

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

Eva Toušová

System hodnocení pedagogického procesu v
mateřských školách ve Středočeském kraji

The evaluation of teaching in nursery schools in the
Central Region

Bakalářská práce

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Vedoucí závěrečné práce: Mgr. et Bc. Jiří Trunda

2014

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce/školitele samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze, 16. 6. 2014

.....
podpis

ABSTRAKT:

Závěrečná bakalářská práce se zabývá otázkou hodnocení pedagogického procesu v mateřských školách. Přináší informace o tom, jaké formy hodnocení jsou využívány, které metody jsou nejčastěji voleny, a jaká kritéria hodnocení si školy stanovují. V práci je dále položena otázka, zda se hodnocení v mateřských školách zaměřuje na průběh pedagogického procesu nebo na výsledky vzdělávání.

V teoretické části poskytuje práce přehled o významu jednotlivých pojmů v oblasti řízení pedagogického procesu a jeho hodnocení. Podstatnou část tvoří výzkum, který byl proveden pomocí dotazníkového šetření a analýzou inspekčních a výročních zpráv ČŠI. Výsledkem je pak zmapování současného stavu řízení a hodnocení pedagogického procesu v mateřských školách.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Pedagogický proces, hodnocení, evaluace, profesní portfolio, 360° zpětná vazba, kritéria hodnocení, kompetence učitelů.

ABSTRACT:

Final thesis deals with the question of evaluation of teaching in nursery schools. It provides information on what forms of assessment are used, which methods are the most frequently chosen, and what evaluation criteria to determine school. The paper also asked whether the evaluation in kindergartens focuses on the progress of the educational process or learning outcomes.

The theoretical part provides an overview of the importance of individual concepts in the management of the educational process and its evaluation. A substantial part of the research, which was conducted through a questionnaire survey and analysis of the annual CSI. The result is a mapping of the current state of management and evaluation of teaching in nursery schools.

KEYWORDS:

Learning process, assessment, evaluation, professional portfolio, 360° feedback rating, assessment criteria, responsibilities of teachers.

Obsah:

1. Úvod – cíl práce	6
2. Teoretická část	7
2.1 Pedagogický proces	7
2.2 Hodnocení a jeho význam	8
2.3 Hodnocení a evaluace	9
2.4 Hodnocení pedagogických procesů	11
2.5 Druhy hodnocení	12
2.6 Nástroje hodnocení	13
2.6.1 Hodnotící archy	13
2.6.2 Hodnotící pohovory	13
2.6.3 Hospitace	16
2.6.4 360° zpětná vazba	18
2.6.5 Hodnocení rodiči	20
2.6.6 Supervize	21
2.6.7 Profesní portfolio	22
2.7 Kritéria hodnocení, indikátory	22
2.7.1 Pojem kritérium hodnocení	23
2.7.2 Zásady pro tvorbu kritérií	23
2.7.3 Kompetence učitelů	24
2.8 Chyby při hodnocení	24
3. Praktická část	26
3.1 Cíl výzkumu	26
3.2 Formulace výzkumného problému	26
3.3 Předvýzkum	26
3.4 Výzkumný vzorek dotazníkového šetření	27
3.5 Konfigurace otázek dotazníkového šetření	27
3.5.1 Dotazník pro ředitelky – výsledky výzkumu	27
3.5.2 Zprávy ČŠI	31
3.6 Interpretace výsledků výzkumu	32

3. 6. 1	Respondenti – ředitelky	32
3. 6. 2	Zprávy ČŠI – výsledky analýzy.....	41
3. 6. 3	Komparace výsledků	42
3. 7.	Ověření výzkumných předpokladů	43
4.	Závěr	44
5.	Seznam použité literatury	46
6.	Přílohy	48
7.	Seznam obrázků	52
8.	Seznam tabulek	52
9.	Seznam grafů	52

1. Úvod – cíl práce

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání. (RVP pro PV, 2004)

Reforma školství postavila před učitele mateřských škol hned několik cílů najednou – spoluvytvářet školní vzdělávací programy, na jejich základě vytvářet třídní vzdělávací programy, individualizovat vzdělávání, být dítěti partnerem, rozvíjet jeho osobnost a položit základy klíčových kompetencí, hodnotit svou práci atd. Nestačí tedy pouze pozměnit některé postupy práce či rozšířit oblast profesních znalostí, ale je třeba změnit postoje učitelů k sobě samým, k dětem i k cílům vzdělávání. (Syslová, 2013)

Jednou z kompetencí potřebných pro úspěšné vzdělávání dětí na vyšších stupních škol je kompetence k učení. Aby mohla být tato kompetence zdárně rozvíjena, je velmi důležité, jakým způsobem vzdělávání na nižších stupních probíhá, jak je pedagogický proces veden. Na bedra manažera školy je tedy vložena zodpovědnost za kvalitní průběh pedagogického procesu, za jeho hodnocení. Tato bakalářská práce se bude zabývat pedagogickými procesy, nástroji a kritérii jejich hodnocení a případnými chybami, ke kterým může v průběhu hodnocení procesů docházet.

V práci je výzkumný problém, zda v mateřských školách ve Středočeském kraji existuje systém hodnocení, zda jsou využívány různé nástroje hodnocení, zda jsou stanovena kritéria a k čemu slouží výsledky hodnocení, ověřován dotazníkem.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda ve vybraných mateřských školách ve Středočeském kraji existuje systém hodnocení pedagogického procesu, kdo se podílel na jeho vzniku, kdo ho v jednotlivých školách využívá a k čemu slouží výsledky

hodnocení tímto systémem. Na základě zjištěných skutečností pak vytvořit přehled nástrojů hodnocení pedagogického procesu, které jsou vhodné pro současné mateřské školy, a inspirovat manažery škol k jejich využívání.

2. Teoretická část

2.1 Pedagogický proces

Než dítě zahájí školní docházku, projde nespočítanými procesy učení. Těmto mnoha aktům učení a vyučování, vzdělávání a výchovy říkáme odborně edukace a různé situace, v nichž tyto lidské akty probíhají, označujeme souhrnně termínem edukační realita. Nejpodstatnějším jevem edukační reality jsou procesy učení, které se vyskytují v různých formách. (Průcha, Koťátková, 2013)

Vzdělávací proces, též výchovně - vzdělávací proces, pedagogický (didaktický) proces aj. V české pedagogické teorii základní, avšak terminologicky neustálený pojem. Lze rozlišit: 1. Vzdělávací proces ve smyslu výuky probíhající ve školní třídě. Zahrnuje činnosti učení na straně žáků a činnosti vyučování na straně učitelů. O jeho charakteru je dnes k dispozici mnoho dílčích poznatků z výzkumů pedagogické komunikace, vyučovacích stylů učitelů, klimatu školy, klimatu třídy aj. Na druhé straně chybějí poznatky o tom, jak se skutečně realizuje obsah vzdělávání ve výuce, jak vzniká skryté kurikulum aj. 2. V obecnějším pojetí (nikoli vázaném pouze na školní výuku) jsou vzdělávací procesy chápány jako edukační procesy, tj. všechny takové činnosti, které probíhají v nějakém edukačním prostředí a zahrnují učení nějakého subjektu, např. v rodinném prostředí. (Průcha, Walterová, Mareš 2003)

Pedagogický proces je klíčovou aktivitou každé školy. Bohužel v praxi se často setkáváme se skutečností, že ředitelé škol nemají dostatek času na řádné zabezpečení tohoto procesu, na jeho naplánování, kontrolu průběhu, evaluaci a vyhodnocení kompletní zpětné vazby. Není jistě přehnaným tvrzením, že pedagogický proces bývá často zastíněn ekonomickými a právními otázkami. S tímto stavem koreluje názor řídicích pracovníků ve školství, kteří ve veliké míře akcentují pouze tyto oblasti svého

vzdělávání a právě důležitá oblast vedení pedagogů zůstává na samém okraji jejich zájmu, bohužel spíše možností. (Trojan, 2012)

2.2 Hodnocení a jeho význam

Shrneme-li odbornou literaturu, můžeme konstatovat, že hodnocení zaměstnanců představuje formální (oficiální) hodnocení pracovního výkonu jednotlivce. Jde o souhrn informací o tom, jak je jeho výkon hodnocen a zvažování, jak by bylo možné výkon zlepšit a jakými prostředky. Účinnost systému hodnocení závisí na kvalitě tří prvků kontrolních postupů - norem, informací a nástrojů zlepšení.

Za normy se v hodnocení obvykle považují kritéria k posuzování úspěšnosti práce. Za zdroj informací lze považovat kolegy, bezprostředního nadřízeného, samotného hodnoceného a osoby v pracovním i mimopracovním prostředí. Při hodnocení se doporučuje vyhledávat pozitiva a klady a to tak, aby klady (pozitiva) převažovaly nad zápory (negativy).

Význam hodnocení pro vedoucího pracovníka:

- motivování k dosažení vyššího výkonu pracovníka
- usměrňování činností pracovníka
- formulování názorů na pracovníky
- zpětná vazba
- pochopení zájmů pracovníka
- umožnění dalšího rozvoje pracovníka
- vyzdvižení silných stránek a eliminace stránek slabých
- spravedlivé odměňování pracovníka

Význam hodnocení pro pracovníka:

- ocenění vlastní práce a uvědomění si možnosti zlepšení
- porovnání názoru na svou práci s názorem vedoucího
- možnost k vyjádření svých pohledů na svoji práci
- prezentace svých cílů (i osobních) a koordinace s cíly organizace
- možnost vyjádření svých představ o dalším profesním růstu

Význam hodnocení pro obě strany:

- zlepšení komunikace mezi vedoucím a pracovníkem
- minimalizace případných konfliktů
- získání vzájemné důvěry a společného pohledu k dalšímu rozvoji
- silný motivační nástroj
- lepší klima v organizaci (Benešová, 2011)

Na místě je ještě uvést myšlenku Druckera: Efektivní vedoucí pracovníci si obvykle vytvoří svůj vlastní a jedinečný způsob hodnocení výkonnosti. Ten vychází od pojmenování hlavních přínosů, které se od určité osoby očekávaly v jejím minulém i současném místě, a od srovnání přehledu o její výkonnosti s těmito cíli (Drucker, 2006).

2.3 Hodnocení a evaluace

Oba termíny, tedy hodnocení a evaluace, se často objevují vedle sebe; nastíníme tedy jejich významové zaměření.

Evaluace označuje proces vyhodnocování vzdělávacích činností, situací, podmínek i výsledků vzdělávání. Vyznačuje se tím, že probíhá systematicky, pravidelně a že s výsledky se v praxi smysluplně pracuje. **Hodnocení** bývá vnímáno jako méně procesuální a méně systematické; k pojmu evaluace má pak blíže pojem „vyhodnocování“. Pro užívání obou pojmů je důležitý kontext: hodnocení bývá častěji spojováno s činnostmi dětí či prací pedagogů, evaluace pak se vzdělávacím procesem. (Smolíková a kol., 2008)

Hodnocení znamená konstatování skutečnosti, určování pozitivního nebo negativního významu předmětu, jevu nebo činnosti. Jde o posuzování formou klasifikace – pochvalou nebo vytknutím chyb, s možným využitím několikastupňové škály. (Bečvářová, 2003)

Učitelka hodnotí jevy či procesy sama, pro vlastní orientaci, nebo slovně (pro druhou učitelku, pro děti či rodiče). Výkon dětí nebo jejich chování mívá v učitelčině hodnocení určitou klasifikační škálu a objevují se v něm slova jako např. výborně, skvěle, dobře, skoro dobře se ti to podařilo; částečně se podařilo, nezdařilo se, zatím se nepodařilo apod. Často tedy učitelka hodnotí procesy a výkony, které jsou spojené

s výchovně vzdělávacími situacemi a činnostmi, a ty jsou podkladem pro její další práci s konkrétním dítětem nebo celou skupinou.

Sebehodnocení učitelky je definováno směrem k vlastní osobě, k vlastním výkonům a ke zvládání různých situací a profesních povinností. Sebehodnocení úzce souvisí se sebereflexí. Sebereflexe je proces přemýšlení a zpětného nahlížení na zvládání profesních činností. Výsledkem sebereflexe je hodnocení s uvědoměním si určité kvality vlastního výkonu.

Termín evaluace se v poslední době často používá v teoretických zdrojích, ve vzdělávacích dokumentech i v pedagogické praxi. Evaluace by měla být jako hodnotící a kontrolní činnost systematická, pravidelně prováděná a realizovaná podle určitých, předem připravených kritérií. Procesy evaluace se týkají systematického hodnocení školního vzdělávacího programu (evaluační struktura by měla být zveřejněna i v ŠVP), třídního vzdělávacího programu ve vztahu k naplnění ŠVP i k RVP PV, a to především v oblasti vzdělávacích procesů a podmínek. (Průcha, Kořátková, 2013)

Pedagogická evaluace – 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 disciplínou, opírá se o rozsáhlou a propracovanou teoretickou a metodologickou základnu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Evaluace výuky (učení a vyučování), angl. termín je educational/instructional process evaluation. Tento obor evaluace je zaměřen na zjišťování a vyhodnocování charakteristik průběhu a podmínek vzdělávacích procesů ve školním a jiném prostředí. Protože součástí výuky jsou činnosti učitele (nebo jiného vyučujícího subjektu), spadá do této oblasti také výzkum označovaný jako evaluace učitelovy výkonnosti (evaluation of teacher efficacy). Jsou prováděny i takové typy evaluace výuky, kdy zdrojem dat o výuce jsou **autoevaluace (sebehodnocení) učitelů** nebo **autodeskripce (popis**

vlastních činností), angl. *self – reporting*. Autoevaluační data jsou získávána z různých zdrojů (deníkové záznamy, sebehodnotící dotazníky, rozhovory aj.). (Průcha, 1996)

2.4 Hodnocení pedagogických procesů

Smyslem hodnocení je zjistit úroveň metod a forem práce používaných pedagogy v práci s dětmi a následně zajistit, aby byly uplatňovány takové, které odpovídají odborným požadavkům na vzdělávání předškolních dětí.

Předmětem bude přímá vzdělávací činnost pedagogů. Zajímá nás efektivita vedení vzdělávacího procesu, využívání metod podporujících prožitkové a kooperativní učení, provádění diagnostiky individuálních vzdělávacích potřeb dětí, uplatňování individuálně vhodných přístupů a postupů ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a další skutečnosti, které považujeme ve své práci za klíčové.

Hodnotit může pedagog sám sebe, jeho práci může pochopitelně hodnotit ředitelka, popř. i kolegové, mohou se hodnotit všichni navzájem. Podle toho, kdo koho hodnotí, budou uplatňovány různé metody: pozorování, hospitace, rozhovor, beseda, pedagogická porada aj. Lze užít různých protokolů či hodnotících archů, které pracují s kritérii a hodnotící škálou. Hodnocení pedagogického stylu bývá často předmětem sebehodnocení pedagoga.

Základní kritéria stanovuje RVP PV. Nalezneme je mezi specifiky předškolního vzdělávání, jsou formulována jako podmínky či jako povinnosti předškolního pedagoga, lze pracovat také s riziky (v RVP PV popsány v rámci vzdělávacích oblastí). (Smolíková a kol., 2008)

Hodnocení vzdělávacích procesů je velmi rozvinutá oblast pedagogické evaluace. Používají se tři hlavní přístupy založené na: 1. pozorování výuky, většinou s použitím záznamu pedagogické komunikace a následné analýzy; 2. výpovědích subjektů výuky (žáků, učitelů), zvláště o prožívaném klimatu třídy; 3. analýze vzdělávacích výsledků jakožto produktů vzdělávacích procesů. (Průcha, Walterová, Mareš 2003)

Ředitelka mateřské školy je odpovědná za činnost mateřské školy a její výsledky, zejména v oblasti jejího základního poslání, kterým je vzdělávání předškolních dětí. Povinnost kontrolovat vyplývá ze zákoníku práce i dalších školských zákonů. Obsah ani rozsah této činnosti nejsou ani nebudou přesně vymezeny. Důležité je proto vytvoření

vlastního kontrolního systému, neboť jde o významný článek řízení. Systém kontroly by měl reflektovat velikost školy, počet pedagogických a provozních zaměstnanců, jejich odbornou a pedagogickou způsobilost, délku praxe, dosavadní kvalitu a výsledky práce i zkušenosti řídicího pracovníka. Kontrolní činnost může být, např. u větších mateřských škol, delegována. (Bečvářová, 2003)

Základem komplexního řízení kvality ve škole je vedení lidí. Je třeba, aby každý, kdo zde pracuje, pracoval soustavně kvalitně, s vysokým nasazením. Pedagogický pracovník je však chápán nejen jako pouhý zdroj organizace, ale jako vlastník kompetencí nezbytných pro další rozvoj školy. Vedení pedagogických kolektivů tímto směrem je možné pouze na základě periodického vlastního hodnocení procesu vzdělávání, které se neobejde bez nezkrácených informací o okamžitém stavu i vývoji - o cílech a obsahu vzdělávání, o charakteristikách jeho objektů i subjektů, úrovni jejich vzájemného působení a interakcích - o podmínkách, průběhu a výsledcích výchovy a vzdělávání. (Trojan, 2012)

2.5 Druhy hodnocení

Hodnocení můžeme rozdělit takto:

- interní – provádí vedoucí pracovník, zástupce, popř. pověřená kvalifikovaná osoba
- externí

Obrázek 1: Externí hodnocení:

Subjekty	Hlavní zájmy
Rodiče	Blaho vlastního dítěte
Školská rada	Dobře vedená a řízená škola zejména s ohledem na širší, školní, místní/regionální zájmy
Zřizovatel	Dobře vedená a řízená škola zejména s ohledem na místní/regionální politické zájmy
Inspekce	Kvalita práce vzhledem ke státem formulované představě
Místní subjekty (občanská sdružení, zaměstnavatelé atd.)	Obecné i partikulární zájmy
Další vnější subjekty-široká veřejnost	Obecné i partikulární zájmy
Pedagogická obec	Explicitní i implicitní profesní standardy

Zdroj: POL, Milan. Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita, 2007

Výše uvedená tabulka naznačuje, že v povinnosti škol skládat účty převažuje dimenze vnější, ale zcela nemizí ani dimenze vnitřní. Vnější kontabilita je typická zaměřením na udržování standardů kvality ve škole a její naplňování obvykle sleduje školní inspekce. Vnitřní funkce povinnosti skládat účty je odpovědností samotných škol a může se uplatňovat např. při snahách škol zkvalitňovat poskytované vzdělávání a výchovu. Tato akontabilita je měřena mírou konvergence mezi tím, co považují sami lidé ve školách za svou odpovědnost (očekávání), a interními normami a procesy, ve kterých jsou lidé skutečně odpovědni za práci. Vnější a vnitřní části povinnosti skládat účty na sobě tedy v praxi závisejí a vzájemně se ovlivňují. (Pol, 2007)

Hodnocení lze dále dělit:

- neformální hodnocení – průběžné hodnocení pracovníka jeho nadřízeným během vykonávání práce
- formální hodnocení – je periodické, racionálnější, standardizované, systematické, plánované

2.6 Nástroje hodnocení

2.6.1 Hodnotící archy

Záznamové a hodnotící listy, protokoly. Jedná se o formuláře, záznamové archy či sešity, které obsahují jasně stanovená kritéria a odpovídající hodnotící škálu. Slouží ke sledování a hodnocení určitých jevů, okolností či situací a k zaznamenávání zjišťovaných skutečností. Školy mohou použít hotové protokoly vytvořené někým jiným nebo si vytvořit vlastní. (Smolíková, Kupcová, 2008)

2.6.2 Hodnotící rozhovory

Hodnotící rozhovor je oficiální, formální setkání a musí mít tedy nějakou pevnou obsahovou strukturu a pevný časový plán.

Rozhovor by měl:

- zhodnotit současný výkon pracovníka, popřípadě výkon v uplynulém období,
- formulovat plán směřujícím zlepšení výkonu,

- rozpoznat problémy a/nebo prozkoumat možné problémy týkající se práce,
- rozpoznat faktory na pracovníkově vůli nezáviselící, ale negativně ovlivňující jeho pracovní výkon,
- orientovat pozornost pracovníka na práci a některé její aspekty,
- zlepšit komunikaci mezi podřízeným a nadřízeným,
- umožnit pracovníkovi zaujmout stanovisko, hodnotitel by měl vyslechnout jeho názor,
- zabezpečit podklady pro odměňování,
- rozpoznat potenciál pracovníka a možnosti jeho povýšení nebo převedení na jinou práci,
- rozpoznat potřeby vzdělávání a rozvoje z hlediska pracovníka i jím vykonávané práce“. (Koubek, 2010)

Aby byl hodnotící rozhovor pro pracovníka skutečně motivující a stimuluující k žádoucí změně, měl by při něm hodnotitel dodržovat následující zásady:

- S pracovníkem by manažer neměl jednat jako učitel se žákem nebo rodič s dítětem, ale rozhovor by měl být veden v duchu dospělý – dospělý.
- Manažer by se měl soustředit na hodnocení konkrétních pracovních výsledků, nikoliv na obecné hodnocení člověka.
- Hodnotitel by neměl výsledky práce hodnoceného srovnávat s výsledky jiných pracovníků, protože to může vést k napjaté až nepřátelské atmosféře na pracovišti. Zároveň je důležité nepřipustit hovor o výsledcích jiných pracovníků.
- Manažer by měl projevit „lidský zájem“ o osobní problémy pracovníka, což umožní náhled na příčiny možného neuspokojivého výsledku hodnocení, nemůže je však změnit.
- Hodnotitel by měl rozdílným způsobem přistupovat k hodnocení neuspokojivých výsledků hodnocených z nedostatku schopností, znalostí či dovedností, jinak k těm, jejichž příčinou je nedostatek odpovědnosti a jinak k hodnocení neúspěchů z rizika.
- Manažer by neměl nikdy diskutovat s podřízeným o výši odměny, má-li hodnocení přímý vliv na finanční odměňování. Rozhovor by měl směřovat pouze k pracovním výsledkům, jejich příčinám a nápravě.

- Mzda není sociální institucí, proto by měla být vždy obrazem pracovních výsledků, aby neztratila svůj motivační účinek.
- Rozhovor by měl končit situací označovanou jako vítěz – vítěz. Manažer by měl odcházet s pocitem, že se mu podařilo motivovat pracovníka k žádoucí změně, hodnocený pracovník pak s pocitem spravedlivě vedeného rozhovoru, při kterém získal návod ke zlepšení svého výkonu a odstranění nedostatků

Na pracovní hodnocení by se měl manažer předem dobře připravit, to znamená:

- seznámit zaměstnance se smyslem, účelem a průběhem hodnocení,
- včas naplánovat a sjednat schůzky za účelem hodnocení, zvolit vhodné místo a dobu,
- připravit si informace a podklady, zrekapitulovat si údaje z minulého hodnocení,
- promyslet si strukturu a cíl hodnotícího rozhovoru,
- požádat předem zaměstnance, aby se na hodnotící rozhovor také připravili, vyzvat je k sebehodnocení (je možné jim předem poslat otázky, na které mají odpovědět, nebo formulář, který mají vyplnit).

Při vlastním rozhovoru by měl manažer vždy nejdříve požádat zaměstnance o sebehodnocení, o jeho pohled na věc, a pak teprve sdělit vlastní názor. K tomu může použít následující otázky:

- Jak vy sám / sama hodnotíte uplynulé období?
- Do jaké míry se vám podařilo naplnit tento konkrétní cíl?
- Co jste konkrétně pro splnění tohoto cíle udělal/a?
- Jak jste vy sám / sama s tímto výsledkem spokojena?
- Co se vám podařilo / co se naopak nepodařilo?
- S čím konkrétně jste spokojen/a / nejste spokojen/a?
- Co by vás mohlo dovést k lepšímu výsledku?
- Co jste se při dosahování tohoto cíle naučil/a?

Na závěr ještě několik osvědčených tipů pro úspěšný průběh hodnotícího rozhovoru:

- Vyhraďte si na hodnotící rozhovor dostatek času a nenechte se při něm ničím a nikým rušit.

- Hodnoťte celé sledované období, nikoliv jen posledních pár dnů.
- Klad'te otázky a naslouchejte. Mluvit by měl víc hodnocený pracovník než manažer.
- Výsledky hodnoceného pracovníka nesrovnávejte s výsledky jiných, ani nepřipusťte hovor o výsledcích jiných pracovníků.
- Zformulujte a odsouhlaste si s pracovníkem konkrétní, měřitelné a termínované cíle na další období.
- Vyhněte se diskusím o výši mzdy a finanční odměně. Pokud výsledek hodnocení přímo ovlivní odměnu pracovníka, výši odměny sdělte, ale nediskutujte o ní.
- Zakončete rozhovor v pozitivním duchu. Poděkujte pracovníkovi a vyjádřete důvěru, že dohodnutých cílů bude dosaženo. (Šuleř, 2008)

2.6.3 Hospitace

Tradičním způsobem získávání informací o průběhu pedagogického procesu zůstává hospitace, která ovšem není povinnou činností ředitele školy vyplývající ze školského zákona, řada ředitelů škol není také schopna vyčlenit na přímo získávanou zpětnou vazbu svůj pracovní čas. (Trojan, 2012)

Hospitace - návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj. (Průcha, Walterová, Mareš 2003)

Podle Ryse lze hospitaci chápat „jako formu získávání informací o práci, o jejích metodách, organizaci a pracovních výsledcích u jednotlivých učitelů (i učitelských kolektivů) z hlediska získávání zkušeností hospitujiícího nebo z hlediska potřeb pedagogického řízení školní výchovné a vzdělávací práce. Jejimi základními prostředky jsou pozorování a rozhovor“. Rys upřesňuje, že metodologicky je hospitace pozorováním. (Rys, 1975)

Prášilová doplňuje: „Požadavek, aby informace získané při hospitaci byly objektivní a přesné, je znesnadněn skutečností, že se v případě hospitace jedná o poznání pedagogické situace v komplikované oblasti společenských procesů. Na hospitujiícího – pozorovatele, pokud by měl být i hodnotitelem, jsou proto kladeny vysoké nároky. Měl by být vycvičen v metodice pozorování, tak aby dokázal popisně

zaznamenávat svá pozorování a nevnášel do nich své subjektivní soudy. Také by se měl vyvarovat kategorických závěrů učiněných jen na základě ojedinelého a izolovaného pozorování. Rovněž by měl být kompetentní po odborné stránce, tzn., měl by dokonale znát podstatu výukového procesu (základní elementy i vzájemnou provázanost a podmíněnost jejich vztahů).

Pro lepší informovanost a objektivitu při hospitaci a se záměrem proniknout od jevové stránky až k podstatě pedagogické situace se pozorování ještě doplňuje o další diagnostickou metodu a tou je pohospitační rozhovor. Umožňuje hospitujícímu zeptat se, a tak i zpřesnit a doplnit informace získané pozorováním, hospitovaný zase může vysvětlit záměry a pohnutky svého chování. Ve škole může být pracovník v roli hospitovaného, ale i hospitujícího. Hospitaci ve škole (za různým účelem) provádějí: pracovníci České školní inspekce, vedoucí pracovníci školy, střední management školy (metodik, vedoucí předmětové komise, vedoucí učitel, třídní učitel aj.), uvádějí učitel, uváděný učitel, učitel – kolega, vychovatel, učitel z navazující či předchozí školy, učitel navazujícího či předchozího ročníku aj.“

Prášilová dále uvádí: „ Hospitace opravdu není předurčena jen jako nástroj kontroly práce učitele. Stejně tak může být kontrolována i práce žáků a kvalita výukového procesu ve vzájemné interakci učitele a žáka (učitel má řídicí roli a odpovědnost). Pokud se týká studijních účelů, je hospitace nástrojem rozvoje profesních kompetencí jak u budoucích učitelů, tak při nástupu učitele do praxe (uvádění učitele), a rovněž i při prohlubování profesních dovedností. Hospitace je i nástrojem poznávání. Učiteli, ať je na pozici hospitujícího či hospitovaného, slouží jako východisko k sebehodnocení. Je také zdrojem informací pro zjišťování příčin a zákonitostí jevů probíhajících v rámci výuky. Vzájemné hospitace, tzn. poznávání práce kolegů, jsou nezbytným předpokladem pro spolupráci učitelů a jejich koordinovaný postup při tvorbě kurikula školy (školního vzdělávacího programu), při realizaci školních projektů i dílčích kurikul v rámci integrované a tematické výuky aj. Přitom jsou tou finančně nejméně náročnou formou dalšího vzdělávání. (Prášilová, 2006)

Největší technologickou novinkou, zatím výjimečně používanou na gymnáziích, je tzv. **virtuální hospitace**. Tuto novinku uvádí na svých webových stránkách Výzkumný ústav pedagogický. Virtuální hospitace je účastníky popisována jako inspirace, poučení,

sebereflexe. Kladem virtuální hospitace je příjemné a bezpečné prostředí pro každého pozorovatele. Profesionální experti vedou on-line diskuzi, pobízí k ní účastníky, ukazují, čeho si mají všimnout. Účastníci si mohou vyměňovat zkušenosti a inspirovat se. Tato novinka má již mnoho příznivců a je jen otázkou času, kdy se bude běžně používat na všech stupních škol.

Virtuální hospitace

Výzkumný ústav pedagogický se v odborném měsíčníku pro ředitele škol „Řízení školy“ (2011) zabývá zpětnou vazbou na virtuální hospitace. Zjistil, že neobvyklá didaktická pomůcka je životaschopným nástrojem, který je využitelný pro školní praxi a vzdělávání pedagogů i budoucích učitelů. Tým tvůrců projektu řešil otázku, zda by se u virtuální hospitace mělo jednat o ukázkovou „nacvičenou“ hodinu nebo zda má jít o autentické záznamy ze skutečné hodiny. Autentické hodiny nakonec zvítězily a tím se celý projekt ztratil. Byly natočeny hodiny z výuky jazyků, přírodních věd a umělecky zaměřených předmětů. Videonahrávky jsou doplněny o autoevaluaci natočeného učitele a analýzu vysokoškolského didaktika, který se specializuje na daný obor. Divák může porovnat, jak vnímá realizovanou hospitaci učitel a jak didaktik, což umožní divákovi získat informační odstup a vnímat virtuální hospitaci komplexněji. Obavy z toho, že dojde k zneužití záznamu či zesměšnění učitelů, kteří v nich vystupují, se nepotvrdily. Projekt pokračuje, neboť se ukázal jako přínosný a je vyhledávaným prostředkem k vzdělávání pedagogů i studentů pedagogických oborů. (Benešová, 2011)

2.6.4 360° zpětná vazba

Historie a současnost

K prvním pokusům o využití firemních průzkumů pro získávání informací o zaměstnancích docházelo již v 50. letech minulého století. Idea 360° hodnocení se dále rozvíjela a v 90. letech již měla většina HR oddělení i odborníků o tomto konceptu povědomí. Překážkou při jeho realizaci ovšem představovala papírová forma dotazníků, jež zapříčiňovala zdlouhavost celého procesu.

S rozvojem internetu, který umožnil provádění online průzkumů, si metoda 360° zpětné vazby ihned našla velké množství příznivců. V posledních letech se hodnocení

založené na využití internetu stalo normou, neboť nabízí řadu užitečných možností (vícejazyčné dotazníky, automatická porovnávání, hromadná vyhodnocování atd.).

O metodě

Jednoduše řečeno se jedná o **metodu hodnocení, při níž je jednomu zaměstnanci poskytována zpětná vazba větším počtem respondentů**. Své místo si nachází jak v rozsáhlejších, tak i menších pracovních kolektivech. Její název se odvíjí od 360 stupňů tvořících pomyslný kruh, přičemž hodnocený jedinec stojí v jeho středu a odezvy se mu dostává od všech, kdo ho obklopují. Zpětnou vazbu poskytují pracovníkovi jen ti lidé, kteří s ním v zaměstnání často přicházejí do kontaktu. Mohou to být jeho podřízení, kolegové, nadřízení (tedy interní zdroje), ale také např. klienti (externí zdroje). Kromě toho však subjekt 360° zpětné vazby hodnotí i sám sebe.

Je potřeba zdůraznit, že získaný výstup musí být vždy důvěrný. Nesmí být poznat, kdo konkrétně daný dotazník vyplnil – výjimkou bývá pouze odlišení hodnocení nadřízeného od výstupu ostatních respondentů (děje se tak, aby byly zřejmé rozdíly mezi tím, jak zaměstnanec vnímá nadřízený, a jak ostatní lidé, s nimiž přichází do styku). Hodnotitelé jsou rozvrženi do skupin podle toho, jakou formu pracovního kontaktu vůči subjektu zastupují.

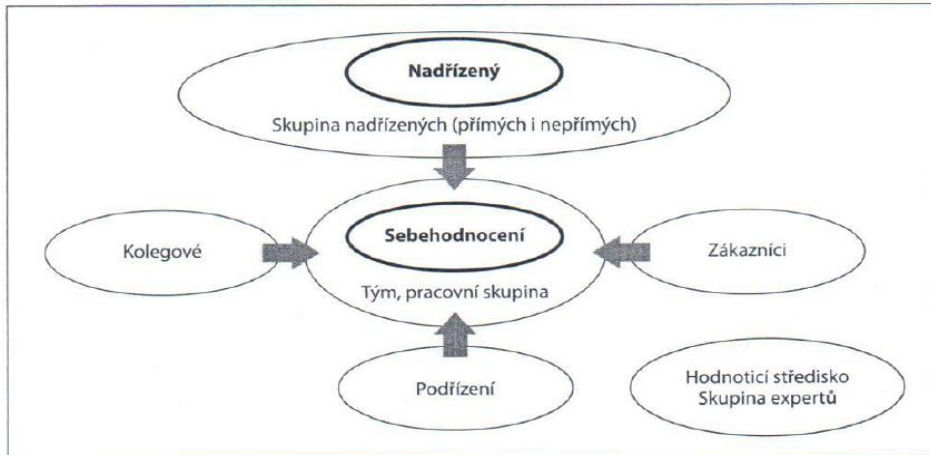
Co s výsledky hodnocení?

Obdržené výsledky pak může hodnocená osoba využít k plánování svého dalšího rozvoje, školení atd. Některým firmám může výstup sloužit rovněž jako předloha při rozhodování např. o zvýšení platu nebo povýšení pracovníka. V takovém případě se ale jedná spíše o posudek, k němuž se doporučuje přikročit, až když má organizace zkušenosti s prováděním klasické 360° zpětné vazby. V první řadě se jedná o nástroj, který má napomoci rozvoji zaměstnance a ukázání jeho skutečného potenciálu. Udává, kde se nacházejí pracovníkovy silné a slabé stránky, a sděluje, jaké oblasti by pro něj měly být při vlastním zdokonalování prioritní. (360° zpětná vazba [online])

Třistašedesátistupňová zpětná vazba, někdy také nazývaná třistašedesáti stupňové vícekriteriální hodnocení výkonnosti či vícezdrojové hodnocení, je navržena tak, aby poskytovala komplexní přehled o činnosti pracovníka. Hodnotiteli jsou

nadřízený, přímí i nepřímí, kolegové, interní a externí firemní zákazníci a někdy i podřízený. Součástí programu je také sebehodnocení. (Wagnerová, 2011)

Obrázek 2: Typy hodnocení podle zdroje



Zdroj: WAGNEROVÁ, Irena. *Psychologie práce a organizace: Praha: Grada, 2011*

2.6.5 Hodnocení rodiči

Jak už je uvedeno výše, není možné spolehnout se jen na vnitřní hodnocení kvality a evaluaci procesů, je důležité získávání zpráv a podkladů i od externích partnerů (rodičů, ale také samotných dětí, absolventů mateřské školy).

Součástí systému a pravidel vnějšího hodnocení a evaluace školy by proto měla být plánovaně systematická hodnocení, rodiči i dalšími odborníky. Prostředků k získání této, pro mateřskou školu významné, zpětné vazby je mnoho. Jsou to zajisté neformální rozhovory při denních i příležitostných setkáních, ale zejména plánovaná zpětná vazba, kterou nám poskytuje např. dotazník, který může i nemusí být anonymní. Využít jej je přínosné nejen periodicky, ale také po společných akcích, kdy mohou rodiče přímo sledovat, a tedy i objektivněji hodnotit kvalitu působení pedagogů, popř. ostatních zaměstnanců. Podstatou kvalitní a objektivně získané zpětné vazby jsou dobře formulované otázky dotazníku, které nevedou jen k jednoznačné odpovědi typu ano-ne, ale k otevřenějšímu vyjádření postojů, názorů, kritiky, chvály i návrhů ke zlepšení činnosti mateřské školy. Významným předpokladem možnosti objektivního hodnocení rodiči je zprostředkování dostatečného množství informací, a to nejen formou školního řádu, ale také průběžným zveřejňováním obsahu plánovaných a realizovaných činností včetně výsledků dětí. Jde rovněž o informovanost

rodičů v oblasti individuálního přístupu, konzultačních hodin a poradenské služby. (Bečvářová, 2003)

2.6.6 Supervize

Supervize – forma odborné přípravy na určitá povolání, kdy adept nebo začátečník pracuje v reálných podmínkách pod dohledem, popř. vedením zkušenější osoby. Jako tzv. uvádění se užívá pro zdokonalování začínajících učitelů. Někdy se užívá i tzv. kolegiální supervize, kdy si učitelé stojící na stejné služební úrovni hospitují v hodinách a následně diskutují v přátelské atmosféře své poznatky s cílem zlepšit práci obou účastníků. (Průcha, Walterová, Mareš 2003)

V supervizi jsou používány mnohé podobné metody jako v rovinách pracovní činnosti, kterou supervize reflektuje (vedení rozhovoru, dávání zpětné vazby, rozšiřování vědomí, ventilace emocí, řešení problémů aj.). Odlišný je však účel – ten je vždy spojen s pracovním kontextem a kvalitou práce. V supervizi se může objevit i ohraničený kus terapie nebo vzdělávání nebo řízení supervizita, ale musí to být jasně dohodnuto a pojmenováno; supervize musí směřovat ke zlepšení práce. Předmětem (i subjektem) je vždy konkrétní odborník (odborníci) a jeho (jejich) odborná činnost v konkrétním kontextu. Východiskem je sdílená živá zkušenost. Smyslem a cílem jeho (jejich) supervize je, aby byl schopen (byli schopni) svou činnost dělat co nejlépe. O potřebě supervize ve školách u učitelů i řídicích pracovníků není pochyb. Jsou vystavováni každodennímu stresu a vztah je jedním z účinných nástrojů jejich profese. Škola, resp. pedagogové ve školách nejsou zatím připravováni, a tedy ani připraveni, na takový styl práce. Závěrem je možné konstatovat: supervize ve školských podmínkách přes to, že není uváděna ve školských dokumentech a předpisech, se začíná realizovat bez ohledu na to, zda je nařizována. Ukazuje se opakovaně potvrzená účinnost supervizních aktivit v profesích pedagogů. Při systémovém zařazení do života škol a školských zařízení by mohla být jedním z účinných faktorů prevence nejen proti vyhoření; mohla by řešit četné problémy s klienty, žáky, studenty i obtíže při práci v týmech. (Havrdová, Hajný, 2008)

2.6.7 Profesní portfolio

Kvalita vzdělávání souvisí bezprostředně s profesními kvalitami učitele. Kvalita učitele však není neměnná. V průběhu profesní kariéry se vyvíjí ve všech svých parametrech, ve složce osobnostní, znalostní, dovednostní i postojové. O tom, že se různí profesní kvalita různých pedagogů, také nejsou spory.

Profesní portfolio učitele je komplexním nástrojem autoevaluace, který nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také o postojích, které mohou významně ovlivňovat výkon profese. I když profesní portfolio plní řadu dalších funkcí (reprezentační, hodnotící atd.) budeme k němu přistupovat jako k nástroji zpětné vazby a rozvoje učitele. Zkvalitňování výkonu profese není bez sebereflexe možné.

Struktura profesního portfolia:

1. Strukturovaný profesní životopis
2. Osobní vzdělávací platforma (v této části učitel formuluje osobní východiska, filozofii své pedagogické činnosti, názory a postoje vůči profesi)
3. Plán profesního rozvoje (na základě hodnocení a sebehodnocení stanovené osobní profesní cíle a kroky k jejich dosažení)
4. Dokumenty dokládající naplňování rámce profesních kvalit učitele
 - 4.1. Plánování výuky
 - 4.2. Prostředí pro učení
 - 4.3. Procesy učení
 - 4.4. Hodnocení práce žáků
 - 4.5. Reflexe výuky
 - 4.6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
 - 4.7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
 - 4.8. Profesní rozvoj učitele (Trunda 2012)

2.7 Kritéria hodnocení, indikátory

Nejčastěji používaným systémem hodnocení pedagogického procesu ve školách je v současné praxi systém srovnávání úrovně pedagogického procesu s určitými

měřítka (kritérii). Vzhledem k tomu, že zatím neexistuje žádný standard, řada škol si vytvořila vlastní kritéria, podle kterých provádí hodnocení pedagogického procesu.

Jedním z důležitých aspektů při hodnocení, a tudíž také sebehodnocení, jsou kritéria. Kritéria můžeme považovat za určitá měřítka, která pomáhají hodnotit sledované jevy podle konkrétních znaků kvality, nikoli podle zkušeností, postojů či dojmů hodnotitele. S termínem kritérium velmi úzce souvisí pojem indikátor. Indikátor popisuje konkrétní projevy, specifikuje podrobnější rysy a vlastnosti daného kritéria. (Syslová, 2013)

Pro přesnější a spolehlivější zjištění může být užitečné tato kritéria více konkretizovat, popřípadě je rozpracovat do podoby konkrétních ukazatelů (indikátorů). (Smolíková, 2008)

2.7.1 Pojem kritérium hodnocení

Kritériem rozumíme v oblasti hodnocení žákovské práce nebo v hodnocení práce učitele nebo výkonu školy určitou vybranou složku pozorované a hodnocené věci, na které nám záleží („věcí“ může být žákova, ale třeba i učitelova práce, její průběh, výsledek, podmínky). Vybíráme složku (může to být vlastnost, okolnost, proces, objekt), bez níž by sledovaná věc nebyla úplná nebo by nefungovala atp. Sledovaná složka čili kritérium je tedy naším hlediskem, skrze něž pozorujeme a zkoumáme hodnocenou věc. (Hausenblas, 2003)

2.7.2 Zásady pro tvorbu kritérií

Tvorba kritérií je nesnadný a dlouhodobý proces. Iniciátorem tvorby kritérií je manažer školy, na samotném procesu tvorby kritérií i jejich indikátorů, by se však měli podílet všichni pracovníci, kteří budou hodnocení pedagogického procesu provádět. Pedagog by měl předem dobře znát kritéria i očekávanou kvalitu jejich naplnění. Pak je přijímá, ztotožňuje se s nimi, přikládá jim důležitost a to ho motivuje k jejich naplnění.

Zásady pro správně zvolená kritéria:

- kritéria musí umožňovat srovnání výsledků s požadovaným výkonem
- být měřitelná

- odpovídat struktuře pracovních činností
- vycházet ze specifických podmínek každé školy
- být v souladu s cíly RVP PV
- být objektivní
- být srozumitelná a dostupná (nejlépe v písemné podobě)
- průběžně aktualizována
- hodnotit pracovní výkon a osobnost pracovníků

2.7.3 Kompetence učitelů

V ČR se klíčové kompetence staly cílovou kategorií RVP. Jsou formulovány jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“. Směřování k rozvoji klíčových kompetencí je obecným trendem v celé Evropě. Jejich výběr a pojetí vycházejí z přijímaných a sdílených hodnot společnosti. Jde o obecné kompetence důležité pro osobní život a aktivní zapojení do společnosti, bez ohledu na budoucí profesi. Soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese je nazýván **profesními kompetencemi**. Syslová považuje profesní kompetence za „komplexní způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky. Současná mateřská škola může využít některý z nabízených modelů nebo si vytvořit svůj vlastní, orientovaný na filozofii konkrétní mateřské školy. Při definování kompetencí učitele mateřské školy je důležité vždy vycházet ze současného pojetí vzdělávání orientujícího se k tzv. osobnostnímu rozvoji dítěte. (Syslová, 2013)

2.8 Chyby při hodnocení

Při hodnocení pracovníků hraje významnou roli jak osobnost toho, kdo hodnotí, tak i obtížná měřitelnost mnohých aspektů pracovního výkonu. Jak uvádí Koubek (2010), hodnocení je silně vystaveno nebezpečí subjektivismu, špatným výběrem kritérií a metod hodnocení a v neposlední řadě také vlastním hodnocením pracovních výsledků, schopností a chování pracovníka.

Nejčastěji se pak vyskytují následující chyby:

- přílišná shovívavost – zkoncentrování na pozitivním konci stupnice,
- přílišná přísnost – opačný případ,
- tendence k hodnocení pracovníků hodnotami ze středu stupnice – všichni jsou v podstatě průměrní a nikomu není ublíženo,
- tendence hodnotitele hodnotit podle svých vlastních měřítek – preferování vlastních stránek pracovního výkonu a přístupu k práci,
- tendence nechat se ovlivňovat svými osobními sympatiemi, antipatiemi či předsudky,
- tzv. halo efekt – hodnotitel se nechá unést prvním dojmem, vystupováním, vzhledem,
- přihlížení k sociálnímu postavení, sociální příslušnosti, příbuzenství a známostem, stranické příslušnosti, etnickým či rasovým znakům, pohlaví atd.,
- přílišné přihlížení k hlavnímu účelu hodnocení – např. snaha nepoškozovat hodnoceného v případě, kdy je k hodnocení přihlíženo při snižování počtu zaměstnanců,
- výrazně kritická forma hodnocení – hodnoceného může postavit do opozice, pochvalu a kritiku je vhodné přiměřeně namíchat,
- nestejná náročnost a nestejný přístup k hodnocení jednotlivých hodnotitelů může vyvolávat pocit nespravedlnosti, pokud má pracovník dojem, že byl hodnocen těmi přísnějšími.

Výše uvedené chyby jsou v rozporu se smyslem a účelem hodnocení pracovníků, znehodnocují je a podstatně narušují provádění personálních činností, které se o hodnocení pracovníků opírají. Sotva lze počítat se vstřícností hodnocených pracovníků, pokud jim hodnocení přináší jen těžkosti. Abychom se uvedeným chybám vyhnuli, je doporučováno:

- důkladně vybrat a propracovat kritéria a metody hodnocení,
- důkladně připravit všechny formuláře, pokyny či vysvětlivky používané k hodnocení,
- důkladně vypracovat plán hodnocení,

- důkladně proškolit hodnotitele, kteří budou provádět rozhovory a zpracovávat dokumentaci a
- informovat pracovníky o cílech, smyslu, kritériích a metodách hodnocení. (Koubek, 2010)

3. Praktická část

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda ve vybraných mateřských školách ve středočeském kraji existuje systém hodnocení pedagogického procesu, kdo se podílel na jeho vzniku, kdo ho v jednotlivých školách využívá a k čemu slouží výsledky hodnocení tímto systémem.

3.2 Formulace výzkumného problému

Výzkumný problém: Existence systému hodnocení pedagogického procesu v mateřských školách ve Středočeském kraji.

Formulace výzkumných předpokladů:

1. Hodnocení pedagogického procesu v mateřských školách je prováděno systematicky – jsou využívány různé nástroje hodnocení.
2. Mateřské školy mají stanovena kritéria hodnocení pedagogického procesu.
3. Výsledky hodnocení jsou využívány ke zkvalitnění práce pedagogických pracovníků.
4. Hodnocení je zaměřeno na vzdělávací proces.

3.3 Předvýzkum

K získání informací potřebných pro ověření výzkumného problému byl zvolen deskriptivní výzkum, použitá metoda byla dotazník.

Předvýzkum byl proveden se třemi ředitelkami mateřských škol a to formou rozhovoru. Ředitelky byly vybrány na základě letitých manažerských zkušeností a to

z města, kde pracuje autorka této práce. Cílem předvýzkumu bylo zjištění správnosti a srozumitelnosti otázek použitých v dotazníkovém šetření. Na základě tohoto předvýzkumu byl dotazník zkrácen, některé otázky byly upraveny.

3.4 Výzkumný vzorek dotazníkového šetření

Základní soubor byl tvořen ředitelkami mateřských škol ve Středočeském kraji.

K získání výzkumného vzorku byl použit vícestupňový shlukový výběr. Z mateřských škol ve Středočeském kraji byly vybrány ty, které jsou ve městech nad 10.000 obyvatel a mají dostupnou e-mailovou adresu, pro zaslání elektronického dotazníku.

Dotazníků bylo rozesláno 102 elektronickou poštou. Návratnost byla 59 dotazníků, to je 60,18%.

3.5 Konfigurace otázek dotazníkového šetření

Dotazník obsahoval 13 otázek. Faktografické otázky byly zařazeny na začátek dotazníku (otázky č. 1-4) a týkaly se velikosti školy, délky praxe, délky praxe ve vedoucí funkci, nejvyššího dosaženého vzdělání. Uzavřených otázek, které nabízely pouze jednu alternativní odpověď, bylo celkem 6 (otázky č. 5, 6, 8, 9,12, 13). Možnost více odpovědí pak nabízely otázky 7, 10 a 11.

3.5.1 Dotazník pro ředitelky – výsledky výzkumu

1. Velikost školy:

Tabulka č. 1: Velikost školy

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
1 - 2 třídní	11	18,64%
3 - 4 třídní	17	28,81%
více než 4 třídní	14	23,73%
sloučené MŠ	13	22,03%
sloučené MŠ + ZŠ	4	6,78%

Zdroj: autorka

2. Délka praxe:

Tabulka č. 2: Délka praxe

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 - 5 let	2	3,39%
5 - 10 let	6	10,17%
10 - 20 let	8	13,56%
více než 20 let	43	72,88%

Zdroj: autorka

3. Délka praxe ve vedoucí funkci

Tabulka č. 3: Délka praxe ve vedoucí funkci

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 - 5 let	24	40,68%
5 - 10 let	9	15,25%
10 - 20 let	21	35,59%
více než 20 let	5	8,47%

Zdroj: autorka

4. Nejvyšší dosažené vzdělání:

Tabulka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
vysokoškolské	20	33,90%
vysokoškolské + funkční	15	25,42%
středoškolské	2	3,39%
středoškolské + funkční	13	22,03%
studující VŠ	7	11,84%
jiné	2	3,39%

Zdroj: autorka

5. Domníváte se, že hodnocení ve vaší škole je zaměřeno spíše na:

Tabulka č. 5: Zaměření hodnocení

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
výsledky vzdělávání	17	28,81%
pedagogický (vzdělávací) proces	42	71,19%

Zdroj: autorka

6. Je podle vás funkční systém hodnocení pedagogického procesu nutný k efektivnímu fungování školy?

Tabulka č. 6: Funkční systém hodnocení

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
rozhodně ano	26	44,07%
spíše ano	30	50,85%
spíše ne	3	5,08%
rozhodně ne	0	0,00%

Zdroj: autorka

7. Jaké nástroje jsou využívány k hodnocení pedagogického procesu ve vaší škole? (možnost více odpovědí)

Tabulka č. 7: Nástroje hodnocení

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
hodnotící archy	28	47,46%
hodnotící rozhovory	43	72,88%
hospitace	55	93,22%
hodnocení rodiči	32	54,24%
třistašedesátistupňová zpětná vazba	2	3,39%
profesní portfolio	19	32,20%
supervize	5	8,47%
jiné	2	3,39%

Zdroj: autorka

8. Máte ve vaší škole vytvořena kritéria hodnocení pedagogického procesu?

Tabulka č. 8: Existence kritérií

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano, považujeme je za předpoklad dobré učitelovy práce	26	44,07%
ano, ale jejich naplňování je spíše formální	18	30,51%
ne	8	13,56%
ne, ale pracujeme na jejich vytváření	7	11,86%

Zdroj: autorka

9. Pokud ano, jakým způsobem byla vytvořena nebo je vytváříte?

Tabulka č. 9: Tvorba kritérií

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
stanovilo je vedení školy „shora“	19	39,58%
byla vytvořena ve spolupráci s učitelským sborem	21	43,75%
byla vytvořena, v rámci nějakého projektu, učiteli z více škol	4	8,33%
kritéria byla převzata z jiných škol	4	8,33%

Zdroj: autorka

10. Kdo provádí hodnocení pedagogického procesu ve vaší škole?

(možnost více odpovědí)

Tabulka č. 10: Kdo provádí hodnocení

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
ředitel/ka školy	53	89,83%
zástupce ředitele školy	14	23,73%
pedagogičtí pracovníci	42	71,19%
rodiče	16	27,12%

Zdroj: autorka

11. Kdo ve vaší škole provádí hospitační činnost? (možnost více

odpovědí)

Tabulka č. 11: Hospitační činnost

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
ředitel/ka školy	57	96,61%
zástupce ředitele školy	17	28,81%
učitelky vzájemně	25	42,37%
nikdo	1	1,69%

Zdroj: autorka

12. Obsah portfolia ve vaší škole určuje:

Tabulka č. 12: Obsah portfolia

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
vedení školy	7	11,86%
učitelé sami	14	23,73%
vedení školy po dohodě s učiteli	22	37,29%
tento nástroj hodnocení nevyužíváme	16	27,12%

Zdroj: autorka

13. Účelem hodnocení pedagogického procesu ve vaší škole je podle vás především:

Tabulka č. 13: Účel hodnocení

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
vytvoření spravedlivého systému odměňování	4	6,78%
rozvoj pracovníků v souladu s jejich osobními cíli	1	1,69%
rozvoj pracovníků v souladu s cíli školy	16	27,12%
personální obsazení pracovních míst a funkcí ve škole	3	5,08%
zvyšování kvality pedagogického procesu	35	59,32%

Zdroj: autorka

3. 5. 2 Zprávy ČŠI

Analýza byla zpracována na základě komparace celkem 20 náhodně vybraných inspekčních zpráv, které byly vytvořeny na základě inspekcí, provedených ve školním roce 2012/2013 v mateřských školách, které se účastnily dotazníkového šetření a výroční zprávy ČŠI za školní rok 2012/2013. Jde o analýzu reprezentativního vzorku. Bylo zkoumáno, zda je hodnocení v mateřských školách prováděno systematicky, zda se hodnocení zaměřuje na pedagogický proces, zda jsou výsledky hodnocení využívány ke zkvalitnění práce pedagogických pracovníků.

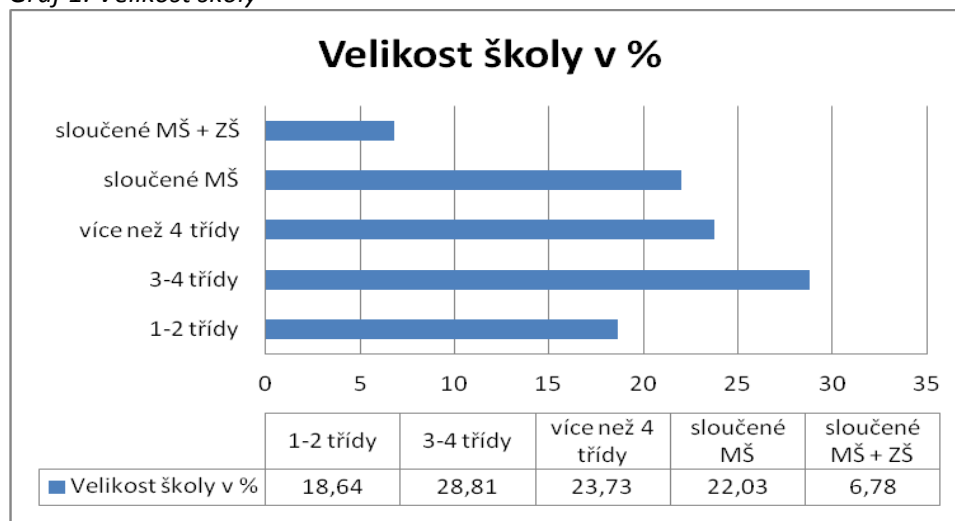
3.6 Interpretace výsledků výzkumu

Výzkum vycházel z celkem 59 vrácených dotazníků, které byly určeny pro ředitele/ky mateřských škol (60,18% z celkově rozeslaných). Počet vrácených dotazníků lze považovat za dostačující pro objektivní výzkum. Výzkumem byl zjištěn současný trend hodnocení v mateřských školách, nástroje využívané k hodnocení pedagogického procesu, existence kritérií hodnocení, využití výsledků hodnocení. Dále byla provedena komparace výsledků výzkumu s výsledky inspekčních zpráv ČŠI. Následující zpracování výzkumu je pro přehlednost zobrazeno v grafech.

3.6.1 Respondenti – ředitelky

1. Otázka: Velikost školy.

Graf 1: Velikost školy

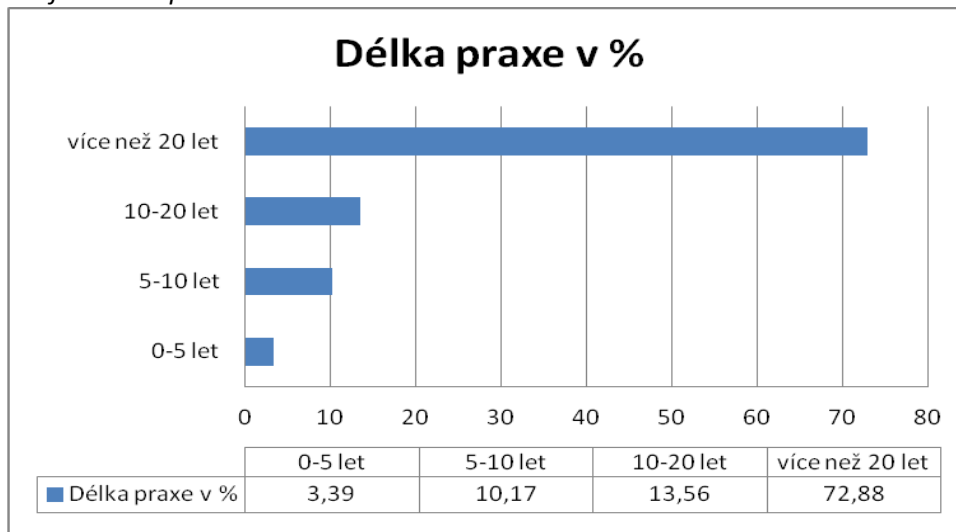


Zdroj: autorka

Z grafu vyplývá, že největší podíl tvoří školy 3 – 4 třídní, 28.81%. V minulosti byla takováto předškolní zařízení standardem. Poměrně hojně jsou ale zastoupeny i školy více než 4 třídní, 23,73%. Optimalizace škol, která se v současné době dotýká především škol středních, se projevuje i v předškolních zařízeních, sloučených mateřských škol je nezanedbatelných 22,03%. K důsledkům optimalizace lze přičíst také mateřské školy sloučené se školou základní, 6,78%. K takovýmto případům dochází především v menších obcích, kde zřizovatel sloučí školy ve snaze zachovat školu základní i mateřskou. Výzkum ale prokázal, že i zřizovatelé ve větších městech přistupují k takovému řešení.

2. Otázka: Délka praxe.

Graf 2: Délka praxe

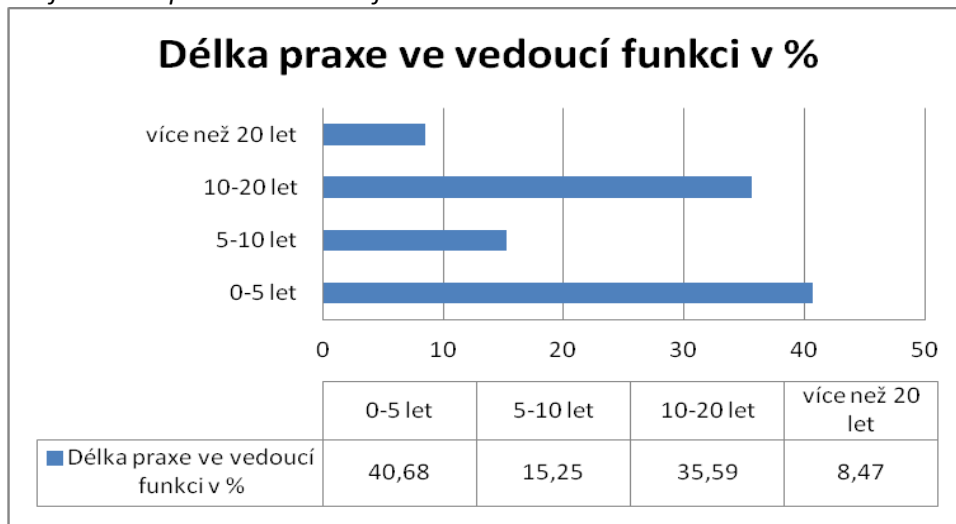


Zdroj: autorka

Z odpovědí na tuto otázku zcela jasně vyplývá, že ředitelkami mateřských škol jsou v naprosté většině případů zkušené pedagogické pracovnice s praxí 10 let a delší, 86,44%. Přičemž nejvíce vedoucích pracovníků, 72,88% má praxi více než dvacetiletou.

3. Otázka: Délka praxe ve vedoucí funkci

Graf 3: Délka praxe ve vedoucí funkci

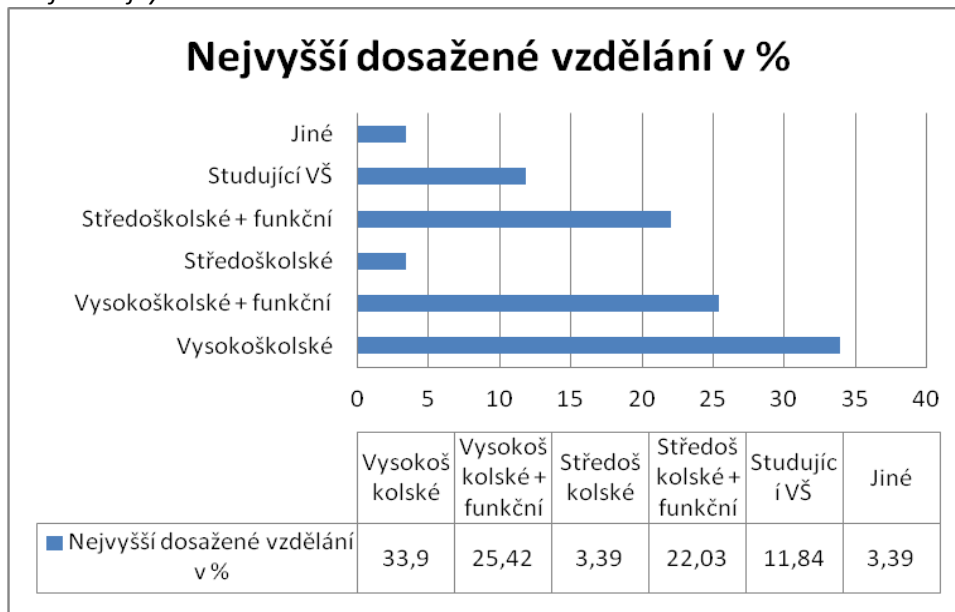


Zdroj: autorka

V otázce č.3 se projevila novela školského zákona, která upravuje, mimo jiné, funkční období ředitelů škol a školských zařízení. 40,68% ředitelky je ve vedoucí funkci v rozpětí 0 - 5 let. O necelých pět procent méně, 35,59% ředitelky, je ve vedoucí funkci v rozpětí 10 - 20 let.

4. Otázka: Nejvyšší dosažené vzdělání.

Graf 4: Nejvyšší dosažené vzdělání

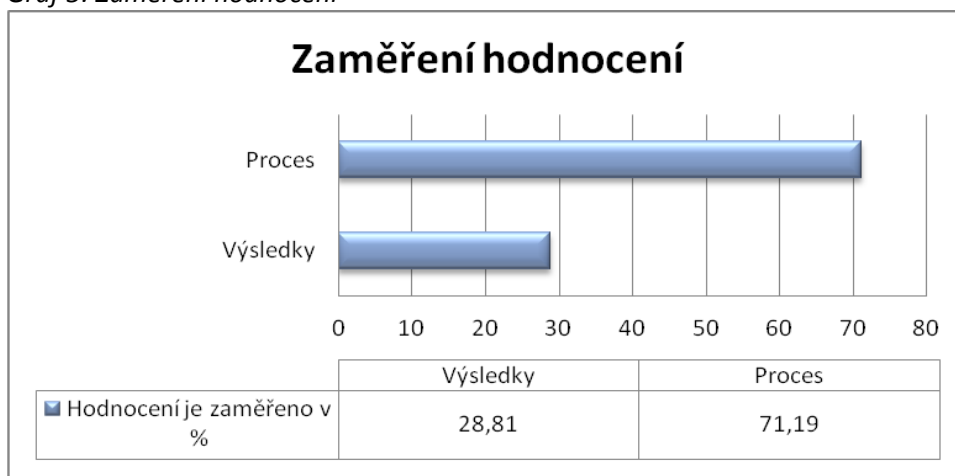


Zdroj: autorka

Ve čtvrté otázce bylo zjišťováno, jakého vzdělání nejčastěji vedoucí pracovníci v mateřských školách dosahují. Přestože Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících neukládá ředitelům mateřských škol povinnost vysokoškolského vzdělání, je z výsledků výzkumu patrné, že více než polovina respondentů je vysokoškolsky vzdělána, konkrétně tedy 59,32%. Dalších 11,84% vysokou školu studuje. Pozitivní je zjištění, že vzdělávání ředitelů mateřských škol je na vysoké úrovni.

5. Otázka: Domníváte se, že hodnocení ve vaší škole je zaměřeno spíše na:

Graf 5: Zaměření hodnocení

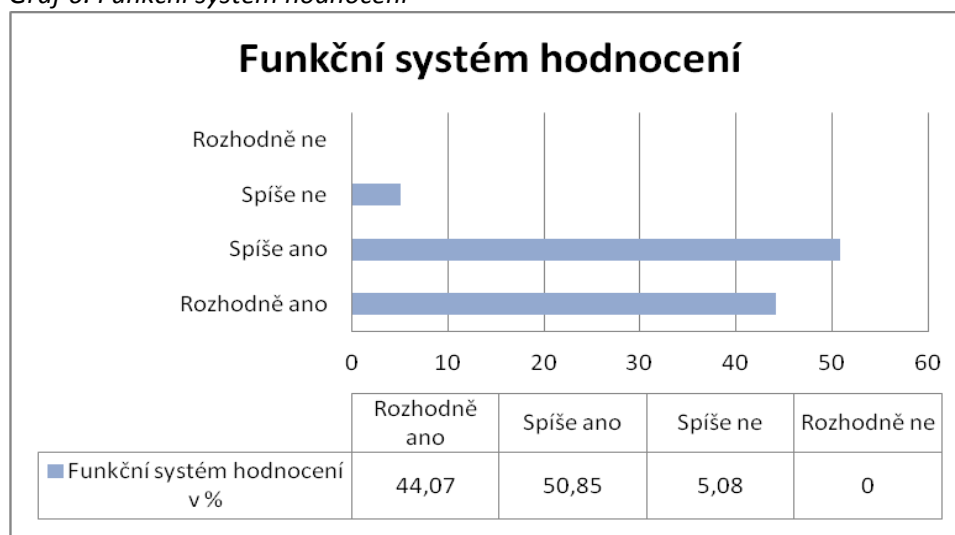


Zdroj: autorka

Pátá otázka se zabývala tím, zda mateřské školy kladou větší důraz na hodnocení pedagogického procesu nebo zda se primárně zaměřují na vzdělávací výsledky. Ve více než 70% škol je kladen důraz na hodnocení pedagogického procesu, ve 28,81% škol se zaměřují na hodnocení výsledků vzdělávání. Na místě je zde další otázka, která nebyla ve výzkumu použita. Lze uspokojivých výsledků vzdělávání dosáhnout i za předpokladu, že nebude vedením školy kladen důraz na řízení a hodnocení pedagogického procesu? A naopak, pokud bude kladen důraz na řízení a hodnocení pedagogického procesu, přinese to lepší výsledky vzdělávání?

6. Otázka: Je podle vás funkční systém hodnocení pedagogického procesu nutný k efektivnímu fungování školy?

Graf 6: Funkční systém hodnocení

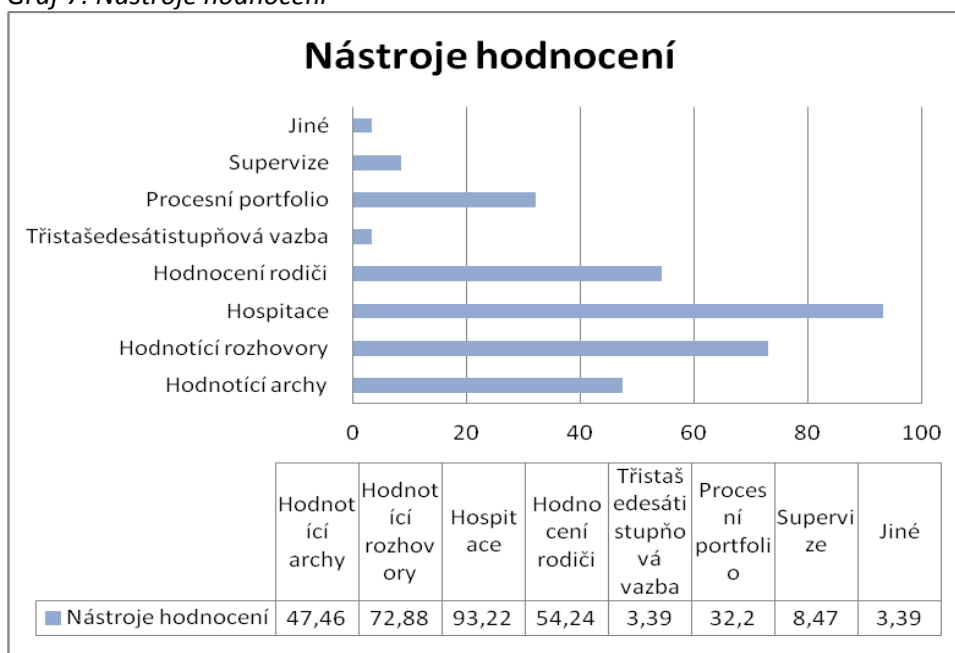


Zdroj: autorka

Funkční systém hodnocení pedagogického procesu považuje za důležitý nebo spíše důležitý pro efektivní fungování školy téměř 95% respondentů. Přesně 94,92%. Pouze 5 % se domnívá, že spíše není nutný. Stanovisko -rozhodně ne- respondenti nevyužili.

7. Otázka: Jaké nástroje jsou využívány k hodnocení pedagogického procesu ve vaší škole? (možnost více odpovědí)

Graf 7: Nástroje hodnocení

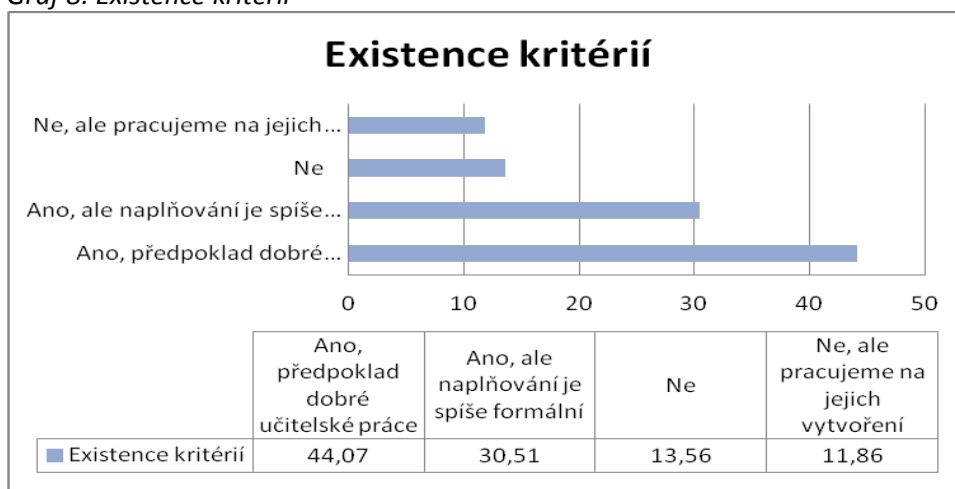


Zdroj: autorka

V otázce sedmé měli respondenti označit nástroje, které jsou v jejich mateřské škole využívány k hodnocení pedagogického procesu. Hospitace, jako tradiční nástroj hodnocení, je využívána v 93,22%. Hodnotící rozhovor využívá k hodnocení 72,88% vedoucích pracovníků. Více než polovina mateřských škol, 54,24%, přijímá při hodnocení vzdělávacích procesů názory rodičů. Hodnotící archy se svým využitím také blíží polovině, využívá je 47,46% respondentů. Poměrně nový nástroj, profesní portfolio, zařadilo do svého systému hodnocení 32,2% mateřských škol. Zbývající nástroje, tedy supervize a třistašedesátistupňová zpětná vazba, na své uplatnění v hodnocení vzdělávacích procesů v mateřských školách teprve čekají.

8.Otázka: Máte ve vaší škole vytvořena kritéria hodnocení pedagogického procesu?

Graf 8: Existence kritérií

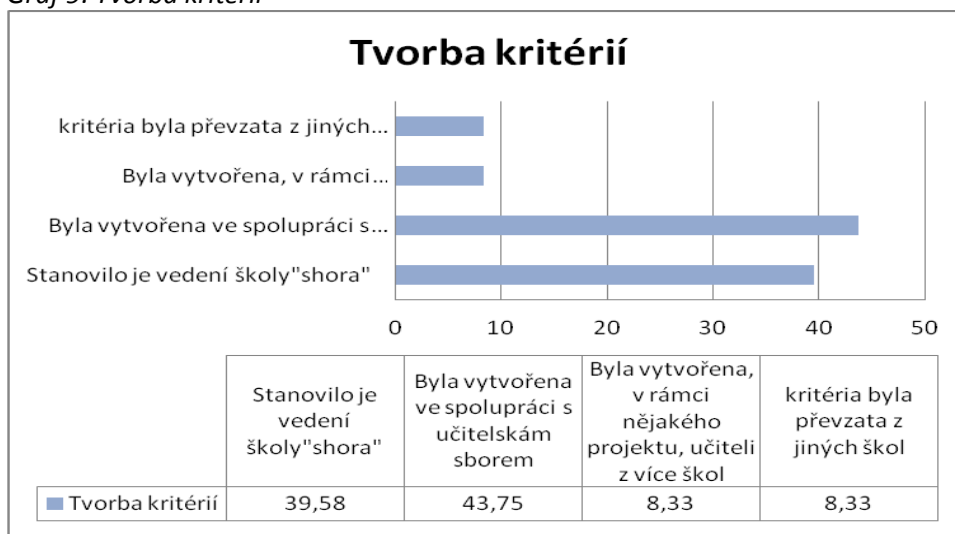


Zdroj: autorka

Tato otázka se týkala existence kritérií hodnocení pedagogického procesu v mateřských školách. Důležitost kritériálního hodnocení, jako předpokladu dobré práce učitele a poskytování zpětné vazby, si uvědomuje 44,07% ředitelů mateřských škol. Dalších 30,51% mateřských škol kritéria nastavena má, ale naplňuje je pouze po formální stránce. Dotazník nevytváří nic o tom, proč byla v těchto školách kritéria vytvořena, lze předpokládat, že je školy převzaly z jiných škol pouze proto, aby formálně naplnily požadavky RVP pro předškolní vzdělávání. V téměř 12% škol na vytváření kritérií teprve pracují.

9. Otázka: Pokud ano, jakým způsobem byla vytvořena nebo je vytváříte?

Graf 9: Tvorba kritérií

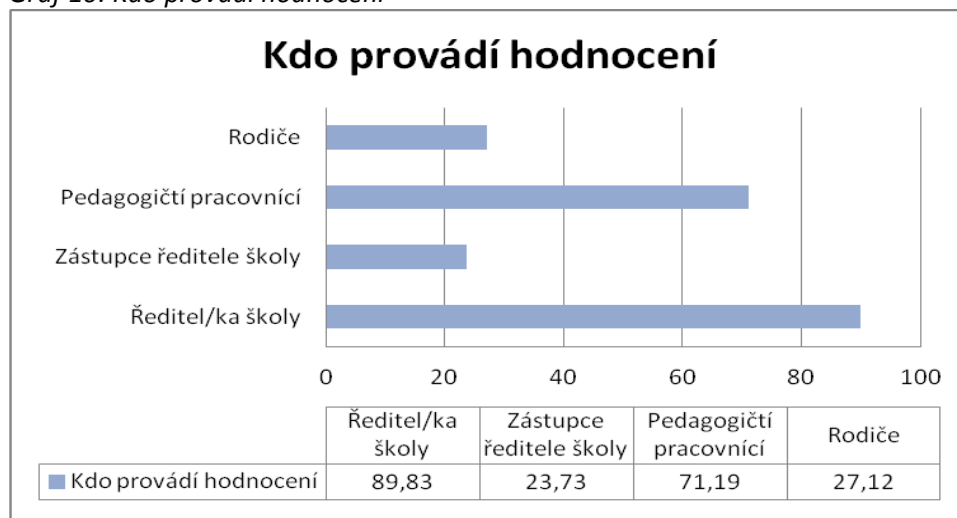


Zdroj: autorka

Tato otázka navazuje na otázku předcházející. Odpovědělo na ni 48 z 59 respondentů, což koresponduje s výsledky předešlé otázky. Některé mateřské školy, (relativní četnost se pohybuje kolem 20%), kritéria nastavena nemají. Z nich ale, jak je uvedeno výše, 11,86% škol na jejich vytváření pracuje. Mateřské školy, která kritéria vytvořena mají, se dále dělí na ty, kde je stanovilo vedení školy shora, 39,58%. Dále jsou mateřské školy, kde byla kritéria vytvořena ve spolupráci s pedagogickým sborem, 43,75%. Dalších 8,33% škol je vytvořilo v rámci společného projektu s pedagogy jiných škol. To znamená, že více než polovina dotázaných ředitelů škol chápe, že kritéria vytvořená společně s pedagogy, umožňují zaměstnancům lépe se s nimi ztotožnit, což zvýší motivaci k jejich naplňování, jak je uvedeno v teoretické části.

10. Otázka: Kdo provádí hodnocení pedagogického procesu ve vaší škole?
(možnost více odpovědí)

Graf 10: Kdo provádí hodnocení



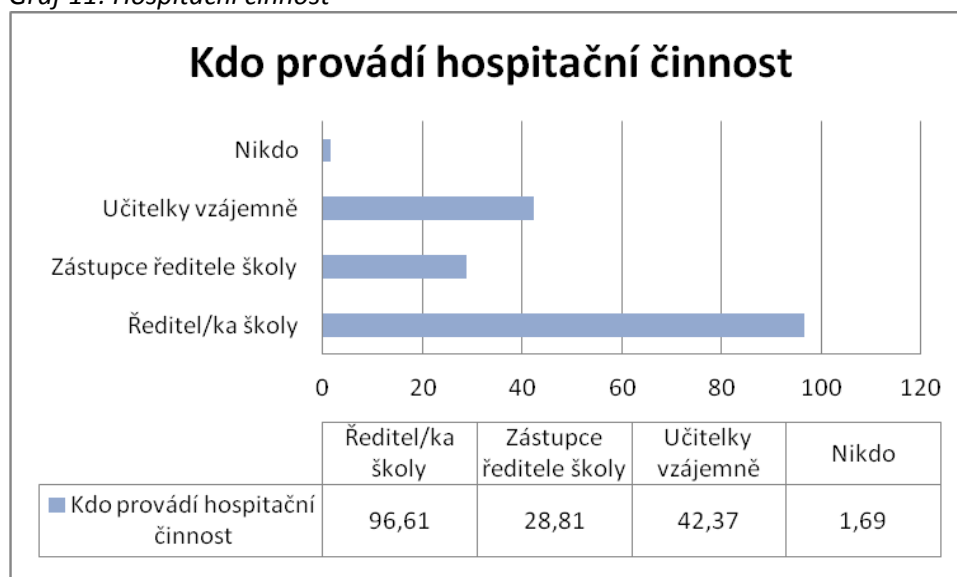
Zdroj: autorka

V mateřských školách hodnotí pedagogický proces v 89,93% případů ředitel školy. Pedagogičtí pracovníci hodnotí pedagogický proces pouze v 71,19% případů, což je poměrně znepokojivý údaj, protože jak vyplývá z teoretické části, hodnocení procesů by mělo být součástí každodenní práce předškolního pedagoga. Zástupce ředitele se na hodnocení podílí ve 23,73%. Téměř třetina škol, 27,12% nechává promluvit do hodnocení pedagogického procesu rodiče. V porovnání s otázkou č. 7, kde nástroj „hodnocení rodiči“ označilo 54,24% se tady odpovědi poněkud rozchází. Příčinou může

být, že sice školy tento nástroj hodnocení využívají, ale zpětná vazba od rodičů není stoprocentní.

11. Otázka: Kdo ve vaší škole provádí hospitační činnost? (možnost více odpovědí)

Graf 11: Hospitační činnost

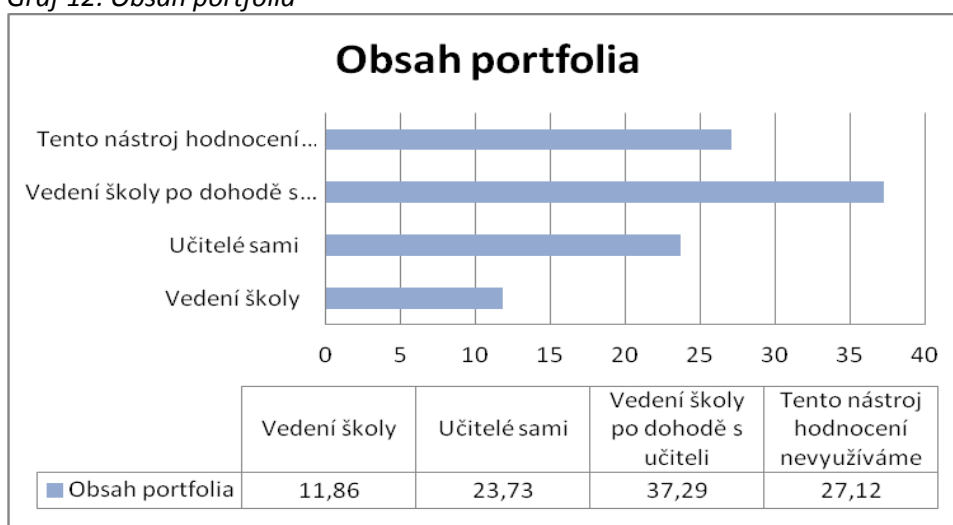


Zdroj: autorka

Z výzkumu vyplývá, že hospitační činnost je běžnou součástí života mateřských škol, ať už se jedná o hospitace ředitelek, 96,61%, nebo jejich zástupkyní, 28,81% případů. Je zřejmé, že v některých mateřských školách hospitují ředitelky i zástupkyně. Vzájemné hospitace učitelek se objevily v 42,37% případů. Toto číslo by mohlo být podstatně vyšší, pokud tedy považujeme vzájemné hospitace za důležitý nástroj zkvalitňování práce předškolního pedagoga. Absence hospitačních se objevila pouze v jednom případě, tedy 1,69% škol.

12. Otázka: Obsah portfolia ve vaší škole určuje:

Graf 12: Obsah portfolia

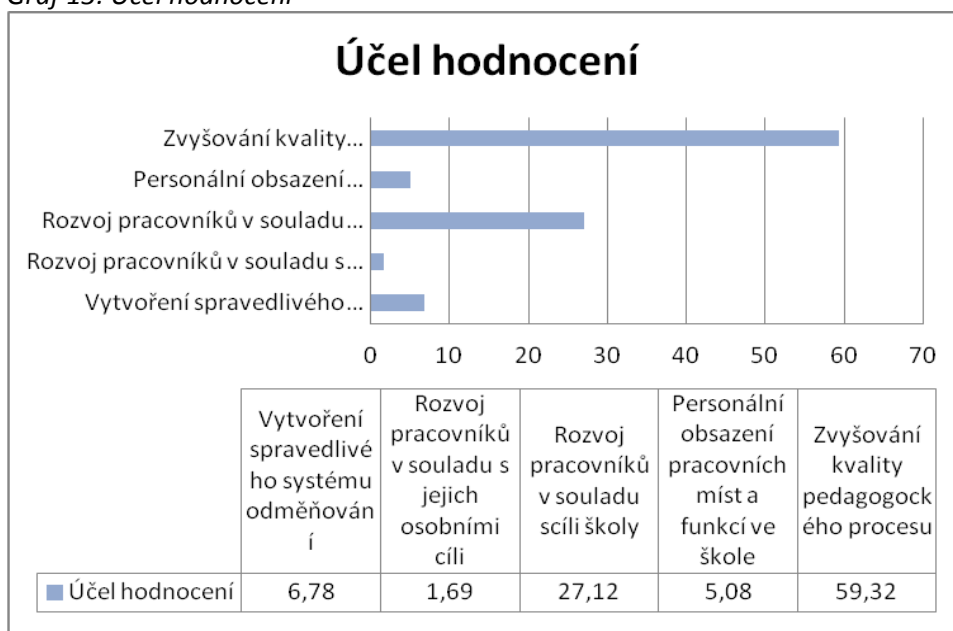


Zdroj: autorka

Profesní portfolio, jako nástroj hodnocení pedagogického procesu vůbec nevyužívá 27,12% mateřských škol z dotazovaného souboru. Obsah portfolia není nijak závazně stanoven, mohou si ho tedy školy určit sami. V 11,86% určilo obsah portfolia vedení školy, 23,73% škol ponechalo obsah portfolia na zvážení pedagogů. Nejprínosnější způsob, tedy dohoda vedení školy s učiteli, označilo 37,29% ředitelů škol. Tento způsob se jeví jako efektivní proto, že učitelé cítí podporu ze strany vedení školy, ale mohou se podílet na tvorbě materiálů, které by mělo portfolio obsahovat. Pak je i přijetí nového a netradičního nástroje snadnější a eliminuje se tak případný negativní postoj k zavádění nových věcí.

13. Otázka: Účelem hodnocení pedagogického procesu ve vaší škole je podle vás především:

Graf 13: Účel hodnocení



Zdroj: autorka

Poslední otázka směřovala ke zjištění, za jakým účelem je hodnocení pedagogického procesu v mateřských školách prováděno. Nejvíce respondentů, 59,32% odpovědělo, že prioritou je zvyšování kvality pedagogického procesu. Na druhém místě důležitosti se objevil rozvoj pracovníků v souladu s cíli školy, 27,12%. Pokud budeme předpokládat, že cílem školy je mimo jiné i zvyšování kvality pedagogického procesu, dojdeme v součtu odpovědí k relativní četnosti 86,44%.

3.6.2 Zprávy ČŠI - výsledky analýzy

Z analýzy inspekčních a výročních zpráv ČŠI vyplývá, že školy mají ve většině případů vytvořen funkční systém hodnocení. Ve 2 případech z 20 analyzovaných zpráv hodnotila ČŠI školy jako nadprůměrné a lze je považovat za příklad dobré praxe. Ve 4 případech byla zjištěna velmi kvalitní úroveň, soulad se stanovenými záměry se projevil ve 13 případech. V 1 případě nelze hovořit o systematickém hodnocení.

Tabulka č. 14: Analýza zpráv ČŠI

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Příklad dobré praxe	2	10%
Velmi kvalitní úroveň	4	20%
Soulad se stanovenými záměry	13	65%
Zatím nelze hodnotit jako systematické	1	5%

Zdroj: autorka

Z analýzy dále vyplývá, že přes dílčí nedostatky byl zjištěn pokrok ve vývoji vlastního hodnocení škol ve většině sledovaných ukazatelů. Školy se zaměřují na hodnocení procesu vzdělávání a dále pak sledují hodnocení skupinových a individuálních výsledků vzdělávání dětí v posledním ročníku předškolního vzdělávání. Tam, kde se projevily nedostatky, se školy potýkají s těmito slabými stránkami:

- chybné nastavení systému vlastního hodnocení,
- nejasné kompetence a odpovědnost zúčastněných,
- v oblasti hodnocení vzdělávání přetrvává pasivita pedagogických rad

Problémem zůstává skutečnost, že jen málo MŠ dokáže s výsledky vlastního hodnocení dále efektivně pracovat a cíleně je využívat ke zvyšování kvality pedagogického procesu.

3.6.3 Komparace výsledků

Z dotazníkového šetření vyplývá, že systémy hodnocení jsou v mateřských školách ve Středočeském kraji funkční, pět nástrojů hodnocení z osmi zjišťovaných využívá 32,2% škol, čtyři z osmi už téměř polovina, 47,46%. Analýza inspekčních zpráv potvrdila, že ve většině případů jsou vytvořeny funkční systémy hodnocení, 95%, přičemž 30% je na velmi kvalitní úrovni.

K aktivnímu využívání kritériálního hodnocení se hlásí 44,07% respondentů dotazníkového šetření, dalších 30,51% kritéria stanovila, ale aktivně je při hodnocení nevyužívá. Analýza inspekčních zpráv žádné podstatné zjištění v této oblasti nepřinesla, lze pouze usuzovat, že v již zmíněných 30% případů, kde jsou systémy hodnocení na velmi kvalitní úrovni, tuto kvalitu mimo jiné zajišťují i správně nastavená kritéria.

Zda je v mateřských školách ve Středočeském kraji hodnocení zaměřeno spíše na proces vzdělávání nebo na jeho výsledky osvětlila otázka č. 5. Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že více než dvě třetiny škol se zaměřují na pedagogický proces a zbývající třetina více akceptuje výsledky vzdělávání. Analýza inspekčních zpráv přinesla toto zjištění: školy se zaměřují na hodnocení procesu vzdělávání a dále pak sledují hodnocení skupinových a individuálních výsledků vzdělávání dětí v posledním ročníku předškolního vzdělávání.

Využití výsledků hodnocení ke zvyšování kvality práce pedagogů potvrdilo 59,32% respondentů. Dalších 27,12% využívá výsledky hodnocení k rozvoji pracovníků v souladu s cíly školy. Z analýzy inspekčních zpráv naopak vyplývá, že jen málo MŠ dokáže s výsledky dále efektivně pracovat a cíleně je využívat ke zvyšování kvality pedagogického procesu.

3.7 Ověření výzkumných předpokladů

V úvodu výzkumu byly formulovány čtyři výzkumné předpoklady. Na základě dotazníkového šetření, analýzy inspekčních zpráv a výroční zprávy ČŠI za školní rok 2012/13, je možné tyto předpoklady ověřit nebo vyvrátit.

I. Hodnocení pedagogického procesu v mateřských školách je prováděno systematicky – jsou využívány různé nástroje hodnocení.

Na základě komparace dotazníkového šetření a analýzy inspekčních zpráv lze tento předpoklad potvrdit. Zjištěné skutečnosti dokazují, že systematické hodnocení v mateřských školách se blíží žádoucím 100%.

II. Mateřské školy mají stanovená kritéria hodnocení pedagogického procesu.

Zjištěnými skutečnostmi můžeme i tento výzkumný předpoklad potvrdit. Je sice poměrně velký podíl škol, které sice kritéria mají, ale účinně je nevyužívají, ale vzhledem k vysoké kvalitě vzdělání vedoucích pracovníků mateřských škol, lze očekávat, že se situace v budoucnu výraznělepší.

III. Výsledky hodnocení jsou využívány ke zkvalitnění práce pedagogických pracovníků.

Tento předpoklad potvrdili respondenti dotazníkového šetření, bohužel ale analýza inspekčních zpráv jej vyvrací. Důvodem může být skutečnost, že ředitelé škol vedou pedagogy ke zkvalitňování práce prostřednictvím výsledků hodnocení pedagogického procesu, bohužel tento způsob zatím nepřináší žádoucí výsledky. Tím se vysvětluje výsledek analýzy inspekčních zpráv. Musím tedy konstatovat, že tento předpoklad se nepotvrdil.

IV. Hodnocení je zaměřeno na vzdělávací proces.

Z odpovědí respondentů dotazníkového šetření vyplývá, že tento předpoklad lze potvrdit, analýza inspekčních zpráv tento předpoklad nevyvrátila. V konečném výsledku lze tvrdit, že tento předpoklad byl potvrzen.

4. Závěr

Ředitelé předškolních zařízení jsou v pozici manažera, který zodpovídá, mimo jiné, za kvalitu vzdělávacího procesu. Řízení pedagogického procesu na žádoucí úrovni, je úkol nelehký. Hodnocení pedagogického procesu by mělo poskytovat zpětnou vazbu, na základě, které pak pedagogičtí pracovníci škol zdokonalují své metody a postupy. Aby bylo hodnocení systematické, a smysluplné, je zapotřebí vědět, jak jej provádět, jaké nástroje využívat, jak s výstupy dále pracovat. Jen tak lze položit pevné základy klíčových kompetencí, které budou děti rozvíjet po celý svůj další život. Tato bakalářská práce přináší ucelený přehled o hodnocení, evaluaci, jsou zde uvedeny druhy hodnocení, nástroje hodnocení využitelné ve školní praxi, dále pak kritéria a indikátory, které by neměly v žádném případě scházet. V závěru teoretické části jsou pak zmíněny chyby, které mohou hodnocení vzdělávacích procesů znepríjemnit nebo úplně změnit jeho smysl.

Práce splnila cíle stanovené na jejím začátku, zjistila míru existence a funkčnosti systému hodnocení v mateřských školách ve Středočeském kraji. Vedoucím pracovníkům umožnila porovnání, pohled na využívání různých nástrojů hodnocení

v jiných mateřských školách a může je inspirovat k zavedení nových a zatím málo používaných nástrojů. Dále se podařilo zmapovat, zda se daří výsledky hodnocení účinně využívat pro další práci předškolních pedagogů. A ačkoli se podle provedeného šetření prokázalo, že v této oblasti mají ještě ředitelé škol velké rezervy, může být tento výsledek motivací ke zlepšení. Tato práce přinesla důležitý poznatek z praxe. Totiž, že pokud mají pedagogové možnost podílet se na vzniku hodnotících systémů, lépe je přijímají a ztotožňují se s potřebou jejich používání v běžné školní praxi. To vše je v rukách ředitelů mateřských škol, kteří chtějí budovat školu úspěšnou a konkurenceschopnou.

5. Seznam použité literatury

360° zpětná vazba cz. COPYRIGHT © 2010 - 2011 Redakce portálu 360° zpětná vazba. [online]. 2010-2011. [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: <http://www.360zpetnavazba.cz/>

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-717-8537-7.

BENEŠOVÁ, Dana. *Hospitační činnost a její využití k hodnocení učitelů v podmínkách mateřské školy*. Závěrečná bakalářská práce. 2011. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. ČSM, vedoucí práce PhDr. Trojan Václav Ph.D.

BOHOŇKOVÁ, Irma. *Jak vést hodnotící rozhovor?*. In: Cesta k úspěchu [online]. 2012 [cit. 2014-04-29]. Dostupné z: <http://www.cesta-k-uspechu.cz/news/jak-vest-hodnotici-rozhovor/>

DRUCKER, Peter Ferdinand. *Drucker na každý den: 366 zamyšlení a podnětů, jak dělat správné věci*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, 431 s. ISBN 80-7261-140-2.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Co jsou to kritéria a indikátory hodnocení*. In: [online]. 2003. vyd. [cit. 2014-04-29]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=29/kriteria>

HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008, 213 s. ISBN 978-807-2625-321.

HESOVÁ, Alena. *Řízení školy*. 2011, roč. VIII, č. 4, s. 29-30. ISSN 1214-8679.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2010, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 212 s. Učebnice (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-802-6204-954.

RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, Martina KUPCOVÁ. *Autoevaluace mateřské školy: metodická příručka k vlastnímu hodnocení*. 1. vyd. Praha: VÚP, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008, 44 s. Metodika RVP - Rámcový vzdělávací program. ISBN 978-80-87000-22-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠULEŘ, Oldřich. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. 1. vyd. Praha [i.e. Brno]: Computer Press, 2008, x, 240 s. ISBN 978-80-251-2316-4.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 172 s. ISBN 978-80-7290-543-0.

TRUNDA, Jiří. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 19 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-62-0.

WAGNEROVÁ, Irena. *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 155 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3701-0.

6. Přílohy

Příloha A

Průvodní dopis k dotazníku pro ředitele/ky mateřských škol:

Vážená paní ředitelko / pane řediteli,

jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia „Školský management“ na Pedagogické fakultě UK v Praze. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je součástí mé závěrečné bakalářské práce, v níž se zabývám systémem hodnocení pedagogického procesu v mateřských školách ve Středočeském kraji.

Dotazník je anonymní, výsledky budou použity jako podklad ke zpracování závěrečné bakalářské práce. Pokud budete mít zájem, výsledky šetření Vám poskytnu.

Předem děkuji za ochotu a Váš čas.

S přáním hezkého dne

Eva Toušová

Dotazník pro ředitelky mateřských škol:

Dobrý den, věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

1. Velikost školy:

- 1 - 2 třídní
- 3 - 4 třídní
- více než 4 třídní
- sloučené MŠ
- sloučené MŠ + ZŠ

2. Délka praxe:

- 0 - 5 let
- 5 - 10 let
- 10 - 20 let
- více než 20 let

3. Délka praxe ve vedoucí funkci

- 0 - 5 let
- 5 - 10 let
- 10 - 20 let
- více než 20 let

4. Nejvyšší dosažené vzdělání:

- vysokoškolské
- vysokoškolské + funkční
- středoškolské
- středoškolské + funkční
- studující VŠ
- jiné

5. Domníváte se, že hodnocení ve vaší škole je zaměřeno spíše na:

- výsledky vzdělávání
- pedagogický (vzdělávací) proces

6. Je podle vás funkční systém hodnocení pedagogického procesu nutný k efektivnímu fungování školy?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

**7. Jaké nástroje jsou využívány k hodnocení pedagogického procesu ve vaší škole?
(možnost více odpovědí)**

- hodnotící archy
- hodnotící rozhovory
- hospitace
- hodnocení rodiči
- třistašedesátistupňová zpětná vazba
- profesní portfolio
- supervize
- jiné

8. Máte ve vaší škole vytvořena kritéria hodnocení pedagogického procesu?

- ano, považujeme je za předpoklad dobré učitelovy práce
- ano, ale jejich naplňování je spíše formální
- ne
- ne, ale pracujeme na jejich vytváření

9. Pokud ano, jakým způsobem byla vytvořena nebo je vytváříte?

- stanovilo je vedení školy „shora“
- byla vytvořena ve spolupráci s učitelským sborem

- byla vytvořena, v rámci nějakého projektu, učiteli z více škol
- kritéria byla převzata z jiných škol

10. Kdo provádí hodnocení pedagogického procesu ve vaší škole? (možnost více odpovědí)

- ředitel/ka školy
- zástupce ředitele školy
- pedagogičtí pracovníci
- rodiče

11. Kdo ve vaší škole provádí hospitační činnost? (možnost více odpovědí)

- ředitel/ka školy
- zástupce ředitele školy
- učitelky vzájemně
- nikdo

12. Obsah portfolia ve vaší škole určuje:

- vedení školy
- učitelé sami
- vedení školy po dohodě s učiteli
- tento nástroj hodnocení nevyužíváme

13. Účelem hodnocení pedagogického procesu ve vaší škole je podle vás především:

- vytvoření spravedlivého systému odměňování
- rozvoj pracovníků v souladu s jejich osobními cíli
- rozvoj pracovníků v souladu s cíli školy
- personální obsazení pracovních míst a funkcí ve škole
- zvyšování kvality pedagogického procesu

Děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku.

7. Seznam obrázků:

Obrázek 1: Externí hodnocení

Obrázek 2: Typy hodnocení podle zdroje

8. Seznam tabulek:

Tabulka č. 1: Velikost školy

Tabulka č. 2: Délka praxe

Tabulka č. 3: Délka praxe ve vedoucí funkci

Tabulka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání

Tabulka č. 5: Zaměření hodnocení

Tabulka č. 6: Funkční systém hodnocení

Tabulka č. 7: Nástroje hodnocení

Tabulka č. 8: Existence kritérií

Tabulka č. 9: Tvorba kritérií

Tabulka č. 10: Kdo provádí hodnocení

Tabulka č. 11: Hospitační činnost

Tabulka č. 12: Obsah portfolia

Tabulka č. 13: Účel hodnocení

Tabulka č. 14: Analýza zpráv ČŠI

9. Seznam grafů:

Graf 1: Velikost školy

Graf 2: Délka praxe

Graf 3: Délka praxe ve vedoucí funkci

Graf 4: Nejvyšší dosažené vzdělání

Graf 5: Zaměření hodnocení

Graf 6: Funkční systém hodnocení

Graf 7: Nástroje hodnocení

Graf 8: Existence kritérií

Graf 9: Tvorba kritérií

Graf 10: Kdo provádí hodnocení

Graf 11: Hospitační činnost

Graf 12: Obsah portfolia

Graf 13: Účel hodnocení