

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Evaluace a autoevaluace školského managementu
The evaluation and self-evaluation of the school management

Bc. Lenka Geringová

Vedoucí práce: Mgr., Bc. Jiří Trunda, Ph. D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Evaluace a autoevaluace školského managementu potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 19.4.2018

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Bc. Jiřímu Trundovi, Ph.D., vedoucímu diplomové práce, za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Dále děkuji svému manželovi a celé rodině za podporu během studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na průběh evaluace a autoevaluace školského managementu ve střediscích volného času (dále jen SVČ) ve Středočeském kraji a v Praze. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem a zda vůbec evaluace a autoevaluace školského managementu v SVČ probíhá, a to včetně zdrojů, metod a kritérií, které jsou používány. V teoretické části diplomové práce je vymezen původ a význam pojmu evaluace a autoevaluace a představení hlavních teorií této disciplíny v rámci tzv. Stromu evaluačních teorií. Dále je zde SVČ zařazeno do systému českého školství a typů vzdělávání, formálního, neformálního vzdělávání a informálního učení. Jednotlivé kapitoly se zabývají obecným představením organizace SVČ, vymezením školského managementu (včetně zákonem stanovených požadavků na vzdělání), evaluačními nástroji, projekty, metodami, kompetencemi a kompetenčními modely středního managementu v SVČ. Jsou zde představeny evaluační nástroje vytvořené pro potřeby SVČ, především online systém OLINA. V empirické části jsou data zpracována kombinací kvantitativního šetření (dotazníkové šetření v SVČ Středočeského kraje a Prahy) a případové studie, kdy analýza aktuálního stavu evaluace a autoevaluace ve vybraném SVČ mapuje procesy evaluace a využívání výsledků těchto procesů pro podporu profesního rozvoje středního managementu v dané organizaci. Následně je situace v daném SVČ srovnána s výsledky dotazníkového šetření. V závěru jsou uvedena doporučení pro ředitele, která mohou být využita k evaluaci a autoevaluaci středního managementu v SVČ.

KLÍČOVÁ SLOVA

Evaluace, autoevaluace, střediska volného času, střední management

ABSTRACT

This thesis is focused on process of evaluation and self-evaluation of school-management in leisure time centres in Central Bohemia and Prague. The thesis aims to discover how and whether at all evaluation and self-evaluation of school-management takes place in leisure centres, including sources, methods and criterias being used. In theoretical part we define origin and meaning of the evaluation and self-evaluation concept and we present main theories of this discipline in so called Evaluation theory tree. Then, Leisure time centres are classified presented in context of Czech school system and types of education – informal, non-formal and formal. Individual chapters deal with general presentation of leisure time centres, definition of school management (including legal requirements concerning their education), evaluation tools, projects, methods, competences and competence models of middle management in leisure time centres. We also introduce here evaluation tools created for leisure time centres, especially online system Olina. In empirical part we combine quantitative design of research (survey among leisure time centres in Central Bohemia and Prague) and case study in chosen centre. Analysis of current state of evaluation in chosen leisure time centre is focused on evaluation processes and on how results of these processes are used in support of professional growth of school management. Then we compare results of this analysis with results of the survey. Finally, we present recommendation for the head manager that can be used in evaluation and self-evaluation.

KEYWORDS

evaluation, self-evaluation, leisure time centers, middle management

Obsah

Úvod.....	8
1 Evaluace.....	10
1.1 Význam a původ pojmu.....	10
1.2 Teoretické ukotvení konceptu evaluace – Strom evaluačních teorií.....	13
1.2.1 Akontabilita a kontrola, sociální výzkum.....	14
1.2.2 Využití evaluace.....	15
1.2.3 Metody evaluace.....	16
1.2.4 Posuzování hodnoty.....	17
1.3 Nástroje evaluace v neformálním a zájmovém vzdělávání.....	18
2 Střediska volného času.....	27
2.1 Neformální a zájmové vzdělávání – kontext fungování SVČ.....	28
2.1.1 Neformální vzdělávání.....	29
2.1.2 Zájmové vzdělávání.....	31
2.2 Řídící procesy a organizační struktura SVČ.....	31
2.2.1 Ředitel SVČ.....	34
2.2.2 Školský management SVČ.....	38
3 Evaluace školského managementu v SVČ.....	42
3.1 Kompetence v evaluačním procesu.....	42
3.1.1 Kompetenční modely.....	44
4 Metodologie výzkumu.....	49
4.1 Cíl výzkumu, výzkumné téma a výzkumné otázky.....	49
4.2 Teoretické zakotvení výzkumu.....	49
4.3 Výzkumná strategie a techniky sběru dat.....	50
4.4 Průběh výzkumu.....	51

4.4.1	Dotazníkové šetření.....	51
4.4.2	Případová studie.....	52
4.5	Etika výzkumu.....	55
5	Evaluace v SVČ ve Středočeském kraji a v Praze – výsledky dotazníkového šetření.....	57
5.1	Přínos evaluace pro řízení a rozvoj SVČ.....	57
5.2	Přínos efektivní evaluace.....	57
5.3	Účel evaluace v daném zařízení.....	59
5.4	Pravidelnost a četnost evaluace.....	60
5.5	Používané evaluační nástroje.....	62
5.6	Efektivní a realizovatelná forma evaluace školského managementu.....	64
5.7	Interpretace dat získaných dotazníkovým šetřením.....	65
6	Představení zkoumané organizace – SVČ XY.....	67
6.1	Personální zabezpečení.....	68
7	Evaluace v SVČ XY dle výročních zpráv.....	73
8	Evaluace v SVČ XY z hlediska středního managementu.....	75
8.1	Vnímání pojmu evaluace a autoevaluace.....	75
8.2	Evaluační nástroje v SVČ XY.....	76
8.3	Potřeby školského managementu v SVČ XY v oblasti evaluace.....	77
8.3.1	Frekvence.....	78
8.3.2	Evaluační nástroje.....	78
8.3.3	Účel evaluace.....	79
8.3.4	Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	80
9	Evaluace v SVČ XY z hlediska ředitele.....	82
9.1	Podnět k realizaci evaluace.....	82
9.2	Evaluační nástroje.....	82

9.3 Postoj k evaluaci.....	83
10 Výstupy výzkumného šetření.....	84
10.1 Jak probíhá evaluace a autoevaluace školského managementu v SVČ XY?.....	85
10.1.1 Probíhá v SVČ XY opravdu evaluace nebo jde spíše o formu hodnocení?.....	85
10.1.2 Jaké nástroje jsou v SVČ XY pro „evaluaci“ využívány?.....	89
10.1.3 Jak vnímá střední management současnou podobu „evaluace“ a „autoevaluace“? Je pro něj vyhovující?.....	89
10.1.4 Jaké jsou potřeby středního managementu v oblasti evaluace?.....	89
10.1.5 Jak vnímá evaluaci vedení organizace a jaké jsou jeho potřeby/překážky v této oblasti?.....	90
10.1.6 Je stav evaluace v SVČ XY srovnatelný se situací v jiných SVČ ve Středočeském kraji a v Praze?.....	90
10.2 Návrhy na provedení změn v SVČ XY.....	91
Závěr.....	94
Seznam použitých informačních zdrojů.....	97
Seznam zkratk.....	101
Seznam příloh.....	102

Úvod

V neformálním vzdělávání dnes často zaznívají pojmy kvalita a konkurenceschopnost, a to jak mezi odborníky, tak v široké veřejnosti. Zájmové vzdělávání, které je součástí neformálního vzdělávání, se musí vyrovnávat s narůstajícími požadavky nejen ze strany zřizovatelů a státu, ale i s očekáváním svých uživatelů, mezi něž patří nejen děti, žáci a studenti, ale i jejich zákonní zástupci, kteří začínají vnímat důležitost kvalitně stráveného volného času. Současná doba klade vysoké nároky na každého z nás a schopnost a ochota učit se novým věcem se stává nedílnou součástí celého našeho života, nikoli jen povinné školní docházky či studijních let. Zároveň se tak i zájmové vzdělávání dostává do povědomí veřejnosti jako součást procesu celoživotního vzdělávání.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy spolu s Národním institutem pro další vzdělávání byly realizátory individuálního projektu s názvem „K2 – kvalita a konkurenceschopnost v neformálním vzdělávání“, který započal 1. 10. 2012. Projekt, který vycházel z definovaných cílů a akčních plánů Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže¹ a Strategie celoživotního učení², chce prosadit význam a úlohu neformálního vzdělávání (včetně zájmového) v rámci celoživotního učení a nastartovat kvalitativní změny v nestátních neziskových organizacích (dále NNO) a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (SVČ). I proto se v těchto zařízeních v současné době odehrává řada změn, které kladou vysoké nároky zejména na manažerské schopnosti školského managementu.

Evaluace a autoevaluace školského managementu v SVČ se ukazují být jedním z nástrojů, jak dosáhnout profesionalizace školského managementu v neformálním vzdělávání. Aktivní zapojení středního managementu SVČ do evaluačních procesů mu umožňuje pochopit význam i výsledky evaluace a zároveň je v jejich kompetenci udělat opatření, která povedou nejen k profesnímu rozvoji, ale i efektivnímu rozvoji organizace a k dosažení stanovených cílů a vizí.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda a jak evaluace a autoevaluace školského managementu probíhá ve střediscích volného času v Praze a Středočeském kraji. Nejprve

¹<http://www.vzdelavani2020.cz/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze.html>

²<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

představíme teoretický rámec evaluace, ve kterém se budeme pohybovat. Další důležitou částí této práce bude popis SVČ a jeho specifík zejména z oblasti organizace a řízení, protože ty se v mnoha aspektech liší od organizace formálního vzdělávání. Následně se budeme zabývat metodikami a projekty, které v oblasti neformálního a zájmového vzdělávání proběhly či probíhají, abychom věděli, jakou podporu má školský management SVČ k dispozici ze strany státu. V empirické části této práce zpracováváme a porovnáváme data z dotazníkového šetření v SVČ Středočeského kraje a Prahy a případové studie vybraného SVČ. V závěru diplomové práce jsou formulována doporučení pro ředitele, která mohou být využita k evaluaci a autoevaluaci středního managementu SVČ.

1 Evaluace

1.1 Význam a původ pojmu

Výraz evaluace je v češtině poměrně nový. Původ termínu je v latině, sloveso valere znamená být silný, mít platnost, závažnost. Z latiny se toto slovo přeneslo do angličtiny, kde anglický výraz pro evaluaci je evaluation a znamená obecně určení hodnoty, ocenění. Do Pedagogického slovníku není pojem evaluace managementu zařazen, ale jeho obsah můžeme odvodit z výkladu pojmu pedagogická evaluace, kde je uvedeno: „*Angl. educational evaluation/assessment. Ve vědecké terminologii má „evaluace“ obecný význam „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj. Je samostatnou vědní disciplinou, opírá se o rozsáhlou a propracovanou teoretickou a metodologickou základnu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 154 – 155). Již v uvedené citaci narážíme na pojem, který bývá s evaluací často zaměňován, a to pojem *hodnocení*. To je dáno tím, že ryze český ekvivalent slova evaluace vlastně neexistuje. V následujícím textu vymezíme, jakým způsobem chápeme pojmy evaluace, autoevaluace versus hodnocení a sebehodnocení.

Podle Metodiky - Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (Sebe) Koncepce pro neformální vzdělávání (Havlíčková, 2015, str. 55) můžeme tyto pojmy popsat takto:

Hodnocení: je neplánované, necílené, nahodilé posouzení či kritika. Je prováděno bez přípravy, jeho kritéria nejsou vymezena, není konzistentní s cíli, analýza dat je nepromyšlená. Termín se užívá v kontextech běžné školní praxe, např. hovoří se o hodnocení žáků, práce učitelů, hodnocení ředitele, tam je tedy užíván jako synonymum evaluace.

Evaluace: tento termín pokrývá širší, komplexní význam. Evaluace vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého zjišťování a vyhodnocování nejrůznějších jevů. Zjišťování můžeme ztotožnit s diagnostikou (pozorování, rozhovory, ankety a jiná dotazníková šetření, rozborů dokumentace, testování). Vyhodnocování znamená porovnávání, posuzování zjištěných údajů vzhledem ke zvoleným kritériím a zakládá se na důkladném sběru informací a jejich odborném zpracování s cílem získat spolehlivé podklady pro případná rozhodnutí. Na rozdíl od hodnocení má evaluace jasně vymezená kritéria, je naplánovaná, má přesně určené zdroje dat a používá reprezentativní vzorek. Jejím výstupem jsou zanalyzovaná a vysvětlená data.

Sebehodnocení: tento pojem je chápán jako neplánované a necílené nahodilé hodnocení každodenní praxe, které provádí každý jedinec bez dlouhodobější přípravy.

Autoevaluace: zhodnocení sama sebe, jehož výsledkem je subjektivní posouzení úrovně dosažení stanovených cílů. Výsledky autoevaluace se využívají k nastavení vzdělávacích cílů (před vstupem do vzdělávání), posouzení stupně splnění stanovených cílů a sledování průběhu jejich naplňování, k specifikaci oblastí s dobrými/špatnými výsledky.

Autoevaluace organizace je systematické vyhodnocování dosažených cílů dle předem stanovených kritérií, prováděné pracovníky organizace. Je nezbytnou částí seberegulačního mechanismu vlastní práce organizace. Poskytuje zpětnou vazbu o kvalitě a úrovni dosažených cílů vzhledem k projektovaným cílům (Havlíčková, 2015, str. 55). Úkolem autoevaluace je ověřit a zlepšit kvalitu. Tento proces by měl být prováděn se souhlasem pracovníků a v klimatu, kdy lidé v organizaci na autoevaluaci pohlíží pozitivně. Proto je zapotřebí konzultovat s pedagogy (středním managementem) evaluační kritéria, plán zlepšení kvality a metody sběru dat. Organizace tak zajišťuje, že získaná data budou použita k dalšímu rozvoji organizace a pracovníci se nebudou cítit evaluací ohroženi. Autoevaluace je velmi důležitý proces, který organizaci umožňuje získat zpětnou vazbu ke své práci, a tedy i lépe stanovovat vlastní cíle a volit prostředky k jejich naplnění.

Pro přehlednost můžeme dodat ještě schematické znázornění rozdílů mezi evaluací a hodnocením:

HODNOCENÍ (neřízené hodnocení)	EVALUACE (řízené hodnocení)
Kritéria: <ul style="list-style-type: none"> ○ nejsou vymezena; ○ indikátory výkonu nejsou stanoveny explicitně; ○ nejsou sdílena mezi partnery. 	Kritéria: <ul style="list-style-type: none"> ○ jsou vymezena explicitně a odsouhlasena; ○ jsou stanoveny specifické oblasti priorit založené na vymezených cílech; ○ jsou formulovány indikátory výkonu.
Plán hodnocení: <ul style="list-style-type: none"> ○ není přesně stanoven; ○ není jasné, co kdo bude dělat; ○ není konzistentní s cíli; ○ není připravován záměrně, je použit v případě potřeby. 	Evaluační plán: <ul style="list-style-type: none"> ○ je strukturovaný; ○ je daná jasná odpovědnost; ○ jsou definovány explicitní vztahy s cíli; ○ vyžaduje detailní plánování.
Metody: <ul style="list-style-type: none"> ○ nejsou předem stanoveny; ○ metody jsou nekonzistentní; ○ nepromyšlená analýza dat. 	Metody: <ul style="list-style-type: none"> ○ systematické; ○ přesně určené zdroje dat; ○ použit reprezentativní vzorek; ○ evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat; ○ systematická analýza dat; ○ vypracování zprávy.

(Nezvalová, 2006).

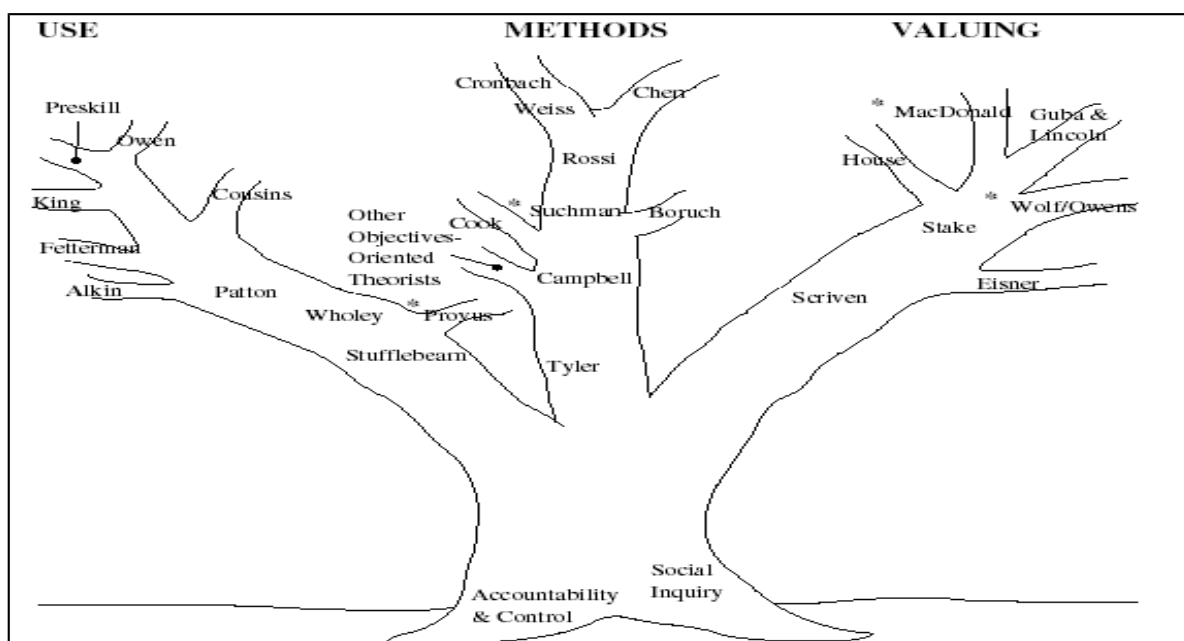
V českém prostředí bohužel stále mnohdy panuje nevyjasněnost obsahového významu a realizačních procedur evaluace, dotýkající se školského zařízení nebo jeho managementu, která pak komplikuje evaluační procesy. Stále přetrvává představa o evaluaci jako o procesu kontroly a posuzování, kdy mohou být příčiny neúspěšných výsledků evaluace připisovány nevyhovujícím kompetencím a nedostatečné kvalitě výkonu managementu. Otázkou také zůstává, jaké konkrétní možnosti nebo negativa přináší evaluace případně autoevaluace jejím účastníkům (Havličková, 2015).

Abychom ještě blíže porozuměli tomu, co se pod pojmem evaluace skrývá a jak ji v této práci chápeme, popíšeme v následující kapitole Strom evaluačních teorií, který můžeme

najít v práci Alkina a Christie (Alkin, Christie, 2004, str. 13) a který přehledně představuje a třídí významné teoretiky této disciplíny.

1.2 Teoretické ukotvení konceptu evaluace – Strom evaluačních teorií

Již víme, jaké jsou zásadní rozdíly mezi evaluací a hodnocením. Toto vymezení je pro nás důležité proto, že v českém prostředí tyto pojmy mohou být zaměňovány z důvodu absence jiného českého pojmu (přitom pokud bychom měli slovo hodnocení tak, jak bylo výše popsáno, přeložit do angličtiny, šlo by spíše o výraz *assessment*, nikoli *evaluation*). Nyní se budeme věnovat již čistě evaluaci jako takové, která, jak bylo uvedeno, je považována za samostatnou vědní disciplínu a jako taková představuje celý systém teorií. Přehledně jsou tyto teorie a její představitelé znázorněni ve „Stromu evaluačních teorií“ (Alkin, Christie, 2004, str. 13).



Obr. 1. Strom evaluačních teorií (Alkin, Christie, 2004).

Jak vidíme, teorie vychází ze dvou kořenů, první představuje **akontabilita a kontrola** a druhý **sociální výzkum**. Strom se pak dělí do tří větví podle toho, který aspekt evaluace

je v dané teorii zdůrazňován, a to **POUŽITÍ** (Use), **METODY** (Methods) a **POSUZOVÁNÍ HODNOTY** (Valuing).³

1.2.1 Akontabilita a kontrola, sociální výzkum

Akontabilita, kterou můžeme v souladu s Pedagogickým slovníkem definovat jako odpovědnost ve smyslu povinnosti skládat účty (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 19), je velice významným aspektem evaluace, což dokazuje i fakt, že cílem evaluace je často zlepšení výkonu organizace (Alkin, Christie, 2004, str. 15). Evaluace jakožto proces, který by měl ve školském zařízení fungovat dlouhodobě, systematicky a propojovat organizační cíle s cíli a konkrétním výkonem práce v podstatě všech aktérů vzdělávacího procesu, od školského managementu až po pedagogy jako takové, je tedy s akontabilitou opravdu nerozlučně spjata, protože, ať jsou jakkoli cíle a odpovědnosti vyhlášeny institucemi, tak, jak uvádí ve své práci Jiří Trunda „hlavní tíha naplňování této odpovědnosti logicky leží a bude ležet na učitelích v jejich každodenní práci.“ (Trunda, 2016, str. 18).

Podle Marvina C. Alkina můžeme rozlišit tři typy akontability, a to akontabilitu v oblasti cílů, akontabilitu v oblasti procesů a akontabilitu v oblasti výstupů. Akontabilita v oblasti cílů podle něj leží na bedrech správních rad a vyšších pater managementu a týká se toho, zda jsou cíle správně nastaveny (Alkin, Christie, 2004, str. 14). V českém prostředí však musíme do této sféry akontability zahrnout nejprve MŠMT, které je autorem a editorem legislativy, jež vymezuje rámec pro konkrétní plánování cílů jednotlivých škol, které pak mají v tomto značnou autonomii (Trunda, 2016, str. 20). Akontabilita v oblasti procesů se týká toho, zda jsou pro naplnění nastavených cílů zvolené správné a přiměřené metody. Zde jde již čistě o záležitost ředitele, který nese zodpovědnost za školní vzdělávací program a tedy rozhoduje o tom, jakým způsobem se bude v daném školském zařízení pracovat. Trunda připomíná, že přeneseně v této oblasti nesou odpovědnost také vzdělavatelé ředitelů (tamtéž). Poslední typ akontability, tedy akontabilita v oblasti

³ Používám zde překlad dle Trundy, který zde také upozorňuje na důležitost správného pojmenování, kde ani hodnocení, jak bylo výše vysvětleno, ale ani oceňování není tím správným termínem pro třetí větev evaluačních teorií (Trunda, 2016, str. 18).

výstupů, se již týká přímé práce pedagogů, kde se reálně ukazuje, jak jsou cíle za použití vybraných metod naplňovány.

Vidíme tedy, že akontabilita zasahuje do všech stupňů školského zařízení, od vrcholného vedení po samotné pedagogy. Jak ukážeme v dalších kapitolách, je to pro nás podstatné zjištění i z toho důvodu, že ve střediscích volného času se často překrývá role manažera a pedagoga, organizační struktura je tu jiná než ve formálním školství (viz kap. 2.2, str. 31).

Ve Stromu evaluačních teorií je akontabilita uvedena v jednom kořeni spolu s **kontrolou**. To proto, že skládat účty bez kontroly v podstatě nejde. Je ovšem důležité zde uvést, jak si kontrolu v rámci evaluace představit. Nemusí jít totiž vždy nutně o negativní kritiku a hledání nedostatků, v procesu evaluace můžeme mluvit spíše o konstruktivní zpětné vazbě, která má motivovat k dalšímu rozvoji, ať už na úrovni organizace nebo jedince. „Pozitiva, či silné stránky jsou v tomto pojetí stejně důležité (a mohou být i důležitější) než negativa.“ (Trunda, 2016, str. 22). V prostředí českého školství je pak nutno ještě dodat, že protože je u řady pedagogů stále evaluace úzce spojena s hodnocením, mohou být výstupy kontroly využity právě pro hodnocení (tamtéž).

Sociální výzkum, který představuje druhý kořen stromu, definuje Alkin jako systematické zkoumání chování skupin nebo jednotlivců v různých společenských uspořádáních různými metodami (Alkin, Christie, 2004, str. 15). Evaluace tak čerpá z celé řady společenských věd a využívá jejich metody jako nástroje získávání dat.

1.2.2 Využití evaluace

Pokud tvrdíme, že evaluace je důležitou součástí manažerské práce, je nezbytné uvést, k čemu vlastně slouží. Využití evaluace se věnují především teorie uvedené v první větvi Stromu evaluačních teorií. Stufflebeam definuje čtyři hlavní způsoby využití evaluace takto: 1. zlepšování, 2. akontabilita, 3. šíření informací nebo idejí k co největšímu počtu lidí, 4. vysvětlování (Trunda 2016, str. 24). Zlepšování či rozvoj je společným jmenovatelem využití evaluace i u dalších teoretiků (například Patton či Perskill tamtéž) a rozvoj jedince může být chápán jako nástroj rozvoje organizace.

V této práci se zabýváme konkrétně evaluací a autoevaluací školského managementu v SVČ, nicméně i přesah do evaluace a následně tedy rozvoje organizace pro nás bude podstatný. Praktické využití evaluace, jak později ukážeme, může být například v propojení cílů organizace a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – jeho plánování by mělo být součástí evaluačního procesu. Mimo to také evaluační nástroje a metodiky, které vznikly díky projektům zaměřeným na zvyšování kvality a konkurenceschopnosti v neformálním a zájmovém vzdělávání, se mnohdy opírají o rozvoj pedagogů (K2, Olina ad.), který má přispět k rozvoji celé organizace.

Evaluace také zastává důležité místo v řídicím cyklu, mezi evaluací a řízením totiž samozřejmě existuje velmi těsný vztah. „Bez kvalitního cílevědomého hodnocení nemůže být úspěšné řízení a neúspěšné řízení není s to a nemá ani zájem objektivně zhodnotit své působení a výsledky“ (Bacík F., 2006). Evaluace je tedy jedním ze zdrojů zpětné vazby i pro samotné vedení organizace.

1.2.3 Metody evaluace

Tak jako byla první větev „využití“ propojena s akontabilitou, která je u uvedených teoretiků často skloňována jako jeden z účelů evaluace, u metod je zase velmi úzká vazba na výzkum. Aby evaluace mohla probíhat, musí získávat určitá data, a proto se bez výzkumu neobejdeme. Ovšem nabízí se pak otázka, zda je evaluace totéž co výzkum. Můžeme zde nabídnout odpověď Iana Shawa, který rozdíly mezi oběma shrnul do následující tabulky (Trunda, 2016, str. 29):

Tabulka 1 Evaluace a výzkum

Evaluace	Výzkum
<i>Řeší praktické problémy.</i>	<i>Řeší teoretické problémy.</i>
<i>Vrcholí akcí.</i>	<i>Vrcholí deskripcí.</i>
<i>Přináší soudy o hodnotách.</i>	<i>Popisuje.</i>
<i>Řeší krátkodobé otázky.</i>	<i>Řeší dlouhodobé otázky.</i>
<i>Používá evaluační metody.</i>	<i>Používá výzkumné metody.</i>
<i>Je „nedisciplinovaná“.⁴</i>	<i>Je „disciplinovaný“.</i>

Zahrnuje interní evaluaci.	Je vždy prováděn externisty.
----------------------------	------------------------------

1.2.4 Posuzování hodnoty

Třetí větev evaluačních teorií tvoří autoři, kteří akcentují v této disciplíně posuzování hodnoty. Evaluace jako vnitřní proces v organizaci se vždy odehrává v nějakém hodnotovém kontextu. Michael Scriven, kterého do této větve autoři „Stromu“ zařadili, mluví o absolutních a relativních hodnotách, jež v evaluaci hrají roli. Podle Jiřího Trundy (tamtéž, str. 30) můžeme absolutní hodnoty v českém prostředí chápat jako právní normy a etické zásady, které se vztahují k profesi učitele a průběhu evaluace. Hodnoty relativní pak představují specifické přístupy jednotlivých škol, dalo by se zde mluvit o kultuře daného zařízení. Relativní hodnoty souvisí podle něj také se změnami, jež se ve školských zařízeních odehrávají – i my jsme zde mluvili o tom, že zásadním využitím evaluace je rozvoj – a mohou tak vycházet i z trendů, které se ve školství objevují či prosazují (Trunda zmiňuje například posilování inkluze).

Organizační kultura pro nás i v dalších kapitolách, a zejména v empirické části této práce, bude důležitým pojmem, protože ji chápeme jako neopominutelný kontext, v němž se evaluace odehrává. Již bylo zmíněno, že české prostředí má v této disciplíně svá specifika, a to včetně toho, že zde evaluace není dostatečně etablována jako samostatná věda, že bývá zaměňována za hodnocení apod. Později se v této práci seznámíme blíže s tím, jak námi rozebíraná instituce, tedy SVCČ funguje a narazíme i na to, jakou roli organizační kultura může hrát v oblasti evaluace, v tom, zda v zařízeních probíhá a jak. Pro vyjasnění toho, co organizační kultura je, si vypůjčíme definici Edgara H. Scheina, který po dlouhém zkoumání, co tento termín všechno zahrnuje, dochází k tomu, že jde o *vzorec základních sdílených předpokladů, které se skupina naučila v průběhu řešení svých problémů během vnější adaptace a vnitřní integrace a které se jí osvědčily natolik, že je nyní považuje za platné, a proto je i předává svým novým členům jako vhodný způsob, jak tyto problémy vnímat, přemýšlet o nich a jak je prožívat* (Schein, 2004, str. 17). Schein na

⁴ Možnou “nedisciplinovanost“ je možno doložit například pracemi Campbella a Stanleyho ze sedmdesátých let 20. století, kdy se velmi seriózně zabývali používáním „nevědeckých metod“ v evaluaci. Výsledkem jejich bádání je publikace Experimentální a kvaziexperimentální výzkumný design (Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research, 1966), ve které shledávají některé kvazi-experimentální postupy za použitelné při evaluaci, protože řeší obtíže s kontrolou experimentu při terénním výzkumu.

své cestě k definici přitom zdůrazňuje, jak je pro utváření kultury důležitá historie dané skupiny či organizace – a také vidíme, že podle něj kultura z této historie či nějaké společné ověřené zkušenosti dané skupiny vychází.

Zkoumání organizační kultury se samozřejmě na poli sociálních věd nevyhnulo ani konkrétně školským zařízením a můžeme tak nalézt teorie konkrétně se vztahující ke klimatu či kultuře školy. Oba termíny s hodnotami a posuzováním hodnoty úzce souvisí, ovšem nejsou totožné. Například Čapek popisuje rozdíl mezi nimi takto: „Klima školy (které je mnohdy nazývané přímo jako psychosociální klima) nese význam sociálně vztahový, pedagogicko - psychologický. To je právě pro učitele zajímavé a užitečné, to se dotýká jeho každodenní činnosti. Termín kultura školy evokuje kulturu podnikovou, firemní, kulturu organizace a její řízení“ (Čapek, 2010, str. 138). V Pedagogickém slovníku je tento rozdíl vymezen zase takto: „Kultura školy zahrnuje: 1) hodnoty a normy školy, které se promítají do vize školy, tradují se v symbolech, rituálech a ceremoniích školního života 2) hodnoty a normy, které se promítají do koncepce školy, stylu vedení a řízení školy, do projevů chování žáků, učitelů a dalších pracovníků školy 3) ovlivňování vztahů školy k jejímu okolí, k sociálním partnerům a rodičům. Kultura školy se liší od klimatu školy. Klima klade důraz na vnímání, prožívání a hodnocení toho, co se v životě školy děje, jejími aktéry.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 135). Vidíme, že v definici je zmíněno, že kultura zahrnuje hodnoty a normy, které se promítají do koncepce školy a jejího vedení či řízení, máme tu tedy jasnou spojitost s tím, že evaluace, jakožto bezesporu jeden z manažerských procesů, je kulturou školy ovlivňována. Zároveň klima, tedy prožívání a hodnocení ze strany aktérů je pro nás podstatné, protože to, jak školský management, jenž je v ústředí zájmu této práce, vnímá způsob evaluace ve svém SVC, bude jistě ovlivňovat to, jak efektivně evaluace může probíhat – pokud je v daném zařízení evaluace stále chápána jako nástroj kontroly a posuzování (viz. kap. 1. 1, str. 10), bude nejspíš těžké ji využít jako motivační prvek.

1.3 Nástroje evaluace v neformálním a zájmovém vzdělávání

Po tom, co jsme vymezili evaluaci a představili širší teoretický rámec tohoto pojmu, se budeme věnovat konkrétním nástrojům, které v neformálním a zájmovém vzdělávání

mohou být pro realizaci evaluace využívány. Nejprve představíme metodiky a projekty, jež byly vyvinuty „shora“, tedy ze strany MŠMT a jím zřízených organizací (např. NIDV), za účelem podpory školských zařízení a které mají napomáhat zvyšování kvality a konkurenceschopnosti v neformálním a zájmovém vzdělávání. Půjde tedy o on-line systém řízení kvality OLINA, dále o metodiku vzniklou v rámci projektu K2 - Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce pro neformální vzdělávání a osobní kompetenční portfolio. Následně představíme nástroj, který vznikl v neziskovém sektoru, konkrétně systém How to Know. V popisu uvedených nástrojů se mimo pojem evaluace vyskytuje také slovo hodnocení – je to dáno tím, že uvedené nástroje samy tento termín užívají, a to přesto, že po jejich analýze můžeme konstatovat, že jde právě o nástroje evaluační – jde o soustavnou systematickou činnost, kde jsou shromažďována data a na základě jejich vyhodnocení jsou stanovena opatření. V češtině jednak nenajdeme jiný ekvivalent slova evaluace, jak již bylo výše vysvětleno, ale jde také o to, že proces evaluace vlastně může a mnohdy obsahuje také hodnocení určitého systému a součástí celého procesu a plánu evaluace se tak stávají i klasické hodnotící metody. Pojem hodnocení zde tedy chápeme jako jednorázovou aktivitu, která se ovšem odehrává v kontextu evaluace a dodržuje tak i její pravidla a hodnoty.

1) OLINA – online nástroj pro řízení kvality v organizacích zájmového a neformálního vzdělávání.

V rámci klíčové aktivity Aplikace nástrojů řízení kvality projektu K2, který realizuje NIDV spolu s MŠMT, se vyvíjí on-line systém řízení kvality v zájmovém a neformálním vzdělávání s názvem OLINA. Ten organizacím nabízí jednoduché testování probíhajících procesů i kompetencí pracovníků, kteří za ně, s ohledem na vykonávanou pracovní pozici, zodpovídají. Na základě výsledků těchto testů opřených o obecně uznávané nástroje pro řízení kvality (model CAF, Interní audit) lze dále doporučit vzdělávání pracovníků organizací v těch oblastech, kde jim potřebné znalosti či dovednosti chybějí. I tento aspekt podpory rozvoje kvality v organizacích systém OLINA nabízí. Účastí v e-learningových vzdělávacích programech se uzavírá pomyslný kruh práce s kvalitou probíhající od hodnocení činností přes hodnocení lidí, kteří tyto činnosti vykonávají, až po jejich

vzdělávání, jež zpětně povýší úroveň realizovaných činností a tím i zkvalitní výstupy probíhajících procesů (Brabenec a kol., 2012).

Vidíme, že v rámci tohoto systému existuje propojení mezi rozvojem jednotlivce pedagoga a rozvojem celé organizace, které jsme popisovali v oblasti využití evaluace. Zajímavé je, že na základě vyhodnocených dat systém Olina rovnou nabízí možnost e-learningu v oblastech, které jsou identifikovány jako ty, jež je třeba rozvinout.

2) METODIKA – Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce pro neformální vzdělávání

V projektu **K2 – kvalita a konkurenceschopnost v neformálním vzdělávání** (realizátory projektu jsou Ministerstvo školství a Národní institut pro další vzdělávání), v klíčové aktivitě Metodická podpora uznávání neformálního vzdělávání, vznikla publikace s názvem „*Metodika – Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce pro neformální vzdělávání*“. Je určena především pracovníkům pracujícím s dětmi a mládeží. Metodika zahrnuje čtyři vzdělávací moduly: 1. „*Výstavba vzdělávacího programu na pozadí klíčových kompetencí*“, 2. „*(Sebe)evaluace – Vzdělávací modul a Osobní kompetenční portfolio*“, 3. „*Školitel*“, 4. „*Plán osobnostního rozvoje*“. Vzdělávací moduly obsažené v publikaci mohou být realizovány samostatně, je možné je kombinovat a provazovat nebo realizovat postupně všechny čtyři jako ucelený vzdělávací program.

Moduly jsou doplněny přílohami, které jsou dostupné v elektronické verzi na www.ka2.cz/publikace, kde je ke stažení i publikace.

Již ve výčtu modulů, které metodika obsahuje, vidíme, že se přímo zabývá sebeevaluací a osobním rozvojem. Můžeme říci, že i zde vidíme zmiňovanou cestu od rozvoje jednotlivce k rozvoji celé organizace a tedy zvyšování kvality.

3) OKP – osobní kompetenční portfolio

Myšlenka připravit nástroj – Osobní kompetenční portfolio –, byla rozpracována Národním institutem dětí a mládeže (NIDM) v průběhu realizace projektu „Klíče pro život“ a dále je

rozvíjena v projektu „K2 – kvalita a konkurenceschopnost v neformálním vzdělávání“ (www.ka2.cz). OKP je autoevaluační nástroj, který umožňuje popisovat rozvoj kompetencí pro život, a je jednou z cest od poznání osobnosti a rozvoje kompetencí k profesnímu růstu, sebeuznání. Osobní kompetenční portfolio (OKP) vznikalo v souvislosti se zkušenostmi a poznatky z přímé práce pracovníků s dětmi a mládeží, z poznatků s vytvářením vzdělávacích programů, z minimálních kompetenčních profilů (MKP), v souvislosti se zkušenostmi s Europassem, s dosavadními výstupy projektů zabývajících se kompetencemi, s Národní soustavou povolání, Národní soustavou kvalifikací a na základě studia odborných materiálů. **OKP** jako doplněk k profesnímu životopisu je určeno těm, kteří mají zájem připravit si svůj osobní kompetenční profil s **přehledem kompetencí, tj. především obecných způsobilostí (neboli měkkých kompetencí), znalostí, dovedností i praxe** pro různé životní situace, spojené zejména s neustále se měnícím trhem práce. Vytvářením vlastního osobního portfolia se **naučíme formulovat** a postupně i **prezentovat** vše, co známe, co umíme a jak jsme způsobilí to vše používat v praxi. Může nám pomoci podpořit vnímání sebe sama, sebeuznání, zdravé sebevědomí a sebedůvěru, stanovování životních cílů. **Sestavení OKP může znamenat důležitý krok** při výběru školy, možnosti ke vzdělávání, při hledání zaměstnání, **na cestě k profesnímu růstu** (Trantina, Havlíčková, 2012, str. 24). Tento nástroj pro zápis kompetencí získaných (nejen) v neformálním vzdělávání je stále ve vývoji směřujícím k větší využitelnosti. Účastníci vzdělávacích akcí NIDV pro pedagogické pracovníky školských zařízení pro zájmové vzdělávání nebo pracovníci pracující s dětmi a mládeží ve volném čase mají umožněn vstup do tzv. „Vzdělávacího modulu“ (vm.nidv.cz), který automaticky vygeneruje jejich OKP skládající všechny výstupy doposud absolvovaných vzdělávacích programů.

OKP, které je jedním z modulů výše popsané metodiky, se tedy zaměřuje na celkový osobnostní rozvoj pedagogů, potažmo pracovníků s mládeží. To můžeme v rámci evaluace považovat motivační prvek, tedy aby profesní rozvoj pedagoga byl zasazen do celkového rámce jeho zájmů a celoživotního učení.

Představili jsme tři nástroje, které jsou školským zařízením k dispozici ze strany MŠMT. Nyní představíme čtvrtý, který vznikl „zdola“, v praxi neziskové organizace AISIS.

4) AISIS – on – line hodnotící modul How 2 Know

Hodnocení úrovně kompetencí:

Hodnocení kompetencí pracovníka je jednoduchým hodnotícím a sebehodnotícím nástrojem, kterým je možno hodnotit úroveň kompetencí pracovníka. Hodnotící a sebehodnotící modul How 2 Know je on-line systém, který umožňuje identifikaci osobnostní, výkonnostní a rozvojové kapacity pracovníků. How 2 Know vytváří prostor a nabízí inspiraci k průběžnému zlepšování v klíčových kompetencích pracovníka. Hodnocení úrovně kompetencí v "How 2 Know" je inspirováno hodnocením pomocí 360° zpětné vazby, které poskytuje hodnocenému pracovníkovi komplexní zpětnou vazbu - informace o hodnocení nadřízeného, kolegů, podřízených ad. (informace z hodnocení druhých lidí rozšiřují člověku znalost sebe sama a orientují jeho nasměrování v oblasti vlastního rozvoje). Na základě výstupů hodnocení umožňuje systém nasměrovat osobní rozvoj pracovníků, určení potřeb vzdělávání pracovníků a poskytuje informace o skutečné úrovni kompetencí pracovníků. Samotné hodnocení úrovně kompetencí je připraveno několika způsoby. Základem je vyplnění formulářů základního testu, testu úrovně kompetencí a testu znalostí, které jsou vyplňovány on-line způsobem. Zjišťování úrovně kompetencí tedy napomáhají:

- základní testy
- testy úrovně kompetencí
- testy znalostí

Popis modelů:

Model manažerské kompetence:

Model manažerské kompetence umožňuje identifikaci osobnostní, výkonnostní a rozvojové kapacity pracovníků v 25 klíčových převážně manažerských kompetencích. Systém má nastavenou ideální úroveň v jednotlivých klíčových kompetencích, která

odpovídá požadavkům na kompetence k dosahování vysoce kvalitních výsledků. Systém umožňuje změřit skutečnou úroveň kompetencí jednotlivých pracovníků.

Model klíčové kompetence:

Klíčové kompetence = souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. V rámci tohoto modelu jsou do pojmu klíčové kompetence zahrnuty i odborné kompetence a odborné kompetence specifické. Jednotlivé kompetence postihují vědomosti, dovednosti i postoje a motivaci pracovníka.⁵

Všechny výše popsané nástroje mají společné to, že se věnují hlavně evaluaci na úrovni jedince. Pro tuto práci byly záměrně vybrány právě proto, že se zabýváme evaluací a autoevaluací školského managementu, který samozřejmě představují jednotliví lidé, v našem případě pedagogové volného času, kteří jsou zároveň liniiovými manažery v SVC. Na tuto analýzu navážeme ještě popisem tří metod a nástrojů, které mohou být součástí evaluace, a které budou také součástí empirického zkoumání této práce – konkrétně jde o 360° zpětnou vazbu, hodnotící rozhovor a nástroj Europass.

Třistašedesátistupňová (360°) zpětná vazba

Třistašedesátistupňová (360°) zpětná vazba je systém zpětné vazby od více posuzovatelů, která je využívána v řízení pracovního výkonu. Tato metoda poskytuje informace o pracovním výkonu a kompetencích vedoucích pracovníků z hlediska různých aktérů - bezprostředního nadřízeného, kolegů, přímých podřízených, externích spolupracovníků atd.. Zahrnuje také autoevaluaci (pro účely porovnávání používá stejná kritéria jako ostatní poskytovatelé zpětné vazby) pracovníka a rozhovor nadřízeného s pracovníkem (Armstrong, 2007, str. 433).

Informace ze zpětné vazby od druhých lidí rozšiřují znalost sebe sama v roli vedoucího pracovníka a jsou základem pro program rozvoje v oblasti řízení a vedení lidí. Výstupy

⁵h2k.aisis.cz

mohou být využity při plánování osobního rozvoje a mohou poskytnout i podklady k odměňování pracovníků.

Úspěšná implementace 360° zpětné vazby vyžaduje dodržení určitých zásad a předem daných kroků:

- stanovení cílů systému evaluace v návaznosti na potřeby organizace
- určení pracovníků, kteří budou v systému 360° zpětné vazby hodnoceni
- určení kritérií evaluace pracovníků, která se týkají skutečných událostí, jež pracovníci zažívají, odpovídají typickým a významným aspektům chování
- určit podobu (metody) systému, která bude adekvátní jeho cílům, metodiku kritérií a hodnotitele v systému evaluace
- určit zásady pro vedení a průběh evaluačního rozhovoru
- stanovit pravidla realizace zpětné vazby – zásady, termíny, zacházení s důvěrnými informacemi
- seznámit pracovníky se systémem, pravidly, průběhem a dokumenty a vysvětlit přínos 360° zpětné vazby pro pracovníky i organizaci
- systém by měl být pro hodnotitele srozumitelný a nenáročný (minimalizovaná administrativa hodnocení)
- zajistit anonymitu evaluace a citlivé zprostředkování zpětné vazby
- podpora systému vrcholovým managementem (sami manažeři poskytují a přijímají zpětnou vazbu)
- pilotní ověření systému v organizaci a na základě výstupů upravit systém pro potřeby organizace
- využívat výstupy zpětné vazby k rozvoji – na evaluaci navazují vzdělávací programy a aktivity k osobnímu rozvoji pracovníků

(Kociánová, 2010, str. 155 – 159).

Hodnotící rozhovor⁶

Hodnotící rozhovor je významnou metodou, která je zpravidla součástí každého systému evaluace. Je příležitostí k výměně názorů mezi nadřízeným a pracovníkem a měl by sjednotit požadavky na výkon dané činnosti a skutečné schopnosti, znalosti a dovednosti pracovníka. Cílem rozhovoru je většinou bilance uplynulého období a diskuze, která směřuje k období následujícímu. V průběhu rozhovoru spolu vedoucí a podřízený pracovník procházejí a projednávají dosažené výsledky, chování, schopnosti, motivaci a podmínky podřízeného pracovníka (Šikýř, Borovec, Lhotková 2012, str. 120 – 123).

Vedení hodnotícího rozhovoru vyžaduje dodržování obecných zásad (Kociánová, 2010, str. 153 – 155):

- hodnotitel odpovídá za průběh rozhovoru
- hodnotící rozhovor je oboustrannou diskusí, která se týká práce a hodnotitel musí vycházet při hodnocení z nároků pracovního místa
- hodnocení musí být spravedlivé a rozhovor by neměl být nepřátelským aktem, při němž se hodnocený brání proti kritice, ale neměl by být ani nezávazným popovídáním
- hodnotitel by měl rozhovor vést ve vhodném, nerušeném prostředí, měl by vytvořit klidnou a přátelskou atmosféru
- hodnotitel by měl klást otevřené otázky a naslouchat, ověřovat nejasné informace a ověřovat stanovisko pracovníka, který by měl mít pocit, že je snaha mu pomoci
- v průběhu hodnotícího rozhovoru by měla zaznít chvála a zdůraznění pozitivních aspektů výkonu pracovníka
- hodnotitel si v průběhu rozhovoru dělá poznámky a věnuje hodnotícímu rozhovoru dostatek času

⁶Opět v souladu se zdroji k tomuto tématu používám název „hodnotící“ rozhovor, ovšem z popisu nástroje vyplývá, že jde o součást evaluace, tedy systému, který má svá pravidla, nejde o náhodný jednorázový proces, ale rozhovor, který je součástí delšího plánování a jako takový ho tedy považuji za evaluační nástroj.

Europass

Europass je první jednotný celoevropský soubor dokladů o vzdělání, osobních kompetencích, jazykových dovednostech, odborné kvalifikaci a pracovních zkušenostech, který může využít v podstatě kdokoli. Pro problematiku evaluace je zajímavý tím, že obsahuje komplexní přehled o tom, co má daný jedinec za sebou a může sloužit jako podklad pro plánování dalšího osobního rozvoje. Jak jsme již uvedli, byl to jeden ze zdrojů inspirace pro tvorbu osobního kompetenčního portfolia jakožto nástroje určeného ryze pro oblast školství.

V této kapitole jsme představili evaluaci jako takovou, vymezili jsme ji oproti pojmu hodnocení a popsali základní teorie, které se k této disciplíně vztahují. Následně jsme se věnovali již konkrétním nástrojům, které pro evaluaci školského managementu mohou SVČ využívat. V další kapitole se budeme věnovat již konkrétnímu prostředí, k němuž se téma této práce vztahuje, a to střediskům volného času.

2 Střediska volného času

Abychom dokázali dobře porozumět situaci, ve které se evaluace školského managementu v SVC odehrává, je potřeba představit tuto instituci jako takovou a kontext, ve kterém funguje. Po krátkém představení organizace SVC proto blíže popíšeme neformální a zájmové vzdělávání a následně se budeme věnovat řídicím procesům a organizační struktuře SVC.

Střediska volného času (dále jen SVC) jsou školská zařízení pro zájmové vzdělávání s právní subjektivitou a s příspěvkovou formou hospodaření. Zřizovateli SVC mohou být kraje, obce, církve, soukromý subjekt, stát a sdružení obcí.

Střediska zpravidla vykonávají činnost po celý školní rok, a to i ve dnech, kdy neprobíhá školní vyučování. Mohou poskytovat metodickou, odbornou, popřípadě materiální pomoc nejen účastníkům zájmového vzdělávání, ale i školám a školským zařízením. Posláním těchto zařízení je motivovat, podporovat a vést děti, mládež a dospělé k rozvoji osobnosti, k získávání a rozvoji klíčových kompetencí, zejména smysluplnému využívání volného času, a to širokou nabídkou aktivit v bezpečném prostředí s profesionálním týmem.⁷

Středisko volného času má tyto typy:

a) domy dětí a mládeže, které uskutečňují činnost ve více oblastech zájmového vzdělávání

Domy dětí a mládeže (DDM) jsou školská zařízení pro zájmové vzdělávání podle § 111 a § 118 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v aktuálním znění. Činnost DDM je dána vyhláškou MŠMT ČR č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání v aktuálním znění, a zřizovací listinou, kterou vydává zřizovatel konkrétního domu dětí a mládeže.

b) stanice zájmových činností, které jsou zaměřeny na jednu oblast zájmového vzdělávání.

⁷<http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>

2.1 Neformální a zájmové vzdělávání – kontext fungování SVČ

Vzdělávací politika České republiky dle „Strategie vzdělávací politiky 2020“ směřuje obecně k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konceptu celoživotního učení tak, aby zodpovědně naplnila základní smysl vzdělávání: osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravu na pracovní uplatnění (MŠMT, 2018).

Součástí celoživotního učení je neformální vzdělávání. Ředitel odboru Mládež MŠMT Michal Urban představil 30. 10. 2014 na Kulatém stole k uznávání neformálního vzdělávání postoj MŠMT ke společenské prospěšnosti uznávání neformálního vzdělávání a zdůraznil, že role neformálního vzdělávání je ve společnosti stále důležitější, což potvrzuje i to, že se stává součástí klíčových strategických dokumentů jako např. „Strategie vzdělávací politiky 2020“. Poukázal na to, že velkou výzvou pro oblast neformálního vzdělávání je propojování s oblastí formálního vzdělávání a na nezbytnost provázanosti obou forem vzdělávání. Aby mohlo docházet k propojování formálního a neformálního vzdělávání, je nutné, aby neformální vzdělávání bylo zkvalitňováno.

Podle Evropské komise i Rady Evropy se vzdělávací systém skládá ze tří navzájem propojených složek:

1. Formální vzdělávání, které se vztahuje ke strukturovanému vzdělávacímu systému zahrnujícímu všechny školy od předškolních až po univerzitu, včetně specializovaných programů odborného a profesního výcviku.

2. Neformální vzdělávání, které se vztahuje ke všem plánovaným programům osobního a sociálního vzdělávání mladých lidí určených k rozvíjení celé řady dovedností a kompetencí mimo rámec formálního vzdělávacího kurikula.

Organizátory neformálního vzdělávání v ČR jsou sdružení dětí a mládeže a další nestátní neziskové organizace (NNO), vzdělávací agentury, kluby, kulturní zařízení a školská zařízení pro zájmové vzdělávání – především střediska volného času.

3. Informální učení, které se vztahuje k průběhu celého života, v němž si každý jedinec osvojuje určité postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti pod vlivem různých vzdělávacích

zdrojů ve svém okolí i z každodenní zkušenosti (z domova, ze sousedství, z knihovny, z médií, ze zkušeností nabytých při práci i při hře).

Záměrem je, aby se jednotlivé vzdělávací přístupy, formální a neformální vzdělávání i informální učení, vzájemně inspirovaly a doplňovaly tak, aby dohromady tvořily životaschopný a rozvíjející se proces celoživotního učení, který bude motivovat každého jednotlivce k osobnímu i profesnímu rozvoji (Brander, 2006, str. 21).

2.1.1 Neformální vzdělávání

Oblastí neformálního vzdělávání a zvyšováním jeho kvality se poprvé v České republice začal systematicky zabývat Národní institut dětí a mládeže v roce 2009 prostřednictvím národního projektu „Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání“. Jednou z klíčových aktivit tohoto projektu byla standardizace organizací poskytujících zájmové a neformální vzdělávání, jejíž součástí je také tvorba kompetenčních modelů řídicích pracovních pozic a tvorba vzdělávacích programů k rozvoji pracovníků na těchto pozicích.⁸ V návaznosti na projekt Klíče pro život byl na jaře 2013 vytvořen Expertní tým pro volnočasové aktivity v oblasti práce s dětmi a mládeží. Tento tým připravuje návrhy profesních kvalifikací (např. Koordinátor dobrovolníků a Lektor dalšího vzdělávání), které by byly zahrnuty do státem garantovaného systému „Národní soustava kvalifikací“.⁹ Uznáváním neformálního vzdělávání se zabývá také další národní projekt s názvem „K2 – kvalita a konkurenceschopnost v neformálním vzdělávání“,¹⁰ který realizoval Národní institut dětí a mládeže (od 1. 1. 2014 Národní institut pro další vzdělávání, NIDV - přímo řízená organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR). Na základě transformačních opatření a sloučením Národního institutu dětí a mládeže s Národním institutem pro další vzdělávání zajišťuje od 1. ledna 2014 také činnosti dosud vykonávané NIDM. V souladu se vzdělávací politikou státu a v kontextu se zahraničními trendy ve vzdělávání zabezpečuje

⁸www.kliceprozivot.cz

⁹<http://www.nuv.cz/nsk2>

¹⁰www.ka2.cz a www.nidv.cz

již řadu let profesní rozvoj pedagogických pracovníků škol a školských zařízení pro zájmové a další vzdělávání a pracovníků nestátních neziskových organizací pracujících s dětmi a mládeží v celé České republice spolu s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Projekt vychází z definovaných cílů a akčních plánů Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže a Strategie celoživotního učení. Cílem projektu K2 je prosadit význam a úlohu neformálního vzdělávání (včetně zájmového) v rámci celoživotního učení. Hlavním přínosem je nastartování kvalitativních změn v nestátních neziskových organizacích (NNO) a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání jako zásadního trendu pro trvale udržitelný rozvoj neformálního vzdělávání. Mezi aktivity projektu patří: Aplikace nástrojů řízení kvality v neformálním vzdělávání (včetně zájmového) – on – line systém řízení kvality neformálního vzdělávání OLINA¹¹ a Metodická podpora uznávání neformálního vzdělávání (včetně zájmového) – osobní kompetenční portfolio¹² – tedy nástroje, které jsme již částečně popsali v předchozí kapitole jakožto nástroje evaluační. Zvyšování kvality a konkurenceschopnosti v neformálním vzdělávání a s tím související snaha o zvyšování kvality pedagogických pracovníků se promítla do vytvoření modelů, které na základě empirických výzkumů vymezily řadu kompetencí rozdělených do tří skupin (obecné odborné, specifické odborné a měkké kompetence). Toto dělení reflektuje popis kvalifikací, jež zavádí Národní soustava kvalifikací (a povolání)¹³ v rámci snahy o prostupnost formálního a neformálního vzdělávání pod heslem „není důležité, kde jste se co naučili, ale co umíte“. Kompetenční požadavky a charakteristika profesních činností jsou považovány za východisko nejen pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich profesní rozvoj, ale i evaluaci a autoevaluaci pracovníků v neformálním vzdělávání.

Téma uznávání výsledků neformálního vzdělávání je stále aktuálnější nejen u nás, ale i v okolních státech Evropské unie. V dokumentu „Evropské zásady pro uznávání neformálního vzdělávání a informálního učení“ (European Guidelines for the Validation of

¹¹<http://olina.nidv.cz>

¹²<http://www.nidv.cz/okp>

¹³srov. <http://www.narodnikvalifikace.cz>, www.nsp.cz

Non-formal and Informal Learning) je popsán přístup jednotlivých členských zemí k uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení.¹⁴

2.1.2 Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání je právně ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolní, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, a je zde definováno v § 111 jako vzdělávání poskytující účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání probíhá ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, která jsou součástí vzdělávací soustavy České republiky a jsou zapsána do rejstříku škol a školských zařízení. Prováděcím právním předpisem MŠMT ke školskému zákonu č. 561/2004 Sb., pro školská zařízení pro zájmové vzdělávání, je vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, která stanoví podrobnosti o obsahu a rozsahu jejich činnosti, organizaci a podmínkách provozu, o podmínkách přijímání a o podmínkách úhrady za školské služby. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání se dělí na střediska volného času, školní kluby a školní družiny. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání zajišťují podle účelu, k němuž byla zřízena, výchovné, vzdělávací, zájmové, popřípadě tematické rekreační akce, zajišťují osvětovou činnost pro žáky, studenty a pedagogické pracovníky, popřípadě i další osoby (Vyhláška č. 74/2005 Sb.). Každé školské zařízení pro zájmové vzdělávání má v souladu s § 5 odst. 2 školského zákona zpracován svůj školní vzdělávací program (ŠVP), který má přímou vazbu na rámcové vzdělávací programy (RVP) - pro předškolní a základní vzdělávání, pro gymnázia, střední odborné školy (Zákon č. 561/2004 Sb.).

2.2 Řídící procesy a organizační struktura SVČ

Vytvoření podmínek pro efektivní fungování organizace je základním smyslem organizování. Každá organizace musí rozdělit úkoly celkového řízení do dílčích činností a vytvořit nástroje jejich koordinace, integrace a kontroly. Jedním z rozhodujících faktorů

¹⁴<http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>

fungování organizace je organizační struktura, ze které vyplývá hierarchie řízení, odpovědnosti za řízení, koordinování a výkon jednotlivých činností. Organizační struktura významně ovlivňuje činnost a rozhodování lidí, chování jednotlivců i organizačních složek. Formální členění organizace by mělo vycházet z jejích potřeb a kritérií, která přispívají k řízení (Kociánová, 2004, str. 86).

Některé organizace zájmového a neformálního vzdělávání jsou stále řízeny tzv. funkčním přístupem k řízení. Hlavním znakem tohoto řízení je dělení práce mezi sekce (oddělení, útvary), kdy jsou jednotlivé sekce členěny na základě jejich odborností. Organizační struktura, navazující na toto členění, je založená na sekcích, které vykonávají dílčí činnosti daného procesu. Tento způsob řízení organizace má sice své výhody jako efektivní využití zdrojů nebo možnost strategického rozhodování shora (CzechTrade, 2018, kap. 4), ale má také nedostatky, které mohou být pro rozvoj organizace zásadní. Nevýhodou tohoto přístupu řízení organizace je například provádění duplicitních činností, informační šum, nejednoznačné přiřazení odpovědnosti a kompetencí pracovníků z hlediska výsledku jako celku a neznalost návazností na jednotlivé činnosti ze strany pracovníků.¹⁵

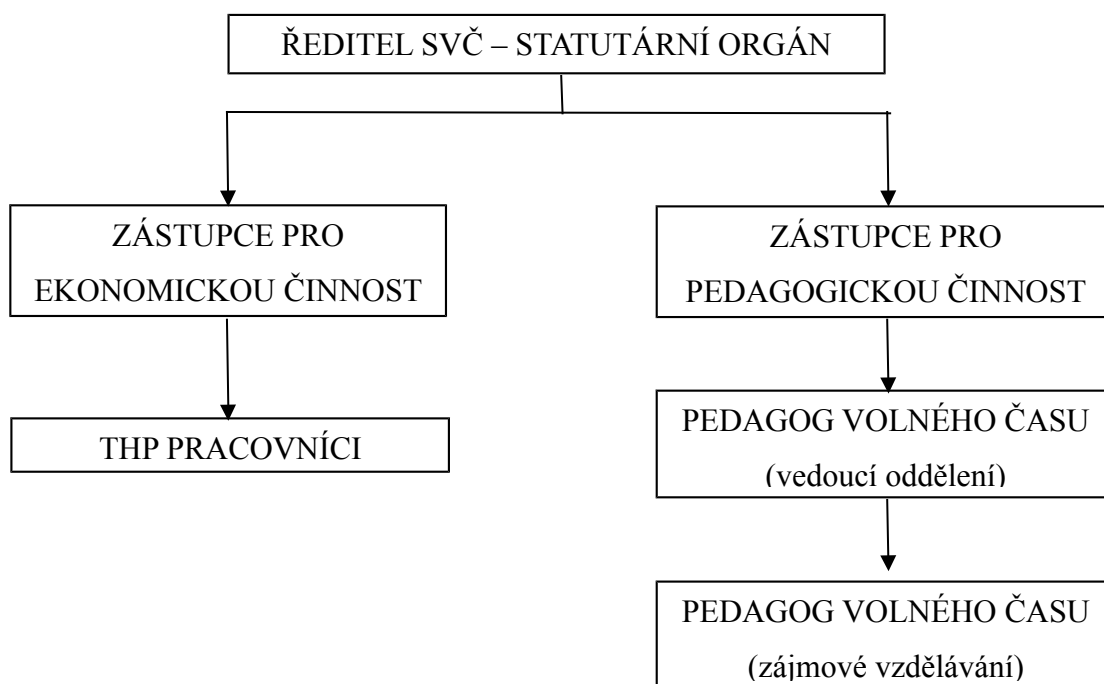
Přechod organizací k procesnímu řízení je mnohdy zdoluhavý a složitý proces. V rámci procesního řízení se jednoznačně definuje pracovní postup jako sled činností napříč organizací, pro každý proces se definují vstupy, výstupy, zdroje, odpovědnost pracovníků, nastavení systému měření výkonnosti procesu a každý proces se vyhodnocuje tak, aby byla dodržována kvalita výsledných výstupů. Cílem procesního řízení je rozvíjet a optimalizovat chod organizace tak, aby efektivně, účelně a hospodárně reagovala na požadavky klientů (tamtéž). Téma řídicí procesy v organizacích neformálního vzdělávání je zpracováno v bakalářské práci Blanky Kostkové (Kostková, 2011). Autorka práce, která vychází z teoretických poznatků v oblasti řízení, zdůvodňuje nutnost kvalitního řízení organizací v návaznosti na postupné zavádění managementu kvality, případně certifikátů kvality v organizacích neformálního a zájmového vzdělávání. V jednotlivých kapitolách se autorka zabývá základy procesního řízení těchto organizací s důrazem na nutnost pochopení jednotlivých fází řízení organizace. V dotazníkovém šetření jsou také výsledky časové náročnosti práce ředitele v procesu lidské zdroje (zajištění a správa lidských zdrojů,

¹⁵<http://www.nidm.cz/k2/rizeni-kvality/faq#otazka3>

vzdělávání, hodnocení a rozvoj pracovníků). Práce v závěru vymezuje možné způsoby zkvalitnění a zefektivnění řízení organizací neformálního vzdělávání vycházející z výsledků výzkumu řešené problematiky.

Podle výročních zpráv SVČ ve Středočeském kraji a v Praze můžeme konstatovat, že organizační struktura je zde víceméně shodná. Vždy je na vrcholu vedení ředitel, který má své zástupce, jednoho pro ekonomickou činnost a druhého pro pedagogickou činnost. Zástupce ředitele pro pedagogickou činnost je pak nadřízený pedagogům volného času, kteří jsou zároveň liniiovými manažery jednotlivých odborných oddělení (ty jsou děleny většinou dle zaměření zájmové činnosti – například oddělení výtvarné, hudební, společenskovední apod.). Tito liniioví manažeři pak řídí své oddělení a jsou nadřízenými pro jednotlivé pedagogy volného času, kteří již vedou zájmovou činnost a pracují přímo s dětmi a jsou to většinou externí pracovníci (na dohodu o provedení práce či pracovní činnosti). Vedoucí oddělení však sami také vykonávají přímou pedagogickou činnost.

Příklad organizační struktury v SVČ:



Zdroj: vytvořeno podle výročních zpráv SVČ Středočeského kraje a Prahy

2.2.1 Ředitel SVČ

Předpoklady pro výkon funkce ředitele školského zařízení upravuje v § 5 zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v aktuálním znění. Tento zákon upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém. Ředitelé škol a školských zařízení musí plnit povinnosti vyplývající z řady právních předpisů. Základní práva a povinnosti ředitele škol a školských zařízení jsou definovány zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v aktuálním znění. V oblasti vzdělávacího procesu jsou práva a povinnosti ředitele zakotveny v § 164 a § 165 školského zákona.

„§ 164, odst.1

(1) Ředitel školy a školského zařízení

a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,

b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,

c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,

d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,

e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje,

f) zajišťuje, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,

g) zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,

h) odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Ze znění § 164, odstavce 1, písmena c a e zákona 561 / 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) odpovídá ředitel za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání. Řediteli je tedy dána obecná povinnost vytvářet podmínky pro **další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)**, na kterou navazuje podrobnější úprava obsažená v zákoně o pedagogických pracovnících a vyhlášce č. 317/2005 Sb. Ustanovení § 24 odst. 3 zákona o pedagogických pracovnících, které přímo navazuje na školský zákon, konkretizuje povinnost ředitele tak, že **ředitel školy organizuje** další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který stanoví po projednání s příslušným odborovým orgánem, je-li ve škole zřízen. Při sestavování plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je ředitel povinen přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy (Poláková, 2005, str. 61). Pedagogičtí pracovníci mají v § 24 odst.1 zákona o pedagogických pracovnících stanovenou povinnost dalšího vzdělávání po dobu výkonu své pedagogické činnosti, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci (tamtéž).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se podle § 24 odst. 4 zákona o pedagogických pracovnících uskutečňuje:

- *na vysokých školách, v zařízeních pro DVPP a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené MŠMT (akreditace vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů by mělo být zárukou, že se pedagogickým pracovníkům dostane kvalitního vzdělávání)*
- *samostudiem*
- *dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů*

Vyhláška č. 317/2005 Sb. rozděluje DVPP na:

- *studium ke splnění kvalifikačních předpokladů,*
- *studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a*
- *studium k prohlubování odborné kvalifikace*

Studiem ke splnění kvalifikačních předpokladů mohou pedagogičtí pracovníci v rámci dalšího vzdělávání získat, doplnit si nebo rozšířit svoji odbornou kvalifikaci a ředitelé škol získat jeden z předpokladů pro výkon funkce, viz. § 5 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících (Poláková, 2005, str. 16). Studiem ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů získávají pedagogičtí pracovníci způsobilost k výkonu specializované, metodologické, metodické a řídicí činnosti.

Studiem k prohlubování odborné kvalifikace, které je upraveno v § 10 této vyhlášky a je definováno jako povinné průběžné vzdělávání, si pedagogičtí pracovníci upevňují, obnovují a doplňují odbornou kvalifikaci. Patří sem zejména poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů a prevence patologických jevů. Pro potřeby středního managementu v SVC bychom mohli doplnit manažerské kompetence. Zákon o pedagogických pracovnících v ustanovení § 24 odst. 4 písm. b) a odst. 7 přiznává pedagogickým pracovníkům 12 pracovních dnů volna k samostudiu, nebrání – li tomu vážné provozní důvody nebo účast na jiných formách dalšího vzdělávání. Podrobnosti ke způsobu, organizaci nebo kontrole využití volna k samostudiu zákon nestanoví, neukládá žádné povinnosti ani pedagogickým pracovníkům ani ředitelům. Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání - můžeme tedy odvodit základní obsahové zaměření samostudia. Ředitel nemá právo určovat pedagogům obsah vzdělávání při samostudiu, ale má právo vědět, zda bylo volno využito k samostudiu. Pravidla pro čerpání samostudia upravuje vyhláška č. 263/2007 Sb., z které vyplývá, že vhodnou dobou k čerpání samostudia jsou vedlejší prázdniny (tamtéž).

Z výše uvedeného plyne povinnost ředitele odborně vést pedagogické pracovníky, zabývat se jejich dalším vzděláváním a kariéřním systémem. Ředitel musí mít povědomí o aktivitách jednotlivých zaměstnanců, musí je monitorovat, usměrňovat a motivovat k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu. To vše je možné vyřešit skrze správně nastavený systém evaluace, který nejen, že napomáhá zvyšování kvality práce jednotlivých zaměstnanců, ale vede ke zlepšení výkonu celé organizace.

Kompetence ředitele v právních předpisech

V kontextu právního předpisu zde používáme slovo kompetence ve smyslu „pravomoc“ nebo „způsobilost danou předpisem k určitému úkonu“. Formulací „rozhodnutí je zcela v kompetenci ředitele“ je zpravidla myšleno, že příslušné právní předpisy umožňují nebo ukládají řediteli, aby osobně rozhodl. Efektivní a účinné řízení školy a školského zařízení však není pouze ve využívání a uplatňování těchto pravomocí podle konkrétního předpisu, ale je úzce spjato s dalšími schopnostmi, znalostmi a dovednostmi vedoucího pracovníka, tedy jeho kompetencemi v širším slova smyslu. Způsob uplatňování „právních“ kompetencí ředitelem přitom může dopad na klima školského zařízení – je logické, že pokud bude ředitel například nařizovat druh a způsob dalšího vzdělávání pedagogů, aniž by se jich ptal na jejich zájem, nebude motivace pedagogů k takovému vzdělávání příliš vysoká.

Kompetence, které svěřují nebo ukládají ředitelům právní předpisy, můžeme rozčlenit do různých skupin. Z hlediska charakteru či tématu vykonávané činnosti je můžeme dle Kitzbergera dělit například následovně:

1. Kompetence ředitele jako **statutárního orgánu**, který za tuto organizaci vystupuje navenek, a dostává se tím do různých interakcí s dalšími právníckými a fyzickými osobami.
2. Kompetence ředitele jako **zástupce zaměstnavatele**, v pracovněprávních vztazích.
3. Kompetence ředitele školy jako **vzdělávací instituce**, ve smyslu „školských“ předpisů (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, str. 45).

Ředitel školy a školského zařízení podle § 10 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, zpracovává každoročně výroční zprávu o činnosti školy nebo školského zařízení za školní rok, která je veřejně přístupná. V té by mimo jiné mělo být uvedeno, jak probíhalo další vzdělávání pedagogických pracovníků, ale i naplňování dalších kompetencí ředitele. Můžeme tedy říci, že v této zprávě ředitel „skládá účty“, a může tak být zdrojem pro posouzení akontability organizace.

Z výše uvedeného vyplývá, že ředitel je odpovědný za řízení kvality a tedy i rozvoj pracovníků daného školského zařízení. Ovšem je třeba dodat, že to nemusí být osobně on,

kdo má tyto procesy přímo na starost, může je samozřejmě delegovat například na svého zástupce a následně monitorovat jeho činnost, poskytovat mu v ní podporu a náležitě s ním spolupracovat. Uvádíme to zde proto, že v empirické části se setkáme s tím, že evaluace jakožto soustavný systematický proces může být považována za něco příliš časově náročného, co je nad možnosti ředitele – a zde právě narazíme na to, že zde může jít jen o neochotu či neschopnost delegovat určité aspekty řízení organizace, nebo že tu můžeme narážet na nevyhovující systém řízení organizace obecně.

2.2.2 Školský management SVČ

Potom, co jsme představili roli ředitele SVČ v organizaci, budeme se blíže věnovat definici školského managementu, který stojí v ústředí zájmu této práce.

V Pedagogickém slovníku se nachází dva související pojmy – střední a školský management. Zatímco střední management je definován jako „*součást vnitřního řízení školy. Na 1. stupni ZŠ je to metodické sdružení, které vede učitel jmenovaný ředitelem školy. Na 2. stupni ZŠ a na středních školách jsou to předmětové komise pro příslušné vyučovací předměty (skupiny vyučovacích předmětů), které řídí předseda jmenovaný ředitelem školy* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 232). Pro označení subjektů (ředitel školy, zástupce ředitele, ekonom školy aj.), které řídí provoz konkrétní školy nebo vzdělávacího zařízení, můžeme také použít v užším smyslu termín **školský management** (tamtéž, str. 244).

V rámci projektu „*Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání*“ byl zjišťován názor ředitelů, kteří jsou zařazováni do vrcholového managementu školských zařízení, na zařazení konkrétních pracovníků v SVČ mezi střední management. Na dané pozice byli mezi střední management SVČ zařazeni: **zástupce pro ekonomickou činnost, zástupce pro pedagogickou činnost** (zpracovány kompetenční modely v systému OLINA – online nástroj pro řízení kvality) a **pedagogové volného času (vedoucí oddělení, poboček)**. Můžeme říci, že všichni jmenovaní, kteří byli zařazeni mezi střední management SVČ, řídí určitou skupinu lidí a jsou řídicím článkem mezi ředitelem a řadovými pedagogy volného času. Ředitel určí oblasti činností, které bude střední management organizovat, řídit a kontrolovat. Předání konkrétní odpovědnosti

a pravomoci je třeba přesně vymezit ve vnitřních předpisech školského zařízení. Kromě vymezení funkce středního managementu školského zařízení je třeba stanovit jeho pracovní náplň. Pracovní náplň je součástí analýzy pracovního místa, které ještě obsahuje kvalifikační (představuje potřebné vzdělání) a kompetenční profil (je určen kompetenčním modelem středního managementu, který kromě názvů dílčích kompetencí obsahuje i popis pozorovatelného chování). Po vytvoření kompetenčního modelu je možné vymezit přesnou pracovní náplň (Trojanová 2014, str. 36). Základní kompetenční model středního managementu vychází z obecných kompetenčních modelů a obsahuje čtyři základní oblasti kompetencí: osobnostní, odborné, sociální a manažerské kompetence. Podrobněji se budeme danému tématu věnovat v kapitole Využití kompetencí a kompetenčních modelů v evaluaci.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že v případě středisek volného času se na pozici pedagoga volného času jakožto vedoucího odborného oddělení spojuje role pedagoga a manažera. Pojdme se nyní podrobněji podívat, co o požadavcích na výkon této pozice říkají platné normy.

Pedagogický pracovník škol a školských zařízení

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků (§ 3 a následující zákona), pracovní dobu pedagogických pracovníků (ustanovení § 22a), další vzdělávání (ustanovení § 24 a následující zákona) a kariérní systém pedagogických pracovníků (ustanovení § 29 a následující zákona). Zákon o pedagogických pracovnících je speciálním právním předpisem k Zákoníku práce a týká se pouze pedagogických pracovníků, kteří vykonávají práci ve škole, školském zařízení zapsaném v rejstříku škol a školských zařízení a zařízeních školských služeb (Poláková, 2005, str. 6).

Ustanovení § 2 definuje, kdo je pedagogickým pracovníkem (odst. 2 písmeno f) pedagog volného času; odst. 2 písmeno j) vedoucí pedagogický pracovník). Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka vyjmenované v ustanovení § 3, jsou následující:

- plná způsobilost k právním úkonům, které se dosahuje dosažením 18 let věku;

- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává (v ustanoveních § 6 – 22 stanoví zákon odbornou kvalifikaci jednotlivých typů pedagogických pracovníků);
- bezúhonnost
- zdravotní způsobilost
- prokázání znalosti českého jazyka, není – li dále stanoveno jinak.

Ustanovení §17 rozlišuje pedagoga volného času, který vykonává komplexní pedagogickou činnost a pedagoga volného času, který vykonává dílčí pedagogickou činnost. Komplexní pedagogická činnost zahrnuje výkon ve všech formách zájmového vzdělávání, přípravu, plán činnosti, tvorbu pedagogické dokumentace včetně ŠVP a další související dokumentace (Poláková, 2005, str. 43). V praxi se jedná o interní pedagogy volného času, kteří splňují odbornou kvalifikaci podle § 17 odst. 1. Dílčí pedagogická činnost předpokládá činnost pod metodickým vedením pedagoga volného času, jenž vykonává komplexní pedagogickou činnost (Poláková, 2005, str. 43). Dílčí pedagogickou činnost vykonávají externí pedagogové volného času podle §17 odst. 2 (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).

Dne 12. září 2014 byla pod č. 197/2014 Sb. vyhlášena novela zákona o pedagogických pracovnících, která pro vymezené specifické případy upravuje předpoklad odborné kvalifikace a upravuje možnost dalšího výkonu pedagogické činnosti některým osobám, které odbornou kvalifikaci nezískaly. Novela zákona nabývá účinnosti dnem 1. ledna 2015. V novele č. 197/2004 Sb. došlo u pedagoga volného času (§ 17 odst. 3) ke změně možnosti získat odbornou kvalifikaci.

Vidíme tedy, že pedagog volného času, který vykonává komplexní činnost, není jen přímým „vzdělavatelem“, ale opravdu i manažerem, který musí plánovat, metodicky vést externí pedagogy apod. Zároveň však z uvedeného textu vyplývá, že nejsou kladeny v podstatě žádné požadavky na jeho manažerské vzdělání. O to více zde pak leží na bedrech ředitele, aby v této oblasti své podřízené motivoval k dalšímu vzdělávání – a právě

evaluace zde může být cesta, protože díky ní si může pedagog snáze uvědomit, že vzdělání v této oblasti je pro kvalitní výkon jeho funkce nezbytné.

3 Evaluace školského managementu v SVČ

Poté co jsme představili evaluaci a prostředí SVČ, budeme se věnovat spojení obojího – tedy evaluaci a autoevaluaci školského managementu ve střediscích volného času. Protože, jak jsme ukázali, pozice školského managementu v SVČ je specifická tím, že se zde spojuje role manažera, pedagoga a lídra, může být pro evaluaci v tomto případě výhodné využití kompetencí a kompetenčních modelů, které jsou popsány i v námi vybraných nástrojích evaluace, například v systému OLINA, jak také později ukážeme.

3.1 Kompetence v evaluačním procesu

Do české odborné literatury začíná termín kompetence pozvolna pronikat v devadesátých letech minulého století. Z anglicky psané literatury se do češtiny překládají jako kompetence dva výrazy: kromě *competence*, který se většinou překládá jako způsobilost, se objevuje výraz *competency*, který vymezuje činnosti pracovníka určené organizační strukturou, ve smyslu jeho pravomocí a odpovědnosti.

K tomuto rozdělení se přiklání i česká manažerská a pedagogická literatura, kde je význam slova kompetence vnímán ve třech dimenzích: „mohu – umím – chci“. Mohu ve smyslu pravomoci, umím ve smyslu dovednosti a znalosti a chci ve smyslu motivace k dané činnosti.

Tři dimenze kompetentního pracovníka: (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, str. 23)

1. MOHU (kompetence od jiného) – příslušnost, pravomoc, odpovědnost – má možnost v daném prostředí takové chování použít
2. UMÍM (kompetence od sebe) – způsobilost, schopnost, dovednost – je vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušeností, které k takovému chování potřebuje

Uvedená citace dokresluje význam termínu kompetence ve smyslu „od sebe“: „*Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou*

(motivací) rozhodnout a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 27).

3. CHCI (kompetence od sebe – motivace) – je motivovaný takové chování použít.

Hierarchický model struktury kompetence (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, str. 27):



Ve znázorněném modelu tvoří základ kompetence rozumové a duševní schopnosti člověka a jeho motivace – jedná se o faktory, které patří mezi relativně stálé charakteristiky člověka a jsou obtížně ovlivnitelné. Dalším stupněm jsou nejen získané znalosti a dovednosti, ale také zkušenosti, které význam kompetence podstatně rozšiřují. Na vrcholu hierarchie je určité chování, které je projevem kompetence. Poznatek, že chování je pomyslné „vyvrcholení“ kompetence, je stěžejní pro utváření popisu kompetencí, kdy každá kompetence musí být popsána konkrétním pozorovatelným chováním.

V současné době se stále více uplatňuje přístup podle kompetencí, kdy lze charakterizovat kompetence jako soubor předpokladů člověka k vykonávání určité činnosti. Za klíčové kompetence považujeme souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Z hlediska potřeb organizace a vytváření kompetenčního modelu se kompetence dělí do jednotlivých oblastí. Autoři odborné literatury dělí a označují kompetence různě, obvykle se však jedná o oblast týkající se vlastní osoby pracovníka, o oblast směřující od pracovníka k ostatním a o oblast

odbornou (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, str. 29). S přihlédnutím k tématu diplomové práce je soubor kompetencí rozdělen do tří skupin. Toto dělení reflektuje popis kvalifikací, které zavádí Národní soustava kvalifikací a povolání. V těchto systémech, jež mají zaručit prostupnost formálního a neformálního vzdělávání, jsou kompetence důsledně členěny na odborné obecné, odborné specifické a měkké kompetence (Brabenec a kol., 2012, str. 64).

Pokud má pracovník plnit cíle organizace, musí mít potřebné kompetence. Znalost potřebných kompetencí řídicího pracovníka na určité manažerské pozici by měla postihnout základní nároky na manažera, který je v organizaci zodpovědný za řízení nebo vykonávání klíčových procesů. V individuálních případech mohou být některé kompetence důležitější než jiné v závislosti na činnosti konkrétní organizace, v závislosti na pozici manažera v hierarchii organizace nebo na aktuální činnosti manažera. Kompetence manažera lze charakterizovat jako soubor znalostí, dovedností, schopností a postojů, které jej činí způsobilým k řízení organizace. Dané kompetence jsou předpokladem k dosahování výkonnosti na manažerské pozici.

Pokud tedy existují popsané kompetence, jež jsou žádoucí pro danou pozici v organizaci, je možné na nich založit evaluaci daného pracovníka. Za tímto účelem je možné sestavovat tzv. kompetenční modely, které vystihují danou pozici ještě podrobněji.

3.1.1 Kompetenční modely

„Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče.“ (Hroník, 2007, str. 68). Kompetenční model je soubor dílčích kompetencí – schopností, znalostí, dovedností a dalších předpokladů, které jsou nezbytné pro to být úspěšný na dané pozici v organizaci. Vychází se z podrobné analýzy pracovního místa a z organizační struktury organizace. *„Kompetenční model je také mostem mezi hodnotami společnosti a popisem práce.“* (Hroník, 2007, str. 68).

Důvodem pro vytvoření kompetenčního modelu na vybrané pracovní pozice je zejména výběr pracovníků a jejich evaluaci, která je podkladem pro další vzdělávání, rozvoj a odměňování. Kvalitní kompetenční model umožňuje vytvořit zpětnou vazbu nejen k výkonu, ale i k chování, které je klíčové zejména při práci s lidmi. Na základě zjištění ze

zpětné vazby lze potom plánovat rozvoj profesních kompetencí – ať už má jít o získání či rozvoj těch, u nichž jsou zjištěny nedostatky, nebo naopak o získávání zcela nových, potřebných například pro dosažení vyššího stupně organizační hierarchie. Odměňování pracovníků završuje použití kompetenčního modelu, kdy odměňování probíhá v závislosti na evaluaci a využívají se finanční i nefinanční odměny (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, str. 36).

Kompetenční modely managementu SVČ – Olina

Již několikrát zmíněný nástroj OLINA usnadňuje práci manažerům SVČ v tom, že skrze výzkum jsou zde již nadefinovány kompetenční modely pro pracovní pozice, které se v těchto zařízeních vyskytují. K identifikaci klíčových kompetencí pro výkon pracovních pozic ředitele organizace, zástupce pro ekonomickou činnost a zástupce pro pedagogickou činnost organizací poskytující zájmové a neformální vzdělávání bylo třeba ohodnotit význam 34 předem nadefinovaných kompetencí pro každou z uvedených pracovních pozic. V on – line dotazníkovém šetření (národní projekt „Klíče pro život“, podzim 2011) bylo osloveno 788 organizací, zúčastnilo se jich 280 (míra návratnosti je 35,53 %). Z uvedených 280 organizací bylo 134 středisek volného času (tj. 45,12 % všech organizací tohoto typu v ČR). Za každou organizaci vyplňoval dotazník jeden respondent (90,71 z nich byli řídící pracovníci). Respondenti pro každou z uvedených pracovních pozic identifikovali 10 měkkých a 10 odborných kompetencí, které jsou nejdůležitější a představují klíčové kompetence.¹⁶

Pro naši práci jsou zajímavé tyto definované kompetenční modely:

1. Kompetenční model Manažer střediska volného času (SVČ) nebo nestátní neziskové organizace pracující s dětmi a mládeží (NNO), který zodpovídá za řízení organizace s minimálně dvoustupňovou strukturou řízení, v níž existují samostatné manažerské pozice pro řízení pedagogické a ekonomické činnosti (Brabenec a kol., 2012, str. 145).

2. Kompetenční model Zástupce pro ekonomickou činnost střediska volného času nebo EKONOM nestátní neziskové organizace pracující s dětmi a mládeží s minimálně

¹⁶ Data pocházejí z poznámek z osobní schůzky s Pavlem Brabencem, garantem klíčové aktivity Aplikace nástrojů řízení kvality v neformálním vzdělávání projektu K2.

dvoustupňovým řízením, který zodpovídá za řízení ekonomické činnosti. Jedná se o manažerskou pozici druhého stupně řízení v organizaci (Brabenec a kol., 2012, str. 151).

3. Kompetenční model Zástupce pro pedagogickou činnost střediska volného času nebo GARANT VZDĚLÁVÁNÍ nestátní neziskové organizace s minimálně dvoustupňovým řízením, který zodpovídá za řízení pedagogické činnosti. Jedná se o manažerskou pozici druhého stupně řízení v organizaci (Brabenec a kol., 2012, str. 157).

4. Kompetenční model Manažer střediska volného času, který zodpovídá za řízení organizace s jednostupňovou strukturou řízení, kde existuje kumulace funkcí pro řízení organizace, pedagogické a ekonomické činnosti.

Zde si podrobněji představíme příklad kompetenčního modelu č. 4, který odpovídá pozici liniového manažera, vedoucího oddělení SVČ (Brabenec a kol., 2012, str. 139):

Hlavní úkoly a zodpovědnosti manažerů:

- strategické a operativní řízení organizace, včetně jednotlivých středisek a poboček
- **odpovědnost za ekonomické řízení a pedagogickou činnost**
- **spoluúčast na vytváření plánů a rozpočtů**
- vyhledávání nových příležitostí a finančních zdrojů
- hodnocení činnosti a reporting zřizovateli
- **kontrolní činnost v pedagogické oblasti, hospitační činnost**
- **tvorba vzdělávacích plánů, nastavování procesů a metodiky vzdělávacích činností**
- **odpovědnost za kvalitu vykonávaných činností**
- **řízení lidských zdrojů**
- přímá pedagogická práce
- reprezentace a propagace SVČ na veřejnosti
- tvorba směrnic, interních dokumentů

- jednání s úřady a institucemi veřejné správy a samosprávy
- jednání s klienty
- zodpovědnost za správu a údržbu majetku, včetně revitalizace budov a technického vybavení učeben

Příklady konkrétních činností:

- **strategické plánování lidských zdrojů, výběr a hodnocení zaměstnanců a externích spolupracovníků, motivace a jejich rozvoj, vedení porad**
- zařídění zaměstnanců do platových skupin v souladu s katalogem prací
- **hospitace v kurzech a vzdělávacích aktivitách a hodnocení pracovního výkonu pedagogických pracovníků**
- kontrola rozpočtů a vyhodnocování finančních výsledků
- jednání s klienty, tj. s dětmi a mládeží, a s rodiči, případně s dalšími klienty SVC
- přímá pedagogická práce v rozsahu min. 2 hodin týdně
- řešení operativních problémů
- administrativní činnost (příprava smluv, statistiky, reporting, výkaznictví atd.)

Navrhovaný kompetenční model, tj. popis, co manažer musí umět a znát, aby mohl dobře vykonávat svou manažerskou práci, **obsahuje 3 části**:

a) Obecné odborné kompetence: jsou souborem odborných požadavků potřebných pro kvalitní výkon práce a nesouvisejících přímo se specializací. Mají průřezový charakter a jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné (Brabenec a kol., 2012, str. 141).

b) Specifické odborné kompetence: jsou souborem odborných požadavků potřebných pro kvalitní výkon práce, které přímo souvisejí s konkrétní specializací (Brabenec a kol., 2012, str. 142).

c) Měkké kompetence: jsou především interpersonální kompetence nebo kognitivní kompetence (Brabenec a kol., 2012, str. 143).

Z výčtu úkolů a odpovědností tohoto kompetenčního modelu vidíme, že manažerská práce zde představuje významnou část činnosti těchto pracovníků. K tomu nezbývá než dodat, že manažerské vzdělání je zde zcela volitelné a nikde není předepsáno, že by ho linioví manažeři museli mít. Je tedy věcí vrcholového managementu organizace zařídit, aby tito manažeři byli motivováni se v této oblasti vzdělat. Evaluace a evaluační nástroje zde mohou být velkým pomocníkem – můžeme to ukázat na příkladu systému OLINA, který lze v tomto smyslu využít. Ještě zde dodejme velice důležitý moment, a to odbornost ředitelů ve věci vedení lidí a tedy i jejich motivace k dalšímu vzdělávání. V současné době je systém nastaven tak, že ředitel nemusí mít manažerské vzdělání při nástupu do funkce, ale je povinen si ho doplnit do dvou let v minimálním stupni studijního programu Studium pro ředitele škol. Tento kurz je v rozsahu 100 hodin a ze své podstaty tak nemůže postihnout komplexnost manažerské činnosti, kterou ředitel vykonává (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, str. 32).

Kompetenční modely jsou součástí online systému OLINA. Pokud bychom stručně měli fungování tohoto systému popsat, jde o proces, který začíná autoevaluací pracovníka, jenž podle popsaných kompetencí ohodnotí sám sebe. Dále je zde systém hodnocení ze stran dalších pracovníků organizace (360° zpětná vazba) a další systémy hodnocení. Na základě získaných dat jsou vytvořena navrhovaná opatření a další vzdělávání daného zaměstnance, které je možné mimo jiné přímo realizovat v online systému pomocí e-learningu. Systém samozřejmě data uchovává, umožňuje tak hodnotit zpětně dosažení stanovených cílů a identifikovaných potřeb a umožňuje tak soustavnou systematickou evaluaci.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumu

4.1 Cíl výzkumu, výzkumné téma a výzkumné otázky

Cílem mého výzkumného šetření je zjistit, jak funguje evaluace a autoevaluace školského managementu ve vybraném středisku volného času se zasazením do kontextu Středočeského kraje a Prahy. Jedním z výstupů výzkumu je identifikování problematických oblastí v evaluaci tak, jak je nastavena, a získat tak podklad pro nastartování inovací v organizaci. Druhým výstupem bude návrh změn, které by měly vést k efektivnímu fungování evaluace. Mým tématem je tedy evaluace a autoevaluace ve specifickém prostředí SVČ, kde se na pozici středního managementu stejně jako v dalších typech školských zařízení spojuje role pedagoga a role manažera (Trojanová, 2014). Hlavní výzkumnou otázku formuluji takto: Jak probíhá evaluace a autoevaluace školského managementu v SVČ XY? Tato otázka je rozdělena do šesti specifických otázek:

1. Probíhá v SVČ XY opravdu evaluace nebo jde spíše o formu hodnocení?
2. Jaké nástroje jsou v SVČ XY pro evaluaci využívány?
3. Jak vnímá střední management současnou podobu evaluace a autoevaluace? Je pro něj vyhovující?
4. Jaké jsou potřeby středního managementu v oblasti evaluace?
5. Jak vnímá evaluaci vedení organizace a jaké jsou jeho potřeby / překážky v této oblasti?
6. Je stav evaluace v SVČ XY srovnatelný se situací v jiných SVČ ve Středočeském kraji a v Praze?

4.2 Teoretické zakotvení výzkumu

Většina teorie, z níž pro svůj výzkum vycházím, byla představena v první části této diplomové práce. Zde bych jen ráda upřesnila, že je pro mě podstatné, aby výstupy výzkumu byly reálně použitelné v praxi pro realizaci změn v organizaci. V souladu se

současnými trendy ve školském managementu se chci na evaluaci dívat zejména v souvislosti s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a osobním kompetenčním portfoliem. V nedávné době jsme byli svědky změn v oblasti požadavků na vzdělání pedagogických pracovníků, a to včetně těch v zájmovém vzdělávání. V naší situaci je navíc specifické to, že interní pedagogové v SVCČ jsou zároveň manažeři – jsou vedoucími oddělení, kde vedou externí zaměstnance, většinou vedoucí „kroužků“. Formální požadavky na jejich vzdělání však například tuto manažerskou pozici nijak nereflektují. Evaluace a autoevaluace by tak zde mohla být nástrojem pro vrcholové vedení organizace, jak motivovat střední management k tomu, aby své povinné pedagogické vzdělání doplnil například ještě vzděláním z oblasti managementu. Otázkou ve výzkumu tak pro mě je i to, do jaké míry vůbec nastavená forma evaluace může motivovat k dalšímu vzdělávání, jak evaluaci pedagogové vzhledem k náplni své práce vůbec vnímají. V souvislosti s tím se také objevuje téma osobního kompetenčního portfolia, které mapuje vývoj vzdělání a kompetencí pedagoga a může napomáhat plánování jeho osobního rozvoje. Zajímá mě, jestli je tento nástroj mezi pedagogy známý, jestli ho případně využívají nebo by o něj měli zájem.

Evaluace jakožto nástroj motivace k dalšímu vzdělávání se objevuje v již proběhlých výzkumech. V souvislosti s potřebou celoživotního vzdělávání pedagogů, které vyžaduje současná společnost založená na znalostech, ji zkoumala například Otilia Clipa (Clipa, 2014). Ve výzkumu, kde šlo o zjišťování pohledu středoškolských pedagogů na evaluaci, byl zkoumán právě jejich názor na účel evaluace v oblasti celoživotního vzdělávání. Toto pojetí je blízké cíli mého výzkumu, protože i zde chápeme evaluaci jako prostředek k motivaci pedagogů pro další vzdělávání, pro zjišťování jejich potřeb a dlouhodobou práci na jejich osobním rozvoji.

4.3 Výzkumná strategie a techniky sběru dat

Jak již bylo uvedeno, cílem empirické části diplomové práce je zjistit, jak funguje evaluace a autoevaluace managementu ve vybraném SVCČ, a to včetně zdrojů, metod a kritérií, které jsou v ní používány. Abych získala opravdu holistický pohled na tuto problematiku, rozhodla jsem se pro metodu případové studie doplněnou o kvantitativní šetření ve

střediscích volného času ve Středočeském kraji a v Praze. Protože je mým cílem podrobně porozumět procesu evaluace a autoevaluace v jednom konkrétním zařízení, je právě metoda případové studie vhodná, jelikož jde o empirický design, „*jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Případová studie, jakožto přístup, jehož záměrem je hluboké pochopení problému, vyžaduje dlouhodobé působení výzkumníka v terénu (tamtéž). Výhodou je tu tak pro mě i to, že zkoumanou organizaci znám, okrajově jsem s ní již spolupracovala a bylo tak pro mě snazší do problematiky proniknout.

Abych dokázala pochopit a popsat proces evaluace a autoevaluace ve vybrané organizaci, zvolila jsem v rámci případové studie metodu mluveného dotazníku s otevřenými otázkami se zástupci středního managementu a s ředitelem zařízení a analýzu dokumentů, které představují výroční zprávy organizace a vnitřní dokumenty týkající se evaluace (zejména dotazníky, které jsou zde pro evaluaci používány).

4.4 Průběh výzkumu

Jak jsem již zmínila, výzkum sestával ze dvou částí – případové studie v jednom středisku volného času a z kvantitativního šetření mezi řediteli SVC ve Středočeském kraji a v Praze.

4.4.1 Dotazníkové šetření

Cílem kvantitativní části výzkumu bylo získat kontext k případové studii v konkrétním zařízení a povědomí o tom, jak evaluace a autoevaluace ve střediscích volného času probíhá v širším měřítku. Chtěla jsem získat komplexnější pohled na to, jak evaluaci ředitelé těchto zařízení vnímají a jaká je jejich motivace evaluaci provádět.

Použila jsem elektronické dotazování, kdy jsem dotazník vytvořila v online prostředí webu Survio a oslovila ředitele SVC v Praze a Středočeském kraji. Pro zvýšení úspěšnosti

v návratnosti dotazníků jsem využila osobních kontaktů a ředitele SVČ před odesláním dotazníku oslovila osobně nebo telefonicky. I přes tuto snahu, kdy došlo k opakovanému rozesílání emailů s žádostí o vyplnění dotazníků a následnou telefonickou urgenci ředitelů, jsem dosáhla relativně nízké návratnosti dotazníků. Z celkového počtu 19 SVČ ve Středočeském kraji a 15 v Praze jsem získala pouze 14 odpovědí. Někteří ředitelé se při telefonickém rozhovoru rovnou vyjádřili ve smyslu, že na podobné záležitosti nemají čas, nebo mě odmítli z jiného důvodu. Pro relevanci výsledků kvantitativního šetření jde o problém, protože v takto malé populaci by bylo ideální získat odpovědi ode všech, aby bylo dosaženo relevantních výsledků, nicméně při analýze výsledků výzkumu se dá i tato skutečnost, tedy nezájem o podílení se na výzkumu v oblasti evaluaci, interpretovat určitým způsobem (viz výsledky šetření).

Dotazník obsahoval celkem 16 otázek, z nichž 10 bylo směřováno přímo k tomu, jak evaluace v daném zařízení probíhá. Zbylých 6 otázek byly identifikátory, které jsem považovala pro interpretaci výsledků za důležité – vzdělání ředitele, délka praxe na pozici ředitele, velikost města, kde se SVČ nachází, počet pedagogických pracovníků v SVČ, věk ředitele a jeho pohlaví. Přehled otázek týkající se evaluace je v příloze, kde je celý dotazník, a v kapitole věnující se výsledkům šetření.

4.4.2 Případová studie

Se zástupci středního managementu organizace (vedoucími oddělení), se kterými jsem realizovala rozhovor, jsem průběh výzkumu zevrubně rozebrala a ujistila je, že jejich výpovědi nebudou nijak zneužívat a že se jejich případná kritika nedonese vedení s informací, kdo si na co stěžoval. Vysvětlovala jsem jim smysl mého šetření jakožto nástroje pro odstartování změny – pokud nejsou s něčím v oblasti evaluace spokojeni, mají nyní příležitost to anonymně říci a podílet se tak na tvorbě nového způsobu evaluace. Při rozhovorech jsem se snažila dodržet pozici výzkumníka – „cizince“, jak ji popisuje například Disman (Disman, 2002, str. 164), tedy klást otázky tak, jako bych neměla ponětí, jak evaluace v takovém zařízení může probíhat. Protože mým cílem bylo nejen zjistit, jak evaluace probíhá, ale i jak je kolektivem v daném SVČ vnímána, bylo pro mě důležité zjistit, jak ji vůbec střední management SVČ popisuje, co vnímá jako součást evaluace či

autoevaluace, protože jeho pohled na danou problematiku se může v mnohém lišit od toho, jak ji vnímám já.

Mým původním záměrem bylo provést rozhovor s šesti zaměstnanci SVČ, provést analýzu výročních zpráv organizace a dotazníku, který je pro evaluaci v tomto zařízení využíván. Ve výročních zprávách jsem se věnovala hlavně tomu, zda je tam evaluace zmiňována, jestli se v nich pro tuto oblast dá identifikovat nějaký vývoj a jestli lze najít nějaké spojení mezi evaluací a dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. Nakonec jsem uskutečnila rozhovor s pěti interními pracovníky, kteří jsou pedagogové volného času a zároveň střední management organizace, a rozhodla jsem šetření doplnit rozhovorem s ředitelem organizace. Hlavním důvodem bylo zjistit, jaká je motivace ředitele organizace k evaluaci, jak ji vnímá a jestli si uvědomuje nějaké nedostatky nebo potřebuje podporu zvenčí. Dalším krokem navíc bylo získání čtyř vyplněných evaluačních dotazníků, z nichž jsem mohla zjistit, jakým způsobem s ním jednotliví respondenti pracují.

Průběh rozhovorů se středním managementem

Jako techniku dotazování jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který „vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 160). Jeho výhodou je, že skrze otevřené otázky umožňuje porozumění názoru jiných lidí, neomezuje tolik svobodu vyjádření respondenta jako dotazníkové šetření. Jde sice o předem připravený seznam otázek, ale je možné se doptávat a rozšiřovat tak objem získaných dat (tamtéž).

Pro rozhovor jsem si připravila schéma otázek na záznamový arch, do kterého jsem si zaznamenávala odpovědi. Průběh celého rozhovoru jsem si zároveň nahrávala na diktafon. Otázky jsem se snažila klást co nejsrozumitelněji a v případě potřeby je vysvětlit. Jednotlivé rozhovory trvaly zhruba 30 - 40 minut. Pro rozhovor jsme s respondenty využili v dopoledních hodinách jednu z volných místností v budově SVČ. Mezi respondenty byli 4 ženy a jeden muž. I v empirické části diplomové práce je použit mužský rod pro interpretace a odpovědi respondentů. Jednotliví respondenti jsou označeni termínem „manažer č. 1 až manažer č. 5“. Označení prezentuje jejich pořadí ve výzkumu.

Základní otázky v rozhovoru byly následující:

1. Co si představujete pod pojmem evaluace a autoevaluace managementu?
2. Probíhá na Vašem pracovišti jakákoli forma evaluace / autoevaluace?
3. Jak konkrétně ve Vaší organizaci evaluace probíhá?
4. Jaké metody a nástroje jsou používány? Vyhovují Vám? Proč ano / proč ne?
5. Znáte důvody a účel evaluace / autoevaluace ve Vašem konkrétním případě?
6. Znáte kritéria? Vyhovují Vám? Co by podle Vás mělo být hodnoceno?
7. Jak často by měla evaluace probíhat a v jakém období, aby byla pro Vás efektivní?
8. Jaká forma evaluace / autoevaluace a jaký nástroj by Vám vyhovovaly?
9. Víte o možnosti osobního kompetenčního portfolia. Vyhovoval by Vám tento nástroj autoevaluace?

Otázky jsem sestavila tak, abych zjistila, jak proces, který je v organizaci jako evaluace nazýván, probíhá, a zároveň, jak je jimi vnímán. V otázkách sice figuruje slovo evaluace, ale předmětem mého zjišťování bylo, zda se o evaluaci opravdu jedná, nebo jestli je zde přítomno pouze hodnocení či kontrola. Z toho důvodu se mohou některé otázky zdát nelogické či nadbytečné – například účel evaluace musí být vždy zřejmý – ovšem je otázkou, zda tomu tak v tomto případě je a jestli se tedy o evaluaci jedná. Zároveň víme, že evaluace má být soustavný proces, nicméně je otázkou, jak často a kdy probíhají jednotlivé aktivity, které jsou její součástí, a jestli jsou zde souvislost a kontinuita vnímány (otázka 7).

Rozhovor s ředitelem organizace

I zde jsem použila techniku polostrukturovaného rozhovoru, nicméně s jinými otázkami. Při přípravě rozhovoru jsem se opírala o dotazník, který jsem zanesla do ostatních SVČ, protože mým cílem zde bylo zjistit v podstatě obdobné informace, ovšem v hlubším

měřítku. Rozhovor s ředitelem proběhl teprve ke konci výzkumu poté, co proběhly rozhovory se středním managementem. Uvědomila jsem si totiž, že pro hluboké porozumění situace v organizaci je nutné znát i postoj vedení k evaluaci a jeho vlastní potřeby a případné bariéry, které vnímá v této oblasti.

Analýza dokumentů

V analýze dokumentů jsem se věnovala výročním zprávám daného zařízení. Prostudovala jsem výroční zprávy od roku 2010 a snažila se hledat informace, které by se nějakým způsobem vztahovaly k evaluaci nebo souvisejícím tématům (fluktuace, další vzdělávání, hospitace apod.). Dále jsem zkoumala nástroj, který byl prezentován jako evaluační, a to dotazník – s důrazem na to, zda se jedná skutečně o nástroj evaluace, nikoli o pouhé hodnocení. A nakonec jsem měla možnost projít si tyto dotazníky i vyplněné, protože od čtyř respondentů jsem získala souhlas projít si jejich odpovědi v dotazníku.

4.5 Etika výzkumu

Etická dimenze výzkumu je vždy podstatná, a to ať se člověk věnuje nějakému závažnému tématu, které může být až na hraně zákona, anebo jde-li o běžný výzkum ve školském prostředí, který se může tvářit velice nevinně (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 43). Každý výzkum totiž může zkoumané prostředí nějak ovlivnit, a to nejen při zveřejňování jeho výstupů, ale už v samém průběhu (tamtéž). Je proto velice důležité se nad případnými etickými dilematy a dopadem výzkumu na terén zamýšlet již před jeho začátkem.

Zásadním pro mě bylo i pojetí anonymity, která byla nutná pro to, aby respondenti byli ochotni se mnou sdílet třeba i negativní zkušenosti s evaluací a nebáli se, že bude adresně zveřejněno, kdo si na co „stěžoval“. Jak jsem již popsala, s každým respondentem jsem před rozhovorem probrala otázku anonymity a účelu rozhovoru – nikdo další nezjistí, kdo jak na otázky v rozhovoru odpovídal, a výstupy z výzkumu budou využity pro vylepšení

situace. Snažila jsem se podpořit atmosféru konstruktivního kritického rozhovoru, který je vlastně šancí anonymně vyjádřit svůj názor na danou věc v organizaci.

Co největší anonymitu jsem se zavázala dodržet i co se týká celého zařízení, kde výzkum probíhal. V průběhu výzkumu došlo ke změně kontaktní osoby, se kterou jsem spolupracovala, což mělo dopad na možnosti zveřejnění výstupů výzkumu. Ty totiž odhalily i nedostatky v evaluaci a autoevaluaci v daném zařízení, a proto nová kontaktní osoba i vedení organizace rozhodly, že smím výsledky zveřejnit pouze, pokud nebude dohledatelné, o jaké SVČ se ve skutečnosti jedná.

5 Evaluace v SVČ ve Středočeském kraji a v Praze – výsledky dotazníkového šetření

Abych získala celkové povědomí o tom, jak evaluace a autoevaluace v SVČ funguje či nefunguje a měla tak možnost dívat se na problematiku v konkrétním zařízení v určitém kontextu, provedla jsem dotazníkové šetření mezi řediteli SVČ ve Středočeském kraji a v Praze. Zároveň jsem toto šetření doplnila analýzou závěrečných zpráv, kde jsem se snažila najít nějaké zmínky o evaluaci, případně o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, které s ní úzce souvisí.

Jak jsem již popsala v kapitole věnující se průběhu výzkumu, návratnost dotazníků nebyla vysoká, celkem se mi podařilo získat 14 odpovědí. Přesto jsem se rozhodla s výsledky pracovat a zanalyzovat alespoň ta data, která se ke mně vrátila.

Samotnou nízkou návratnost dotazníků přičítám hlavně vytíženosti ředitelů SVČ. Dalším důvodem, i když zde se, přiznávám, pohybuji pouze na poli svých domněnek, může být fakt, že evaluace managementu je v zájmovém vzdělávání v podstatě něčím novým a pro některé ředitele tak téma, kterému se dotazník věnoval, může být poněkud vzdálené či neatraktivní. Nicméně vzhledem k tomu, že dotazník byl veden anonymně, není možné zjistit, kdo neodpověděl a zeptat se na důvod, proč tak neučinil.

5.1 Přínos evaluace pro řízení a rozvoj SVČ

100 % respondentů uvedlo, že je podle nich evaluace důležitá pro rozvoj a řízení SVČ.

5.2 Přínos efektivní evaluace

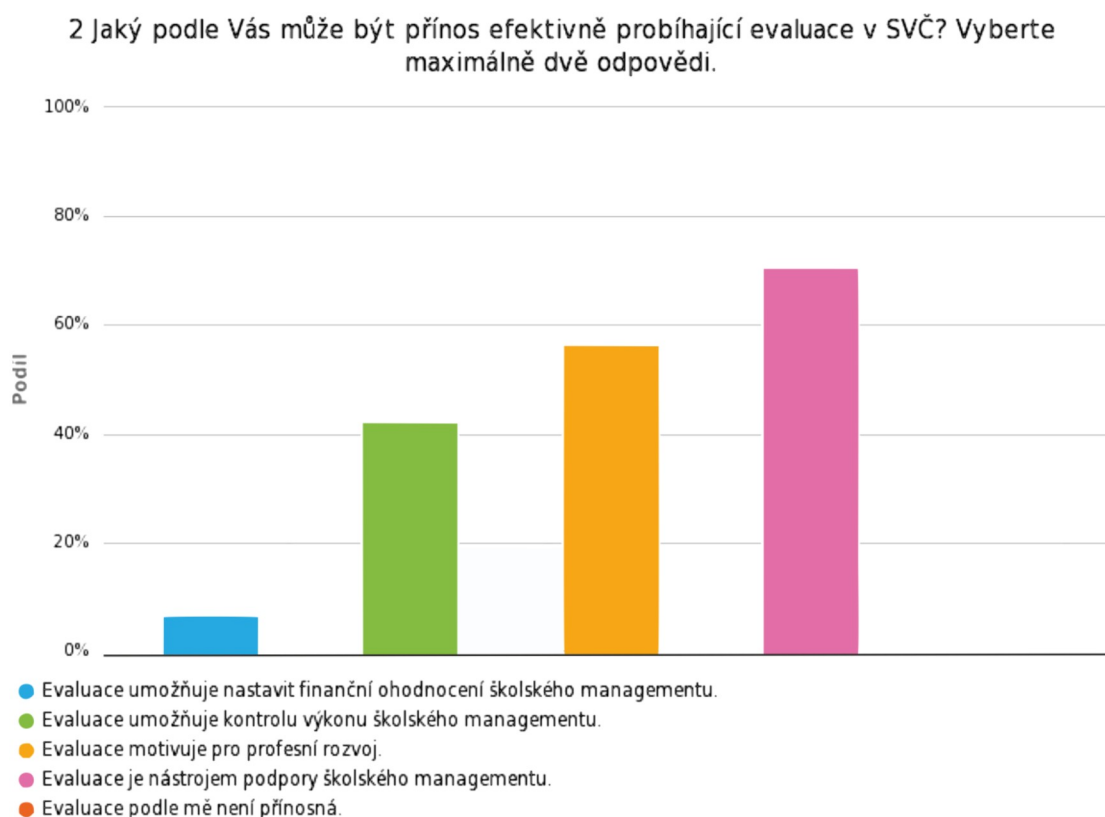
Další otázka zjišťovala, jaký může být podle ředitelů přínos efektivně probíhající evaluace. Na výběr měli z pěti možností (uvádím zároveň počet respondentů, kteří danou možnost vybrali):

1. Evaluace umožňuje nastavit finanční ohodnocení školského managementu: 1

2. Evaluace umožňuje kontrolu výkonu školského managementu: 6
3. Evaluace motivuje pro profesní rozvoj: 8
4. Evaluace je nástrojem podpory školského managementu: 10
5. Evaluace podle mě není přínosná: 0
6. Jiné – prosím doplňte: 1

- „Díky evaluaci je možné se vyvarovat chyb.“

V souladu s odpovědí na první otázku v dotazníku, která se ptala na prospěšnost evaluace a na kterou všichni odpověděli pozitivně, nikdo z respondentů nevybral poslední možnost, nikdo si tedy neprotiřečil. Výběr respondentů byl přitom omezen na pouhé dvě možnosti z nabízených variant. Výsledek je graficky následující:



Respondenti celkem zvolili 26 odpovědí, z toho vyplývá, že dva z nich vybrali pouze jednu možnost. Oba přitom zvolili druhou možnost, tedy že evaluace je podle nich nástrojem ke kontrole výkonu managementu.

5.3 Účel evaluace v daném zařízení

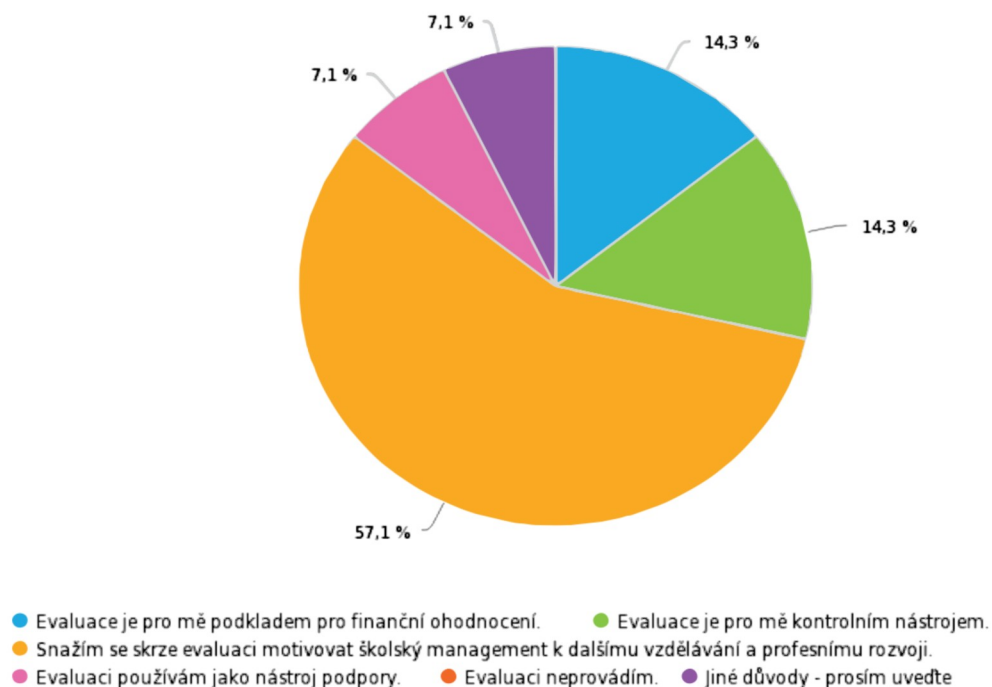
Další otázka zjišťovala již konkrétní motivaci ředitele provádět evaluaci, konkrétně zněla „Proč vy konkrétně provádíte evaluaci?“ Zároveň měli z nabízených možností vybrat jedinou, která je pro ně nejdůležitější. Opět uvádím možnosti spolu s počtem odpovědí:

1. Evaluace je pro mě podkladem pro finanční ohodnocení: 2
2. Evaluace je pro mě kontrolním nástrojem: 2
3. Snažím se skrze evaluaci motivovat školský management k dalšímu vzdělávání a profesnímu rozvoji: 8
4. Evaluaci používám jako nástroj podpory: 1
5. Evaluaci neprovádím: 0.
6. Jiné důvody – prosím uveďte: 1

- „Evaluace je nutná pro určování dalšího směřování a přípravu plánu.“

Graficky můžeme výsledky vidět zde:

3 Proč vy konkrétně provádíte evaluaci? Vyberte jednu, podle Vás nejdůležitější, možnost.



Jak tedy vidíme, nejvíce respondentů odpovědělo, že evaluace je pro ně nástroj k tomu, aby motivovali management ke vzdělávání a profesnímu rozvoji. Zajímavé je, že ačkoli jen jeden respondent uvedl v předchozí otázce, že evaluace může být prostředkem pro rozhodování o finančním ohodnocení, zde tuto možnost jako svou reálnou motivaci pro realizaci evaluace zvolili hned dva respondenti. Naopak oproti předchozí odpovědi jeden z respondentů, který považoval evaluaci za nástroj kontroly, ji provádí za účelem motivace k dalšímu vzdělávání.

5.4 Pravidelnost a četnost evaluace

Další tři otázky směřovaly k tomu, zda je evaluace prováděna pravidelně a jak často s kterými členy managementu. Dvanáct respondentů uvedlo, že evaluaci provádí pravidelně, zbylí dva provádějí evaluaci nepravidelně. Tahle informace pro nás může být zajímavá – jednou z charakteristik evaluace totiž je, že probíhá pravidelně (Havlíčková, 2015, str. 55). V hlubší analýze těchto výsledků tedy budeme sledovat, jak tito dva respondenti evaluaci popisují v dalších částech dotazníku.

Dále jsem se dotazovala zvláště na četnost a období evaluačních schůzek se zástupcem ředitele a s vedoucími oddělení. Na výběr byly tyto možnosti, a pokud ani jedna nevyhovovala, mohli respondenti uvést „jiné“ a doplnit, jaká je jejich praxe. Opět uvádím přehled možností s počtem respondentů, kteří vybrali danou možnost:

1. Jednou ročně, na začátku školního roku: 0
2. Jednou ročně, na konci školního roku: 1
3. Dvakrát ročně, na začátku a na konci školního roku: 4
4. Jiné – popište podrobněji, kdy a jak často: 8
 - „Pravidelně, autoevaluace 2x ročně, stejně tak hodnotící rozhovory.“
 - „Vícekrát, evaluace i jednotlivých oblastí činnosti.“
 - „Hodnocení probíhá jednou za měsíc, měsíc a půl.“
 - „Jednou měsíčně.“

- „4x ročně.“
- „Týdně.“
- „Jedenkrát měsíčně před pravidelnou poradou pedagogických pracovníků.“
- „Dle potřeb zařízení, minimálně jednou měsíčně.“

Zde je opět zajímavé, že dva respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli, že se neschází za účelem hodnocení pravidelně, zde vybrali možnost 3., tedy že se schází dvakrát ročně, na začátku a na konci školního roku. U vedoucích oddělení je frekvence setkávání jiná. Respondenti zde měli stejné možnosti, vybrali však jiné odpovědi:

1. Jednou ročně, na začátku školního roku: 1
 2. Jednou ročně, na konci školního roku: 1
 3. Dvakrát ročně, na začátku a na konci školního roku: 6
 4. Jiné – popište podrobněji, kdy a jak často: 6
- „1x měsíčně plánovaná porada + podle potřeby někdy jednotlivě i více než 1x týdně.“
 - „Hodnotící rozhovory – nemám vedoucí oddělení.“
 - „Dvakrát, na konci pololetí.“
 - „Jednou za dva měsíce.“
 - „Jedenkrát týdně na pracovních poradách.“
 - „Jedenkrát za měsíc.“

Zde vidíme, že nejčastěji evaluační schůzky probíhají dvakrát během školního roku, ovšem jsou i zařízení, kde se konají častěji, a to dokonce i každý týden.

5.5 Používané evaluační nástroje

Další dvě otázky zjišťovaly, jaké nástroje jsou v SVČ pro evaluaci používány a zda jsou v daném SVČ vytvořené nebo odněkud převzaté.

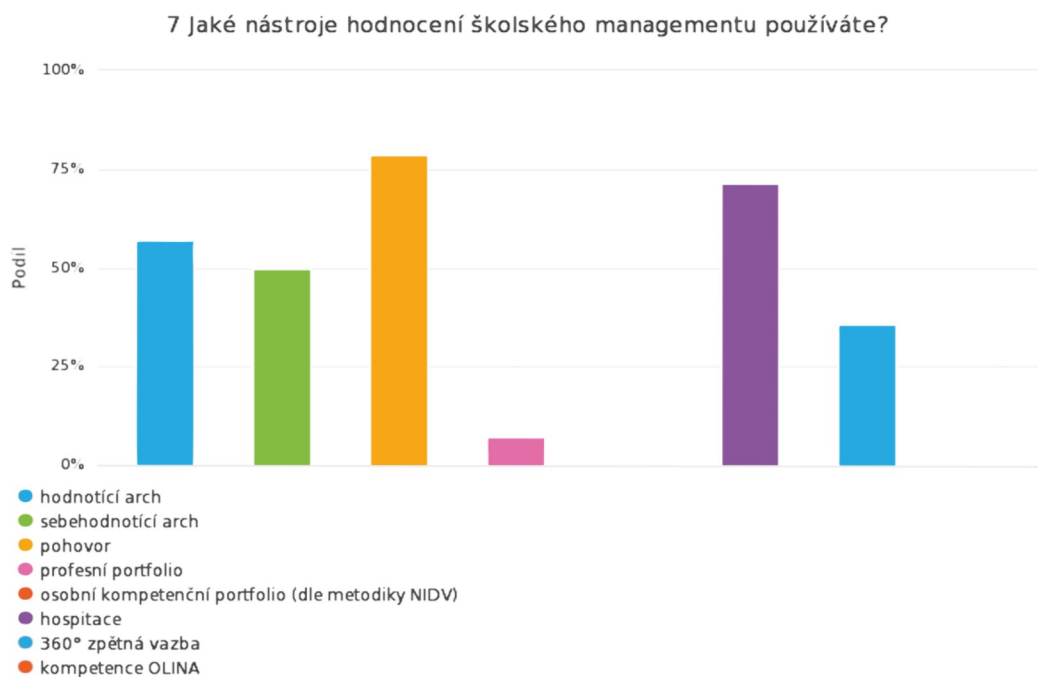
Nástroje používané pro evaluaci v SVČ jsou:

1. Hodnotící arch: 8
2. Sebehodnotící arch: 7
3. Rozhovor: 11
4. Profesní portfolio: 1
5. Osobní kompetenční portfolio (dle metodiky NIDV): 0
6. Hospitace: 10
7. 360° zpětná vazba: 5
8. kompetence OLINA: 0
9. Jiné – popište: 2

- „Máme hodnotící rozhovor, pro něj podklady i z osobních projektů a hodnocení ne 360, ale 240.“

- „Hodnotící rozhovory.“

Graficky znázorněné vidíme odpovědi zde:



Devět z respondentů pak v další otázce uvedlo, že nástroje, které používají, jsou jejich vlastní. Ostatních pět je převzalo, a to z následujících zdrojů:

- „Z jiných SVČ.“
- „Kompilace od několika kolegů a z materiálů pro funkční studium NIDV (Dokážu to – dříve).“
- „Studium školského managementu, samostudium.“
- „Kombinace z funkčního studia, AISIS.“
- „NIDV.“

Poslední otázkou, která směřovala k nástrojům evaluace, byla, zda mají ředitelé dostatek metodických materiálů a nástrojů pro evaluaci školského managementu.

Opět uvádím možnosti s počtem respondentů, kteří je vybrali:

1. Ano, od MŠMT: 3
2. Ano, od NIDV: 5
3. Ano, od zřizovatele: 1
4. Ne, z žádného zdroje nemám dostatečnou podporu: 5
5. Jiný zdroj – prosím doplňte: 3
 - „Dá se občas vybrat, ale kombinuji.“
 - „Ano, z FS, AISIS, RVP atd.“
 - „Nepoužívám žádný zdroj.“

Vidíme tedy, že 36 % respondentů cítí absenci podpory pro realizaci evaluace školského managementu.

5.6 Efektivní a realizovatelná forma evaluace školského managementu

Dostáváme se k jediné zcela otevřené otázce v dotazníku. Zde jsem respondenty požádala, aby podrobně popsali, jak podle nich probíhá efektivní a v praxi realizovatelná forma

evaluace školského managementu. Tuto otázku jsem zařadila proto, aby měli možnost se plně vyjádřit, pokud by měli pocit, že předchozí uzavřené otázky jim k tomu nedávaly dostatečný prostor. Až na jednoho respondenta tuto možnost všichni využili, i když většina pouze zopakovala to, co již bylo uvedeno v předchozích otázkách. 6 respondentů ve své odpovědi mimo jiné uvedlo, že realizují pohovor či rozhovor, 2 zmínili využití 360° zpětné vazby. Jeden z respondentů uvedl, že vytvořili svůj vlastní systém evaluace inspirovaný řízením kvality CAF. Jiný z respondentů zde kladl důraz na stanovování cílů a jejich hodnocení. Jeden z respondentů uvedl, že na vypisování všeho nemá čas, další uvedl, že evaluace školského managementu je prostě stejná jako u pedagogických pracovníků.

5.7 Interpretace dat získaných dotazníkovým šetřením

Z kvantitativního šetření vyplynulo, že všichni respondenti jsou přesvědčeni, že evaluace je přínosná pro chod organizace a nějakým způsobem ji provádějí. Popisují ji většinou jako pravidelnou aktivitu, která má danou metodiku a kritéria. Ovšem například v četnosti se objevují značné rozdíly – někteří evaluace provádějí každý týden či každý měsíc, někteří dvakrát ročně, někteří jen jednou. U těch, kteří provádějí evaluaci velice často, se objevily další odpovědi, které však vedou k otázce, zda tam můžeme skutečně mluvit o evaluaci, nebo zda se jedná spíše o nahodilé hodnocení. V jednom případě byla totiž evaluace popsána tak, že probíhá formou rozhovoru v celém kolektivu, a to každý týden po proběhlých akcích. Zdá se, že jde tedy spíše o formu hodnocení jednotlivých aktivit pracovníků a ne o dlouhodobý proces, který by mohl mít reálný dopad na motivaci pracovníků v delším horizontu.

Snažila jsem se vysledovat určité pravidelnosti v odpovědích na výše popsané otázky ve vztahu s jednotlivými identifikátory, nicméně v takto malém vzorku bylo těžké objevit skutečné souvislosti. Jak uvidíme níže, některé se nicméně daly určit ve vztahu k typu vzdělání respondentů. Co pro nás navíc může být zajímavé, je fakt, že 85,8% respondentů je ve funkci déle než 5 let, z toho 42,9% dokonce více než 11 let. Zároveň jsem zjistila, že 50% dotazovaných ředitelů je starší 56 let. 28,6% dotazovaných se pohybuje v rozmezí 36 – 45 let, 21,4% je pak mezi 46 a 55 lety.

Co se týče vzdělání ředitelů, tak 42,9% ředitelů má vysokoškolské vzdělání v oblasti školského managementu.¹⁷ Tento identifikátor byl pro mě důležitý, protože jsem předpokládala, že tito respondenti budou s evaluací lépe seznámeni, a tak i jejich popis toho, jak ji provádějí, bude odpovídat charakteristikám evaluace, které jsme popsali v teoretické části. Toto očekávání se ovšem nenaplnilo. Jako příklad můžeme uvést, že i zde se objevila odpověď, že hlavní přínos evaluace spočívá v kontrole výkonu školského managementu. Můžeme zde ovšem zmínit, že vyjma jednoho respondenta z této skupiny všichni (tedy 83,3%) deklarují, že vytvořili své vlastní evaluační nástroje. Oproti tomu pouze 50% respondentů, kteří podstoupili pouze funkční kvalifikační studium, má vytvořené své vlastní evaluační nástroje, ostatní je převzali buď z jiných SVČ, z NIDV nebo z funkčního studia.

Dále je zde určitá shoda v tom, že ředitelé vzdělání pouze funkčním studiem provádějí evaluaci méně často. Evaluační setkání s vedoucími oddělení, tedy středním managementem provádí 75% z nich dvakrát ročně, 12,5% (jeden respondent) jednou ročně a 12,5% (jeden respondent) uvedl, že vedoucí oddělení nemá. Se zástupcem ředitele se dvakrát ročně za tímto účelem setkává 62,5%, zbytek se schází častěji (uvedli vícekrát ročně, čtyřikrát ročně a jednou za měsíc). Oproti tomu respondenti s vysokoškolským vzděláním mají většinou vyšší frekvenci evaluačních schůzek. V případě evaluace středního managementu pouze jeden z respondentů uvedl četnost dvakrát ročně a jeden jednou ročně. Ostatní (66,7%) se schází častěji (33,3%, tj. dva respondenti, jednou za měsíc, 16,7%, tj. jeden respondent, jednou za dva měsíce a 16,7% jednou týdně). Se zástupcem ředitele se 66,7% vysokoškolsky vzdělaných respondentů schází jednou za měsíc, 16,7% se schází jednou za týden, 16,7% jednou ročně a jeden respondent neodpověděl na tuto otázku.

Co se týče názoru na podporu v oblasti evaluace „shora“ v podobě dostupných metodik a nástrojů, tak 50% vysokoškolsky vzdělaných respondentů se domnívá, že zde ani ze strany MŠMT, NIDV, zřizovatele či jiných zdrojů není dostatečná podpora. Pouze jeden respondent uvedl, že má dostatek materiálů a nástrojů ze strany MŠMT, jeden uvedl jako zdroj podpory NIDV. Jeden uvedl, že žádný zdroj nevyužívá. Oproti tomu pouze 25%

¹⁷Zahrnuje bakalářský stupeň vzdělání v oboru školský management a magisterský v oboru management vzdělávání.

respondentů s funkčním vzděláním uvádí absenci podpory, jinak jsou zde uváděny různé zdroje (50% NIDV, 25% MŠMT, 12,5% zřizovatel, 12,5% AISIS, 12,5% rámcové vzdělávací programy, 12,5% kombinace výše uvedených).¹⁸

¹⁸Byla možnost výběru více odpovědí, procenta tedy určují, jaký poměr respondentů vybral danou variantu.

6 Představení zkoumané organizace – SVČ XY

Středisko volného času XY je státní školské zařízení, zařazené do rejstříku škol a školských zařízení MŠMT ČR. Jeho zřizovatelem je Středočeský kraj, se sídlem Zborovská 11, Praha 5. SVČ XY je příspěvkovou organizací s působností především v daném městě a přilehlém regionu. V právních vztazích vystupuje svým jménem a nese odpovědnost vyplývající z těchto vztahů.

Posláním SVČ XY je zajišťovat výchovné, vzdělávací a rekreační činnosti dětí, mládeže i dospělých, a tak předcházet rozvoji rizikového chování ve společnosti. Účastníky zájmového nebo neformálního vzdělávání jsou (dle vyhlášky č.74/2005) děti, žáci, studenti, pedagogičtí pracovníci, zákonní zástupci nezletilých účastníků, popřípadě další fyzické osoby. Nabídka činností je určena všem věkovým skupinám od kojenců po seniory. SVČ XY vytváří podmínky pro uspokojení zájmů v nejrůznějších oborech, průběžné plnění obecných a dlouhodobých cílů mu umožňují odborná oddělení hlavní činnosti SVČ XY: oddělení výtvarné, sportovní, technické, hudební a taneční, přírodovědné, dramatické, společenské vědy a Informační centrum pro mládež (ICM). Veškeré výchovně vzdělávací aktivity SVČ XY organizuje v souladu se zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a Vyhláškou MŠMT ČR č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. SVČ XY uskutečňuje zájmové vzdělávání a další činnosti podle zákonných norem, zřizovací listiny, pokynů zřizovatele, vnitřních směrnic a svého ŠVP.

Zaměření činnosti SVČ XY je velmi pestré a poskytuje širokou nabídku zájmové činnosti v různých oblastech rozmanitými formami: zájmové vzdělávání, semináře, kurzy, akce, soutěže, přehlídky, soustředění, víkendové pobyty, tábory a další. Činnosti jsou realizovány především s důrazem na formování osobnosti dětí a mladých lidí, na podporu rozvoje jejich přirozených zájmů, potřeb a talentu, nebo na prodloužení aktivního života seniorů. Nabídka zařízení se cíleně mění s ohledem na moderní trendy vývoje využití volného času, pružně reaguje na potřeby veřejnosti a pravidelně dochází k její inovaci. Nabídka aktivit je celoroční, je vypisována pro aktuální školní rok, včetně dnů pracovního volna a prázdnin.

6.1 Personální zabezpečení

Ředitel, zástupce ředitele pro pedagogickou činnost a zástupce ekonomického a personálního oddělení tvoří vedení organizace. Někteří interní pedagogové volného času (kategorie 11 – 20 interních pracovníků v SVČ) současně působí také jako vedoucí jednotlivých odborných oddělení a patří mezi střední management organizace. Jsou oprávněni organizovat, řídit a kontrolovat práci pracovníků svých oddělení z řad interních, externích pedagogů volného času a dobrovolných spolupracovníků. Všichni interní pedagogičtí pracovníci mají splněny kvalifikační předpoklady pro výkon své funkce.

Rozdělení úkolů a kompetencí v oblasti řízení:

V čele SVČ XY stojí statutární zástupce – ředitel. V době jeho nepřítomnosti ho zastupuje zástupce ředitele pro pedagogickou činnost, v případě jeho nepřítomnosti jiný, po tuto dobu dočasně jmenovaný zástupce z řad středního managementu. V SVČ XY je ve vnitřní směrnici nastavena zastupitelnost všech interních zaměstnanců organizace.

Východiska řízení SVČ XY představují vzdělávací program SVČ XY, vnitřní směrnice organizace, marketingová a PR strategie, fundraisingová strategie.

Nástroje řízení jsou porada vedení 2 x měsíčně, porada provozní 2 x měsíčně, pedagogická rada 4 x za školní rok (2 x externisté – začátek a konec školního roku, 2x hlavní vedoucí LT).

Pracovní náplň zástupce ředitele pro pedagogickou činnost:

- zodpovídá za komplexní metodické a administrativní řízení vedoucích odborných oddělení v rozsahu organizace, plánování, hodnocení a kontroly rozvrhů odborných oddělení
- vyhledává nové zájmové aktivity a pověřuje k vyhledávání nových zájmových aktivit vedoucí odborných oddělení

- zpracovává ŠVP SVČ XY, projekty, plány práce, tvoří plány hospitací v zájmovém vzdělávání
- vede pedagogické rady
- sepisuje smlouvy a dohody s externími spolupracovníky, zpracovává mzdy pro externí vedoucí zájmového vzdělávání v průběhu školního roku
- spolupracuje na podkladech pro propagační i ekonomické oddělení
- zajišťuje metodické a administrativní řízení vedoucích programů pro školy a školská zařízení v rozsahu organizace, plánování, hodnocení a kontroly
- metodicky a organizačně zabezpečuje vedení pedagogických praxí studentů v SVČ XY

Pedagogická činnost je v pracovní náplni shodná s vedoucím odborného oddělení a interním pedagogem volného času.

Pracovní náplň vedoucího odborného oddělení:

Někteří interní pedagogové volného času současně působí také jako vedoucí jednotlivých odborných oddělení.

- podílí se na přípravě ŠVP a plánů práce, zpracovává projekty k pedagogickým činnostem svého oddělení, zpracovává metodiky volnočasových aktivit, vzdělávacích akcí a programů pro děti, mládež, dospělé a seniory
- zodpovídá za organizační, materiálové a pedagogické zajištění svého odborného oddělení, zpracovává rozpočet oddělení, zodpovídá za vedení pedagogické dokumentace dle Organizačního řádu, zodpovídá za svěřený inventář a provádí pravidelně inventarizaci svého oddělení
- zpracovává podklady pro články a zprávy do médií, na internetové stránky SVČ o činnosti svého oddělení
- zpracovává zápisy z pracovních schůzek týmů, důležitých jednání
- zodpovídá za archivaci materiálů svého oddělení dle Archivačního řádu SVČ XY

- organizuje pravidelnou činnost zájmových útvarů, pedagogicky a metodicky pracuje s interními, externími pracovníky a dobrovolnými spolupracovníky, vytváří jim maximální podmínky pro kvalitní práci
- kvalitu práce spolupracovníků oddělení ovlivňuje konzultační, poradenskou a metodickou pomocí, dále též formou hospitací s následnými rozbory
- vyhledává a sjednává pronájmy dalších prostor k rozšiřování činnosti oddělení
- zajišťuje propagaci svého oddělení účasti na výstavách, festivalech a akcích pořádaných jinými organizacemi
- samostatně zpracovává nebo se podílí na vypracování projektů

Ostatní pracovní náplň je shodná s pracovní náplní interního pedagoga volného času v SVČ XY.

Pracovní náplň interního pedagoga volného času v SVČ XY:

Je přímo řízen zástupcem pro pedagogickou činnost a vedoucím odborného oddělení. Vykonává především složité pedagogické práce, manažerské práce a ekonomické práce.

Pedagogická činnost:

- vede dva a více zájmových kroužků
- organizuje příležitostné spontánní akce, zodpovídá za přípravu, průběh i zhodnocení akce (zpracování OZA – organizační zabezpečení akce), hledá nové, originální nápady a motivace na akce pro všechny věkové kategorie
- organizuje letní i zimní tábory, příměstské tábory, soustředění a víkendové pobyty (podílí se 20 kalendářními dny na nabídce táborové činnosti)
- organizuje soutěže vyhlašované MŠMT, Středočeským krajem i SVČ XY
- zajišťuje agenturní akce, spolupracuje s ostatními pedagogy na velkých akcích SVČ XY
- vyučuje ve speciálně zaměřených odborných kurzech zaměřených na zvyšování kvalifikace (jazykových, výtvarných, hudebních a technických – např. akreditované programy MŠMT)

ekonomická, administrativní a organizační činnost:

- zpracovává rozpočty s následným vyúčtováním u příležitostné zájmové činnosti i dlouhodobé činnosti, má podepsanou hmotnou zodpovědnost, vybírá zápisné, poplatky za akce a tábory (zpracovává rozpočty – vyúčtování do hlavní pokladny SVČ XY)
- zpracovává podklady pro vystavení faktur
- zpracovává plány (celoroční, měsíční, prázdninové a kontrolní činnosti) a hodnocení veškeré činnosti a akcí
- zpracovává podklady pro kolegy, pravidelně pracuje v týmech k akcím i aktivitám SVČ XY
- zpracovává projekty k pedagogickým činnostem a metodiky volnočasových aktivit, vzdělávacích akcí a programů pro děti a mládež, dospělé, zpracovává podklady pro propagaci (web, FB atd.)
- průběžně vyhledává nové zákazníky, vyhledává a seznamuje se s aktuálními trendy
- pravidelně pracuje v týmech k akcím i aktivitám SVČ XY
- podílí se na průběžném zlepšování interiéru, pečuje o sklady s pomůckami a klubovny
- dodržuje bezpečnostní a požární předpisy a všechny další vnitřní řády a směrnice
- vybírá zápisné, poplatky za akce a tábory (zpracovává rozpočty – vyúčtování do hlavní pokladny SVČ XY)

sebevzdělávání:

- sebevzdělává se především v oblastech, ve kterých může zkvalitnit svoji pracovní činnost
- zúčastňuje se pravidelně povinných školení BOZP, školení zdravotníka zotavovacích akcí, referenční zkoušky na služební vozidla
- má povinnost účastnit se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (zpracovaný plán DVPP SVČ XY)

- pečuje o vlastní trvalý odborný rozvoj (plán samostudia) a vyžaduje účast na odborných školeních vztahujících se k tomuto popisu pracovní činnosti

Zdroj: výroční zprávy SVČ XY, pracovní náplně interních pedagogických pracovníků

7 Evaluace v SVČ XY dle výročních zpráv

Než se budu věnovat konkrétním zjištěním, ráda bych zde uvedla drobnou poznámku k používaným termínům. Jak jsem již napsala, jednou z mých „podotázek“ ve výzkumu je, zda v SVČ XY probíhá skutečně evaluace, nebo zda jde v podstatě o hodnocení (tak, jak bylo vymezeno v teoretické části). Přesto, že jde o otevřenou otázku, zda se zde vůbec o evaluaci jedná, budu v následujícím textu mluvit o evaluaci v SVČ XY, protože diplomová práce je o evaluaci a autoevaluaci, dodržím tím danou terminologii. V kapitole věnující se výstupům výzkumu pak dojde k vysvětlení, zda procesy v SVČ XY skutečně odpovídají evaluaci tak, jak je v této práci definována.

Pro výzkum jsem využila výroční zprávy z posledních sedmi let, abych měla srovnání dlouhodobějšího vývoje v oblasti evaluace v daném zařízení. Zkoumala jsem, jestli se tu pojem evaluace vůbec objevuje, případně jestli je nějak zmiňováno alespoň „hodnocení“ zaměstnanců a případně vztah těchto oblastí k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků.

Struktura závěrečné zprávy je obdobná jako u ostatních SVČ, které jsem analyzovala. Bohužel ani termín evaluace, ani hodnocení se zde neobjevuje. Problematiku, kterou bychom pod naše téma mohli zahrnout, představují kapitoly „kontrolní a řídicí činnost“ a „další vzdělávání pedagogických pracovníků“. V oblasti kontrolní a řídicí činnosti jsou rozděleny jednotlivé aktivity SVČ, a to na pravidelné zájmové vzdělávání, příležitostnou zájmovou činnost, prázdninovou činnost, spontánní činnost a organizaci soutěží a přehlídek. U pravidelného zájmového vzdělávání si můžeme všimnout, že předmětem kontroly je zde plnění ročního plánu. Můžeme tak usuzovat, že zde probíhá reflexe cílů, které byly pro daný školní rok stanoveny. Ovšem u příležitostné zájmové činnosti dochází nejen ke kontrole přípravy a vlastního průběhu akce – což lze v podstatě nazvat hospitací, ale také k „vlastnímu hodnocení“. Jak nám vyplyne z rozhovorů se zástupci středního managementu, v SVČ XY bylo zavedeno zpracování tzv. „OZA - organizačního zabezpečení akce“, tedy formuláře, kde pedagogové předem stanovují cíle svých akcí, popisují jejich průběh a dopad, a následně po akci ve formuláři hodnotí, co se podařilo a co ne. Ačkoli zde tedy můžeme najít určité prvky evaluace, výroční zprávy neříkají nic o tom, zda probíhá v SVČ evaluace tak, jak jsem ji popsala v teoretické části.

V oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se s pojmem evaluace také nesetkáváme. Výroční zpráva je zde pojata spíše statisticky, uvádí, jaké vzdělávání je podporováno, které kurzy pedagogové podstoupili a kolik jich splňuje zákonem dané kvalifikační vzdělání. Za sledovanou dobu, tedy od roku 2010 zde přitom můžeme sledovat posun v počtu zaměstnanců, kteří kvalifikační studium podstoupili.

To, že téma evaluace není součástí výročních zpráv, ještě nemusí znamenat, že evaluace v daném SVC neprobíhá. Z analýzy zpráv je jasné, že tento dokument má jasně danou strukturu a je psaný zejména pro zřizovatele SVC. Ten téma ve výročních zprávách nevyžaduje. Potvrzuje to i fakt, že jsem se zástupcem zřizovatele telefonicky mluvila a zjišťovala, jestli by v rámci mého šetření byl ochoten poskytnout rozhovor o tom, jak zřizovatel, tedy Středočeský kraj, vnímá evaluaci školského managementu, a co v této oblasti od ředitelů očekává. Bylo mi sděleno, že tato oblast je plně v kompetenci ředitele a že jako zřizovatel nemá k tématu mnoho co říci. Lze tedy usuzovat na to, že toto téma je čistě interní záležitostí každého SVC.

To, že evaluace není tématem, které by zřizovatel SVC řešil nebo vyžadoval ve výročních zprávách, potvrzuje i srovnání s výročními zprávami z jiných SVC ve Středočeském kraji a v Praze. Ani v nich se téma evaluace jako takové neobjevuje, nalezneme zde pouze informace o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Pokud bychom tedy chtěli hodnotit pouze z výročních zpráv, zda evaluace probíhá, či ne, v podstatě to není možné pro nedostatek dat, která se zde vyskytují. Je tedy nezbytné provést další šetření, viz dále.

8 Evaluace v SVČ XY z hlediska středního managementu

Jak jsem již uvedla, většina SVČ je specifická tím, že interní pedagogové jsou zároveň součástí školského managementu – nemají na starosti jen přímou pedagogickou činnost, ale většinou jsou to zároveň vedoucí oddělení, tedy manažeři jednotlivých částí SVČ, kde mají na starosti nejen materiální a technické zabezpečení jeho chodu, ale také personální řízení externích pedagogů, vedoucích kroužků a táborové činnosti. SVČ XY je zařízením, které v tomto ohledu není výjimkou a funguje také na tomto principu (viz. pracovní náplň pedagoga volného času SVČ XY).

V rámci výzkumu jsem provedla pět polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy daného SVČ. Někteří z nich mi pak dali k dispozici i dotazník, který vyplnili v rámci své evaluace, abych mohla porovnat, jak s ním pracují.

Při analýze rozhovorů jsem došla k několika tématům, které jsou pro pohled pedagogů na evaluaci v tomto zařízení stěžejní. Jednotlivá témata odpovídají následujícím kapitolám.

8.1 Vnímání pojmu evaluace a autoevaluace

První otázkou v rozhovoru jsem zjišťovala, co si vůbec pod pojmem evaluace a autoevaluace zástupci školského managementu představují. V podstatě všichni uvedli, že je to nějaká forma hodnocení, ale v jednotlivých aspektech se již odpovědi lišily. Jeden z respondentů zdůrazňoval pojetí rolí v evaluaci, totiž že nemá jít jen o jednostrannou záležitost směrem od vedení, ale že by zde měla být i určitá vzájemná zpětná vazba. Jiný uváděl, že jde o sledování celého procesu práce, tedy kladl důraz na komplexní pojetí hodnocení. Dalším momentem, který se zde objevoval, byly určité výstupy, evaluace by tedy měla být podnětem pro nějaké změny ve vedení práce. Další respondent uvedl, že smyslem je motivovat zaměstnance k dalšímu rozvoji. Také se zde objevilo vnímání evaluace jakožto komplexního procesu, kde vedení nejen, že hodnotí zaměstnance a nějak je skrze evaluaci motivuje, ale že jde vlastně i o zpětnou vazbu pro něj, jestli svou práci manažera dělá dobře a zda jeho postupy řízení směřují tam, kam bylo zamýšleno.

Zajímavé bylo, že někteří z pedagogů vidí rozdíl mezi evaluací a autoevaluací v tom, že autoevaluace se týká jednotlivce, kdežto evaluace celého kolektivu.

Co se tedy týče vnímání pojmu evaluace, ukázalo se, že pedagogové zde nejsou zcela jednotní a zdá se, že jejich pojetí tohoto termínu závisí na jejich osobních zkušenostech, ale i vzdělání, protože ti, kteří pojem vnímají spíše jako komplexní proces a podali k němu obsírnější komentář, jsou ti, kteří mají vysokoškolské vzdělání, nebo prošli například kurzy neformálního vzdělávání, kde se s pojmem evaluace pracuje.

8.2 Evaluační nástroje v SVČ XY

Jako nástroje využívané pro evaluaci identifikovali respondenti dotazník, který nejprve sami vyplňují, pak ho zašlou řediteli, a následně nad dotazníkem právě s ředitelem probíhá evaluační rozhovor. Mimo to vnímají někteří z nich jako nástroj evaluace také formulář „organizační zabezpečení akce“, který vypracovávají vždy před akcí pro veřejnost a po akci v něm hodnotí, co se povedlo a co ne.

Dotazník se skládá ze dvou částí. V první jsou předem stanovené kategorie, v nichž se mají pracovníci ohodnotit „jako ve škole“ – tedy na škále od jedné do pěti, s tím, že pokud danou charakteristiku splňují vynikajícím způsobem a nadprůměrně, zaškrtnou „1“, a pokud silně podprůměrně, až nevyhovujícím způsobem, zaškrtnou „5“. Je zde vyčleněno celkem pět bloků: výkonnost a kvalita práce, organizační schopnosti, sociální dovednosti a osobnostní schopnosti, profesní znalosti a dovednosti, firemní loajalita a vztah ke společnosti.

Druhá část se zaměřuje na cíle pracovníků – v první z nich pracovníci hodnotí cíle, které si stanovili pro dané období, v druhé si nastavují cíle pro příští období a třetí představuje Plán osobního rozvoje pro příští období.

Z rozhovorů vím, že tento dotazník byl předmětem diskuse na poradách školského managementu. Pracovníci tam měli možnost se vyjádřit k tomu, co jim na způsobu evaluace vyhovuje a nevyhovuje. Zpětná vazba nebyla příliš obsáhlá, nicméně výstupem bylo to, že dotazník bude doplněn o část psanou spíše ve „slohovém“ stylu. Ředitel pro tuto část později stanovil osnovu, které se pracovníci mají držet a rozepsat v ní, co se podařilo a nepodařilo. Podnětem bylo to, že pracovníci se cítili být dotazníkem příliš

svázání a forma pouhého známkování a stručného hodnocení cílů se jim zdála nevyhovující.

Změna, která v oblasti evaluace nastala, byla tedy jen dílčí – původní dotazník byl zachován a doplněn o novou část. V rozhovorech, které jsem s pracovníky provedla v rámci výzkumu, se ukázalo, že je pro ně nadále problematická zejména první část dotazníku, kde se mají „známkovat“. Respektive pro některé z nich je stresující následující rozhovor nad touto částí. Ukázalo se totiž, že s některými ředitel prochází opravdu bod po bodu a ptá se, proč se ohodnotili zrovna tímto způsobem a navrhuje své, většinou jiné a horší hodnocení. Jeden z respondentů dokonce řekl, že je pro něj tahle forma rozhovoru nad dotazníkem ponižující.

Naopak část, která se věnuje cílům, je mezi managementem vnímána pozitivně a téměř všichni chápou její smysl v tom, že by je měla posouvat dál.

Mezi respondenty byli nejen pedagogové, ale i zástupce managementu z řad technicko-hospodářských pracovníků (dále jen THP), a ukázalo se, že evaluační nástroje jsou zde pro všechny stejné, což právě zástupci THP vnímají jako nevyhovující, protože je pro ně těžké například plánovat, kam se má posunout účetnictví a stanovovat si v této oblasti nějaké cíle, když je vše dané zákonem.

„Organizační zabezpečení akce“, tedy druhý zmiňovaný formulář, zmínil v rozhovoru jen jeden z respondentů jako součást evaluace. Jiný uvedl, že si dělá autoevaluaci po každé akci, sám pro sebe, aby věděl, co se povedlo a co ne. Jde tedy o nějakou dílčí formu hodnocení, která zde probíhá v souvislosti s nepravidelnou činností pedagogů.

8.3 Potřeby školského managementu v SVČ XY v oblasti evaluace

V rámci rozhovorů jsem zjišťovala i to, jak by evaluace měla vypadat, aby školskému managementu v daném SVČ vyhovovala. Objevilo se zde několik aspektů, které ideální formu evaluace charakterizují.

8.3.1 Frekvence

Evaluace tak, jak je v současnosti v SVČ XY nastavená, probíhá na začátku školního roku, kdy je jejím předmětem prázdninová činnost. Další velké evaluační setkání se pak koná v červnu, kdy se hodnotí činnost v průběhu školního roku – tedy činnost oddělení, které má daný manažer na starosti, jeho přímá výchovná činnost apod. K tomuto setkání se využívá právě zmiňovaný dotazník, ve kterém manažeři nejdříve provedou svou autoevaluaci a pak při rozhovoru srovnávají své hledisko s hlediskem ředitele.

Pro většinu respondentů byla současná četnost evaluačních setkání vyhovující, ale někteří z nich by je rádi doplnili o častější slovní hodnocení např. po velkých akcích, a to třeba i v rámci celého kolektivu. Někteří by také ocenili nějaké střednědobé evaluační setkání v polovině školního roku, protože se jim zdá obtížné hodnotit v červnu něco, co se událo např. již v září. Při evaluaci v polovině roku by se manažeři rádi věnovali třeba jen části věnované cílům, která je druhou částí dotazníků a nějakému slovnímu zhodnocení, část, kde se vyplňují „známky“ v jednotlivých kritériích jim připadá, pokud by musela být zachována, vhodná k evaluaci pouze jednou ročně, protože jsou tam kritéria, která se zase tak často nemění.

Celkově tak z rozhovorů vyplynulo, že nějaká forma evaluace by podle manažerů byla vhodná spíše častěji, než jen na začátku a na konci školního roku. V průběhu školního roku by přitom stačila nějaká kratší, méně náročná forma, která by se věnovala konkrétním úkolům či cílům, které byly pro dané období stanoveny.

8.3.2 Evaluační nástroje

Co by si tedy manažeři pod ideálním nástrojem evaluace představovali? Všichni se shodli na tom, že práce se stanovováním cílů a jejich zpětným hodnocením je přínosná věc, že je to něco, co je motivuje pro další rozvoj a chápou tedy smysl toho, proč se těmito věcmi zabývat. Některým ale zcela nevyhovuje první část dotazníku, kde se mají „známkovat“ a je pak pro ně stresující se zejména o této části bavit s ředitelem. Někteří jsou spokojeni s tím, že je nyní evaluační dotazník doplněn o část, kde vlastními slovy dle dané osnovy popisují svou práci v daném období, pro někoho je tato „slohová“ část nevyhovující

a uvítali by prostě jinou formu dotazníku. Taky již bylo zmíněno, že se zde objevila potřeba jiného evaluačního nástroje pro technicko-hospodářské pracovníky.

Jako ideál se tedy stále jeví nějaká forma dotazníku, která by ovšem byla dostatečně flexibilní a „našlí“ by se v ní jak pedagogičtí, tak technicko-hospodářští zástupci managementu. Případně by bylo možné v evaluaci rozlišovat část, která by se věnovala manažerské činnosti, a pak zvlášť vytvořit nástroj pro pedagogy a THP, kde by již pracovali se svou odborností. Co se obecně ukázalo jako ne příliš populární je ono „známkování“ a na ně navazující rozhovor. Je otázkou, jak s těmito škálami efektivně pracovat. Pro některé z respondentů představuje opravdový stres, když se mají takto ohodnotit a pak svoje stanovisko obhajovat před ředitelem. Jako možnost se jeví jednak změnit hodnotící škálu, aby neevokovala školní známkování, a pak změnit způsob vedení rozhovoru nad těmito škálami, aby se pracovníci necítili být pod tlakem.

8.3.3 Účel evaluace

Všichni respondenti se shodli v tom, že na základě evaluace, která v SVČ XY probíhá, dostávají finanční odměnu. Zde ovšem narážíme na problém, protože evaluace jako taková podkladem pro finanční ohodnocení nemá být, protože pak by se jednalo o hodnocení, nikoli evaluaci. Dále se ovšem ukázalo, což je velice zajímavé, že pro většinu respondentů je tenhle výstup evaluace – tedy finanční odměna – druhotný, důležitější je pro ně uznání jejich práce a motivace pro další rozvoj. Na druhou stranu pak ti, kteří se současným procesem evaluace nejsou spokojeni a cítí se být kvůli ní pod tlakem, tak nejsou vlastně schopni popsat, proč se evaluace dělá. Ti, kteří evaluaci vnímají jako motivaci pro svou další práci, přitom často provádějí i svou vlastní autoevaluaci navíc, aniž by to mělo jakoukoli spojitost s ředitelem. Tito manažeři jsou také ti, kteří dosáhli vyššího vzdělání. Zdá se tedy, že by bylo vhodné v SVČ XY mezi manažery vyjasnit, jaký je účel evaluace, ale zároveň tomu přizpůsobit její průběh, protože na základě zjištěného se zdá, že zde význam evaluace nebyl dostatečně vysvětlen ze strany vedení a nebyl tedy přijat ze strany zaměstnanců. Může zde hrát roli také organizační klima, protože z rozhovorů implicitně vyplynulo, že ředitel je dominantní osobnost a zdá se, že ne ke všem podřízeným přistupuje stejně – respektive ne ke všem zaujímá partnerský postoj, což se pak na vnímání

evaluace podepisuje a zůstává tak otázkou, zda zde opravdu o evaluaci můžeme mluvit, nebo zda jsme tu spíše svědky určitého pravidelného hodnocení, ne-li kontroly. Z uvedeného také vyplývá, že ředitel buď záměrně kombinuje evaluaci s hodnocením, když na základě tohoto procesu nastavuje odměny, nebo hodnocení nazývá evaluací a panuje zde zmatek v tom, co vlastně probíhá a za jakým účelem.

8.3.4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Ačkoli se s profesním rozvojem v evaluaci i evaluačním dotazníku v tomto SVČ pracuje, ukázalo se, že manažeři ve svém vzdělávání nevidí systém a je do velké míry pouze na nich, jak a v čem se budou vzdělávat. Součástí dotazníku je sice tabulka, kam pracovníci píšou, v jaké oblasti by se chtěli vzdělat a čeho by ve svém osobním rozvoji chtěli dosáhnout, nicméně není zde nutné propojení s jejich pracovními cíli pro dané období a je na každém pedagogovi, co si zde stanoví. Ředitel se snaží pracovníky ve vzdělávání podporovat i mimo evaluační setkání například tím, že jim rozesílá nabídky, které by pro ně mohly být zajímavé, ale je ponecháno již na daném pracovníkovi, jestli se kurzu zúčastní. Mezi respondenty se objevila potřeba více vyjasnit, za jakých podmínek a v čem se mohou dále vzdělávat. Uvítali by, kdyby například bylo dáno, kolik financí na vzdělávání za jeden školní rok mohou čerpat a na kolik dní mohou být na vzdělávání uvolněni. Zároveň by chtěli mít více jasno v tom, v čem je organizace podpoří a v čem ne z hlediska zaměření studia. V rozhovorech se zdálo, že toto není zcela jasné. Podmínky pro samostudium jsou zde naopak vymezeny jasně – počet dní je dán dle úvazku a každý musí na začátku školního roku vypracovat plán samostudia, který posílá řediteli ke schválení. Zde ovšem narážíme na to, že tento plán se vypracovává samostatně bez přímé návaznosti na evaluaci, protože ta, nad plánem profesního a osobního rozvoje, se koná v červnu. Samozřejmě je možné, že pracovníci sestavují svůj plán samostudia v září na základě toho, co si naplánovali v červnové evaluaci, ale není to tak jasně stanoveno a je tak na pracovnících a jejich vlastní důslednosti a aktivitě, jestli evaluaci a samostudium propojí.

Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zde tedy jeví jako vágně propracovaný, manažeři sice vyplňují své plány v rámci evaluačního dotazníku a následně o nich s ředitelem hovoří a ten je schvaluje, nicméně vedení by zde mělo více vnášet jasno

ve věci potřeb organizace jako celku, absentuje tu snaha propojovat osobní cíle manažerů s cíli organizace. Také tu chybí propojení DVPP a samostudia, kdy se dvě související věci plánují odděleně a nejsou nijak usouvztažněny. Zajímavé je, že se zde ze strany manažerů objevují nejasnosti například v oblasti financování vzdělávání nebo vůbec toho, v jakých oborech by se mohli vzdělávat a v čem je vedení podpoří. Opět zde můžeme poukázat na klima organizace – tyto otázky by mohly být zodpovězeny v rámci setkání s ředitelem, nicméně to se neděje. Můžeme tu tedy hledat opět příčinu v tom, že je zde poněkud dominantní osobnost ředitele, ale možná také pocit, že ne se všemi zaměstnanci je zacházeno stejně a jakoby se tu „volalo“ po nějakém rovném a spravedlivém rozdělení prostředků na vzdělávání.

9 Evaluace v SVČ XY z hlediska ředitele

Na závěr případové studie jsem zrealizovala rozhovor s ředitelem SVČ XY, abych zjistila, jaký je jeho názor na tuto problematiku, proč vůbec evaluaci dělá a proč zrovna tím způsobem, který je nastaven. Zároveň jsem zjišťovala, jak se staví k metodikám a nástrojům, které jsou k dispozici ze strany NIDV.

9.1 Podnět k realizaci evaluace

Z analýzy výročních zpráv i z telefonátu se zřizovatelem SVČ vyplynulo, že podnět pro to, aby se v SVČ prováděla evaluace, nepřišel tzv. „shora“. Zajímalo mě tedy, proč se ředitel k tomuto řídicímu procesu rozhodl. Důvodem zde byla prostá potřeba. S rozšiřováním činnosti SVČ a narůstající administrativou již nebylo v moci ředitele mít povědomí o tom, kdo jak v kolektivu pracuje, plní své povinnosti a cíle. Prvotním účelem tak byla zejména kontrola a řízení pracovních výkonů zaměstnanců SVČ, takže na začátku se zde ani o evaluaci mluvit nedalo. Postupně docházelo k vývoji vnitřních procesů organizace, kdy se došlo až k současnému stavu, kde jsou již využívány nástroje za účelem motivace k osobnímu a profesnímu rozvoji zaměstnanců.

9.2 Evaluační nástroje

Dotazník, který je nyní používán v SVČ, byl inspirován obdobným dokumentem v jedné firmě, k němuž se ředitel dostal. Kritéria hodnocení se přitom přizpůsobila potřebě SVČ a nadále se měnila podle průběhu evaluace. Jak již bylo zmíněno, nedávno například došlo k úpravě, kdy byl dotazník doplněn o osnovu, podle níž pracovníci vypisují slovní hodnocení své činnosti.

Metodika OLINA zde není využívána. Ředitel prošel přibližně před pěti lety školením, které provázelo předání této příručky, ale nenabyl tam dojmu, že by to bylo využitelné – evaluace ve formě, jak je tam nastolena, vyžaduje příliš mnoho času a úsilí, které není již v ředitelových možnostech. Aby se prý evaluace mohla poctivě dělat tak, jak je v metodice nastavena, bylo by potřeba mít ve vedení jednoho člověka vyloženě pro evaluaci. Tento

názor prý sdílí většina ředitelů SVČ v kraji – ředitel se zúčastnil diskuse na toto téma na setkání ředitelů.

Ani další z nástrojů NIDV, osobní kompetenční portfolio, zde není používán a ředitel se s ním ani neseťkal. Považuje ho za zajímavý počin, ale opět je to prý něco nad rámec jeho možností.

Zde narážíme na problém s případnou schopností a možností delegovat určité kompetence na podřízené, který může souviset s klasickou organizační strukturou SVČ a funkčním řízením. Ředitel tu v podstatě uvádí, že provádět ucelený a propracovaný systém evaluace přesahuje jeho osobní možnosti. Nicméně nikde není řečeno, že evaluace musí ležet čistě na bedrech ředitele, vedení organizace tvoří také zástupce ředitele, který se této činnosti může věnovat. Příčiny tohoto problému lze opět hledat také v klimatu organizace – již jsme zmínili, že z rozhovorů s manažery vyplynulo, že zde s ředitelem nefungují na partnerské úrovni, ale že on je zde dominantní autoritou a jako takový možná má problém delegovat činnost, kterou navíc začal vykonávat za účelem kontroly – ač tento aspekt procesu je již v pozadí – na někoho jiného.

9.3 Postoj k evaluaci

Jak již bylo řečeno, prvotním motivem k procesu, který je nyní v organizaci nazýván evaluací, byla kontrola a řízení pracovního procesu. V současnosti je zde návaznost na DVPP, kdy se skrze evaluaci ředitel snaží motivovat pracovníky k dalšímu vzdělávání, ale evaluace je zde také podkladem pro finanční ohodnocení. To sice okrajově může být na základě evaluace stanoveno, ale nesmí to být jediný a hlavní účel daného procesu, pak nelze mluvit o evaluaci.

Evaluace je ředitelem vnímána jako podstatná část řízení, protože s rostoucím objemem činností je to pro něj významný pomocník v tom, aby měl přehled o činnosti svých podřízených. Také ji vnímá jako podstatný motivační prvek. Ovšem je zde stále třeba bilancovat mezi tím, co evaluace přináší, a kolik času jí může věnovat. To souvisí i s tím, že například nepodstoupil žádné školení, které by se přímo evaluace týkalo, protože

v záplavě všech povinností, které na své pozici má, vybírá mezi školeními hlavně ta, která se týkají „tvrdších“ znalostí, tedy spíše z oblasti práva a ekonomiky.

Podobně s evaluací prý pracuje většina ředitelů SVČ, se kterými se ředitel setkává. On sám podstoupil funkční studium pro ředitele školských zařízení před mnoha lety a tehdy se ještě o evaluaci vůbec nemluvalo. Vzhledem k tomu, že i z našeho dotazníku vyplynulo, že značná část ředitelů je ve funkci déle než deset let a další podstatná část déle než pět let, lze usuzovat na to, že evaluace je pro většinu z nich něčím novým, s čím pracují spíše na základě svých manažerských potřeb, než na základě nějakých nabytých znalostí z povinného studia.

I v rozhovoru se mi potvrdilo, že zřizovatel téma evaluace nijak neřeší, je pro něj podstatné pouze další vzdělávání pedagogických pracovníků, o kterém požaduje zevrubné informace ve výročních zprávách. Nicméně jakým způsobem jsou pracovníci k DVPP motivováni a zda plán DVPP vychází právě z evaluace, je již plně v kompetenci ředitele.

Z rozhovoru s ředitelem můžeme vyvodit, že i kvůli absenci vzdělání přímo v oblasti evaluace, není ani jemu samému zcela zřejmé, jak by evaluace v ideálním případě měla probíhat. Bohužel můžeme tedy konstatovat, že jsme tu svědky jakéhosi procesu, který je nazýván evaluací a v určitých aspektech se o evaluaci i jedná, nicméně stále je zde řada dalších aspektů, které jsou evaluaci na hony vzdáleny (kontrola výkonu, nevyrovnaný vztah mezi ředitelem a manažery, finanční ohodnocení zakládající se na „evaluaci“).

10 Výstupy výzkumného šetření

V této kapitole se pokusím shrnout a hlouběji zanalyzovat výsledky výzkumu, a to skrze odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si stanovila. Nejprve stručně odpovím na hlavní výzkumnou otázku a pak se budu věnovat jednotlivým podotázkám, abych problematiku popsala opravdu komplexně. Zároveň se pak pokusím stanovit, v jakých oblastech by bylo vhodné v SVČ XY zavést změny, aby zde probíhala evaluace a autoevaluace školského managementu co nejefektivnějším způsobem.

10.1 Jak probíhá evaluace a autoevaluace školského managementu v SVČ XY?

Stejně jako nadpis této kapitoly zněla má hlavní výzkumná otázka. Odpověď na ní jsem představila v předchozích kapitolách, kde jsem se evaluaci v SVČ XY věnovala. Pokud bychom měli provést krátké shrnutí, tak aktivity, které jsou považovány za součást evaluace, probíhají v SVČ XY v současnosti dvakrát během školního roku, a to v září při hodnocení prázdninové činnosti a pak v červnu pro vyhodnocení práce v průběhu školního roku. Hlavním evaluačním nástrojem je dotazník, v němž nejdříve manažeři provedou svou autoevaluaci, a následně rozhovor s ředitelem organizace, kde společně dotazník procházejí a dochází zde ke zpětné vazbě ze strany vedení organizace. To, že zde lze mluvit o autoevaluaci, ukazuje například fakt, že pedagogové zde hodnotí dosažení cílů, které si nastavili v uplynulém období a dle toho si nastavují cíle další, a to včetně cílů svého vzdělávání (viz vymezení pojmu v kapitole 2.1, str. 28). Jako součást evaluace pak někteří pedagogové vnímají i formulář „organizační zabezpečení akce“, kde plánují své akce, ale následně je v nich i hodnotí. Někteří z pedagogů zde provádí svou vlastní autoevaluaci průběžně bez podnětu či spoluúčasti vedení, a to v podobě vedení svého vlastního portfolia. V zařízení není využívána metodika OLINA ani osobní kompetenční portfolio, evaluace zde probíhá na základě potřeby řízení a její forma odpovídá čistě této potřebě.

10.1.1 Probíhá v SVČ XY opravdu evaluace nebo jde spíše o formu hodnocení?

Pro odpověď na tuto otázku se vrátím k definicím evaluace a hodnocení, jak jsem je popsala v teoretické části. Metodický portál RVP definuje hodnocení jako neřízené hodnocení, kdežto evaluaci jako hodnocení řízené (Nezvalová, 2006). Evaluace by měla být systematická, provedena správně metodicky, měla by být prováděna pravidelně, měla by být řízena podle předem stanovených kritérií a použitelná pro další rozhodování. Splňuje tedy „evaluace“ v SVČ XY tato kritéria? Pro přehlednost se vrátíme k tabulce, kterou jsme použili na začátku pro odlišení pojmů hodnocení a evaluace a doplníme ji o analýzu toho, jak v ní popisované procesy probíhají ve zkoumané organizaci.

HODNOCENÍ (neřízené hodnocení)	EVALUACE (řízené hodnocení)	PROCESY V SVČ XY
<p>Kritéria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ nejsou vymezena; ○ indikátory výkonu nejsou stanoveny explicitně; ○ nejsou sdílena mezi partnery. 	<p>Kritéria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ jsou vymezena explicitně a odsouhlasena; ○ jsou stanoveny specifické oblasti priorit založené na vymezených cílech; ○ jsou formulovány indikátory výkonu. 	<p>Kriteria hodnocení v dotazníku sice vymezena jsou, ale byla dána pouze ředitelem, nikoli odsouhlasena nějakým skupinovým rozhodnutím. Zároveň nejsou nijak vztažena k cílům organizace a nejsou dány priority. Indikátory výkonu zde nenajdeme.</p>
<p>Plán hodnocení:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ není přesně stanoven; ○ není jasné, co kdo bude dělat; ○ není konzistentní s cíli; ○ není připravován záměrně, je použit v případě potřeby. 	<p>Evaluační plán:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ je strukturovaný; ○ je daná jasná odpovědnost; ○ jsou definovány explicitní vztahy s cíli; ○ vyžaduje detailní plánování. 	<p>Je zde stanovené období pro jednotlivé evaluační činnosti, které bylo odsouhlaseno, je zde daná odpovědnost. Chybí definování explicitních vztahů s cíli. Plánování je vágní, jde spíše o okrajovou činnost vedení.</p>
<p>Metody:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ nejsou předem stanoveny; ○ metody jsou nekonzistentní; ○ nepromyšlená analýza dat. 	<p>Metody:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ systematické; ○ přesně určené zdroje dat; ○ použit reprezentativní vzorek; ○ evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat; ○ systematická analýza dat; ○ vypracování zprávy. 	<p>Metody jsou předem stanoveny, ale konkrétní postup u jednotlivých zaměstnanců pak není konzistentní (styl vedení rozhovoru). Neprobíhá systematická analýza dat, chybí zde propojení s dalšími činnostmi – plánování DVPP, ale například i hospitacemi. Je vypracována pouze výroční zpráva za celé zařízení, kde se ovšem o evaluaci nic nezmiňuje, tudíž nelze o vypracování evaluační zprávy mluvit.</p>

(Nezvalová, 2006).

O tom, jestli je systematická, zde v určitém slova smyslu můžeme mluvit, protože v evaluačním nástroji, tedy dotazníku, je jasně vymezeno, v čem se mají pracovníci hodnotit. Mimo to v nedávné době, kdy se řešily potřebné změny v evaluaci, byl ředitelem všem pracovníkům zaslán dokument, kde je podrobně popsáno, co je obsahem evaluace v kterém období školního roku včetně osnovy, které by se při autoevaluaci, která předchází evaluačním rozhovorům, měli držet. Nicméně nacházíme zde řadu nedostatků, jež o vypracovaném komplexním systému evaluace opravdu nesvědčí. Jsou zde tedy dána kritéria hodnocení, ale jen v dotazníku. Rozhovory nad ním pak již příliš systematické nejsou, protože, jak se ukázalo, každý pracovník popisuje jejich průběh jinak a hlavně ho vnímá jinak. Mimo to do „evaluace“ nejsou zahrnuty další činnosti jako je plánování DVPP, ačkoli se vzdělávání v dotazníku plánuje, tak samotný plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jenž se vypracovává zvlášť. Mimo to například hospitace, které v zařízení probíhají, nikdo z respondentů, a to včetně ředitele, neidentifikoval jako zdroj dat pro evaluaci. To souvisí s tím, že metodologicky zde také nejde o konzistentní a promyšlený proces

Ukázalo se totiž, že pro některé pracovníky je evaluace spíše zdrojem stresu a napětí, než motivačním prvkem. Objevily se zde nejasnosti v účelu provádění evaluace a ne každý z manažerů ji vnímá stejně. Zdá se tedy, že v oblasti metodiky provádění evaluace je velký prostor pro změny, aby evaluace splňovala skutečně ten účel, za kterým má být prováděna. Navíc jde o poněkud „chudý“ proces – do „evaluace“ je zahrnut v podstatě jen dotazník, pohovor nad ním a jako zdroj dat dále slouží zprávy z uskutečněných akcí.

Pravidelnost evaluace je zde zřejmá – provádí se dvakrát ročně a je předem stanoveno, co se při kterém evaluačním setkání bude řešit. Zároveň je zde návaznost – v každém setkání se hodnotí cíle z uplynulého období a nastavují se cíle nové.

Kritéria hodnocení jsou zde také předem stanovena. Otázkou je zde návaznost na cíle – ne všichni pracovníci zde cítí propojení první části evaluačního nástroje se svým dalším vývojem či prací. Pro pracovníky technicko-hospodářského úseku je o to těžší spojit evaluaci s nějakými cíli, protože mají pocit, že nástroj, který je používán, je spíše vhodný pro pedagogy. Také se zde objevilo to, že pracovníci si sice stanovují své cíle v osobním rozvoji, ale potřebovali by mít jasněji vymezeno, jaký je zájem organizace v jejich rozvoji,

aby neplánovali své vzdělávání v něčem, v čem je organizace nebude chtít podpořit. Ukazuje se tu, že chybí provázanost cílů organizace s cíli evaluace a následně i cíli jednotlivých členů managementu. Kritéria navíc byla stanovena ředitelem, když v podstatě ad hoc vytvořil dotazník podle vzoru z podnikatelského prostředí a nedošlo zde k výrazným změnám nebo odsouhlasení ze strany zaměstnanců či širšího vedení. S formou dotazníku se sice pracuje, když k tomu linioví manažeři dají podnět, nicméně minimálně jeho první část zůstává v podstatě neměnná a právě ta představuje pro respondenty největší problém.

Evaluace by dále měla být použitelná pro další rozhodování. V SVC XY je evaluace používána jako podklad pro rozhodování o finančním ohodnocení pracovníků. Víme sice, že toto by nemělo být hlavním výstupem evaluace, nicméně víme, že i k tomu evaluace ve školství může sloužit, protože data z ní získaná se dají využít i tímto způsobem. Ale nesmí jít o jediný účel provádění evaluace, pak by šlo totiž o pouhé hodnocení. V SVC XY to jediný výstup není - zároveň zde dochází částečně ke schválení dalšího vzdělávání pracovníků ze strany vedení organizace – rozhovor je veden i nad tím, v čem by se chtěli pracovníci rozvíjet. Nicméně tato oblast se pak řeší ještě zvlášť při plánování samostudia, což už na evaluační rozhovor nad dotazníkem nenavazuje, pokud to není z iniciativy samotného liniového manažera. Ředitel organizace na základě evaluace pak rozhoduje i o pracovním zařazení zaměstnanců (například došel k závěru, že schopnosti vedoucích dvou oddělení neodpovídají jejich současné působnosti a vyměnil je – vedoucí tanečního a hudebního oddělení převzal oddělení společenskovední a naopak), výši jejich úvazku a dalších odpovědnostech, které budou mít. Můžeme tedy říci, že do jisté míry evaluace v SVC XY toto kritérium splňuje, ovšem nejde zde o maximální využití, poukázali jsme na momenty, kdy by výstupy evaluace využity být mohly, ale nejsou. Jako zásadní problém zde vidíme to, že výstupy evaluace a ani její plánování není nijak provázáno s plány organizace jako celku.

Celkově můžeme říci, že v SVC XY evaluace tak, jak jsme ji vymezili na začátku této práce, neprobíhá. Jde spíše o formu hodnocení, které probíhá pravidelně a dle předem nastavených pravidel, ale nevidíme zde komplexní provázaný systém s ucelenou metodologií, který by se dal evaluací v pravém slova smyslu nazvat.

10.1.2 Jaké nástroje jsou v SVČ XY pro „evaluaci“ využívány?

Jak střední management SVČ (vedoucí oddělení), tak ředitel se shodují na tom, že hlavním evaluačním nástrojem je dotazník a následný evaluační rozhovor. V zařízení mimo to probíhají i hospitace (střední management ve svém oddělení navštěvuje zájmové kroužky, které vedou externí pedagogové volného času, a vyplňuje hospitační záznam o návštěvě, ředitel u středního managementu hospitační činnost nerealizuje) a hodnocení skrze dotazník „organizační zabezpečení akce“, v těch se ale hodnotí spíše cíle jednotlivých aktivit, ne celá činnost zaměstnanců. Ne všichni také tyto nástroje do evaluace zahrnují (včetně ředitele).

10.1.3 Jak vnímá střední management současnou podobu „evaluace“ a „autoevaluace“? Je pro něj vyhovující?

Odpověď na tuto otázku je problematická, protože se respondenti výzkumu úplně neshodli. Výtky se ovšem objevovaly zejména k první části evaluačního dotazníku. Ukázalo se, že pozitivněji a s důrazem na motivační aspekt je nástroj vnímán u respondentů s vysokoškolským vzděláním, kdežto u těch, kteří prošli „pouze“ kvalifikačním kurzem je vnímán negativně a celý proces s ním spojený je pro ně vlastně stresující. Ovšem kromě uvedeného vzdělání, které ovlivňuje povědomí daného jedince o problematice evaluace a personálního řízení, zde může hrát roli i několikrát zmíněné klima organizace – všimli jsme si, že ředitel k jednotlivým zaměstnancům přistupuje jinak, a zdá se, že právě k těm „vzdělanějším“ přistupuje více partnersky. Dále by někteří manažeři ocenili i nějaké střednědobé hodnocení v průběhu školního roku. Jako nevyhovující se současná podoba evaluace ukázala hlavně pro pracovníka technicko-hospodářského úseku, pro kterého je obtížné pracovat nejen s první, ale i s druhou částí dotazníku.

10.1.4 Jaké jsou potřeby středního managementu v oblasti evaluace?

Manažeři v SVČ XY potřebují skrze evaluaci získat zpětnou vazbu ke své práci a pocit uznání. Zároveň by ocenili explicitnější sladění svých osobních cílů s cíli organizace

a jasnější navázání evaluace na další vzdělávání. V oblasti dalšího vzdělávání by pak ocenili, kdyby byly jasně dané podmínky, zejména v oblasti časové a finanční dotace, kterou mají na vzdělávání od organizace k dispozici, aby svůj rozvoj mohli snáze plánovat.

10.1.5 Jak vnímá evaluaci vedení organizace a jaké jsou jeho potřeby/překážky v této oblasti?

Prvotním podnětem pro realizaci „evaluace“ byla potřeba kontroly a řízení pracovníků. V současnosti je přínos evaluace ředitelem vnímán i v oblasti motivace zaměstnanců a naplňování cílů organizace. Nicméně ačkoli je vedením deklarováno, že evaluaci považuje za důležitou, zjistili jsme, že ředitel v této oblasti není specificky vzdělán a že za evaluaci označuje i procesy hodnocení a kontroly. Zároveň, ačkoli deklaruje tuto významnost, evidentně to pro něj není tak podstatné, aby si v této disciplíně doplnil vzdělání – nebo zařídil, že se v ní vzdělá někdo jiný z vedení – a aby následně mohl implementovat skutečně komplexní a fungující systém evaluace.

10.1.6 Je stav evaluace v SVČ XY srovnatelný se situací v jiných SVČ ve Středočeském kraji a v Praze?

Ze srovnání kvantitativního šetření a případové studie vyplynulo několik shodných charakteristik evaluace v SVČ XY a v zařízeních stejného typu ve Středočeském kraji a v Praze. Co se ukázalo všude stejné, je absence využití metodiky OLINA a osobního kompetenčního portfolia. Nikdo z respondentů tyto podpůrné materiály pro evaluaci nevyužívá. Z rozhovoru s ředitelem SVČ XY jsem se dozvěděla, že OLINA je považována za příliš náročnou formu evaluace, na kterou ředitelé nemají čas. Navíc jim byla představena způsobem, který je nepřesvědčil o tom, že by vynaložené úsilí v tomto směru mělo odpovídat jejich potřebám v oblasti evaluace.

Shodu zde dále nalezneme v tom, že většina ředitelů vnímá evaluaci jako nástroj k motivaci pro další vzdělávání pracovníků. I v SVČ XY jsme viděli, že zde je tato návaznost.

Také se ukázalo, že evaluace probíhající dvakrát ročně je velmi častou formou tohoto procesu. I hodnotící arch ve spojení s rozhovorem se zde objevil jako jeden z nejčastějších nástrojů evaluace.

Z dotazníkového šetření také vyplynulo, že SVČ XY není jediné, které evaluaci využívá jako podklad pro finanční ohodnocení pracovníků.

Pro hlubší srovnání jsem analyzovala i výroční zprávy zařízení SVČ ve jmenovaných oblastech. Ukázalo se, že i zde je shoda v tom, že evaluace jako taková v nich není popisována, můžeme zde najít pouze zmínky o způsobu řízení a kontroly a je zde prostor pro popis dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale není zde nijak popsána návaznost na evaluaci. Potvrdilo se tak to, že evaluace je záležitostí ředitelů SVČ a zřizovatel se tomuto tématu nevěnuje, záleží čistě na ředitelích organizací, zda a jak se budou evaluaci věnovat.

10.2 Návrhy na provedení změn v SVČ XY

Z výzkumného šetření vyplynulo, že proces, který v SVČ XY probíhá, nelze nazvat evaluací, ale spíše systémem hodnocení. Ten se však zdá nevyhovující z několika důvodů – jednak ze strany „hodnocených“ manažerů jde často více o stresující činnost než motivaci, chybí zde propojení s cíli organizace a tedy aspekt zvyšování kvality poskytování služeb. Hodnocení zde zůstává v podstatě na úrovni personálního řízení jednotlivých zaměstnanců a zcela zde absentuje přesah právě k organizačním cílům, ale i k popisované akontabilitě – výstupy hodnocení nejsou nijak zveřejňovány. Zjistili jsme také, že zde velkou roli hraje organizační kultura a klima, které zde nepřispívá tomu, aby evaluace byla dobře přijímána a chápána jako motivující. Můžeme tedy říci, že pokud by se vedení organizace rozhodlo zavést systém skutečně fungující evaluace, půjde o náročnou a nejspíš i zdoluhavou organizační změnu, která bude vyžadovat i změny klimatu a tedy i postojů jednotlivých aktérů.

Zásadní je zde postoj ředitele organizace, protože pokud on nebude mít zájem změnu nastartovat, nic se nemůže změnit. První doporučení zde zní, aby rozšířil své vzdělání a získal tak vědomosti o tom, co evaluace ve skutečnosti je a jak by měla probíhat. Pokud

má pocit, že je nad jeho síly propracovaný systém evaluace zavádět a soustavně se mu věnovat, může toto vzdělání podstoupit společně se svým zástupcem, na kterého následně může zavádění systému evaluace delegovat. Jakmile vedení organizace bude vědět, co evaluace obnáší, může se pustit do zavedení organizační změny.

Zde se již pohybujeme na velice hypotetické úrovni, protože je otázkou, zda dojde k naplnění prvního doporučení, tedy získání potřebného vzdělání a vědomostí. Nicméně pokud by k němu došlo, můžeme navrhnout příklad zavádění organizační změny, tedy obecného schématu, který se v managementu využívá a který by mohl danému zařízení usnadnit zavést nový systém evaluace tak, aby ho všichni zaměstnanci přijali a stal se plně funkčním.

Nejnámější model takového zavedení změny je tzv. třífázový, jehož autorem je Kurt Lewin. V první fázi dojde k „rozmrazení“ stávajících pravidel, zvyklostí a způsobů myšlení, následně přijde fáze „změna“, kdy dojde k transformaci, a za třetí následuje „zmrazení“, kdy se nové způsoby, pravidla a myšlení zafixují.¹⁹ Uvedená fáze „rozmrazení“ spočívá v podstatě ve vytvoření pocitu potřeby změny. Zde je zásadní právě role ředitele, který musí tuto naléhavost pocítit. Můžeme doufat, že podnětem bude třeba i tato práce a výstup z výzkumného šetření v jeho organizaci. Jakmile ředitel sám uzná, že změna je důležitá, může začít pracovat na procesu k nastolení nového systému.

Na začátku změny je také důležité provést analýzu a stanovit si, čeho vlastně chceme dosáhnout. Ve výzkumu se ukázalo, že zde chybí provázanost cílů organizace s cíli jednotlivců. Problematické bylo také určení toho, čemu má vlastně evaluace sloužit. Zde by mohlo být na místě, aby ředitel k plánování nového systému přizval členy školského managementu a vytvářel nový systém s nimi. Vzhledem k absenci zkušeností v oblasti evaluace a chybějícímu vzdělání v této disciplíně by mohlo být pro organizaci přínosné přizvat externího facilitátora, který by pomohl týmové práci při analýze a následné tvorbě nového systému. To, že budou k analýze a plánování přizváni účastníci evaluace je důležité proto, abychom se vyhnuli současným problémům – nepochopení smyslu evaluace a absence motivace k systematické autoevaluaci. Navíc pokud budou manažeři k tomuto procesu přizváni a budou se na něm aktivně podílet, zvýší se zde pravděpodobnost, že se

¹⁹https://www.mindtools.com/pages/article/newPPM_94.htm

řediteli stanou spíše partnerem a sníží se zde nevyváženost v přístupu k jednotlivým zaměstnancům.

Pro obsah plánu tvorby evaluace můžeme doporučit vycházet z doporučení publikace Autoevaluace v praxi českých škol: „Z plánu evaluačních aktivit by měly být jasné jejich cíle (včetně zdůvodnění těchto cílů), oblasti, kritéria a indikátory, termíny (časové rozvržení aktivit), cílové skupiny, zodpovědnost za dílčí evaluační aktivity i za celek, metody (strategie), zdroje, způsob zdokumentování evaluačního procesu i jeho výsledků, způsob zveřejnění těchto poznatků a jejich další využití v práci školy (Vašátková Poláchová, a kol., 2011).

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem a zda vůbec evaluace a autoevaluace školského managementu ve střediscích volného času Prahy a Středočeského kraje probíhá, a to včetně zdrojů, metod a kritérií, které jsou používány. V diplomové práci se, v souladu se současnými trendy ve školském managementu, díváme na evaluaci zejména v souvislosti s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a osobním kompetenčním portfoliem.

V teoretické části byl vymezen význam a původ pojmu evaluace, popsány rozdíly mezi evaluací a hodnocením. Evaluace, která je považována za samostatnou vědní disciplínu, představuje celý systém teorií. V diplomové práci proto nechybí ani teoretické ukotvení konceptu evaluace - Strom evaluačních teorií, který můžeme najít v práci Alkina a Christie, a který přehledně představuje a třídí významné teoretiky této disciplíny. Teorie zde vychází ze dvou kořenů, první představuje **akontabilita a kontrola** a druhý **sociální výzkum**. Strom se pak dělí do tří větví podle toho, který aspekt evaluace je v dané teorii zdůrazňován, a to **POUŽITÍ** (Use), **METODY** (Methods) a **POSUZOVÁNÍ HODNOTY** (Valuing). Z uvedených teoretických znalostí vycházelo i zaměření empirické části práce.

Akontabilita, kterou můžeme v souladu s Pedagogickým slovníkem definovat jako odpovědnost ve smyslu povinnosti skládat účty, je velice významným aspektem evaluace, což dokazují i výsledky výzkumného šetření v empirické části diplomové práce, a to že cílem evaluace je často zlepšení výkonu organizace. Evaluace jakožto proces, který by měl ve školském zařízení fungovat dlouhodobě, systematicky a propojovat organizační cíle s cíli a konkrétním výkonem práce v podstatě všech aktérů vzdělávacího procesu, od školského managementu až po pedagogy, je tedy s akontabilitou nerozlučně spjata.

Ve Stromu evaluačních teorií je akontabilita uvedena v jednom kořeni spolu s **kontrolou**, protože skládat účty bez kontroly v podstatě nejde. V procesu evaluace však můžeme mluvit spíše o konstruktivní zpětné vazbě, která má motivovat k dalšímu rozvoji, ať už na úrovni organizace nebo jedince, ne o negativní kritiku a hledání nedostatků, což potvrzují i výstupy z polostrukurovaných rozhovorů se zástupci školského managementu v SVC XY.

Využití evaluace, která je důležitou součástí manažerské práce, je Stufflebeamem definováno čtyřmi hlavními způsoby: 1. zlepšování, 2. akontabilita, 3. šíření informací nebo idejí k co největšímu počtu lidí, 4. vysvětlování. Zlepšování či rozvoj je společným jmenovatelem využití evaluace i u dalších teoretiků a rozvoj jedince může být chápán jako nástroj rozvoje organizace. V diplomové práci se zabýváme evaluací a autoevaluací školského managementu v SVC, nicméně i přesah do evaluace a následně tedy rozvoje organizace pro nás byl podstatný. Praktické využití evaluace, jak vidíme ve výstupech šetření v empirické části, může být například v propojení cílů organizace a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – jeho plánování by mělo být součástí evaluačního procesu. Mimo to také evaluační nástroje a metodiky se mnohdy opírají o rozvoj pedagogů, který má přispět k rozvoji celé organizace. V teoretické části jsou popsány metodiky, projekty a nástroje, které byly vyvinuty ze strany MŠMT a jím zřízených organizací (např. NIDV), za účelem podpory školských zařízení a které mají napomáhat zvyšování kvality a konkurenceschopnosti v neformálním a zájmovém vzdělávání. Mezi ně patří on-line systém řízení kvality OLINA, dále metodika z projektu K2 - Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe) Koncepce pro neformální vzdělávání a osobní kompetenční portfolio. Pro porovnání je v DP představen i nástroj, který vznikl v neziskovém sektoru, konkrétně systém How to Know.

Abychom dokázali dobře porozumět situaci, ve které se evaluace školského managementu v SVC odehrává, jsou v teoretické části popsána školská zařízení pro zájmové vzdělávání (SVC) a kontext, ve kterém fungují. Diplomová práce vytvořila ucelený pohled na neformální a zájmové vzdělávání, včetně projektů, jejichž klíčovou aktivitou byla standardizace organizací poskytujících zájmové a neformální vzdělávání. Jejich součástí je také tvorba kompetenčních modelů řídicích pracovních pozic a tvorba vzdělávacích programů k rozvoji pracovníků na těchto pozicích. Vzdělávací politika České republiky dle „Strategie vzdělávací politiky 2020“ směřuje obecně k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konceptu celoživotního učení. Záměrem je, aby se jednotlivé vzdělávací přístupy, formální a neformální vzdělávání i informální učení, vzájemně inspirovaly a doplňovaly tak, aby dohromady tvořily životaschopný a rozvíjející se proces celoživotního učení, který bude motivovat každého jednotlivce k osobnímu i profesnímu rozvoji.

V empirické části bylo dosaženo cíle diplomové práce výzkumným šetřením, které bylo rozděleno na dotazníkové šetření mezi řediteli SVČ Středočeského kraje a Prahy a případovou studii vybraného SVČ XY, kdy analýza aktuálního stavu evaluace a autoevaluace ve vybraném SVČ XY mapuje procesy evaluace a využívání výsledků těchto procesů pro podporu profesního rozvoje středního managementu v dané organizaci. V kvantitativní části výzkumu jsem získala kontext k případové studii v konkrétním školském zařízení a povědomí o tom, jak evaluace a autoevaluace ve střediscích volného času probíhá v širším měřítku. V diplomové práci je zaznamenán komplexnější pohled na to, jak evaluaci ředitelé těchto zařízení vnímají a jaká je jejich motivace evaluaci provádět. V případové studii v SVČ XY byly realizovány, kromě analýzy výročních zpráv a evaluačních nástrojů využívaných v dané organizaci, polostrukturované rozhovory s pěti zástupci středního managementu a ředitelem organizace. Vzhledem k malému počtu nelze výsledky generalizovat na populaci, ale můžeme výsledky považovat za významné pro nastavení evaluace v SVČ XY s určitým zamyšlením nad volbou evaluačních metod, vzhledem k očekávanému efektu, i v jiných SVČ.

Na základě získaných informací bylo možné doplnit již vytvořený teoretický základ o reálnou skutečnost, jak evaluace školského managementu v SVČ ve Středočeském kraji a v Praze probíhá. Závěrem je, že by bylo vhodné na úrovni organizace zvýšit povědomí o tom, co evaluace je a jak by měla probíhat, aby ředitelé byli schopni ji správně implementovat do organizačních procesů a využívat ji pro zvýšení kvality svých služeb a své konkurenceschopnosti. Na systémové úrovni by tak tato problematika měla být řešena nejen v rámci vysokoškolských oborů školského managementu a managementu vzdělávání, ale i tvůrci vzdělávací politiky by ji měli zahrnout například do státních priorit pro následující období a v rámci funkčního vzdělávání ředitelů a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by evaluace měla mít své pevné místo.

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BACÍK, František. *Škola a její management pod lupou*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-379-9.

BRABENEC, Pavel. *Implementační příručka: pokyny k použití systému OLINA - online nástroje pro řízení kvality v organizacích zájmového a neformálního vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-35-6.

BRANDER, Patricia. *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Praha: Pro Národní institut dětí a mládeže, Českou národní agenturu Mládež vydalo nakl. Argo, 2006. ISBN 80-7203-827-3.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela. *METODIKA – Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (Sebe) Koncepce pro neformální vzdělávání*. Praha: NIDV, 2015. ISBN 978-80-87449-50-9.

HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada, 2006. Vedení lidí v praxi. ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.

KOSTKOVÁ, Blanka. *Řídící procesy v organizacích neformálního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ČŠM, 2011. Bakalářská práce.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení: teoretická východiska a vývoj*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-97-7.

- KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.
- LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- POLÁKOVÁ, Hana. *Prováděcí předpisy ke školskému zákonu a zákonu o pedagogických pracovnících s výkladem*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2005. ISBN 80-902614-6-9.
- ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena LHOTKOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-901-2.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRANTINA, Pavel a Daniela HAVLÍČKOVÁ. *Sebeevaluační nástroje, aneb, Zhodnot' své kompetence získané při práci s dětmi a mládeží*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-16-5.
- TROJAN, Václav, Michaela TURECKIOVÁ, Jiří TRUNDA a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-867-7.
- TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.
- TRUNDA, Jiří. *Evaluace učitele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ČŠM, 2016. Disertační práce.
- VAŠŤATKOVÁ POLÁCHOVÁ, J. a kol.: *Autoevaluace v praxi českých škol*. 1. vydání Praha: NÚV, 2011. ISBN 978-80-87652-46-6.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

Online zdroje

ALKIN, M. C. a CHRISTIE, C. A. 2004. *An Evaluation Theory Tree. In Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences* [online]. Sage Publications [cit. 17.3.2018]. Dostupné z : <http://www.sagepub.com/upm-data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf>

CLIPA, Otilia. 2004. *Roles and Strategies of Teacher Evaluation: Teachers' Perceptions* [online]. Procedia - Social and Behavioral Sciences 180 (2015) 916 – 923. Dostupné z: <<https://core.ac.uk/download/pdf/82514223.pdf>>

Czech Trade. 2018. *Typy organizačních struktur a jejich členění* [online]. Praha: BusinessInfo.cz [cit. 17.3.2018]. Dostupné z : <<http://www.businessinfo.cz/cs/clanky/typy-organizacnich-struktur-cleneni-2840.html#!&chapter=4>>

MŠMT. 2018. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT [cit. 17.3.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf>

NEZVALOVÁ, Danuše. 2006. *Pedagogická evaluace* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 17.3.2018]. Dostupné z : <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/963/pedagogicka-evaluace.html/>>

SCHEIN, Edgar, H. 2004. *Organisational culture and leadership* [online]. San Francisco: Jossey-Bass [cit. 17.3.2018]. Dostupné z: <http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf>

Webové stránky

<http://www.europass.cz>

<http://h2k.aisis.cz/> [cit. 17.3.2018]

www.ka2.cz [cit. 17.3.2018]

www.kliceprozivot.cz [cit. 17.3.2018]

https://www.mindtools.com/pages/article/newPPM_94.htm [cit. 17.3.2018]

<http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1> [cit. 17.3.2018]
<http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu> [cit. 17.3.2018]
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
[cit. 17.3.2018]
<http://narodnikvalifikace.cz> [cit. 17.3.2018]
<http://www.nidm.cz/k2/rizeni-kvality/faq#otazka3> [cit. 17.3.2018]
www.nidv.cz [cit. 17.3.2018]
<http://www.nidv.cz/okp> [cit. 17.3.2018]
www.nsp.cz [cit. 17.3.2018]
<http://www.nuv.cz/nsk2> [cit. 17.3.2018]
<http://olina.nidv.cz/> [cit. 17.3.2018]
<http://vm.nidv.cz> [cit. 17.3.2018]
<http://www.vzdelavani2020.cz/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze.html>
[cit. 17.3.2018]

Seznam použitých právních předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Novela školského zákona č. 472/2011 Sb.

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 197 / 2014 Sb.

Vyhláška 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 317/2005 Sb.

Vyhláška č. 263/2007 Sb.

Seznam zkratek

SVČ střediska volného času

DDM domy dětí a mládeže

NNO nestátní neziskové organizace

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NIDV Národní institut pro další vzdělávání

NIDM Národní institut dětí a mládeže

OKP osobní kompetenční portfolio

MKP minimální kompetenční profily

ŠVP školní vzdělávací program

RVP rámcové vzdělávací programy

DVPP další vzdělávání pedagogických pracovníků

FS funkční studium

ICM informační centrum pro mládež

OZA organizační zabezpečení akce

BOZP bezpečnost a ochrana zdraví při práci

THP technicko-hospodářští pracovníci

Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazník

Příloha 1 – Dotazník

Evaluace a autoevaluace školského managementu v SVČ

Vážená kolegyně, vážený kolego,

jsem studentkou Centra školského managementu Pedagogické fakulty UK Praha a zpracovávám diplomovou práci na téma „Evaluace a autoevaluace školského managementu“. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro zpracování mé diplomové práce. Dotazník je anonymní. Jeho vyplnění Vám zabere cca 10 minut.

Zavazuji se, že všechny Vámi poskytnuté údaje se budou vyskytovat v anonymní podobě a budou sloužit jen a pouze pro potřebu výzkumu, který je součástí mé práce.

Dotazník je zaměřen na realizaci, potřeby a důležitost evaluace a autoevaluace pedagogických pracovníků v SVČ. Jeho smyslem je zmapovat metody a nástroje, které se v praxi k evaluaci využívají.

Děkuji za Váš čas.

Bc. Lenka Geringová

1. Je podle Vás evaluace školského managementu důležitá pro řízení a rozvoj SVČ?

- Ano
- Ne

2. Jaký podle Vás může být přínos efektivně probíhající evaluace v SVČ? Vyberte maximálně dvě odpovědi.

- Evaluace umožňuje nastavit finanční ohodnocení školského managementu.
- Evaluace umožňuje kontrolu výkonu školského managementu.

- Evaluace motivuje pro profesní rozvoj.
- Evaluace je nástrojem podpory školského managementu.
- Evaluace podle mě není přínosná.
- Jiné - prosím doplňte:

3. Proč vy konkrétně provádíte evaluaci? Vyberte jednu, podle Vás nejdůležitější, možnost.

- Evaluace je pro mě podkladem pro finanční ohodnocení.
- Evaluace je pro mě kontrolním nástrojem.
- Snažím se skrze evaluaci motivovat školský management k dalšímu vzdělávání a profesnímu rozvoji.
- Evaluaci používám jako nástroj podpory.
- Evaluaci neprovádím.
- Jiné důvody - prosím uveďte

4. Setkáváte se se členy školského managementu za účelem hodnocení?

- Ano, pravidelně.
- Ano, ale ne pravidelně.
- Ne (pokračujte otázkou č. 7)

5. Jak často se za tímto účelem setkáváte se zástupcem ředitele?

- jednou ročně, na začátku školního roku
- jednou ročně, na konci školního roku
- dvakrát ročně, na začátku a na konci školního roku

- Jiné - popište podrobněji, kdy a jak často

6. Jak často se za tímto účelem setkáváte s vedoucími jednotlivých oddělení?

- jednou ročně, na začátku školního roku
- jednou ročně, na konci školního roku
- dvakrát ročně, na konci a na začátku školního roku
- Jiné - popište podrobněji, kdy a jak často

7. Jaké nástroje hodnocení školského managementu používáte?

- hodnotící arch
- sebehodnotící arch
- pohovor
- profesní portfolio
- osobní kompetenční portfolio (dle metodiky NIDV)
- hospitace
- 360° zpětná vazba
- kompetence OLINA
- Jiné - prosím popište

8. Vaše evaluační nástroje jsou:

- vlastní
- převzaté - doplňte, prosím, odkud

9. Máte dostatek metodických materiálů a nástrojů pro evaluaci školského managementu?

- ano, od MŠMT
- ano, od NIDV
- ano, od zřizovatele
- ne, z žádného zdroje nemám dostatečnou podporu
- Jiný zdroj - prosím doplňte

10. Popište prosím podrobně, jak podle vás probíhá efektivní a v praxi realizovatelná evaluace školského managementu (uved'te alespoň použité metody, nástroje, četnost a zúčastněné osoby):

Nyní už Vás poprosím jen o vyplnění několika statistických údajů.

11. Vaše vzdělání v oblasti školského managementu je:

- Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení - kurz
- Bakalářské studium školského managementu
- Magisterské studium managementu vzdělávání
- Jiné - prosím doplňte

12. Vaše praxe na pozici ředitele je:

- Méně než 1 rok
- 1 - 4 roky
- 5 - 10 let
- více než 10 let

13. Velikost města, ve kterém se nachází vaše SVČ, je:

- méně než 20 000 obyvatel
- 21 000 - 50 000 obyvatel
- 51 000 - 100 000 obyvatel
- nad 100 000 obyvatel

14. Jaký je počet interních pedagogických pracovníků vašeho SVČ?

- Méně než 5
- 5 - 10
- 11 - 20
- Více než 20

15. Váš věk je:

- do 25 let
- 26 - 35 let
- 36 - 45 let
- 46 - 55 let
- více než 56 let

16. Jste:

- Žena
- Muž

*Dotazník je u konce. Ještě jednou Vám děkuji za Váš čas a přeji příjemný zbytek dne. V případě dotazů se na mě můžete obrátit na email lgeringova@seznam.cz. S pozdravem
Lenka Geringová.*