte jaká

10. Nachází se v hospitačním záznamu používaném ve škole, kde působíte, kolonka pro sebehodnocení pedagoga?

Ano Ne

11. Při sebehodnocení vyžadují od pedagoga, aby hodnotil: (odpovídejte na všechny položky, zakroužkujte/zvýrazněte Ano nebo Ne)

- a) výsledky práce, kterou odvedl Ano / Ne
- b) své schopnosti podat výkon (předpoklady, kvalifikaci, vzdělání, praxi,...) Ano / Ne
- c) své vztahy a jednání s lidmi (žáky, rodiči, kolegy apod.) Ano / Ne
- d) svou ochotu pomáhat kolegům (předávat jim zkušenosti apod.) Ano / Ne
- e) své postoje k práci (aktivitu, pracovní kázeň, zájem ...)
- f) jiné – uveďte, co

12. Sebehodnocení pracovníka se týká: (odpovídejte na všechny položky, zakroužkujte/zvýrazněte Ano nebo Ne)

- a) jeho silných stránek Ano / Ne
- b) jeho slabých stránek Ano / Ne
- c) jeho cílů, které si stanovil, a toho, zda je splnil Ano / Ne
- d) jeho plánů v dalším vzdělávání Ano / Ne

- e) toho, co ho na jeho práci baví Ano / Ne
- f) toho, co ho na jeho práci nebaví Ano / Ne
- g) jeho největších úspěchů v poslední době Ano / Ne
- h) toho, co se mu v poslední době nedařilo a proč Ano / Ne
- i) toho, co mu ztěžuje práci Ano / Ne
- j) toho, zda pomáhá kolegům, předává jim zkušenosti Ano / Ne
- k) jeho sebevzdělávání (samostudia) Ano/Ne
- l) jiné – uveďte, co

13. Od pedagoga chci jeho sebehodnocení, protože: (vyjádřete se podle svých skutečných motivů, ne podle těch, které se jeví jako správné):

- a) potřebuji podklady pro rozdělení nadtarifních složek platu
- b) chci podporovat jeho sebeřízení
- c) chci podporovat jeho osobní rozvoj
- d) si s ním mohu v klidu popovídat o jeho práci
- e) prostřednictvím něj zvyšuji jeho výkonnost
- f) ho mohu víc poznat
- g) tím získám podklady pro vlastní hodnocení školy
- h) zjistím blíž, co dělal od minulého sebehodnocení
- i) se to obecně doporučuje
- j) má mít možnost se vyjádřit

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne

14. Jaké máte zkušenosti s vytvářením vlastního hodnocení školy, které vyžaduje vyhláška č. 15/2005 Sb.?

15. Kdo bude (nebo je) ve škole, kde působíte, zapojen do vlastního hodnocení školy?

16. Jak využijete zjištěných skutečností ze sebehodnocení zaměstnanců při vlastním hodnocení školy?

17. Vytváříte portfolia žáků? Ano / Ne

18. Vytváříte portfolia učitelů? Ano / Ne

19. Pokud vytváříte portfolia žáků, co je jejich obsahem?

20. Pokud vytváříte portfolia učitelů, co je jejich obsahem?

21. Pokud vytváříte některé z portfolií, využijete materiály a informace z portfolia pro vlastní hodnocení školy?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

22. Jaké materiály z portfolia využijete pro vlastní hodnocení školy?

D) Osnova řízeného rozhovoru s vedoucími pedagogickými pracovníky

Úvod: podrobnější seznámení dotazované osoby s předmětem výzkumu

Hlavní část: (otázky, které zpřesňují závěry z dotazníků a vedou k ověřování hypotéz)

1.

Proč je pro pracovníka a manažera důležitá sebereflexe a sebehodnocení?

Jak často si necháváte prostor k zamyšlení nad sebou?

Kdy (v jakých situacích) si uvědomujete své nedostatky?

Kdo vás o nich informuje?

2.

Při jaké příležitosti jste zapojili zákazníky školy do sebehodnocení?

Jaké máte zkušenosti s formami hodnocení zahrnutými v dotazníku? (v položce č.8)

Jakým způsobem provádíte pohospitační rozhovor?

3.

Jak ochotně se Vaši pedagogičtí pracovníci vyjadřují k:

dotazována každá položka z oblastí sebehodnocení zahrnutých v položkách č. 11 a 12 samostatně

Jak využíváte informací získaných ze sebehodnocení zaměstnanců? (konkrétně rozebrány dílčí položky v č. 11 a 12)

4.

Do jaké míry zapojíte jednotlivé pracovníky školy do procesu vlastního hodnocení školy?

5.

Uveďte konkrétní příklady využití informací získaných při sebehodnocení zaměstnanců pro vlastní hodnocení školy.

Jak často opakujete proces sebehodnocení zaměstnanců?

Kolikáté sebehodnocení jste se zaměstnanci realizoval?

Závěr: Poděkování za rozhovor

F) Formulář pro sebehodnocení pedagogického pracovníka

Formulář pro sebehodnocení – součást portfolia učitele

1. Pokud není Vaše odpovědnost a pravomoci v souladu s popisem práce (něco chybí, přebývá), vypište:

.....

2. Zhodnoťte plnění cílů, které jste si stanovil/a pro uplynulý půl rok (překážky, korekce cílů apod.):.....

.....

.....

3. Uveďte své iniciativy v oblasti vzdělávací práce a výchovného působení učitele*:

.....

.....

.....

.....

.....

4. Uveďte další své iniciativy realizované v rámci školy (včetně aktivit, které jste realizoval v rámci MS a předmětových týmů, spolupráce na řešení úkolů a problémů celoškolského rozsahu apod.):.....

.....

.....

.....

5. Váš podíl na prezentaci školy na veřejnosti (soutěže, tisk, spolupráce s rodiči, spolupráce s organizacemi):.....

.....

.....

6. Vaše aktivity zaměřené na pomoc ostatním kolegům:.....

.....

.....

7. Uveďte oblasti svého samostudia a akce navštívené v rámci DVPP:

.....

.....
.....
8. Uved'te, v jakých oblastech se chcete dál vzdělavat a oblasti svých zájmů:

.....
.....
9. S jakými obtížemi se setkáváte při práci a co by Vám práci usnadnilo (uved'te pouze překážky v práci, které jsme schopni odstranit)?

.....
.....
10. Co považujete za svůj největší úspěch v tomto pololetí?

.....
.....
11. Co se Vám nedařilo a proč?

.....
.....
12. Formulujte dva své pracovní cíle pro následující půlrok:

.....
.....
13. Místo pro další sdělení:

.....
.....
14. Formulujte silné stránky školy:

.....
.....
15. Slabé stránky školy:

.....
.....
16. Příležitosti ke zlepšení školy:

.....
.....
17. Možná ohrožení školy:

* u bodů 3 – 11 uved'te fakta od posledního sebehodnocení

Jméno, příjmení:..... Podpis:

Termín odevzdání: