

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Centrum školského managementu

Jana Dušková

**Hodnocení učitelem jako manažerská
činnost**

Teacher's evaluation as a manager skill

Bakalářská práce

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Vedoucí závěrečné práce: PhDr. Jan Voda Ph.D.

2014

Abstrakt:

Hodnocení je nedílnou součástí každé lidské činnosti a každý kvalitní pedagog ví, že se bez hodnotících aktivit ve své práci neobejde. Proto se hodnocení učitelem stává nezbytnou, smysluplnou a samozřejmou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Patří k nejnáročnějším činnostem učitele.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jaké jsou postoje a praktické zkušenosti učitelů s hodnocením. Snažila jsem se podrobnou analýzou poukázat na to, jak obsáhlý a jak široký rozsah tato kompetence obsahuje. Smyslem mé práce je na základě kvalitativního výzkumu, metodou rozhovoru, popsat a analyzovat veškeré hodnotící aktivity učitele. Zjistit, v jakých různých profesních kontextech vykonávají učitelé mateřské a základní školy manažerské činnosti hodnocení.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. První část je shrnutím teoretických poznatků o hodnocení na základě studia odborné literatury. V bakalářské práci jsou popsány procesy hodnotících aktivit učitele.

V praktické části jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno metodou interview se třemi učiteli MŠ a ZŠ. Analýzou profesních kontextů učitelů mateřské a základní školy jsem vymezila manažerské činnosti hodnocení a určila, co je obvyklým předmětem jejich hodnocení.

Klíčová slova:

Evaluace, pedagogická evaluace, autoevaluace, hodnocení, kontrola, manažerské činnosti, hodnotící metody, techniky, nástroje, rizika.

An Abstract:

Evaluation is a crucial part of every human activity and every qualified school teacher knows that it is not possible to do the work without evaluating activities. That's why the teacher's evaluation becomes a necessary, meaningful and obvious part of the educational process. It belongs to the most difficult teaching activities.

The target of my bachelor's work is to find out teachers' attitudes and practical experiences with evaluation. In a detailed analysis I tried to show the extensive and wide range that the ability contents. The meaning of my work is to describe and analyse all the evaluating activities on the basis of a qualitative research using a method of an interview. I tried to find out in which different professional contents nursery school teachers and manager school teachers do their evaluating activities.

The work is divided in a theoretical and a practical part. The first part is a summary of evaluation theoretical knowledge based on a study of technical literature. In the bachelor's work there are described processes of teacher's evaluating activities.

In the practical part there are mentioned the results of the research which was carried out by a method of an interview with three nursery school and basic school teachers. In an analysis of professional context of nursery school and basic school teachers I defined manager activities of evaluation and I specified an usual object of their evaluation.

KEY WORDS:

evaluation, pedagogical evaluation, autoevaluation, marking, checking, manager activities, evaluating methods, techniques, devices, risks

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce 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.

Jana Dušková

V Pelhřimově 10. června 2014

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucímu bakalářské práce PhDr. Janu Vodovi Ph.D. a oponentovi RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za trpělivost, cenné rady a odborné vedení mé bakalářské práce.

Jana Dušková

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST

1. CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	1
2. ÚVOD	
2.1 Management	2
2.2 Osobnost, role a kompetence manažera	7
2.3 Školní management	13
2.4 Třídní management	15
2.5 Komparace manažerských a učitelských funkcí	24
3. HODNOCENÍ	
3.1 Základní pojmy	27
3.2 Modely kvalitní školy a učitele	32
3.3 Hodnocení v manažerské literatuře	34
3.4 Hodnocení v didaktické literatuře	37

VÝZKUMNÁ ČÁST

4. METODOLOGICKÁ KAPITOLA	
4.1 Charakteristika zkoumaného problému	46
4.2 Cíl výzkumu, výzkumný problém	47
4.3 Výzkumné otázky.....	48
4.4 Použité metody	49
4.5 Organizace výzkumného šetření	49
4.6 Charakteristika respondentů.....	50
4.7 Výzkumná zjištění a analýza.....	52

5. ZÁVĚR68
6. POUŽITÁ LITERATURA72

TEORETICKÁ ČÁST

1. CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Cílem bakalářské práce je zjistit v jakých různých profesních kontextech vykonávají učitelé mateřské a základní školy manažerské činnosti hodnocení a co je obvyklým předmětem jejich hodnocení. Poskytnout čtenáři co nejširší výčet hodnotících aktivit učitele mateřské a základní školy.

Cílem je nabídnout ucelený obraz na proces hodnocení s porovnáním hodnotících kompetencí manažera a učitele a zjistit, zda lze chápat hodnotící činnosti učitele jako manažerskou funkci.

V teoretické části se snažím studiem **odborné literatury** shrnout všechny důležité poznatky, které se týkají hodnocení na úrovni manažerské a didaktické.

V praktické části zjišťuji prostřednictvím **metody rozhovoru** aktuální názory učitelů mateřské a základní školy na problematiku hodnocení. Na základě analýzy výsledků šetření chci zjistit, jaké postoje k danému tématu učitelé zaujmají.

2. ÚVOD

2.1 Management

„Ten, kdo putuje po cestě, je poutníkem. Ten, kdo ví, kam kráčí, je manažerem.“

(Blasche, 2005)

Úvodní část práce je věnována teoretickým poznatkům, které se vztahují k managementu, manažerům, manažerským funkcím ve školách, k jejich kompetencím a kompetenčním modelům. S pojmy management, manažer a kompetence se lze setkat téměř denně. Jsou v naší mluvě běžně užívány. Mají však více významů a výkladů či definic.

Je důležité si uvědomit, že v posledních letech dochází ve školním prostředí k zásadním změnám. Mění se společnost a její vědění, mění se kurikulum a v důsledku těchto jevů se mění i požadavky na učitele. Jejich úloha a role v edukačním procesu, ve škole i společnosti. Na tyto změny je třeba reagovat a reflektovat je v přístupu k učitelské profesi. Jednou z odpovědí na tuto skutečnost je i standardizace profese. Možnost zavedení standardu kvality profese učitele je v poslední době diskutovaným tématem. Nejedná se samozřejmě o žádnou novinku. Snahy o jakousi standardizaci učitelské profese najdeme již v minulosti. V roce 2009 však Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zahájilo projekt s názvem Standard kvality profese učitele, jehož cílem *„je zvýšit kvalitu výuky v českých mateřských, základních a středních školách prostřednictvím podpory profesního růstu učitelů. Výchozím bodem pro profesní růst je popis žádané a očekávané kvality práce učitelů v odpovídajících ukazatelích.“*¹

Zvyšování kvality ve vzdělávání a s tím související snaha o zvyšování kvality učitelů je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky. Učitel by měl být zároveň manažerem, který dokáže zvládat a uplatňovat základní manažerské praktiky, techniky a metody v různých situacích. Řízení podniku, školy, třídy představuje v současné době specializovanou činnost, bez které se neobejde žádný organizační celek. Management, jako specifická aktivita (profese) je stále s větší vážností uznávána jako významný činitel ovlivňující prosperitu každé organizace. K té bezesporu patří škola i třída.

„Management není chápán jako ukládání úkolů. Je vyvíjena silná snaha vtáhnout i řadové zaměstnance do procesu rozhodování. Manažerské kompetentnosti by již neměly být výsadou úzkého okruhu specialistů, ale širokého spektra pracovníků v organizaci. Ti musí umět nejen zvládat danou pracovní činnost, ale musí být odpovědní za její výsledky. Manažeři jsou pokládáni za rozhodujícího činitele v řízení firem a proto výběr a výchova manažerů jsou v moderním managementu klíčové.“²

Management se stává specifickým nástrojem každé organizace, nejen školy, ale také třídy. Proto je v zájmu každého učitele pochopit pojetí a význam managementu pro svou práci.

„Management neposkytuje vyčerpávající a jasné návody, jak řídit jakoukoliv organizaci. Představuje soubor poznatků, které by měl manažer znát a které slouží jako východisko pro jeho práci. V konkrétních situacích je musí umět vhodně aplikovat, kombinovat, popř. i tvůrčím způsobem rozvíjet. Řada závěrů, které byly směřodonné po desetiletí, je vývojem modifikována, překonána a nahrazena závěry novými. Existují však některé obecné zkušenosti, které byly praxí posledních zhruba sta let ověřené, které lze považovat za jistá východiska řízení. Do této kategorie poznatků patří vymezení základních manažerských funkcí, které lze rozdělit do dvou základních skupin:

Průřezové činnosti:

- rozhodování,
- organizování,
- řízení lidských zdrojů,
- komunikování,
- práce s informacemi.

¹ MŠMT ČR [online]. c2006 [cit. 2010-04-15]. Standard kvality profese učitele. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele>>

² VEBER, J., *Management: Základy, prosperita, globalizace*, s. 21.

Činnosti naplňující fáze managementu:

- plánování,
- implementace,
- kontrola.

S pojmem „management“ se můžeme setkat v trojím významu:

- specifická aktivita,
- skupina řídicích pracovníků,
- vědní disciplína.“³

„Management není objev moderní doby. Již před mnoha tisíci léty řídili faraóni nebo císařové rozsáhlé říše – někdy zdárně, jindy neúspěšně – a využívali přitom zkušenosti rádců, přenášeli úkoly na státní úředníky, zajímali se o výsledky, jaké přinesla jejich opatření. Dnes zahrnuje management:

- *obrovské množství poznatků, zobecněných zkušeností několika tisíciletí, jejichž rozsah mnohonásobně přesahuje zkušenosti jednotlivců,*
- *management se dnes již dělí v takové množství odborných oblastí, že není možné proniknout do všech dostatečně hluboko v průběhu několika málo povolání, která člověk ve svém životě vykonává,*
- *zkušenosti získáváme mnoho let za cenu četných omylů, kterých bychom se mohli vyvarovat, projdeme-li třeba krátkým kurzem managementu,*
- *ve skutečnosti ne všechno lze získat osobní zkušeností – management obsahuje i mnohé poznatky, ke kterým lze dojít pouze složitým ekonomickým či sociálním šetřením, důmyslnými metodami matematické analýzy a s použitím vyspělé informační technologie.*

Management je proces systematický, protože manažer má vnášet do svých aktivit řád a vykonávat své úkoly způsobem, který je uznáván dalšími členy organizace a je v souladu s jejich očekáváním. Je to proces k dosažení cílů, to znamená, že úkoly a aktivit jsou odvozovány z cílů organizace.“⁴

³ VEBER, *Management: Základy, prosperita, globalizace*, s. 17.

⁴ BĚLOHLÁVEK, J. a kol. *Management*, S. 24.

Hlavní funkce managementu vyjmenovává Wagnerová⁵ podle Townsend - 1989:

- *plánování (stanovování cílů, vize, rozvrhu činnosti, rozpočtu, vytváření postupů a směrnic),*
- *organizace (vytváření organizační struktury, delegování, vztahy),*
- *vedení (rozhodování, komunikace, motivace, výběr a rozvoj),*
- *kontrola (stanovení výkonnostních standardů, měření výkonnosti, hodnocení, korekce výkonnosti).*

Wagnerová dále přirovnává management do jisté míry k umění, přesnou vědeckou definici připouští pouze do určité míry. Zároveň nedoporučuje pouze řemeslný přístup k problematice managementu, protože pouze s ním lze málokdy dosáhnout výsledků. *„Motivovat lidi a vést je, je ve značné míře uměním, na které není lehké najít recept. Je vždy třeba vycházet z konkrétní situace a reagovat na ni s citlivostí, zralostí a zkušeností. Tyto vlastnosti nelze nabýt pouze studiem teorie, případně praxí, ale i porozuměním hlubším souvislostem, které se také může nazývat i rozvinutím moudrosti. Tato moudrost je schopností vidět v každé situaci její aspekty a řešit problémy tak, aby byla zachována jak rovnováha daného momentu, tak i možnost budoucího rozvoje. Ani krátkodobé zaměření jen na tento okamžik, ani investice do budoucnosti za každou cenu nebývají správným řešením. Oba tyto krajní přístupy se musí ve vzájemné rovnováze a vyváženosti harmonicky doplňovat. Toto hledání rovnováhy, harmonické vyváženosti, je možné pouze za předpokladu, že **manažer** disponuje určitou zralostí a moudrostí.“⁶*

- **vedení** - proces ovlivňování a motivování podřízených pracovníků, aby vyvinuli optimální úsilí a usměrňování jejich úsilí tak, aby plnili úkoly žádoucím způsobem,

⁵ WAGNEROVÁ, I. *Hodnocení a řízení výkonnosti*, s. 29.

⁶ WAGNEROVÁ, I. *Hodnocení a řízení výkonnosti*, s. 48.

- **kontrolování** - sběr, vyhodnocování a srovnávání informací s danými cíli, kladoucí si neustále podstatnou otázku: „v čem lze aktivity organizace zlepšit?“,
- **plánování** - volba úkolů, určování jejich priorit a sestavení pořadí jejich realizace, aby bylo dosaženo organizačních cílů; bývá děleno na strategické (dlouhý časový horizont) a realizační (či taktické, operativní, zahrnující kratší časový horizont, konkrétní úkoly),
- **organizování** - přidělování úkolů členům organizace a koordinace jejich činnosti, přidělování a distribuce zdrojů, nezbytných k úspěšnému vykonávání těchto úkolů; základní funkce organizování je vyjasnit místo v procesu a přínos jedinců při plnění cílů.

2.2 Osobnost, role a kompetence manažera

Pokud vyjdeme z definice, že manažer je především člověk, který vykonává práci a dosahuje firemních cílů skrze jiné lidi, pak se jeho práce dotýká zejména působení na lidi okolo něj. Je tím myšleno například řešení interpersonálních záležitostí, komunikování s okolím, dovednost řešit problémy a rozhodovat, plánovat, organizovat, vést lidi, motivovat je atd. To vše je součástí práce manažera, to vše jsou role, ve kterých musí manažer umět vystupovat.

„Efektivita zvládnání těchto manažerských rolí odpovídá úrovni skutečných kompetencí manažera. Manažerské kompetence jsou vlastně nároky kladené na manažera, jejichž naplňováním dochází k úspěšnému vykonání jeho práce. Základem pro vznik skutečných kompetencí manažera je jeho osobní potenciál, který je vymezen individuálními stránkami jeho osobnosti.

*Aby mohl manažer rozvíjet své znalosti a dovednosti, aby mohl lépe vykonávat své manažerské role a organizovat práci svou i druhých musí v první řadě umět vstupovat do efektivního kontaktu s lidmi okolo něj – to je náplň jeho **interpersonální role**.*

*Díky tomu může lidem předávat a od nich získávat informace – to je **informační role** manažera.*

*Na základě získaných informací musí manažer řešit problémy a rozhodovat – to je náplň **role rozhodovací**.*

*Aby rozhodnutí mohla být efektivně realizována, musí manažer umět práci druhých zorganizovat – to je **role organizační**.*

*A k tomu, aby práce byla úspěšně naplněna, musí manažer lidi také efektivně motivovat – to je náplň **role motivační**.“⁷*

Manažerské role - lze je rozdělit podle logického sledu manažerských činností:

- odborných znalostí,
- praktických dovedností,
- sociální zralosti.

⁷ ŠULEŘ, O. *Zvládáte své manažerské role?*, s. 1.

Odborné znalosti

jsou získávány vzděláváním a je nutné je průběžně rozšiřovat a doplňovat. U soudobých manažerů je oceňován zejména přístup k sebevzdělávání, zapojení se do vzdělávacích programů a vyhledávání a využívání nových poznatků.

Praktické dovednosti

manažera pak souvisejí se zvládnutím manažerských funkcí a řídicích praktik (rozhodování, plánování, delegování, kontrolování, aj.). K prioritním dovednostem manažera patří interpersonální a komunikační dovednosti, kterými jsou zejména komunikativnost, uplatňovaná např. ve vedení porad a pohovorů, a znalost metod a technik k ovlivňování pracovníků, kterými manažer přesvědčuje a uplatňuje svůj vliv a autoritu.

Sociální zralost

pak souvisí s charakterovými vlastnostmi člověka jako jedince. Typickými rysy manažera jsou osobnostní vlastnosti ukazující vztah k sobě samému, k druhým lidem a světu, jeho činnost a aktivita.

Z pozitivních osobnostních vlastností manažera je jako významná součást sociální zralosti zmíněno **charisma**, které je charakterizováno jako „*kouzlo osobnosti manažera, určitý šarm, soubor osobních vlastností uznávaných okolím, na jejichž základě se manažer může stát vůdcem ovlivňujícím svým chováním podřízené, kteří ochotněji přijímají jeho myšlenky, nápady, názory a stanoviska.*“⁸

Autor uvádí, že charismatičtí manažeři působí emocionálněji a ostatními jsou vnímáni jako přesvědčivé osobnosti. Současné řízení škol vyžaduje od řídicích pracovníků nejen kompetence k pedagogické činnosti, ale také kompetence k řízení, tedy manažerské.

⁸ VEBER, J. a kol., *Management: Základy, prosperita a globalizace*, s. 255-257.

Kompetence je termín který pronikal do české odborné literatury pozvolna. Začal se prosazovat v 90. letech minulého století a nahradil termíny znalost a dovednost. Důvodem je širší obsah tohoto termínu, protože kromě znalostí a dovedností obsahuje také jiné složky, např. zkušenosti. „V anglicky psané literatuře se objevují dva výrazy, překládané do češtiny jako kompetence: kromě competence, které je překládáno většinou jako znalost či dovednost, se objevuje výraz competency, jenž vymezuje činnosti pracovníka určené organizační strukturou, tedy jeho pravomoci a odpovědnost.“⁹

Kompetence je „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahující se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivujících.“¹⁰

Kompetence manažera je uváděna jako „způsobilost úspěšně vykonávat příslušné pracovní činnosti, a je posuzována různými způsoby. V tradičním pojetí se vychází z předpokladů, které manažer k výkonu činnosti (funkce) má. V moderním pojetí je hodnocena připravenost pracovníka podávat výkony v očekávaných výstupech jeho pracovního zařazení, to znamená, že se nehodnotí obecné předpoklady. Jde o hodnocení toho, jak je manažer připraven vykonávat svou práci, místo hodnocení osobních vlastností, schopností a dovedností.“¹¹

⁹ LHOTKOVÁ, I.; V. TROJAN a J. KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s. 22.

¹⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 129..;

¹¹ VEBER, J. a kol., *Management: Základy, prosperita a globalizace*, s. 255-257.

Jen těžko lze diferencovat sociálně pedagogické kompetence podle důležitosti, jelikož tvoří soubor vzájemně propojených dovedností umožňujících učiteli kompetentní sociální fungování. Domnívám se, že k těmto dovednostem patří:

- komunikační dovednosti,
- identifikace a řešení problémů,
- konstruktivní řešení interpersonálních konfliktů,
- reflexe sociální reality, sebereflexe a sociální vnímání umožňující optimální vlastní začlenění do společnosti a řízení socializačních procesů,
- spolupráce, samostatnosti, kooperace...
- cílevědomé, plánovité vytváření příležitostí k ověřování získaných dovedností,
- rozvoj sebeúcty a úcty k druhým jako základ soužití,
- kreativní přístup k zátěžovým situacím jako výzvám,
- účinné vytváření optimálních podmínek pro seberozvoj i rozvoj jiných – žáků.

Profese učitele se vyznačuje mnohovrstevností, jež se projevuje v rolích, které zastává. Se zřetelem na psychosociální paradigma je učitel tvůrcem podmínek, **průvodcem žáka** v poznání světa i sebe sama, k čemuž potřebuje být vybaven kompetencemi osobnostními, odborně-didaktickými a sociálně-pedagogickými.

„Každý učitel by měl zvládnout uplatňování manažerských metod, nástrojů, technik a dovedností. Teorie managementu nabízí školám nové přístupy a proto je v dnešní době nezbytné, aby je učitel vhodně uplatňoval, úspěšně aplikoval a rozvíjel. Hodnocení na úrovni učitele patří bezesporu mezi ty nejdůležitější.“¹²

¹² SVOBODA, J.; BACÍK, F.; KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*.

Kompetence manažera:

„Požadavky na zvyšování konkurence schopnosti a rozvoj firmy se prolínají na jednotlivé organizační jednotky a pracovníky. Takové názory kladené na manažery se nazývají manažerské kompetence. Základem pro vznik kompetencí je osobní potenciál manažera.

Jeho rozvojem dochází k naplňování požadavků na úspěšný výkon manažerské pozice. Každý manažer by se měl snažit posoudit vlastní úroveň kompetencí a uvědomit si potřeby svého dalšího rozvoje.

Definovat přesně vlastnosti nebo jeden psychologický typ úspěšného manažera nelze. Ukazuje se, že mezi úspěšnými manažery můžeme najít řadu různých osobností s odlišnými vlastnostmi. Přesto lze vymezit širší modely manažerských kompetencí, které se liší od kompetencí jiných skupin pracovníků.¹³

- **Pracovní a osobní kompetence:**

způsobilost uplatnit se ve své funkci, dostatečná sebedůvěra, přiměřené sebehodnocení, odpovídající hodnocení vnější situace,

- **Sociální kompetence:**

způsobilost vhodně se prosadit,

- **Pozitivní uvažování a proaktivní jednání:**

pojímání problému a překážky jako výzvy,

- **Pracovní ochota a výkonová motivace:**

zájem o práci, potřeba výkonu v žádoucí kvalitě a kvantitě,

- **Vyšší hladina aspirací a volního úsilí:**

dosahování stále náročnějších životních cílů,

¹³ BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*, s. 275 -276.

- **Schopnost sebekontroly:**
ovládání citových vzruchů, ukázněnost,
- **Rozvinuté etické a estetické citění:**
tendence promítat hlediska morálky a krásna do svého jednání,
- **Tvořivost:**
schopnost vidět nově a uplatňovat netradiční řešení,
- **Pochopení a tolerance:**
schopnost akceptace druhých lidí v jejich rozmanitosti,
- **Smysl pro humor:**
schopnost nadhledu s citem pro proporce,
- **Ochota na sobě pracovat:**
nepřetržitý proces seberozvoje.¹⁴

¹⁴BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*, s. 46.

2.3 Školní management

„Školní management je souhrnem specifických činností učitelů, spočívajících především v systémově pojatém a strategickém organizování podmínek, procesů a činností ve škole. Školní management je vyjádřen v aktivitách učitelů za specifické partnerské účasti žáků. Jeho podstatou je efektivní řízení žákovy učení, které se konkretizuje v cílových tendencích a v konkrétních postupech organizování podmínek účinného vyučování a učení.“¹⁵

*„Školy jsou v současnosti výrazně ovlivňovány rychlými politickými, ekonomickým, technologickými i společenskými změnami. Neustále se zvyšují požadavky a očekávání ze strany společnosti, a to zároveň s probíhající transformací školské politiky státu. Současná autonomie škol tak vyžaduje vysoké nároky na jejich vedení, na osvojení manažerských dovedností a schopností jejich řídicích pracovníků.“¹⁶ Nový charakter demokratické společnosti a tržní hospodářství po roce 1989 se promítly i do způsobu řízení školy a výrazně jej ovlivnily. V souvislosti se změnami se objevil i nový pojem – **školský management**“*

Znamená aplikaci obecných principů managementu do oblasti školství. Termín školský management uvádí Bečvářová¹⁷ dále jako synonymum pojmu řízení ve školství.

„Škola jako organizace má svá specifika, speciální disciplína školní management se zabývá řízením procesů ve škole (teorii řízení školy). Pedagogický slovník vysvětluje tento pojem jako plánování, organizování, řízení a kontrolu činnosti školy či školského zařízení prováděnou řediteli škol, jejich zástupci či školskými manažery v oblasti pedagogické, organizační a materiálně-finanční.“¹⁸

¹⁵ EGER, L. *Efektivní školský management*, s. 162.

¹⁶ BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*, s. 265.

¹⁷ BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*, s. 275 -276.

¹⁸ BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*, s. 46.

„Management je fascinující disciplínou. Životně důležitou pro podnikatelskou praxi, podnětnou pro další teoretický výzkum, zajímavou pro mnohé zvědavé lidi. Čerpá z myšlenkového bohatství řady vynikajících osobností. Nejde zdaleka jen o teorii, ale i zhodnocení zkušeností z úspěchů i trpkých porážek a zklamání vedoucích pracovníků, kteří s praktickou manažerskou činností spojili kus svého života. Dnes se obecně uznává, že bez managementu nelze úspěšně podnikat a zajistit tak prosperitu nových organizací. Podnikatelé a manažeři firem do svých rukou berou plnou zodpovědnost za úspěchy i neúspěchy podnikatelské činnosti, a tím i za sociálně-ekonomickou prosperitu jimi vedených kolektivů.“¹⁹

Totéž platí i pro ředitele a učitele škol, kteří vstoupí na dráhu manažerské profese. Je pro ně životně důležité, aby si včas osvojili manažerské myšlení a jednání. Aby dokázali systematicky plánovat, organizovat, vést, kontrolovat, nejen na úrovni školy, ale také třídy. Manažerské způsobilosti velkou měrou přispívají k úspěšnému výkonu profese. Zahrnují nejen znalosti, dovednosti, předpoklady a postoje, ale i hodnoty ve vztahu k vykonávané činnosti.

„Management školy podstatně ovlivňuje management třídy, ovšem i opačně, management třídy vypovídá o kvalitě řízení školy. Vzájemně se tedy podstatně ovlivňují. Tím se vlastně dostáváme k tomu nejzákladnějšímu článku jak školského systému, tak i školy: k problémům činnosti učitelů a žáků, tedy k procesům vyučování a učení.“²⁰

Učitelé a žáci realizují vzdělávací proces, který je procesem řízeným, přecházejícím postupně od řízenosti k sebeřízení, od vnější regulovatelnosti k vnitřní autoregulaci. Tato oblast školského managementu se v literatuře označuje jako třídní management.

¹⁹ VODÁČEK, Leo. *Management: teorie a praxe v informační společnosti*. s. 274.

²⁰ EGER, L. *Efektivní školský management*, s. 162.

2.4 Třídní management

„Třídní management je souhrnem specifických činností učitele, spočívajících především v systémově pojatém a strategickém organizování podmínek, procesů a činností ve školní třídě.

Učitel vykonává celou řadu běžných a tradičních činností, provádí strategické rozhodování o těchto činnostech a podrobuje je reflexi. Zvažuje jejich podmínky, okolnosti, průběh a výsledky tak, aby je mohl dobře organizovat. Jedná se o systémové organizování podmínek, událostí, procesů a činností. Tyto zásahy navzájem spolu souvisejí, sledují určité strategické záměry a cíle.

Třídní management je poměrně složitou záležitostí, zahrnují celý komplex učitelových kompetencí. Jde o to, aby různé vlivy, podmínky a okolnosti vedoucí žáky k uplatnění účinného zájmu o jejich realizaci. Třídní management vyžaduje strategické uvažování, koncepční plánování, adekvátní metody, komunikaci a hodnocení.

Jednotliví učitelé se mohou značně lišit co do svého pojetí třídního managementu i co do svých schopností jej úspěšně realizovat. Je předním úkolem vedení školy soustavně pozitivně kultivovat třídně manažerské zdatnosti všech členů učitelského sboru. Vedení školy si musí uvědomit, že chápání a realizování úkolů třídního managementu jednotlivými učiteli je zdrojem profilování školy jako celku.

Má-li škola mít svou kulturu, svou tvář pak musí mít jasnou vizi, formulovány cíle, které klade do popředí a metody, pomocí kterých je realizuje. Úspěšná škola je charakterizována nejen účinným školním managementem, ale především dostatečně efektivním a dobře pojatým školním managementem. Stejně tak důležité jsou výsledky, na které klade důraz, klima školy a silné stránky vnitřního života školy.“²¹

To vše musí najít své uplatnění ve strategiích třídního managementu jednotlivých učitelů. Úspěšná škola je charakterizována nejen účinným školním managementem, ale především dostatečně a dobře pojatým třídním managementem.

²¹ EGER, L. *Efektivní školský management*, s. 156.

Pojetí třídního managementu

„Primárním cílem třídního managementu je navést v žákovi produktivní aktivitu a umět tuto aktivitu řídit. V minulosti tato pozornost byla věnována aktivitám učitele. V učebních aktivitách se anticipují různé varianty učebních stylů a potřeb. V třídním managementu je funkcí učitele vytvořit most mezi cíli výuky a výsledky učení žáka. Třídní management umožňuje učiteli aktivně spolupracovat s žákem v procesu jeho učení. Úkolem učitele je rozvíjet možnosti pro tvořivé aktivity žáka a vytvářet prostředí podporující učení.

V třídním managementu je uplatňována především kritická dimenze reflexe. Je to příležitost, kdy učitel přemýšlí o vzdělávacích záměrech, svých profesionálních cílech a hodnotách své vlastní práce. Reflexe je pak pojímána jako pozorování a adaptace vlastního jednání. Učitelé nemohou využívat jen rutiny.

Třídní management zahrnuje proces činnosti, reflexe a úsilí adaptace k dané situaci. Učitelé po vyučovací hodině mohou reflektovat zpětné události, analyzují obtíže a rozhodnutí. Tato reflexe má význam pro příští činnost. Důležitým elementem je schopnost podívat se zpět na svou minulou činnost, analyzovat ji a objevit ty prvky, které vedou k vlastnímu pozitivnímu růstu.“²²

Orientace třídního managementu

Třídní management může účinně rozvinout svou strategii za předpokladu vymezení základní orientace. Jinými slovy musí dát jasnou odpověď na otázku, k čemu, k jakému cíli je třeba orientovat vše, co se ve třídě děje, případně, co by se mělo dít. A odpověď pak musí nacházet v hierarchii:

- dílčí cíle,
- adekvátní obsah,
- volba metod,
- vytyčování konkrétních požadavků,
- hodnocení dosažených výsledků,
- reakce na vzniklé problémy,
- tvorba účinných vlivů.

Za základní orientaci je považována orientace na žáka a na jeho učení. Každý žák musí být pojmán velice odlišně. Lze to ilustrovat na extrémě velmi liberálního a velmi konzervativního chápání:

- **liberální model:** je založený na pojetí školy a učitele jako obsluha klienta, který sám ví, co chce. Žák je učitelovým partnerem, má právo žádat, co a jak se má učit. Učitel je tu pro žáka. Jeho povinností je žáka kvalifikovaně obsloužit,
- **konzervativní model:** chápe školu jako instituci, která rozhodne i prosadí, co žák potřebuje, neboť žák neví, co je pro něj vhodné a nejlepší. Učitel musí vědět, jak vynutit žákův zájem.

Uvedené extrémě ukazují, že spojování třídního managementu s žákem není jenom samozřejmostí. Je třeba navodit hlubší úvahu, která ozřejmí, jak bude žák pojmán a z toho i vyplyne základní strategie třídního managementu.“²²

²² EGER, L. *Efektivní školský management*, s. 156-161.

Systém třídního managementu je tvořen čtyřmi základními subsystemy

Jejich vzájemná součinnost vede k efektivnímu třídnímu managementu, tudíž k efektivnímu učení. Každý ze subsystemů je tvořen řadou prvků. Schematicky tento systém lze znázornit následujícím způsobem:

subsystem učitelova vlivu	subsystem řízení	subsystem situačních faktorů	subsystem alternativních proměnných
<i>cílová orientace</i>	<i>plánování</i>	<i>věk žáka</i>	<i>zdroje</i>
<i>orientace na žáka</i>	<i>organizování</i>	<i>obsah učiva</i>	<i>materiály</i>
<i>orientace na výsledek</i>	<i>motivace</i>	<i>metody</i>	<i>časový rozvrh</i>
	<i>vedení</i>	<i>profesionální dovednosti pedagogického sboru</i>	<i>prostor</i>
	<i>řízení</i>		<i>odpovědnost za žáka</i>
	<i>hodnocení</i>		<i>skupinová odpovědnost</i>

Třídní management jako organizace podmínek vyučování a učení

V procesu výuky, vyučování jako činnost učitele a učení jako činnost žáka tvoří provázanou dvojici, vzájemně se ovlivňující. Důraz je přitom kladen na žákovu učení, které patří k prvotnímu hodnotícímu procesu:

- **výsledky učení** – jde o problematiku hodnocení výsledků učení, zjišťování průběhu učení žáků. Je třeba činit rozhodnutí, jak žáky zkoušet, klasifikovat, hodnotit.
- **metody výuky** – učitel hodnotí a rozhoduje o adekvátní metodě výuky vzhledem k obsahu, cílům a schopnostem žáků. Metody orientují učitelův zájem na to, jak se žák má učit.
- **vzdělávací obsah** – učitel hodnotí a rozhoduje, jak učivo uspořádat, aby tvořilo soustavu, která bude korespondovat s žákovými možnostmi a vzdělávacími potřebami.

- *vzdělávací cíle* – je třeba hodnotit, co má žák na konci řízeného procesu umět, které dovednosti má zvládnout.

Kompetence třídního managementu

Osobnostní kompetence

U středního managementu školy osobnostní kompetence můžeme rozdělit do pěti kompetencí: zvládnání emocí, schopnost sebehodnocení, seberozvoj, loajalita a iniciativa.

Podle I. Lhotkové²³ je střední manažer školy chápán především jako vzor - jako učitel vzor pro žáky, jako manažer vzor pro své kolegy.

Sociální kompetence

Jsou pro středního manažera velmi důležité hlavně pro skutečnost každodenního řešení nejrůznějších situací. Je třeba, aby byl vybaven schopností řešit problémy, efektivní komunikací, asertivním jednáním, schopností spolupráce a empatií.

Manažerské kompetence

Zastupují hlavně dvě manažerské funkce – plánování a kontrolu spojenou s hodnocením. Samozřejmě je i schopnost motivování lidí a vedení týmů a porad.

Odborné kompetence

Pro střední management školy jsou nutné odborné kompetence hlavně v oblasti pedagogiky a didaktiky, znalost, naplňování RVP a práce s tímto dokumentem, znalost informačních technologií a efektivní komunikace.

²³ LHOTKOVÁ, I.; V. TROJAN a J. KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s. 76.

Každá jednotlivá škola může přistupovat k tomuto kompetenčnímu modelu samostatně podle svých specifických podmínek a potřeb. Může sloužit také jako hodnocení úrovně středních řídicích pracovníků ve škole, případně nastavit postupy k zefektivnění jejich práce.²⁴

Při klasifikaci kompetencí učitele Prokop (2001) vysvětluje „časté pracovní přetížení učitelů v důsledku neustálého „přepínání“ mezi rolemi a objektivní nutností střídání rolí. Ve své práci předkládá stručný přehled kompetencí učitele se sociálně pedagogickým zřetelem.“

Jednotlivé **kompetence uvádí do souvislosti s rolemi učitele:**

- kompetence **poradní** – učitel jako **poradce a psycholog,**
- kompetence **výchovná a komunikativní** – učitel jako **vychovatel,**
- kompetence **k posuzování** – učitel jako **znalec a posuzovatel,**

kompetence **zprostředkovatele** – učitel jako **prostředník** mezi školou, rodinou a mimoškolními institucemi.²⁵

Bílá kniha (2001) vnímá učitele v mnoha dalších rolích – podněcovatel, průvodce, instruktor, organizátor, znalec aj. Vezmeme-li v úvahu role učitele, zejména třídního učitele, pak je lze utřídít obdobně:

interpersonální role: role představitele instituce, vůdce, dozorce, mediátora, podněcovatele, motivátora, průvodce, poradce, sociálního pracovníka, konzultanta projevujícího se ve vztazích učitel-žák, učitel – rodič, učitel – učitel, učitel –veřejnost, učitel- nadřízený (ředitel), spolutvůrce třídního klimatu,

²⁴ LHOTKOVÁ, I.; V. TROJAN a J. KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s. 76.

²⁵ www.socioklima.eu/program/files/pohled_na_ucitele.pdf, *Sociálně pedagogický pohled na roli třídního učitele.*

informační role: odhlédneme-li od vyučovacího procesu, kde je třídní učitel v roli edukátora, pak v oblasti sociálně pedagogických situací se jeho role proměňuje v závislosti na cílové skupině – poskytuje informace všem zmíněným skupinám a také od nich informace získává,

rozhodovací role: učitel, třídní učitel vystupuje v roli znalce, hodnotitele, soudce, jednatele - zodpovědné osoby za rozhodnutí v oblasti plánování a organizace práce se třídou – třídní program, v jiných případech při řešení konfliktů, kázeňských přestupků.²⁶

Pedagogické role třídního managementu podle Vašutové (2004)

Role poskytovatele poznatků a zkušeností

- učitel transformuje poznatky a implementuje je do kurikula a vyučovací strategie, v níž je zprostředkována žákům,
- učitel zprostředkovává žákům zkušenost.

Role poradce a podporovatel

- učitel je průvodce učení žáků prostřednictvím vyučovací strategie,
- učitel je konzultant pro výchovné a vzdělávací situace ve škole,
- učitel je poradce pro řešení učebních problémů žáků, a také sociálně vztahových, postojových a rozhodovacích problémů a nejistot žáků,
- učitel je facilitátor/podporovatel učení žáků, vytváří optimální podmínky pro učení jednotlivých žáků,
- učitel je supervizor chování a jednání žáků ve škole a v mimoškolních aktivitách,

²⁶ MŠMT ČR Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha

Role projektant a tvůrce

- učitel je tvůrce kurikulárních a výukových projektů,
- učitel je tvůrce osobitých strategií vyučování,
- učitel je tvůrce učebních materiálů a pomůcek,
- učitel vyvíjí nové koncepce vyučování, inovuje vyučování,
- učitel konstruuje učební aktivity a úlohy pro žáky.

Role diagnostik a klinik

- učitel diagnostikuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků a styly učení, odhaluje jejich obtíže a zdroje obtíží,
- učitel diagnostikuje sociální vztahy žáků ve třídě a v širším sociálním kontextu,
- učitel odhaluje sociálně patologické projevy žáků,
- učitel komunikuje se žáky, s rodiči, s výchovnými partnery o výchovných a vzdělávacích záležitostech,
- učitel podporuje proaktivní rozhodování a interaktivní reakce ve třídě, ve vyučování,
- učitel intervenuje.

Role reflektivní hodnotitel

- učitel je hodnotitel žáků, posuzuje výsledky jejich učení a změny v osobnosti,
- učitel je hodnotitel kurikula a výuky, reflektuje přímou zkušenost, která determinuje další pedagogickou činnost a nová řešení pedagogických situací a problémů,
- učitel reflektuje hodnocení své výuky žáky, kolegy, vedením školy a dalšími subjekty,
- učitel reflektuje proměny vzdělávacího kontextu v pedagogické práci,
- učitel reflektuje sebe sama.

Role třídní a školní manažer

- učitel vede třídu žáků, ovlivňuje sociální vztahy uvnitř a vně třídy, koncipuje kultivačně výchovný program třídy,
- učitel organizuje vyučování a akce mimo vyučování, organizuje prezentace třídy/školy a spolupráci se sociálními partnery,
- učitel vede agendy žáků a školy a funkčně je využívá v pedagogické práci a spolupráci s výchovnými partnery,
- učitel přijímá delegované pravomoci pro zkvalitnění práce školy,
- učitel spravuje vybavení kabinetu, pracovny, třídy.

Role socializační a kultivační model

- učitel zosobňuje model hodnot, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů v odborném vzdělávání se učitel stává modelem profesní socializace.²⁷

„Z uvedených preferencí činnosti učitele ve škole lze vyvodit, že hlavní pedagogickou rolí učitele je v současnosti role poradenská a podporující, zvláště se soustředící na chování žáků. Ukazuje se, že původní role vychovatele a vzdělavatele se rozrůžňuje vzhledem k proměnám školy.“²⁸

Do popředí se dostává nová **role třídního a školního manažera**.

²⁷ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. s.81.

²⁸ WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. s.23.

2.4 Komparace manažerských a učitelských funkcí

Manažerské funkce jsou typické činnosti, které vedoucí pracovník (manažer) vykonává ve své práci. Někdy se toto pojetí změkčuje názorem, že jde o podstatné činnosti, které by měl pracovník zvládnout ve své oblasti působení. Vychází se z předpokladu, že dosažení cílů organizace, a tím vlastně plnění poslání manažerské práce, je nejlépe zajištěno vzájemným souladem (harmonizací) manažerských funkcí. „Ve světové manažerské literatuře existují různá pojetí obsahové náplně manažerských funkcí, tak i jejich odlišné klasifikace. Jedna z nejrozšířenějších klasifikací, na které např. založili výklad své klasické učebnice managementu Američané Harold Koontz a Heinz Weihrich, uvažuje o následném členění manažerských funkcí:“²⁹

MANAŽER	TŘÍDNÍ UČITEL
<p>Plánování předchází realizaci všech dalších následných manažerských funkcí, protože zahrnuje stanovení cílů. Výsledkem této funkce je plán. Při plánování musí manažeři učinit rozhodnutí týkající se jeho základních prvků – cílů, postupů, zdrojů, úkolů, implementace a kontroly. Plánování má přímý vliv na efektivitu organizačních činností, snižování rizika, rozvoj organizace i manažerů. Plánování je rozhodovací proces zahrnující stanovení organizačních cílů, výběr vhodných prostředků a způsobů k jejich dosažení a definování očekávaných výsledků ve stanoveném čase a požadované úrovni.</p>	<p>Učitel systematicky plánuje výuku (roční, měsíční, týdenní i denní plány) obsahující co a proč se žáci mají učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků. Plánuje kurikulární a výukové projekty, strategie vyučování, koncepci vyučování, aktivity a úlohy pro žáky. Učitel plánuje výukové plány, sebevzdělávání, projekty, nadstandartní aktivity, volnočasové činnosti apod.</p>

<p>Organizování spočívá v budování prováděcí organizační struktury, která vytvoří vhodné prostředí pro efektivní spolupráci jednotlivců a skupin při dosahování stanovených cílů. Smyslem organizační struktury je rozdělení práce mezi členy organizace a koordinace jejich aktivit tak, aby byly zaměřeny k dosahování organizačních cílů.</p>	<p>Učitel organizuje vyučování a akce mimo vyučování, prezentace třídy/školy, spolupráci s rodiči a jinými partnery, Vytváří prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. K výuce používá takové strategie, které umožní každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádanou kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání. Učitel organizuje vyučovací hodinu, dopolední blok činností, další aktivity dětí, např. akce s rodiči, výlety, soutěže. Deleguje pravomoci na žáky.</p>
<p>Personalistika je proces získávání potřebných a schopných pracovníků, jejich adaptace v novém prostředí a udržení na zvolené pozici. Využívá poznatky z oblasti psychologie, sociologie, práva a organizace práce. Úkolem personalistiky je zabezpečit organizaci dostatek schopných a motivovaných lidí a jejich pomocí dosahovat strategických cílů organizace.</p>	<p>Úkoly personalistiky zabezpečuje ve škole především manažer (ředitel). Vytváří a obsazuje pracovní místa, řídí pracovní výkon, odměňuje zaměstnance, pečuje o pracovní podmínky, formuje pracovní vztahy, zpracovává personální údaje, identifikuje potřebu vzdělávání. Při některých personálních činnostech (adaptace, uvádění pracovníka) může být třídní učitel řediteli nápomocen.</p>
<p>Vedení lidí je cílevědomý proces ovlivňování lidí tak, aby jejich činnost úspěšně naplnila firemní cíle. Jde o motivování a ovlivňování aktivit</p>	<p>Učitel ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků. Motivuje žáky, zprostředkovává jim poznatky, předává zkušenosti. Učitel je</p>

<p>pracovníků, uspokojování jejich potřeb, které vedou k vyššímu úsilí.</p>	<p>průvodcem žáka prostřednictvím vyučovací strategie, konzultantem, poradcem, podporovatelem. Učitel diagnostikuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků, styly učení, sociální vztahy ve třídě, předává poznatky, řeší konfliktní a problémové situace, spolupracuje s ostatními kolegy. Správné a zkušené vedení týmu třídy přispívá k pozitivním mezilidským vztahům.</p>
<p>Kontrola je objektivní hodnocení vykonané práce z hlediska vytyčených cílů. Smyslem je korekce pracovních procesů tak, aby bylo cílů co nejefektivněji dosaženo v zájmu dalšího rozvoje. Posláním kontrolní činnosti je zjištění, rozbor a přijetí závěrů k odchylkám, které v řízeném procesu charakterizují rozdíl mezi záměrem a jeho realizací. Význam kontroly spočívá zejména v zaměření energie organizace žádoucím směrem, monitorování, hodnocení a ovlivňování organizačního chování, koordinování činností členů organizace a snižování manažerské nejistoty.</p>	<p>Na základě kontroly učitel vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení. Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení, a aby se učil sebehodnocení. Význam kontroly žáků (výsledky domácích prací, zadaných úkolů, pokroky apod.) vede k dosažení organizačních cílů. Kontrola přispívá k sebereflexi žáků, navozuje zpětnou vazbu.</p>

SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. s.141-143.

²⁹VODÁČEK, Leo. *Management: teorie a praxe v informační společnosti*. s. 49.

3. HODNOCENÍ

3.1 Základní pojmy

Evaluační

„Evaluační je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.“

(N. Bennet)

Původ termínu je v latině, slovo **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. *„Evaluační je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.“*³⁰

V odborné terminologii se často setkáváme s ekvivalentem termínu **hodnocení-evaluační** a jejich zaměňováním. Jak se uvádí, v české odborné literatuře, dosud neexistuje v uvedené problematice jednotná terminologie. Evaluační by měla být:

- systematická, tzn. explicitně vymezená oblast a její struktura,
- provedena správně metodicky,
- prováděna pravidelně,
- řízena podle předem stanovených kritérií,
- použitelná pro rozhodování a další plánování.

Termín evaluační se stal v současné době jedním z nejvíce frekventovaných jak v pedagogické teorii, tak i v dokumentech vzdělávací politiky a v pedagogické praxi. Nejedná se o nový pojem, objevuje se už ve Slovníku cizích slov, kde je u hesla evaluační uvedeno: *“stanovení ceny, ocenění.“*³¹

³⁰ NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole.*

³¹ KLIMEŠ L. *Slovník cizích slov.*

V současnosti není evaluace pouhým hodnocením, ale oceňuje to, co se událo, a tato cena je jakýmsi měřítkem kvality, ukazatelem cesty. Z pedagogického hlediska by měla být evaluace procesem, který zajišťuje zvyšování kvality vzdělání.

Evaluace je metoda práce, způsob práce, založený na soustavnosti, cykličnosti:

- je vymezená, připravená, s předem danými cíli, vždy se závěry a návrhy na opatření, sdružuje více rozměrů, více úhlů pohledu, vždy v kontextu,
- do procesu evaluace jsou na různých úrovních zapojeni všichni pedagogové MŠ
- autoevaluace je evaluace prováděná pohledem „sám k sobě“, ohlédnutím za svojí prací,
- evaluační prostředí – potřebujeme přirozené prostředí, kde to bude fungovat, budeme objektivní, budeme tvořit závěry, zjišťujeme, snažíme se minimalizovat chybovost,
- evaluační kultura je v evaluátorovi nevidím nepřítele, ale pomocníka, necítím se ohrožena.

Pedagogické hodnocení (evaluace)

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 vzdělávacího procesu, 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 a opírá se o rozsáhlou propracovanou teoretickou a metodologickou základnu.³²

³² ŠKALOUDOVÁ, I. kolektiv autorek. *Evaluace v mateřské škole* - doprovodné studijní texty ke vzdělávacímu programu v NIDV, 2007.

Pedagogická evaluace je proces neustálého vyhodnocování. Znamená shromažďování a analýzu podle předem daných pravidel.

Z pedagogického hlediska by měla být evaluace procesem, kterým (Vašťačková 2006) spojuje evaluační procesy s kvalitou školy a považuje za kvalitní tu školu, která: *„Průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat různá očekávání (a do určité míry i přání a potřeby) svých zákazníků a v rámci svých možností usiluje o udržení dobrého stavu věcí a celkové zlepšování tím, že průběžně naplňuje cíle, které si stanovila. Vše je však řízeno zdravým rozumem; kvalitní škola tedy smysluplně realizuje autoevaluační procesy, je učící se školou.“*³³

Autoevaluace

Autoevaluace školy je systematickým hodnocením dosažených cílů dle předem stanovených kritérií, prováděným pracovníky školy. Je autoregulačním mechanismem vlastní pedagogické práce školy. Poskytuje zpětnou vazbu o kvalitě a úrovni dosažených cílů vzhledem k projektovaným cílům.³⁴

Kontrola

Kontrola je jednoduchá činnost, nejsou nastavena kritéria (ano-ne? Plní si povinnosti? Splňuje normu? Přišel včas?), jednoznačná odpověď, zajišťuje zpravidla vedoucí pracovník, či konkrétně pověřená osoba.

Hodnocení

*„Hodnocení je složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.“*³⁴

³³ VAŠŤATKOVÁ, J. Úvod do autoevaluace školy.

³⁴ NEZVALOVÁ, D. Pedagogická evaluace ve škole. 2006.

Termín hodnocení se stal v současné době jedním z nejvíce frekventovaných, jak v pedagogické teorii, tak i v dokumentech vzdělávací politiky a v pedagogické praxi. Nejedná se o nový pojem, objevuje se už ve Slovníku cizích slov, kde je u hesla hodnocení uvedeno: “*stanovení ceny, ocenění.*“ V současnosti není evaluace pouhým hodnocením, ale oceňuje to, co se událo, a tato cena je jakýmsi měřítkem kvality, ukazatelem cesty.

Hodnotíme situaci, produkt, výsledek:

- může být plánované i nahodilé,
- nemá předem připravená kritéria,
- někdy se užívají hodnotící škály, stupně či úrovně kvality,
- závěry a opatření mohou být tvořeny nebo nikoli, kontrola nebývá systematická,
- hodnocení může být vícevrstevné, komplikované – SWOT, marketingový audit,
- užívá se ve vztahu k lidem (hodnotíme děti, učitelku).

V české literatuře, ale i v zákonných dokumentech se lze setkat jak s pojmem **evaluace**, tak s pojmem **hodnocení**. Zpravidla se vychází při vymezení jednotlivých pojmů z anglických termínů *evaluation* a *assessment*. *Evaluation* má komplexnější význam a častěji se používá pro výzkumné účely. *Assessment* se více používá v souvislosti s hodnocením prováděným ve školské praxi, tzn. s hodnocením žáků, učitelů apod. Z hlediska teorie se oba termíny – hodnocení a evaluace – jeví po významové stránce odlišně.

³⁴ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*.

Z hlediska praxe se pojmy užívají jako synonyma, přičemž častější je užívání pojmu hodnocení. Významovou odlišnost lze znázornit následovně:

HODNOCENÍ (neřízené hodnocení)	EVALUACE (řízené hodnocení)
Kritéria: nejsou vymezena; indikátory výkonu nestanoveny explicitně; nesdíleny mezi partnery.	Kritéria: vymezena explicitně a odsouhlasena; stanoveny specifické oblasti priorit založené na vymezených cílech.
Evaluační plán: není přesně stanoven; není jasné, co kdo bude dělat; není konzistentní s cíli, není připravován záměrně, je použit v případě potřeby.	Evaluační plán: je strukturovaný; je jasná odpovědnost; explicitní vztahy s cíli; vyžaduje detailní plánování.
Metody: nejsou předem stanoveny; nekonzistentní; nepromyšlená analýza dat.	Metody: systematické; přesně určené zdroje dat; použit reprezentativní vzorek; evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat; vypracování zprávy.

„Z tohoto porovnání lze vyvodit, že v terminologii jde o činnosti odlišné, přičemž evaluaci je nutné vnímat jako proces ke zlepšování kvality a hodnocení, spíše jako činnost jednorázovou bez dalšího vývoje či postupu. Pro činnost hodnocení školy se užívá několik pojmů – autoevaluace, sebehodnocení, vnitřní hodnocení atd. Školský zákon používá v §12 pojem vlastní hodnocení školy. Stejný pojem používala také vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.“³⁵

³⁵ SYSLOVÁ, Z.; HORNÁČKOVÁ, V. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. s. 45.

3.2 Modely kvalitní školy a učitele

V České republice se od počátku 90. let zvyšuje zájem o kvalitu vzdělávání a školství, což lze doložit vznikem významných dokumentů vzdělávací politiky, kurikulárních dokumentů, novelizovaných a vyhlášených nebo připravovaných zákonů, všechny směřující k vyšší kvalitě. Také výzkumy vypovídají o kvalitě, například vzdělávacích výsledků (PISA). Jestliže je kvalita deklarována, musí být zároveň vytvořeny *mechanismy pro její posuzování a provedena opatření pro její zajištění*, a to na různých úrovních řízení a kontroly. Nejvíce je propracována evaluace institucí, která zahrnuje inspekci, akreditaci, vnější hodnocení a sebehodnocení (sebeevaluaci) institucí.³⁶

- **Inspekce** je obecně považována za nezávislý audit, v němž jde o posouzení shody skutečného stavu s danými požadavky na zabezpečení kvality.
- **Akreditace** je procedura, v níž akreditační orgán poskytuje instituci uznání a oprávnění pro určitou činnost.
- **Vnější hodnocení** je nezávislé posuzování instituce pro různé účely a různými posuzovateli, přičemž výsledky mohou být využitelné jak uvnitř instituce pro její rozvoj, tak vně instituce pro veřejnost, sociální partnery, pro potenciální zájemce o studium na dané škole atd.
- **Sebeevaluace** je komplexní, systematické a pravidelné hodnocení, zpracované na základě analýzy vlastní činnosti, výsledků, a odhalení silných a slabých stránek instituce. Kvalita se stává centrálním konceptem rozvoje vzdělávání a prioritou vzdělávací politiky.

³⁶ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. s.154.

Hodnocení učitelů je součástí evaluačních procesů, a proto je potřebně zabývat se teoreticky i prakticky kritérii pro objektivní posuzování a zároveň konstruovat nástroje a ověřovat vhodnost postupů. V rámci řešení výzkumného záměru *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* byl zkonstruován teoretický model vícevrstevného hodnocení, který by poskytl více pohledů v hodnocení jednotlivce a mohl by napomoci odhalovat i obtížně postižitelné niterno učitele. Součástí modelu je i specificky zkonstruovaný nástroj založený na kompetencích definovaných v profesním standardu a vyvinutý na bázi pedagogického pozorování. Záměrem řešitelů výzkumného záměru bylo ověřit oprávněnost nároků na učitele vyplývajících z navrženého profesního standardu a uplatnit je jako kritéria hodnocení a indikátory kvality.

Předmětem hodnocení učitelů je nejčastěji aktuální vyučovací výkon ve třídě, který je pozorovatelný, popsatelný nebo jinak zachytitelný a lze jej na základě stanovených kritérií kvality a jejich indikátorů interpretovat a hodnotit. Pedagogické pozorování patří sice mezi běžně užívané, avšak velmi náročné postupy v empirickém pedagogickém výzkumu a v evaluačních procesech. Pozorování podává obraz o subjektech, jejich vztazích a vzájemném působení, o jevech, událostech a situacích. Obvykle se uplatňuje ve vyučování, které je časově, organizačně a obsahově ohraničenou jednotkou pedagogického procesu probíhajícího v definovaném uspořádání, tj. ve třídě/škole. Pozorování bývá ztotožňováno s hospitací, která plní specifický účel návštěvy spojené s prezentací vzorové práce učitele nebo třídy nebo častěji s cíleným jednorázovým hodnocením učitelů, příp. i žáků. Rovněž je užíváno monitorování, které lze charakterizovat jako průběžné sledování vybraných veličin či jevů spojené s průběžným záznamem zjištěných hodnot.

Jednou z neméně důležitých a zásadních kompetencí učitele je **schopnost hodnocení**. Současné řízení škol vyžaduje od pedagogických pracovníků nejen kompetence k pedagogické činnosti, ale také kompetence k řízení, tedy manažerské. S pojmem hodnocení se častěji setkáváme v pedagogické literatuře. V manažerské literatuře se tento pojem objevuje pouze v souvislosti s personalistikou - hodnocením zaměstnanců.³⁷

³⁷ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. s.159.

3.3 Hodnocení v manažerské literatuře

*„Kvalitu činnosti mateřské školy, zejména činnosti výchovně vzdělávací, ovlivňuje řada aspektů. Jedná se o podmínky personální, **manažerské**, materiální, organizační, psychohygienické a životosprávné. Ovlivňuje je i kvalita plánování, naplňování zvolených cílů a především výsledky výchovně vzdělávací činnosti. Cílem každé mateřské školy je tyto oblasti neustále zlepšovat. Proto je třeba průběžně sledovat, zaznamenávat, vyhodnocovat a pojmenovávat konkrétní pozitiva a negativa, zpracovat závěry a činit opatření pro další postup.“³⁸*

Princip rámcově vzdělávacích dokumentů vede školy a pedagogy k tomu, aby se **hodnotící činnosti** na úrovni školy i třídy postupně stávaly samozřejmou, smysluplnou a funkční součástí jejich vzdělávací práce. Kompetenci hodnocení je potřeba vnímat jako jednu ze součástí **manažerských dovedností**. Kvalita vzdělávacího působení by se měla proměnit: z nepružného, „formujícího“ působení a mechanického plnění zadaných úkolů v samostatnou, tvořivou, motivující a rozvíjející činnost.

Hodnocení pracovního výkonu

Hodnocení výkonu je systematický popis individuálních nebo skupinových předností a slabin. Hodnocení výkonu má dvě fáze: pozorování a zařazení:

- **pozorování** – jde o vysledování co nejpřesnějších aspektů pracovního výkonu,
- **zařazení** – úrovně výkonu do kategorie, přirovnání výkonu k nějakému standardu.

Hodnocení výkonu v organizacích se provádí za účelem:

- pro rozhodování o výši finanční odměny za práci,
- jako motivující faktor zvyšování pracovní výkonnosti,
- jako zpětná vazba pro informaci o přednostech a nedostatcích pracovníků,

³⁸ SEDLÁČKOVÁ, H.; SYSLOVÁ, Z.; ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. s. 85.

- jako predikce budoucího úspěchu v jiných funkcích – při povyšování nebo přeřezování pracovníků,
- pro poznání potenciálu pracovníka ve vztahu k jeho dalšímu personálnímu rozvoji nebo pro pozorování skupiny pracovníků ve vztahu k posouzení možností skupinového rozvoje.

„Absence pravidelného hodnocení přináší řadu problémů – lidem chybí zpětná vazba, získávají dojem, že je jedno, zda se snaží či nikoli, ztrácejí jistotu, zda jejich pracovní postupy jsou správné, nebo si naopak vytvářejí nepravdivou jistotu, že tyto postupy správné jsou. Vzniká demotivace a zkreslený pohled na sebe a svou práci.“

Typy hodnocení:

- **Průběžné (každodenní) hodnocení práce** – nejčastější druh komunikace mezi vedoucím a jeho podřízenými na pracovišti. Vedoucí sděluje pracovníkům svůj názor na práci, kterou právě odvádějí.
- **Hodnocení stanovených úkolů** – vztahuje se k operačním cílům, konkrétním úlohám, které byly pracovníkům určeny. Po uplynutí určité doby je hodnoceno jejich splnění. Tento typ hodnocení se využívá v řízení podle cílů nebo ve stanovení cílů. Má velký význam z hlediska motivování pracovníků a je vhodné pro stanovení finanční odměny.
- **Hodnocení dlouhodobých výsledků práce** – může být postaveno jak na kritériích objektivních (obrat, zisk, počet výrobků), tak na kritériích subjektivních posuzovaný nadřízeným např. na škálách (intenzita práce, kvalita práce, atmosféra na svěřeném pracovišti). Hodnocení dlouhodobých výsledků přispívá k motivování pracovníků a za určitých podmínek může pomoci stanovení finanční odměny.
- **Hodnocení kompetencí** – sleduje úroveň kompetencí pracovníka. Nejčastěji měřenými kompetencemi jsou odborné znalosti, řídicí a komunikační dovednosti, iniciativa atd. Toto hodnocení má přínos pro vzdělávání, osobní rozvoj a řízení kariéry pracovníků.³⁹

³⁹ BĚLOHLÁVEK, J. a kol. *Management*, s. 24.

Hodnocení pracovníků je velmi důležitá činnost zabývající se:

- zjišťováním toho, jak pracovník vykonává svou práci, jak plní úkoly a požadavky svého pracovního místa, jaké je jeho pracovní chování a jaké jsou jeho vztahy ke spolupracovníkům, zákazníkům či dalším osobám, s nimiž v souvislosti s prací přichází do styku,
- sdělováním výsledků, zjišťování jednotlivým pracovníkům a projednáváním těchto výsledků s nimi,
- hledáním cest ke zlepšení pracovního výkonu a realizací opatření, která tomu mají napomoci. ⁴⁰

Z této definice nevyhnutelně vyplývá, že celý nástroj hodnocení pracovníků klade hlavní důraz na pravidelnou komunikaci mezi hodnotícím (nadřízeným) a hodnoceným (podřízeným).

Autor knihy *Personalistika pro manažery a personalisty* (Šikýř 2012) popisuje manažerské hodnocení jako „*nástroj řízení pracovního výkonu zaměstnanců, které umožňuje manažerům kontrolovat, usměrňovat a podněcovat zaměstnance v průběhu vykonávání sjednané práce, dosahování požadovaného pracovního výkonu a realizace strategických cílů organizace.*“

Hodnotí se:

- výsledky (množství práce, kvalita práce, včasnost práce apod.),
- chování (provedení práce, přístup k práci, přítomnost v práci),
- schopnosti (způsobilost k práci)
- motivace (ochota k práci),
- podmínky (pracovní doba, pracovní prostředí apod.).⁴¹

⁴⁰ KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů : základy moderní personalistiky*.s. 194.

⁴¹ ŠIKÝŘ, M., *Personalistika pro manažery a personalisty*, s. 115.

3.4 Hodnocení v didaktické literatuře

Pod pojmem hodnocení si lze představit: „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.“⁴²

„Hodnocení je nedílnou součástí života člověka, ať si to uvědomuje, nebo ne. Běžně hodnotíme, co děláme, zamýšlíme se nad svými postupy, výsledky či důsledky své činnosti“⁴³ Toto základní vymezení termínu hodnocení ukazuje na to, že hodnocení je „všudypřítomné“ a má své místo i v pedagogické praxi.

Význam hodnocení ve škole

Hodnocení má v celém školském systému své nezastupitelné místo. Je nedílnou součástí práce každého učitele. Jaký má pro učitele význam? Přináší radost, uspokojení, posílení sebedůvěry, ale i smutek, žal a napětí. Může provokovat ke kvalitnímu výkonu, ale také přispívat k neporozumění až nepřátelství.

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“⁴⁴

⁴² PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*.

⁴³ VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*.

⁴⁴ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. s.16.

„Hodnocení je vynášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání tohoto jevu, na základě případné analýzy tohoto jevu a na základě poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace, jejich řešení atd. „Hodnocení je složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.“⁴⁵

Hodnocení provádí každý člověk téměř permanentně, a to velice často, aniž si to uvědomuje.

„Hodnotící činnosti by měly společně přinášet důležité informace o fungování a kvalitě vzdělávací práce, ale také podněty pro další rozvoj školy, tvorbu a realizaci ŠVP a zvyšování jeho účinnosti. Z tohoto důvodu je přehled o tom, jaké evaluační činnosti ve škole probíhají, nutnou součástí ŠVP. Každá škola by si měla vytvořit svůj vlastní systém, který bude sama považovat za funkční a který se jí prakticky osvědčí. K zachování souladu s požadavky RVP stačí, aby škola uplatňovala evaluační činnosti soustavně a zároveň na úrovni školy, třídy i jednotlivých dětí.“⁴⁶

Úrovně hodnocení (evaluace)

Evaluace může probíhat **na úrovni školy** či **na úrovni třídy**. Může ji provádět ředitelka školy, pedagogický sbor i každý jednotlivý pedagog.

Na úrovni školy (ŠVP) se hodnotí především:

- *podmínky,*
- *ŠVP,*
- *práce pedagogického sboru,*
- *společné aktivity v MŠ.*

⁴⁵ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. s.42.

⁴⁶ KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. s. 11.

Na úrovni třídy většinou pedagog provádí:

- *evaluaci integrovaných bloků,*
- *hodnocení třídy dětí,*
- *hodnocení jednotlivých dětí,*
- *hodnocení sebe sama.*

Pedagog je zároveň hodnocen:

- *ředitelem,*
- *popř. jinými pedagogy.*

Cíle vzdělávání

- Sledujeme, jestli cíle, záměry či výstupy, které jsme si v rámci našeho působení stanovili, jsou v souladu s RVP PV a nepřinášejí zvýšená rizika a upravujeme je podle zjištěných skutečností.
- Sledujeme, jestli se neuchylujeme ze směru, který jsme si vytýčili v cílových kategoriích a pokud ano, hledáme příčiny a řešíme je.
- Zvažujeme, jestli jsou naše cíle stále aktuální a pokud ne, hledáme způsoby jak je upravit, pozměnit.
- Průběžně sledujeme naplňování rámcových cílů a upravujeme své působení v jejich souladu kontrolujeme si, je-li naše vzdělávací nabídka v souladu s cíli dílčími, a jestli neopomínáme některou vzdělávací oblast - a těmto oblastem věnujeme zvýšenou pozornost v dalších celcích.

Obsah vzdělávání

- Sledujeme, je-li obsah vzdělávání v souladu s obsahovou nabídkou RVP PV a nezasahuje do oblasti rizik (např. Není-li dělaný na efekt, nezahrnuje příliš kroužků a doplňkových aktivit, nevyžaduje příliš složitou organizaci aj.). Pokud ano, korigujeme naši vzdělávací nabídku.

- Sledujeme, má-li obsah vzdělávání koncepci, je-li smysluplným a propojeným celkem, a pokud není, hledáme způsoby, jak ho upravit či přetvořit, aby jím skutečně byl.
- Sledujeme, jsou-li témata dětem srozumitelná, blízká a smysluplná, jestli je zajímají a mají potřebu se jimi zajímat, pokud ne, snažíme se je upravovat, případně změnit celou tematickou nabídku.
- Zamýšlíme se nad tím, jak jsou jednotlivé bloky charakterizovány v ŠVP a je-li pro nás jejich charakteristika funkční, nebo nic neříkající nebo naopak nám svazuje ruce k vlastní iniciativě a komplikuje plánování a realizaci činností, shledáme-li nedostatky, iniciujeme změnu pravidel.
- Sledujeme, je-li obsahová nabídka tvořena v souladu se stanovenými cíli, záměry či výstupy školy a průběžně k nim směřuje. Pokud ne, iniciujeme změnu buď v oblasti cílů, nebo obsahu a jeho realizace.

Výsledky vzdělávání (jednotlivé děti, třída, integrované bloky)

- Sledujeme individuální pokroky jednotlivých dětí a tomu přizpůsobujeme vzdělávací nabídku; výrazné informace o posunu dětí zaznamenáváme či ukládáme (podporujeme a rozvíjíme silné stránky dítěte, je-li posun minimální, nerovnoměrný nebo dochází k regresi, hledáme cesty, jak dítěti pomoci).
- Sledujeme, jsou-li u dítěte naplňovány kompetence (očekávané výstupy) ze všech oblastí RVP PV; pokud ne, snažíme se obohatit, popř. Upravit vzdělávací nabídku činností v patřičném směru); pokud to nezvládneme sami, hledáme další cesty k nápravě, spolupracujeme s rodinou a dalšími odborníky.
- Sledujeme, zda se nám daří v rámci integrovaných bloků naplňovat stanovené cíle a zda zasahují v rámci bloků více oblastí (nejlépe všechny); podle poznatků upravujeme nabídku činností, zpestřujeme ji, upravujeme, popř. Měníme formy, metody a podmínky vzdělávání.

Vzdělávací proces

a) Interakce učitele a dítěte (vzdělávajícího a vzdělávaného):

- *Kontrolujeme svou interakci s dítětem podle stanovených zásad a kritérií a snažíme se o její optimalizaci směrem k vytýčené kvalitě.*
- *Sledujeme funkčnost pravidel vytvořených spolu s dětmi a hledáme cesty k tomu, jak je co nejefektivněji dodržovat.*
- *Pracujeme průběžně se zpětnou vazbou od dětí a na jejím základě korigujeme svou interakci s dětmi.*
- *Poskytujeme dětem zpětnou vazbu na jejich chování a dbáme, aby byla respektující, aby dítě nezraňovala, a hledáme formulace vedoucí k posunu dítěte.*
- *Sledujeme, je-li naše komunikace s dítětem empatická a efektivní a hledáme způsoby jejího vylepšování.*

b) Používané metody a formy vzdělávání:

- *Kontrolujeme si, jsou-li všechny námi užívané metody odpovídající věkovým zvláštnostem a potřebám dětí, hledáme cesty k minimalizaci méně vhodných metod.*
- *Porovnáváme námi užívané metody a činnosti s doporučením RVP PV a korigujeme zjištěné nedostatky.*
- *Zjišťujeme, které metody (činnosti) mají u dětí největší úspěch a proč a ze zjištěného vycházíme v dalším plánování.*
- *Vyžadujeme si zpětnou vazbu k realizovaným činnostem od dětí, rodičů a dalších účastníků a na jejím základě připravujeme další činnosti.*
- *Hledáme inspiraci v literatuře, vzdělávání, u kolegyň aj. Ke změnám v metodách a k novým činnostem.*

Podmínky vzdělávání

- Definujeme si pravdivě podmínky naší školy a porovnáme je s podmínkami z RVP PV, hledáme cesty k jejich optimalizaci.
- Hledáme rizikové oblasti našich podmínek a cesty k jejich minimalizaci.
- Inspirujeme se jinými mateřskými školami a zařízeními ke zlepšení našich vzdělávacích podmínek.

Kritéria hodnocení (evaluace) podle RVP

Hodnotící kritéria si můžeme stanovit sami na základě předchozích zkušeností a výsledků či podnětů z vnějšího prostředí školy (např. výsledky inspekce, požadavky rodičů, náměty kolegů aj.), nebo si je především pro oblast pedagogickou a částečně i provozní můžeme vyvodit na základě Rámcového programu pro předškolní vzdělávání.

Rizika:

V RVP PV jsou v oblasti vzdělávacího obsahu pojmenována rizika, kterých bychom se měli v mateřských školách vyvarovat. Jedním z kritérií při evaluaci může být ověřování absence těchto rizik v naší mateřské škole.

Rámcové cíle:

Rámcové cíle si můžeme přeformulovat do otázek (Co se dítě učí?, S jakou hodnotou se setkává?, Jaký má prostor pro samostatnost a možnost ovlivnit situaci, ve které se nachází?) a podle nich korigovat své působení.

Dílčí cíle:

Po realizaci určitého bloku činností může učitelka provést kontrolu, které cíle z RVP PV byly v rámci realizovaných činností naplňovány a které ne. Smyslem tohoto sběru informací je dozvědět se, které cíle nesmí opominout při plánování a realizaci dalších činností.

Podmínky předškolního vzdělávání:

Pojmenování skutečných vzdělávacích podmínek v naší škole a jejich zodpovědné porovnání s podmínkami v RVP PV nás může dovést k tomu, abychom hledali cesty k jejich vylepšení.

Očekávané výstupy:

Očekávané výstupy, pojmenované v RVP PV můžeme použít jako kritéria pro sledování a hodnocení vzdělávacích pokroků u dětí, popř. pro vyhodnocení míry jejich naplňování u dítěte, a podle toho stanovit individuální vzdělávací potřeby jednotlivých dětí a způsob pedagogického působení (nejlépe je tak postupovat opakovaně, periodicky), nezbytné v posledním roce před ukončením docházky dítěte do MŠ.

Metody vzdělávání

Hodnotíme, zda jsou používané metody dostatečně pestré, zda respektují věkové zvláštnosti, potřeby a zájmy dětí, zda naplňují požadavek na vzdělávání podle kompetencí.

Evaluace by měla být

- *systematická, pravidelná,*
- *komplexní,*
- *prováděná metodicky správně,*
- *prováděna podle předem stanovených kritérií,*
- *smysluplná = užitečná pro další plánování a rozhodování,*
- *jednoduchá,*
- *průběžná.*

Náměty do evaluačního plánu

a) oblast pedagogická:

- *program – soulad ŠVP (TVP) a RVP,*
- *hodnocení podmínek pro výchovu a vzdělávání – materiální, technické...*

- *soulad ŠVP a TVP s jeho realizací (co je napsáno – zda a do jaké míry se děje),*
- *způsob zpracování (programy, plány, integrované bloky, projekty.),*
- *průběh vzdělávání, např.:*
 - *spontánní a řízené činnosti, přínos, rámcové cíle,*
 - *formy a metody práce, prožitkovost, tvořivost, objevnost,*
 - *individualizace, nabídka, stimulace,*
 - *reakce dětí, jejich přijímání, rozvoj, posun, učení,*
- *pedagog a jeho profesní kompetence (odborně – metodické, psychodidaktické, komunikativní, organizační, diagnostické a intervenční, poradenské, sebereflexe vlastní činnosti vč. identifikace své potřeby profesního rozvoje),*
- *výsledky vzdělávací činnosti - naplňování kompetencí, individuální výsledky dětí,*
- *kvalita integrace – přijetí, rozvoj, edukace,*
- *spolupráce s rodiči, komunitou,*
- *školní klima – přátelské, vstřícné, bezpečné,*

b) oblast administrativní a provozní

- *řízení lidských zdrojů (rozvoj a vzdělávání, odměňování a motivace...),*
- *hospodaření s prostředky – provoz,*
- *hospodaření s majetkem a investičními prostředky,*
- *informace, dokumentace,*
- *řízení MŠ, efektivita, osobnostní a morální vlastnosti, styl práce a řízení,*
- *vztahy s partnery,*
- *bezpečnost a pořádek,*
- *stravování.⁴⁷*

⁴⁷ ŠVP, Mateřská škola Pelhřimov, pracoviště Pod Náspem 399.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 Charakteristika zkoumaného problému

Několik slov o učiteli

„Je paradoxem učitelské profese, že „objekty“ naší péče, žáky, učíme „včerejšími poznatky prostřednictvím dnešních metod zvládnutí zítřejšího života a uplatnění ve vzdálené budoucnosti“.

Z toho vyplývá, že proměna učitelské profese začíná u změny tzv. profesního scénáře. Učitel už není pouze poskytovatel informací a zprostředkovatel vědění, ale mnohem více manažer, lídr a kouč. Když jsem se touto otázkou zabývala v kvalitativním výzkumu před dvěma lety (Mikulková, 2005), respondenti z řad učitelů toto označení odmítali. Spojení „učitel jako manažer školní třídy“ u některých vyvolávalo negativní reakce vycházející z pojetí a snad i z životní zkušenosti se „pseudomanažery“.

Za nepřijetím tohoto označení se vyskytovala vysvětlení typu:

- *„já svou práci dělám poctivě“,*
- *„ohodnocení mé práce učitele je zesměšněním ve srovnání s ohodnocením práce manažera“,*
- *„na rozdíl od manažera já jen zřídka mohu vidět, jestli moje práce přináší zisk“, „kdybych se cítila manažerkou, tak asi pracuji jinde“,*
- *„já a manažer? ...ale jděte s manažerem, já jsem jen obyčejná učitelka a nic jiného neumím“.*⁴⁸

Dovednosti učitelů realizovat manažerské činnosti ve škole patří v dnešní době k základní výbavě každého schopného učitele. Být dobrým učitelem znamená být i dobrý manažer, ovšem s podmíněním efektivního fungování všech ostatních součástí učitelovy role.

Mezi základní manažerské kompetence učitele, které učitel provádí na úrovni třídy, patří schopnost systematicky **plánovat** (volit stěžejní přístupy a metody vyučování, stanovovat dílčí vzdělávací cíle, promýšlet návaznost).

⁴⁸http://www.socioklima.eu/program/files/pohled_na_ucitele.pdf

Dokázat **organizovat** (výuku, výchovně-vzdělávací proces, využití vhodných forem, metod, pomůcek). Zvládat kompetence **vedení, kontroly a hodnocení**, které je považováno za klíčový prvek vyučování. Učitel hodnotí procesy učení, chování, hodnotí úsilí, zájem, úroveň spolupráce, výchovně-vzdělávací činnosti. Hodnotících aktivit v práci učitele bychom našli mnohem více.

Manažerské hodnocení má v celém systému školství nezastupitelné místo. Je nedílnou součástí práce každého učitele. Ve školách je prováděno na různých úrovních, s různými cíli a různými subjekty.

4.2 Cíl výzkumu, výzkumný problém

Stanovila jsem si základní cíle mé práce:

Cílem bakalářské práce je zjistit v jakých různých profesních kontextech vykonávají učitelé mateřské a základní školy manažerské činnosti hodnocení a co je obvyklým předmětem jejich hodnocení. Poskytnout čtenáři co nejširší výčet hodnotících aktivit učitele mateřské a základní školy.

Cílem je nabídnout ucelený obraz na proces hodnocení s porovnáním hodnotících kompetencí manažera a učitele a zjistit, zda lze chápat hodnotící činnosti učitele jako manažerskou funkci.

V teoretické části se snažím studiem **odborné literatury** shrnout všechny důležité poznatky, které se týkají hodnocení na úrovni manažerské a didaktické.

V praktické části zjišťuji prostřednictvím **metody rozhovoru** aktuální názory učitelů mateřské a základní školy na problematiku hodnocení. Na základě analýzy výsledků šetření chci zjistit, jaké postoje k danému tématu učitelé zaujímají.

Výzkumný problém:

Lze hodnotící činnosti učitele chápat v určitém smyslu jako manažerskou funkci (classroom management, učitel jako manažer)?

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu, protože plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také směr, jak výzkum vést.⁴⁹ Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla k formulaci otevřených otázek. Odpověďmi na ně bych chtěla zjistit a popsat situaci kolem hodnotících procesů učitelů a analyzovat postoje učitelů k tomuto problému.

Hlavní výzkumná otázka zní:

Mají hodnotící činnosti učitele manažerskou povahu?

Výzkumná otázka byla rozpracována do dalších konkrétních otázek pro skupinové interview:

- 1) Zúčastnili jste se nějakého školení, semináře, na téma školský management?
- 2) Jaké druhy manažerského hodnocení pedagog vykonává?
- 3) Které manažerské činnosti vykonává pedagog na úrovni třídy?
- 4) Má školní hodnocení význam pro vaši práci?
- 5) Postupují učitelé při hodnotících činnostech jako manažeři?
- 6) Existuje mezi manažerskými a učitelskými kompetencemi určitá paralela?

⁴⁹ ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Komunikace ve školní třídě*. s.25

- 7) Cílem mé bakalářské práce je nabídnout ucelený obraz na proces hodnocení s porovnáním hodnotících kompetencí manažera a učitele a zjistit, zda lze chápat hodnotící činnosti učitele jako manažerskou funkci. Jak toto sdělení vnímáte? Dá se podle Vás funkce hodnocení, o které jsme si dnes již mnoho řekli, vnímat jako jedna z manažerských funkcí učitele?“

4.4 Použité metody

Z výzkumných metod jsem zvolila **hloubkový rozhovor**, který dnes patří k nevyužívanější metodě sběru dat v kvalitativním výzkumu. Pomocí otevřených otázek, které ponechávají dotázanému prostor, aby se rozhovořil, jsem se snažila „proniknout do světa dotazovaných, odhalit, jak subjektivně vnímají a prožívají realitu,“⁵⁰ týkající se mého tématu.

4.5 Organizace výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zmapování postojů vybraných učitelů z mateřských a základních škol k mému výzkumnému problému.

Průzkum jsem provedla v období od 5. května do 31. května 2014. Připravený scénář rozhovoru obsahoval 7 otázek, v samotném průběhu jsme otázky doplňovali, rozšiřovali, takže jsme jich měli nakonec více. Struktura rozhovoru byla předem detailně připravena.

Následovalo vytipování respondentů a sjednání schůzky. Tato fáze patřila k nejsložitějším. Učitelé jsou zatíženi velkým množstvím úkolů a činností, které jsou na ně v dnešní uspěchané době kladeny. Jsou znepokojeni nestabilní situací na školách (legislativní změny) a nemají chuť se zapojovat do dalších aktivit. Po delším čase se mi podařilo respondenty oslovit a vybídnout je k společnému setkání.

⁵⁰ ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Komunikace ve školní třídě*. s.29

Všichni jsme se shodli na tom, že náš společný rozhovor nad daným tématem byl pro všechny zajímavý a přínosný. Mezi všemi účastníky panovala příjemná, klidná a důvěrná atmosféra.

Rozhovory probíhaly v odpoledních hodinách v ředitelně mateřské školy, kde působím. Nejdříve jsem dotazovala tři učitelky mateřských škol a následně tři učitele základních škol.

Při společném setkání jsem ředitele škol i oslovené učitele seznámila s plánem výzkumu a způsobem pořizování záznamu rozhovoru – nahrávka na digitální záznamník. Od všech zúčastněných jsem získala souhlas s uvedeným způsobem zaznamenávání odpovědí. Poučený souhlas je v pedagogickém výzkumu z etického hlediska nezbytný. U odpovědí dotazovaných jsem uvedla pouze jejich křestní jména.

Rozhovor s učitelkami mateřských škol trval 180 minut, s učiteli základních škol 120 minut. Bylo to dáno tím, že se mnozí často opakovali a odbíhali od tématu.

Po skončení rozhovorů jsem utřídila data do kategorií. Hlavním výstupem výzkumu je následná interpretace získaných údajů. Interview mi napomohlo proniknout do systému hodnocení mateřské a základní školy a co nejlépe vystihnout zkoumanou problematiku.

4.6 Charakteristika respondentů

Učitelky mateřských škol:

MARIE - učitelka mateřské školy sloučené se základní školou.

Věk 57 let, praxe 30 let. Pracuje ve čtyřtřídní mateřské škole pavilónového typu. Škola je umístěna v okrajové části obce s počtem obyvatel 1 590.

JANA – ředitelka soukromé mateřské školy s Montessori programem.

Věk 50 let, praxe 25 let. Pracuje v jednotřídní mateřské škole s celkovým počtem dětí 28. Škola se nachází uprostřed malé obce obklopené lesy a rybníky se 74 obyvateli.

EVA - zástupkyně ředitelky pěti sloučených mateřských škol.

Věk 49 let, praxe 30 let. Pracuje ve čtyřtřídní mateřské škole s kapacitou 120 dětí v centru města s 16 300 obyvateli.

Učitelé základních škol:

VLADIMÍRA – ředitelka a učitelka základní školy - 2. stupeň

Věk 53 let, praxe 29 let. Pracuje v sídlištní základní škole v okresním městě s počtem obyvatel 16 300. Školu navštěvuje 225 dětí.

LUBOŠ – učitel základní školy - 1. stupeň

Věk 40 let, praxe 13 let. Pracuje ve sloučené základní škole s mateřskou školou v malém městě s počtem obyvatel 1720. Školu navštěvuje 150 dětí.

MARTA – zástupkyně ředitelky pro 1. stupeň, učitelka 1. stupeň

Věk 62 let, praxe 46 let. Pracuje v základní škole v okresním městě s počtem obyvatel 16 300. Školu navštěvuje 280 dětí.

4.7 Výzkumná zjištění a analýza

OTÁZKA Č. 1

Tazatel : „Zúčastnili jste se nějakého školení, semináře, na téma školský management?“

MŠ - MARIE:

„Zúčastnila jsem se semináře asi před rokem, kdy jsem si na základě nabídky NIDV Jihlava vybrala téma „Jak úspěšně řídit mateřskou školu.“ Jednalo se o obecné seznámení s pojmy management, manažerskými rolemi, kompetencemi zaměřenými na odvětví školství. Bylo to vcelku zajímavé, ale poměrně rozsáhlé téma na osmihodinovou přednášku. Žádného jiného podobného manažerského kurzu jsem se nezúčastnila. Když nás Jana (tazatelka) seznámila se svojí bakalářskou prací a tématem management, tak jsem konečně pochopila, o co se vlastně jedná.“

MŠ - EVA

„Nejraději chodím na semináře či školení, které se věnují mé pedagogické činnosti – práce s dětmi, rodiči, asertivita, zvládání konfliktů, další témata s psychologickou tematikou. Chci zjistit, jak se v těchto tématech orientovat, jak je správně uchopit, uvést získané zkušenosti do praxe. Semináře mají též manažerskou povahu, odnáším si praktické rady a tipy, jak různé situace řešit do budoucna. Nabídka dalšího vzdělávání v této oblasti je v našem regionu méně žádaná. V Praze a Brně je seminářů daleko více, zájemců též. Pro naši mateřskou školu je účast v Praze, nebo Brně po finanční i organizační stránce zatěžující. Příští rok má proběhnout seminář na téma „Alternativní postoj ke konfliktům“, kterého bych se ráda zúčastnila. Dál se uvidí.“

MŠ – JANA

„Seminářů na toto téma jsem se zatím nezúčastnila. Zaměřuji se především na Montessori programy. Druhým rokem řídím soukromou mateřskou školu. Před jejím založením jsem se několik let věnovala podrobnému získání poznatků o Montessori pedagogice, takže mi nezbyval čas na aktivnější účast na dalších vzdělávacích

programech. V uplynulém školním roce jsem absolvovala vzdělávání řídicích pracovníků - Funkční studium I., kde jsem se s pojmem školský management setkala snad poprvé. Připadalo mi, že je určen spíše pro podnikatelský sektor. Ale teď vidím, že i pedagogové se s ním budou čím dál častěji setkávat.“

MŠ – MARIE

„Když se bavíme na toto téma, uvědomuji si, že v nabídce školení se objevila informace o tématech jako je Sebepoznání, Jak využívám svůj čas, Co znamená být efektivní? Delegování, Asertivní techniky, Relaxační techniky. To je též téma, které se týká oblasti managementu? Měla jsem dojem, že ne, že zapadá spíš do oblasti psychologie.“ (*údiv*)

ZŠ - VLADIMÍRA

„Seminářů, kurzů a DVPP se zúčastňuji pravidelně. Především těch, které se týkají řízení školy. Je to má povinnost, protože řídím školu, která má 38 zaměstnanců. Před třemi lety jsem ukončila studium Školského managementu na Karlově univerzitě. Stává se, že mnohdy nahlédnu do přednášek profesorů a vyhledám téma, jaké si potřebuji oživit, nalézt o něm informace. I doporučenou literaturu, především z okruhu vedení lidí a řízení školy často využívám.“

ZŠ – MARTA

„U mě je to asi tak... Jsem v důchodovém věku, což nemění nic na tom, že bych se měla nadále vzdělávat. (*úsměv*) Nabídka manažerských témat byla doposud mizivá, nebo se k nám nedostala. Ale situace se čím dál tím víc lepší. Vybrala bych si určitě téma týkající se uplatňování manažerských stylů, efektivní delegování, time managementu, regenerace sil a energie, plánování dne, týdne, dlouhodobých úkolů, organizace práce apod. Především z důvodu, že stále pomáhám paní ředitelce a řídím v roli zástupkyně první stupeň, ale především proto, že se na mé výkonnosti podepisuje věk. Proto potřebuji vzpruhu ve formě vzdělávání se, která mou energii povzbudí a posílí.“ (*veselý smích*)

ZŠ – LUBOŠ

„Martičko, já jsem o dvacet let mladší a často si připadám vyhořelý a neschopný. Obdivuji tvůj elán po tolika letech. Jak já to zvládnou do důchodu, kdoví... *(přikyvování s úsměvem všech zúčastněných)* V letošním roce jsem se přihlásil k přijímacímu řízení ke studiu školský management, uspěl jsem, takže Vám řeknu více až po ukončení studia. Do současnosti jsem se věnoval vzdělávání v jiných oblastech, především v oblasti informačních technologií. O managementu téměř nic nevím. Pokud budu úspěšný a ve třetím ročníku budu psát bakalářku, tak se určitě všichni společně sejdem.“ *(smích)*

OTÁZKA Č. 2

Tazatel : „Jaké druhy manažerského hodnocení pedagog vykonává?“

MŠ - EVA

„V naší mateřské škole hodnotíme děti, integrované bloky, třídu jako celek, společné aktivity, učíme se sebehodnocení, ale to nám zatím moc nejde. K tomu přibýly ze ŠVP klíčové kompetence, které by dítě mělo získat, než opustí mateřinku. Mezi další hodnotící aktivity patří hodnocení základních podmínek předškolního vzdělávání – věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizační chod a řízení školy, personální a pedagogické zajištění, spolupráce s rodiči a další. Toto hodnotíme dotazníky. Hodnotíme sami sebe, slouží nám k tomu portfolio. Jednou za rok za pomoci dotazníku hodnotíme práci pedagogického sboru a provozních zaměstnanců. Slouží nám to všem jako zpětná vazba. A také chodíme hospitovat k jiné kolegyni. Dvakrát do roka a není to špatné.“

Za nejdůležitější považuji hodnocení třídy dětí, kterou hodnotíme průběžně, během celého školního roku vždy na poradě. Zaměřujeme se především na vztahy mezi dětmi, chování, vystupování, pomoc druhým, respektování, ohleduplnost apod. Třída dětí by měla být společenstvím, které je harmonické, tvořivé, podnětné. Snažíme se v kolektivu rozvíjet sociální citlivost, toleranci, respekt a sebedůvěru.“

MŠ - JANA

„Ve školách vyučujících pedagogikou Montessori je každodenní součástí pozorování a hodnocení dětí a jejich činností nezbytnou a neoddělitelnou součástí pedagogického procesu. Hodnocení pro naše děti znamená ocenění jejich jednání. Cílem je, aby děti dělaly to, co je vnitřně uspokojuje a ne za účelem odměny, pochvaly. Tím probouzíme u dětí smysl pro vlastní důstojnost.“

MŠ - EVA

„Hodnocení dětí je potřeba, ale ostatní vyjmenovaná hodnocení jsou zbytečná. Hodnocení bloků je opravdu ztráta času, ale ze zákona povinnost. Je to jen další zbytečná administrativa, kdy učitelka označí, jak v uvedený den probíhala dopolední integrovaná činnost. (*přemýšlí*) Chtěli jsme zavést vzájemné hospitace, ale učitelky si to nepřejí, protože se prý zbytečně stresují. Vydanou energii raději věnují dětem. Zapomněli jsme na ŠVP. Jednou za tři roky jej upravujeme, pozměňujeme a při tom vlastně hodnotíme, čeho jsme dosáhli a co je potřeba změnit. Měl by být v souladu s TVP a RVP.“

MŠ - MARIE

„Dodala bych ještě k této oblasti. Na úrovni třídy hodnotíme individuální plány společně s hodnocením integrovaných dětí. Jednou za měsíc se snažíme zhodnotit třídní vzdělávací program, případně jej změnit. S dětmi společně hodnotíme jejich výtvarné práce, výrobky. Někdy je to moc pěkné. Ještě jsem chtěla k tomu hodnocení dětí říci, že denně vyhodnotíme společně s dětmi jejich individuální pokroky, zlepšení, nežádoucí projevy apod. Děti nám samy řeknou, kdo se zlepšil, co se komu povedlo a my si to s nimi potom společně zapíšeme do naší Školkové kuchařky. To je vlastně takové dětské sebehodnocení. Co? (*Hm, to je dobrý*) A k těm kompetencím. Připadá mi naprosto zbytečné, že musím během integrovaných bloků splnit veškeré kompetence RVP, ani to nejde! „Jak jsme se bavili o hodnocení podmínek, u nás jednotliví zaměstnanci odpovídají na otázky v dotazníku. Následně je zpracuji a vyhodnotím. Každý rok hodnotíme pouze určité množství podmínek, které po třech letech zpracujeme. Porovnáváme současný stav s předchozím a sledujeme, jak zaměstnanci hodnotí vztah mezi vnějšími a vnitřními podmínkami školy.“

MŠ – JANA

„Hodnotíme téměř vše co vy, ale ne tak složitě, samými zápisy, které stejně skončí kdoví kde. *(smích)* Chápu, že je vhodné dělat si poznámky, průběžné krátké záznamy pro svoji kolegyni, ale jinak je to ztráta času. Takto promarněný čas věnujeme raději našim dětem! Je to daleko smysluplnější a efektivnější. Já i několikrát za den zhodnotím, jak se k sobě kamarádi vzájemně chovají, zda si pomáhají, nezesměšňují se, neubližují si. To pokládám za dost důležité. *(přemýšlí)*

Hlavně to nepřeháníme, hodnocení na nás nikdo nepožaduje. Je to tím, že jsme soukromá škola. Děláme především věci, které nás baví. Děti i vykonávanou činnost si vzájemně s kolegyní hodnotíme slovně během celého dne. Nemusíme dělat to, co nás nebaví, nějaké čárkování do přehledu splnění podmínek a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Máme stále na mysli (četba Motto z ŠVP) - *Každá činnost, která je prováděna v souladu s přírodními zákony a vede k harmonii, přichází do vědomí ve formě lásky. Je známkou zdraví a duševní pohody jedince. Tvořivá síla jedince plodí lásku a ta pak naplňuje vědomí dítěte a ovlivňuje jeho seberealizaci.*“

ZŠ – VLADIMÍRA

„Jak začít. *(delší pauza)* Učitel na základní škole hodnotí žáky ústně během vyučování a písemně, to je známkování. Hodnotí také vyučovací proces. Po probrání učiva společně s dětmi, omlouvám se, se žáky, definuje, jaké činnosti je zajímaví, baví a naopak. Hodnotí míru zvládnutí učiva, neúspěch, míru zapojení žáka do vyučování, vlastní aktivitu. To, jak se podílí na společné práci, kvalitu jeho prožitků. Když se vrátím k dalšímu hodnocení, tj. známkování, využíváme deníčky a žákovské knížky. Žáci jsou hodnoceni známkami, pouze na prvním stupni se používají k motivaci razítka. V pololetí a na konci roku se hodnotí žák na vysvědčení.

Na konci roku učitel vyhodnotí dotazník, který se týká evaluace podmínek ke vzdělávání. Vyhodnocují materiálně-technické podmínky, jejich funkčnost, efektivitu, estetiku. Pokud potřebují pořídit nové pomůcky, nábytek a jiné vybavení, objeví se jejich potřeby též v dotazníku. Vyjadřují se k personálním podmínkám, kvalitě a spolupráci pedagogického sboru, DVPP a další. Dotazník slouží k vyhotovení výroční zprávy, k aktualizaci ŠVP.“

ZŠ – MARTA

„Já bych se připojila k tématu hodnocení dětí. Máme ve škole dvacet rodičů, kteří žádají hodnocení slovní. Je to pro učitele náročnější, ale určitě může působit jako silná motivace. Učitel komplexně hodnotí práce žáka v jednotlivých předmětech, sděluje rodičům, jak žák zvládá či nezvládá učivo a na co je potřeba se zaměřit. Hodnocení žáka učitelem je v základní škole ta nejdůležitější činnost. Ještě s tím souvisí také hodnocení chování, pochvaly, důtky, jiná ocenění. To je také významné hodnocení. Pochvala ředitelem, třídním učitelem, odměna za reprezentaci školy, mimořádnou snahu, prospěch s vyznamenáním. Nebo naopak napomenutí třídního učitele, důtka učitele, ředitele.“

ZŠ – LUBOŠ

„Mám dojem, že kolegyně řekly to nejpodstatnější o hodnocení žáků. Přemýšlím, jaké další hodnotící činnosti provádí učitel. *(pauza)* Učitelé by se měli zaměřit na hodnocení dosažených klíčových kompetencí žáka. Není to vůbec jednoduché. Učitelé to neumí. Hodnotí spíš dovednosti žáka. A to pouze při hospitaci nebo na poradě.“

ZŠ – MARTA

„Omlouvám se, ale zapomněli jsme ještě na jednu formu hodnocení žáků, která se nám osvědčila. Zvykli jsme si hodnotit děti formou dopisu rodičům, kdy jim dvakrát do roka napíšeme, jak se dítěti ve škole daří. Další novinkou je hodnocení formou týdenních plánů. Rodiče si na webových stránkách školy přečtou týdenní plán a mohou na něj zpětně zareagovat. Plán si vytváří na prvním stupni učitelé sami. Na druhém stupni učitelé spolupracují. Za tvorbu plánu zodpovídá třídní učitel.“

OTÁZKA Č. 3

Tazatel : „*Které manažerské činnosti vykonává pedagog na úrovni třídy?*“

MŠ - MARIE

„Na úrovni třídy je to především vedení. Vedení dětí k rozvoji svých osobních předpokladů a možností, které je budou celý život provázet. Dítě musíme vést k tomu, aby bylo připraveno na život v dnešní společnosti, získalo fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy kompetencí. Naším vedením musíme ovlivnit celou jeho osobnost. Na úrovni třídy pedagog hodnotí především děti. S tím souvisejí záznamy o dětech, podmínky a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu, osvojování základů klíčových kompetencí, školní zralost, individuální vývoj dětí, speciální vzdělávací plány. Učitel hodnotí třídu jako celek, integrované bloky, společné aktivity, spolupráci s rodiči, třídní vzdělávací program, portfolio dítěte, výrobky, výtvarné práce. *(přemýšlí)* Učitelé také hodnotí např. projekty. Nebo po hospitaci průběh vzdělávání, vyváženost spontánních a řízených činností, formy a metody práce, prožitkovost, tvořivost dětí, jejich reakce na činnost, rozvoj, posun.“ *(mlčení)*

MŠ - JANA

„Vyjmenovala si snad všechny hodnotící aktivity na úrovni třídy. Ještě bych dodala, že je potřeba myslet na to, abychom dítě naučili samostatnosti, aby bylo sebejisté, šťastné. Aby dokázalo řešit problémy, objevovat, zkoumat, samostatně jednat a rozhodovat se. Je toho mnohem více, vše máme uvedeno v ŠVP, veškeré kompetence, které by měly děti získat. Hlavní a nejdůležitější je vést děti k lásce.“

MŠ - EVA

„Vedení je též motivace dětí k činnostem, povzbuzování, vlastní vzor, rozvíjení jejich osobnosti, vzdělávání. Patří sem vedení celé třídy jako celku, vytváření pozitivních vztahů. Vedení dětí se speciálními potřebami, individuální přístup atd.“

ZŠ – LUBOŠ

(zamýšlený) „Snažím se zmapovat všechny manažerské funkce, poradte mi... Jo vedení, to je základ. Vedu nejen sám sebe, ale také třídu 25 dětí. Vedu je k týmové práci, hezkým vztahům, aktivním činnostem, spolupráci, komunikaci, k získání vzdělání

na požadované úrovni. Snažím se je aktivně podporovat k učení, využívat k tomu zajímavé výukové metody, aby se jim ve škole líbilo a rády sem chodily. Vedu je tak, aby se cítili dobře, aby jsme se vzájemně respektovali a pracovali s vysokým nasazením. (*přemýšlí*) Také je hodnotím a vedu je k tomu, aby se uměli sebehodnotit. Následně na pedagogické radě, jako každý učitel, své hodnocení prezentuji. Informuji vedení a kolegy, prezentuji své hodnocení celého kolektivu žáků, individuální výsledky, pokroky, podmínky vzdělávání, úspěchy, neúspěchy. Otevřeně si sdělujeme, co se povedlo a co ne. Každý učitel je hodnocen, zda splnil své povinnosti vyplývající z jeho kompetencí, vedení dokumentace, příkazů ředitelky a další splnění úkolů. Napověděli jste mi proces kontroly, ano i ten na úrovni třídy probíhá. Kontroluji především úkoly žáků, domácí práce, písemné práce, splnění jiných zadaných činností. Jejich způsob provedení, správnost, úpravu. Potom hodnotím - známkuji. Kontrolovat mohu také pořádek ve třídě, na lavici, vybavení třídy a další. (*ted' si nevzpomenu*) S vedením je propojeno i řízení. Ve větší míře ho uplatňuje ředitelka a zástupci, ale já si svoji třídu svým způsobem také řídím. Řídím procesy učení, které rozvíjí žádoucí kompetence žáků. Snad jsem na nic nezapomněl, když tak mě doplňte.“

ZŠ - MARTA

„Já využívám řízení, protože jsem ve funkci zástupce pro první stupeň. Řídím chod tohoto úseku školy. Mám odpovědnost nejen za žáky, pedagogické a provozní pracovníky, ale též za veškeré podmínky zajišťující správný chod prvního stupně. Vybavení školními pomůckami, nábytkem, bezpečnost ve třídách, v interiéru školy. Je toho dost, co vše musím obsáhnout. Jsme velká škola. Pomáhají mi provozní pracovníci, které si sama řídím, kontroluji a zároveň je hodnotím. Ředitelce školy předávám veškeré informace, které následně společně vyhodnocujeme. Nejsou to sice manažerské činnosti na úrovni třídy, spíše na střední úrovni (*smích*), říkám to správně? O manažerských činnostech ve třídě mluvil Luboš. Jsou téměř totožné s těmi, které vykonávám já. Mám však zkrácený úvazek, tudíž má práce ve třídě je trochu omezená.“

ZŠ - VLADIMÍRA

„Učitel třídy je zároveň manažerem, který by měl vykonávat všechny manažerské činnosti stejně jako ředitel. Je to operativní manažer, který řídí kolektiv žáků, plánuje vyučovací proces, realizuje vyučovací jednotku, vytváří a podílí se na klima třídy, hodnotí prospěch žáka, reflektuje vlastní práci. Musí zvládat proces vedení, řízení i kontroly, následně hodnocení. A to nemluvě o všech jeho dovednostech, které by měl jako správný manažer mít. *(ředitelka hledá materiály s certifikátem o manažerském proškolení)* Už jsem to našla! *(přednes)* Být dobrý učitel tak znamená být i dobrý manažer, ovšem s podmíněním reflektivního fungování všech ostatních součástí učitelovy role.“

ZŠ - MARTA

„Nedá se opomenout, že ředitel je zároveň učitel, který vykonává manažerské činnosti nejen na úrovni třídy, ale též školy. Na to nesmíme zapomínat. A celý kolektiv pracovníků školy je ředitelce nápomocen. Pokusím se dát dohromady společně s Vámi, jaké manažerské činnosti vykonává ředitelka na úrovni školy:

- Motivuje své zaměstnance tak, aby si stále doplňovali vzdělání a své nové poznatky, zkušenosti předávali dál a využívali je ve vlastní práci.
- Umožňuje a tvoří takové podmínky, aby bylo možné realizovat další aktivity, které jsou součástí Školního vzdělávacího programu.
- Odpovídá za bezpečnost dětí, zaměstnance a zajišťuje bezpečné prostředí ve škole.
- Kontroluje práci pedagogických i nepedagogických pracovníků a zpracovává plány kontroly. Kontroly průběžně vyhodnocuje.
- Vyhodnocuje práci svoji i práci podřízených. Zpracovává evaluaci školy a z ní vyvozuje závěry pro další práci.
- Spolupracuje s rodiči.
- Odpovídá za správné vedení školní dokumentace.

- Vede personální dokumentaci.
- Zpracovává mzdy, inventarizaci, zajišťuje školení CO, BOZP, vede záznamy o úrazu...
- Zodpovídá za vedení dokumentace, která se týká hospodaření, evidence majetku...

To nezvládne samozřejmě sama, musí dát důvěru nejen své zástupkyni, ale i podřízeným. Pokud se naučí spolupracovat, delegovat úkoly na ostatní a důvěřovat jim, potom by práci měla zvládat a zároveň by měla spokojené podřízené.“

OTÁZKA Č. 4

Tazatel : „*Má školní hodnocení význam pro vaši práci?*“

MŠ - MARIE

„Školní hodnocení patří k těm nejdůležitějším aktivitám – manažerským činnostem ve škole. Hodnotíme stále a všude. Na okamžité hodnocení není třeba žádných příprav. Hodnocení provádíme permanentně a často. To je hezké, to se ti nepovedlo, ty jsi šikovný, dnes jsi mě překvapil, jsi málo pečlivý apod. Proto je hodnocení tak významné. V určitý okamžik dokáže ovlivnit druhého. Hodnocení je výchovná složka, kterou všichni využíváme.“

MŠ - EVA

„Už děti v mateřské škole se učí formou hry. Hodnocení těchto procesů je nezbytné. Zejména pozitivní, které posiluje motivaci dítěte. Význam hodnocení je zásadní.“

ZŠ – LUBOŠ

„Hodnotit se musí, bez toho by škola nebyla školou. Je to základní funkce školy. Musíme přeci ocenit žákův výkon, chování, nebo jednání. Působí motivačně, jako zpětná vazba, působí na průběh jeho dalšího jednání, učení, ovlivňuje jeho vlastnosti.“

ZŠ – VLADIMÍRA

„Lépe to již nedokážu popsat. Hodnocení je zpráva pro dítě / žáka, kterou získá informaci o sobě. O správném, či špatném výkonu.“

ZŠ – MARTA

„Na základní škole má hodnocení nezastupitelné místo. Myslím teď na klasifikaci. Dokážete si představit školu bez známek? Nebo školku bez hvězdiček, razítek apod.?”

OTÁZKA Č. 5

Tazatel : „Postupují učitelé při hodnotících činnostech jako manažeři?“

MŠ – MARIE

„Učitelé jsou, dle mého názoru, manažery. Jsou zodpovědní za to, jak probíhá jakákoliv činnost ve třídě (MŠ, ZŠ, SŠ). Proto také vykonávají manažerské funkce, a to na úrovni operační. Plánují, organizují, kontrolují, analyzují, rozhodují, implementují, vedou lidi. Sami „se řídí“ a sami „řídí“ pedagogický proces. Výuka probíhá na základě stanovených pravidel, ale způsobem, o kterém rozhodují sami učitelé. V rámci vedení lidí (dětí, žáků, studentů) hodnotí průběh, výsledky vzdělávání. Jejich hodnotící činnosti musejí být jasně a přehledně naplánované, připravené, promyšlené. Nejedná se o nahodilé hodnocení.

Hodnocení a výsledky hodnocení musejí napomoci zkvalitňovat vzdělávací proces.“

MŠ – JANA

„Zajisté, plánují - sestavují výukové plány, plánují sebevzdělávání, vytvářejí ŠVP (TVP), plánují a projektují celky i dílčí činnosti.

Organizují - hodinu, dopoledne, školní akce, akce s rodiči, připravují vlastní pomůcky, provádějí základní administrativní úkony.

Vedou lidi (žáky) - motivují je, předávají poznatky, novou látku, řeší konfliktní a problémové situace, spolupracují s ostatními kolegy.

Kontrolují - provádí zpětnou vazbu vlastní práce (sebereflexe), hodnotí pokroky a výsledky dětí, žáků...

Myslím si, že učitelské hodnotící činnosti mají manažerskou povahu, protože si učitelé také stanovují strategické a dílčí cíle, které si hodnocením ověřují, nakolik se jim podařilo jich dosáhnout. Zahrnuje to též řízení učebních i mimo výukových aktivit žáků. Cíle se týkají nejen dosažení standardů pro daný stupeň vzdělávání, ale také osobní složky - jak chci organizovat výuku, jakými přístupy či styly vedení chci cílů dosáhnout, jaké zdroje jsem schopen k dosažení cílů zajistit či využít příležitostí pro učení atd. V rámci hodnocení (sebereflexe) dle stanovených kritérií si celý proces ověřují zpětnou vazbou - reflektují cíle vyučování, didaktické postupy...

MŠ - EVA

„Určitě ano, je to jedna z manažerských specifických aktivit. Manažer oceňuje výkon, učitel hodnotí např. učební aktivity, vyučovací proces, žáky...“

ZŠ – MARTA

„Myslím si, že rozhodně musí. Využívají nutně všechny manažerské funkce. Plánují hodnocení, ať již pravidelné formativní - měsíční (klasifikace ústní, písemné), pololetní (vysvědčení, postupové zkoušky), nepravidelné (podle situace, okamžité, když si to situace vyžaduje, např. pochvala po úspěšném splnění úkolu). Organizují hodnocení (strukturu třídy při jednotlivých činnostech, rozdělují role, např. v orchestru, určují vedoucí, koordinují), používají prvky personalistiky (přijímání žáků, adaptace, hodnocení, rozvoj...), vedení lidí (v oblasti umění musí být především lídrem), analyzují, rozhodují a implementují. Mohou hodnotit také kolegy, rodiče, vedení školy.

OTÁZKA Č. 6

Tazatel : „*Existuje mezi manažerskými a učitelskými kompetencemi určitá paralela?*“

MŠ – EVA

„Po dnešním rozhovoru si dokážu představit, že určitou kontinuitu mezi kompetencemi manažera a učitele lze nalézt. Určitě to jsou komunikační schopnosti, schopnosti motivace, sociální schopnosti, rozhodovací procesy, prvky organizování, informační systémy a další. Veškeré kompetence manažera a učitele jsou paralelní. Podobnost není čistě náhodná, protože dnešní nároky kladené na pracovní místo vedoucího pracovníka – ředitele (manažera) jsou totožné s nároky, které se požadují od učitele.“

MŠ – JANA

„Mám stejný pocit. Stávám se čím dál tím vzdělanější manažerkou. *(úsměv)* Začínám vnímat, co management představuje a znamená. Už to pro mě nebude pavěda, kterou jsem nikdy nechápala. Teď se vrátím k tvé otázce. Podobnost (paralela) určitě existuje např. ve stanovení strategických cílů (vyučovací strategie, projektování, tvorba ŠVP, inovace ve výuce, tvorba systému hodnocení žáků, volba metod zprostředkování učiva...), jejich naplňování a průběžná a závěrečná reflexe“

ZŠ – VLADIMÍRA

„Já si též myslím, že paralela mezi manažerskými a učitelskými činnostmi existuje. Kompetence odborné, manažerské, osobnostní a sociální musí mít dobrý učitel při vedení a hodnocení žáků srovnatelné jako střední management ve vztahu k učitelům, vrcholový management ve vztahu ke všem zaměstnancům. Na všech úrovních řízení (ředitel, vedoucí metodického orgánu, učitel) je nutné mít výše jmenované kompetence také ve vztahu k okolí (kolegům, nadřízeným, rodičům, změnám v okolí atd.)“

ZŠ – MARTA

„Učitelů se týká třídní management, který se vztahuje k vyučovacím situacím, vytváření klimatu ve třídě, školních pravidel, užívání efektivní komunikace, hodnocení žákovy učební aktivity, výsledků a celkového pokroku v rozvoji osobnosti. A to je paralela s manažerskými funkcemi, které učitelé uplatňují v rámci třídy, případně ročníku, stupně, školy.

OTÁZKA Č. 7

Tazatel : *„Cílem mé bakalářské práce je nabídnout ucelený obraz na proces hodnocení s porovnáním hodnotících kompetencí manažera a učitele a zjistit, zda lze chápat hodnotící činnosti učitele jako manažerskou funkci. Jak toto sdělení vnímáte? Dá se podle Vás funkce hodnocení, o které jsme si dnes již mnoho řekli vnímat jako jedna z manažerských funkcí učitele?“*

MŠ - MARIE

„S pojmem management nemám zatím žádné zkušenosti. Myslím si, že ani moji kolegové nevědí, co to přesně znamená. Já jsem se s tímto pojmem setkala, jako zástupkyně ředitelky na semináři pro vedoucí pracovníky a znám jej z článků, které vycházejí v Učitelských novinách. Z dnešního setkání, kdy jsi nám ve stručnosti řekla, co to management je a jaké funkce vykonává, si dovolím říci, že hodnotící činnosti již vnímám jako manažerskou funkci. Ale i ostatní manažerské činnosti. Dokážu již pochopit, že učitel jako manažer též plánuje, řídí, organizuje i kontroluje.“

MŠ – EVA

(s podivem) „Když tě poslouchám, máš pravdu. Jak nám „bakalářka“ naznačila, procesy manažera vykonáváme dnes a denně. Jenže mým kolegyním je tento termín zatím vzdálený. Učitel – manažer... Já dnes již chápu, o čem hovoříme. Svět se řítí vpřed, vítězí honba za ziskem, stále se hovoří pouze o pojmech jako je podnikatelská úspěšnost, prostředí, tržní hospodářství, prosperita, globalizace, kapitál aj. Učitelé se musí s oborem ztotožnit, začít se vzdělávat, aby si manažerskou tematiku zažili a porozuměli jí. Zatím žijí v představách, že je to záležitost pouze vedení školy.“

MŠ - JANA

„Než jsem se rozhodla založit soukromou školu, prošla jsem si Funkčním studiem I., kde jsem se s tématy managementu setkala. Mám na to trochu odlišný pohled, ale naprosto s vámi souhlasím. Podle mne nelze učitele vnímat pouze jako vykonavatele něčích rozhodnutí. Právě on je v pozici, kdy má plánovat, rozhodovat, motivovat, kontrolovat, řídit, vést děti, hodnotit. Sami vidíte, že funkce manažera jsou s rolí učitele téměř totožné. Takže lze říct, že učitel třídy je zároveň manažer.“

ZŠ - VLADIMÍRA

"Já bych řekla, že manažerská funkce je určitou záležitostí, kdy učitel ví, o co vše se má starat, co všechno má zohledňovat, na co všechno má myslet, co všechno má opečovávat. Jde o to, aby si ohlídal obsah výuky, cíle výuky. Aby nějakým způsobem ověřoval své působení na žáky. Aby dokázal hodnotit sám sebe. V podstatě aby sebehodnocením posouval sám sebe dál. Hodnocení určitě patří k jedné z jeho kompetencí.“ *(delší pauza)*

ZŠ - MARTA

(smích) „Manažera bych s učitelem neztotožňovala. Funkce manažera – lídra chápu trochu odlišně. Učitel má mít na vědomí, že je vykonavatel nesmírně náročné funkce, která na něj klade vysoké požadavky. Především velkou administrativní zátěž spojenou se vzděláváním. Pokud by se mělo začít na učitele nahlížet jako na manažera, bylo by potřeba změnit zažitá stereotypy ve vzdělávání se. Manažerské vzdělávání učitelé nepreferují. Soustředí se na nabídky, které jsou zaměřeny na jiná témata, než je management. Bylo by vhodné nabídku vzdělávání rozšířit o toto téma, aby pochopili, že třídní učitel může být i dobrý manažer.“

ZŠ - LUBOŠ

„Manažerská funkce hodnocení se společně s ostatními funkcemi manažera dá určitě spojit s funkcemi třídního učitele. Jsou téměř totožné. Toto pojetí však někteří z vyučujících zatím takto nevnímají. Management je pro ně naprosto odlišná věda, se kterou se mnozí setkali pouze v literatuře. Pojem manažerských funkcí si budou dávat

do souvislosti s řízením podniku. Aby učitelé pochopili pojem manažerské funkce, tak se musí rozšířit a podpořit nabídka vzdělávání. *(pomlka)* Osobně mám zájem se dozvědět o managementu více a své zkušenosti ze studia Školského managementu předávat dál.“

ZŠ - VLADIMÍRA

„Když si uvědomíme, jaké druhy hodnocení probíhají v podnikové sféře a porovnáme je s tím, co hodnotíme na základní škole, jedná se o totožné činnosti:

- hodnocení zaměstnanců x žáků,
- hodnocení pracovního procesu x vyučovací hodiny,
- výsledky oddělení za svěřený úsek x výsledky žáků,
- výsledky za oddělení x výsledky za třídu,
- ocenění práce x pochvala,
- finanční odměna x vysvědčení.

To hovoří za vše. Třídní učitel je zároveň manažer.“

Tazatel :

„Všem Vám chci co nejsrdečněji poděkovat za příjemně strávené odpoledne, kdy jsme měli možnost společně se zamyslet a snažit se najít odpovědi nad otázkami z oblasti managementu. V jakých různých profesních kontextech vykonávají učitelé mateřské a základní školy manažerské funkce, konkrétně činnosti hodnocení a co je obvyklým předmětem jejich hodnocení.

Naší snahou bylo odpovědět na otázku zda existuje paralela mezi kompetencemi manažera a učitele a jaké druhy manažerských činností učitel vykonává na úrovni třídy. myslím si, že naše společné setkání nám pomohlo poodhalit mnoho zajímavých otázek týkající se této vědní disciplíny ve spojitosti se školskou problematikou. Pochopili jsme, že učitel není pouze pedagogem, ale též manažerem se všemi jeho kompetencemi – znalostmi, dovednostmi a postoji. Schopnostmi, které odpovídají požadavkům role třídního učitele v současné době.

ZÁVĚR

„Být třídním učitelem znamená být dobrým manažerem. Složitost manažerské funkce vedení lidí výstižně vyjádřil J. M. Burus : „Vedení lidí je nejsledovanější a zároveň nejméně chápaný jev na světě.“ Z tohoto důvodu jsem se pokusila na základě poznání, zjištění názorů učitelů a následné analýzy, předložit a popsat manažerskou činnost hodnocení učitelem. Dospět k přesvědčení, že manažerské dovednosti jsou považovány v učitelské roli za centrální, nezbytné pro dosahování osobnostního a sociálního rozvoje dětí a žáků.“

Pojetí práce učitele se za posledních několik let výrazně změnilo. Zatímco dříve byl učitel považován za jednu z nejdůležitějších autorit a jeho hlavní funkcí bylo předat informace, postupem času se transformovala tato pozice k tomu, že učitel je nejen předavatel vědomostí, ale zároveň je schopen systematicky a cíleně plánovat výuku, je schopným organizátorem, současně se umí kriticky rozhodovat, vládne slovem a to vše hodnotí takovým způsobem, který mu pomáhá v jeho dalších krocích a rozhodnutích. Od ryze vzdělávacího pojetí učitelského povolání jsme se dostali až k dovednostem, které jsou vlastní velmi schopnému a systematickému **manažerovi** jakékoli firmy, resp. organizace.

„Manažeři mají dominantní postavení v řízení organizace, připravují koncepcie rozvoje, řídí běžnou provozní činnost, zabezpečují její finanční zdraví atd.“ (Veber a kol., 2006).

Aby mohl manažer dobře pracovat, musí se umět dobře **rozhodovat, plánovat, kontrolovat, hodnotit, organizovat a vést lidi**. Tyto činnosti **patří mezi základní funkce**, které manažeři vykonávají. Pro učitele je termín manažer cizím pojmem, který v nich vyvolává rozpaky. Nicméně po vysvětlení a objasnění tohoto pojmu se shodnou na tom, že hodnotící činnost učitele lze jednoznačně chápat jako manažerskou funkci.

Manažer smysluplně vede lidi k cíli, který je všem účastníkům společný. Vytváří vhodné prostředí pro práci, plánuje další kroky podle společné vize, rozvíjí spolupráci, reflektuje dosavadní úspěchy i neúspěchy a v neposlední řadě hodnotí a sebehodnotí. Věřím tomu, že je mezi námi stále větší počet učitelů, kteří toto vše zvládají a také vedle toho ještě vychovávají a vzdělávají děti a mají je rádi.

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, v jakých různých kontextech vykonávají učitelé mateřské a základní školy manažerské činnosti hodnocení a co je obvyklým předmětem jejich hodnocení.

Pojem **hodnocení** bývá neustále vystaven zájmu a často i kritice všech účastníků vyučovacího procesu, ať jsou to učitelé, žáci, nebo rodiče. Patří mezi dlouhodobě živě diskutované téma. Součástí smysluplného hodnocení je rozvíjet samotnou hodnotící činnost učitelů jako **manažerů třídy**, kteří specifickým způsobem třídu řídí. Vyžaduje to od nich nemalé úsilí, ale také zvládnutí určitých manažerských dovedností.

Při rozhovoru s učiteli základních škol a učitelkami mateřských škol jsme společně dospěli k názoru, že téměř polovina učitelů vnímá **hodnocení** jako zbytečnou činnost a povinnost. Z rozhovorů jsem odvodila, že manažerskou kompetenci hodnocení téměř neaplikují a mají s ní malé zkušenosti. Mám dojem, že někteří učitelé dobře nerozumí pojmu manažerské hodnocení a nedovedou jej ztotožnit s kompetencemi manažera. Spíše se přiklánějí k tomu, že je to záležitost týkající se didaktické činnosti. Při rozhovorech nad tématem hodnocení učitelem jako manažerská činnost se všichni přítomní shodli, že pedagogovi nestačí pouze teoretické vědomosti, ale praktikovaná teorie prostřednictvím dovedností, umocněná pozitivní zkušeností. Ta se postupně přetváří v manažerské kompetence. Z tohoto důvodu je cílem každé školy s učiteli více pracovat, umožnit jim vzdělávat se, aby se jejich manažerské dovednosti posilovaly. Aby přijali názor a došli k závěru, že funkce učitele a funkce manažera jsou totožné a třídní učitel je ve své profesi vykonává.

Mým doporučením je, aby vedení škol podporovalo soustavné vzdělávání ve všech oblastech školského managementu. Doporučovalo učitelům nové formy dalšího vzdělávání, školení, kurzů a studia. Aby pedagogové byli více informováni a proškoleni tématy, které se dotýkají manažerských činností, což by jistě přispělo k hlubšímu pochopení a zájmu o tuto problematiku. Je potřeba se zaměřit se na všechny manažerské činnosti, ale především na oblast hodnocení - efektivní a funkční činnost, která pozitivně motivuje žáky i samotné učitele. Je důležité, aby pedagogové pochopili, že **manažerská funkce hodnocení** patří k těm nejdůležitějším.

Cílem mé bakalářské práce bylo poskytnutí co nejširšího výčtu hodnotících aktivit učitelů mateřské a základní školy. Respondenti se shodli na totožných aktivitách, které vykonávají na úrovni jednotlivých škol. Společným odhadem potvrdili, že téměř polovina učitelů základních a mateřských škol postupují při své práci jako manažeři. Uplatňují základní manažerské techniky, metody a dovednosti v různých situacích.

Třídní učitelé využívají **manažerských dovedností**, kdy systematicky **plánují** výuku, tj. jak a proč se mají žáci učit, volí přístupy a metody vyučování a učení směřující k naplnění vzdělávacích cílů, vybírají smysluplný obsah, při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků atd.

Třídní učitelé **řídí** procesy učení, používají strategií, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si kompetence, vedou výuku, podněcují motivaci žáků, komunikují se žáky atd.

Učitelé manažeři **kontrolují** žáky, procesy učení, výsledky učení, rozvíjí u žáků dovednost sebehodnocení apod. **Organizují celý** výchovně vzdělávací proces.

Při rozhovoru s respondenty jsme se shodli na tom, že jako klíčovou činností učitele je **kompetence hodnocení**. Hodnocení výuky, vzdělávacích procesů a všech činností s výukou souvisejících, tj. hodnocení žáků a kolektivu. V neposlední řadě sem patří i proces sebehodnocení, na který lze nahlížet optikou učitele ale samozřejmě i žáka. Díky vhodnému, systematickému a kritickému hodnocení jsou učitelé schopni podat efektivní a motivující zpětnou vazbu jejich svěřencům, kolegům, sami sobě.

Závěrem lze říci, že učitelé všech stupňů škol při vstupu na učitelskou dráhu současně vstupují na dráhu manažerskou. Je pro ně důležité, aby si osvojili manažerské myšlení a jednání, aby dokázali systematicky plánovat, organizovat, vést, kontrolovat a hodnotit nejen na úrovni školy, ale především třídy. Manažerské způsobilosti přispívají k úspěšnému výkonu jejich profese. Vedení školy si musí stále uvědomovat, že chápání a realizování úkolů třídního managementu jednotlivými učiteli je zdrojem profilování školy jako celku. Ředitel školy by měl mít zájem na tom, aby každý pedagog pochopil pojetí a význam managementu pro svou pedagogickou činnost. Podpořil vzdělávání v oblasti školského managementu tak, aby přispělo k tomu, že učitel dokáže manažerské činnosti vhodně aplikovat do své třídnické práce.

Je třeba si uvědomit, že manažerské činnosti, kompetence již nejsou výsadou úzkého okruhu specialistů, ale pronikají i do širokého školského prostředí.

Bakalářská práce je vhodná pro manažery, ředitele, vedoucí pracovníky, učitele, studenty a ostatní zájemce, kteří chtějí získat bližší poznatky o tématu hodnocení učitelem jako manažerská činnost. Cíl mé práce byl splněn.

POUŽITÁ LITERATURA

- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 171 s. ISBN 978-807-3672-218.
- BEDRNOVÁ, Eva. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002, 586 s. ISBN 80-726-1064-3.
- BĚLOHLÁVEK, František. *Management*. Olomouc: Rubico, 2001, 642 s. ISBN 80-858-3945-8.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2000. 1.vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593-79-6.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
- HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 126 s. ISBN 80-247-1458-2.
- CHRÁSTKA, M. *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, 48 s. ISBN 80-706-7469-5.
- CHRÁSTKA, M.; HORÁK, F. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1998. 169 s. SPN Praha. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 7. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005, 829 s. ISBN 80-723-5272-5.
- KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-346.
- KOUBEK J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 2. vyd. Praha: Management Press, 1998, 350 s. ISBN 80-859-4351-4.
- LHOTKOVÁ, I.; TROJAN, V.; KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 103 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3578-992.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998, 239 s. ISBN 80-717-8246-7.
- MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996, 91 s. ISBN 80-210-1444-X.

- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 111 s. ISBN 80-244-0452-4.
- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogická evaluace ve škole*. 2006.
- *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum Praha, 2004. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. vyd.1. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přepr. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-717-8252-1.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 132 s. ISBN 80-718-4132-3.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3.rozš. a aktual.vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- SEDLÁČKOVÁ, H.; SYSLOVÁ, Z.; ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, 148 s. ISBN 978-807-3578-848.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 27 s. ISBN 80-870-0001-3.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 27 s. ISBN 80-870-0001-3.

- SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.
- SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. Praha, 2010. ISBN 80-86307-39-5.
- SYSLOVÁ Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Z.; HORNÁČKOVÁ, V. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 340 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3579-760.
- ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-802-6200-857.
- VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. 2006. ISBN 80-244-1422-8.
- VEBER, Jaromír. *Management: základy, prosperita, globalizace*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2000, 700 s. ISBN 80-726-1029-5.
- VODÁČEK, Leo. *Management: teorie a praxe v informační společnosti*. Vyd. 3., dopl. a rozš. Praha: Management Press, 1999, 291 s. ISBN 80-859-4394-8.
- WAGNEROVÁ. *Hodnocení výkonnosti veřejných vysokých škol*. ISBN 978-80-7204-666-9.
- WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2004, 295 s. ISBN 80-731-5083-2.

Internetové zdroje:

MŠMT ČR [online]. c2006 [cit. 2010-04-15]. Standard kvality profese učitele. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele>

www.socioklima.eu/program/files/pohled_na_ucitele.pdf, *Sociálně pedagogický pohled na roli třídního učitele*.

