

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Centrum školského managementu

Mgr. Linda Mašková

**Specifika kvality práce středoškolských učitelů
a možnosti její evaluace a řízení**

The specifics of the quality of secondary school teachers and the possibilities to
evaluate and manage their performance

Bakalářská práce

Studijní obor: Školský management

Studijní program: Specializace v pedagogice

Vedoucí práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Specifika kvality práce středoškolských učitelů a možnosti její evaluace a řízení* vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuje, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného či stejného titulu.

22. 11. 2015

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janu Vodovi, Ph.D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

.....

podpis

NÁZEV:

Specifika kvality práce středoškolských učitelů a možnosti její evaluace a řízení

AUTOR:

Mgr. Linda Mašková

KATEDRA:

Centrum školského managementu

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Jan Voda, Ph.D.

ANOTACE:

Každý zodpovědný řídicí pracovník školy se snaží hledat nejlepší způsob, jak dokázat objektivně ohodnotit kvalitu práce učitelů. Na středních školách je tomu jinak, a proto se v této práci snažíme nahlédnout detailně na dva systémy hodnocení učitelů práce na čtyřletých středních školách a zhodnotit je dle námi stanovených kritérií. Výzkumu předchází teoretický náhled do situace v našem školství zaměřený zejména na vývoj kariérního systému u nás a dále na základě studia odborné literatury hledáme podklady právě ke stanovení kritérií k určování efektivity hodnotících systémů, které pomohou v řízení pracovního výkonu.

KLÍČOVÁ SLOVA:

kvalita vzdělávání, kvalita učitele, kariérní systém, střední škola, hodnocení pracovního výkonu, řízení pracovního výkonu, efektivita

TITLE:

The specifics of the quality of secondary school teachers and the possibilities to evaluate and manage their performance

AUTHOR:

Mgr. Linda Mašková

DAPARTEMENT:

Centre of school management

SUPERVISOR:

PhDr. Jan Voda, Ph.D.

ANNOTATION:

Every responsible school executive tries to find the best way to manage how objectively evaluate the teachers' quality of their work. There is not difference at secondary schools. On that account in this piece of work we will have a look in detail at the two systems of the teaching work evaluation at the four-year secondary schools and evaluate them according to our criteria. The theoretical insight into the situation in our education presedes the research. In particular it is focused on the development of the career system here in our country and further on the basis of specialized literature study we are looking for relevant documents to establish the criteria for determining the effectiveness of evaluation systems, which will help in the management of the working performance.

KEYWORDS:

the quality of education, the teacher's quality, the career system, secondary school, the working performance assessment, the working performance managment, efficiency

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická část	9
1.1 Kvalita vzdělávání v závislosti na kvalitě učitele.....	9
1.1.1 Učitel obecně.....	9
1.1.2 Specifika učitele na střední škole	13
1.1.3 Hodnocení práce středoškolského učitele v současné době.....	16
1.2 Hodnocení pracovního výkonu.....	17
1.2.1 Pracovní výkon a jeho řízení.....	17
1.2.2 Hodnocení pracovního výkonu, hodnocení pracovníků.....	19
1.3 Řízení pracovního výkonu ve školství.....	21
1.3.1 Řízení pracovního výkonu ve školním prostředí.....	21
1.3.2 Hodnocení pracovního výkonu jako nefinanční motivace.....	23
1.4 Hodnocení pracovního výkonu ve školství	24
1.4.1 Evaluace a hodnocení.....	24
1.4.2 Systém hodnocení pracovního výkonu	24
1.4.3 Efektivní hodnocení pedagogického pracovníka	29
2 Výzkumná část.....	30
2.1 Chemická škola.....	32
2.1.1 Nástroje hodnocení.....	33
2.1.2 Rozhovor s ředitelkou školy.....	37
2.1.3 Rozhovor s pedagogy chemické školy	40
2.1.4 Dotazník	43
2.1.5 Cíle školy.....	46
2.1.6 Zhodnocení.....	46
2.2 Gymnázium	48
2.2.1 Nástroje hodnocení.....	49
2.2.2 Rozhovor s ředitelem školy.....	51
2.2.3 Rozhovor s pedagogy gymnázia	56
2.2.4 Dotazník	59
2.2.5 Cíle školy.....	61

2.2.6	Zhodnocení.....	61
2.3	Porovnání hodnotících systémů obou škol.....	62
2.3.1	Kritéria hodnocení efektivity systémů hodnocení.....	63
2.3.2	Vyhodnocení porovnání obou systémů.....	67
2.4	Alternativní řešení.....	68
2.4.1	Základní složky alternativního hodnocení.....	68
2.4.2	Hodnotící pohovor.....	70
	Závěr.....	71
	Použitá literatura.....	73
	Přílohy.....	75

Úvod

V posledních letech se více než kdykoliv v minulosti klade často v problematice českého školství otázka, jak ohodnotit kvalitu učitelovy práce, jak nalézt ten nejefektivnější systém tohoto hodnocení a o co se při něm opírat. Tyto otázky by mohl pomoci částečně řešit fungující kariérní řád, avšak jeho implementace do praxe byla odsunuta. Nikoho nepřekvapí tvrzení, že práce učitele na jakémkoliv stupni vzdělávání se hodnotí velmi těžko a je nabíledni, že nelze při této činnosti brát v potaz pouze jediné kritérium. Učitel neprodává a nevyrábí, je pro něj proto složitější dokázat, jak moc produktivní ve svém konání je a jak kvalitně svou profesi vykonává. Cílem této bakalářské práce je získat vhled do situace ve středoškolském prostředí, a to nejprve pomocí studia literatury věnující se této problematice a posléze díky výzkumu formou vícečetné případové studie na dvou středních školách. Pokusíme se tedy zjistit, jak v reálném světě dvou středních škol funguje ten který způsob hodnocení kvality učitelské práce a zdali je případně možné se touto praxí nechat inspirovat při tvorbě systému hodnocení pracovního výkonu na jiných školách, kde by pomohl v procesu řízení pracovního výkonu.

1 Teoretická část

1.1 Kvalita vzdělávání v závislosti na kvalitě učitele

1.1.1 Učitel obecně

Chceme-li se zabírat hodnocením kvality pedagogické práce, musíme se nejprve na problematiku podívat ze širší perspektivy. Právě proto se budeme v této kapitole soustředit na termíny kvalita učitele a samozřejmě ještě lépe, kvalita vzdělávání, což jsou pojmy velmi úzce spjaté, které bez sebe navzájem nemohou existovat.

V posledním desetiletí se v naší republice zásadně změnil náhled na vzdělávání ve školství, vznikla kurikulární reforma, kterou se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) snaží nastolit novou cestu ke kvalitnímu vzdělávání u nás. Je ovšem těžké zhodnotit, co vlastně kvalitní vzdělávání či kvalita vzdělávání znamená. *Ve snaze hodnotit kvalitu vzdělávání v decentralizovaném školském systému vystupují do popředí snahy zkoumat a posuzovat kvalitu a efektivitu škol.* (Spilková, 2010, s. 8) Ovšem jak fenomén kvality vzdělávání zkoumat či popsat? Jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí se stala právě kvalita vzdělávání, a proto je jedním z možných zdrojů informací k tvorbě hodnotícího systému u nás studium různých přístupů šetření kvality vzdělávání v zahraničí. V posledních desetiletích proběhlo celoevropsky již mnoho pokusů tento fenomén uchopit, většinou pomocí případových studií. Dle poznatků, které charakterizují kvalitu školy, vznikají indikátory kvality. Kromě toho také popisují individuální specifika dané školy. Zobecnění údajů z případových studií je pak východiskem k formulování klíčových znaků a nejpodstatnějších rysů kvalitní školy. Vytvoří se jakýsi model kvalitní školy, která má mnoho znaků – jasnou filozofii školy, kvalitní systém řízení školy, kvalitní učitelský sbor, kvalitu výuky, autenticitu školy. *Ve všech úspěšných modelech kvalitních škol je bezpodmínečně zastoupen také kvalitní učitel* (Vašutová, 2004). To poukazuje na spojitost těchto faktorů a my se v další části budeme zabírat právě fenoménem učitele a možnostem hodnocení kvality jeho práce.

Jak již bylo uvedeno, kvalita učitele je obecně považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání a má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků, než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol. To potvrzuje také MCKinsley (2007), tím, že tvrdí, že „kvalita vzdělávacích systémů nemůže

překonat kvalitu učitelů, kteří v nich pracují“. Nejen proto by se zvyšování kvality učitelů mělo stát pro náš systém zásadním. Tato činnost by měla pramenit už od zkvalitňování systémů přípravy budoucích učitelů a dalšího profesního rozvoje. To by mělo být a také je dnes všeobecně považováno za základní nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol. Právě to se také dále potvrzuje ve studii McKinsley & Company tím, že „ty nejúspěšnější světové školské systémy jsou zaměřeny na tři úkoly: podnítit ty správné osoby k tomu stát se učitelem, dát jim to nejlepší pedagogické vzdělání a dohlížet zda a jak pravidelně poskytují všem svým svěřencům to nejlepší, co mohou“.

S určováním modelu kvalitní školy souvisí také model kvalitního učitele, který zahrnuje tyto klíčové prvky:

- 1) znalosti (předmětové, pedagogicko-psychologické a oborově didaktické, všeobecný rozhled),
- 2) pedagogické a didaktické dovednosti (komunikace a interakce, sociální klima, vyučovací strategie a řízení procesů učení, diagnostiky a hodnocení žáků, spolupráce s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe),
- 3) postoje, hodnoty, a osobnostní vlastnosti.

(Spilková, 2010, s. 22)

Aby se tato nebo jim podobná kritéria stala součástí oficiálního hodnocení ve školách či na národní úrovni při tvorbě na příklad kariérního systému, je nutné je jasně stanovit. Také proto vznikl ze strany odborné veřejnosti pojem *profesní standard* jako určitá norma kvality vykonávání učitelské profese. I přesto, že lze fenomén kvality učitele nesnadno hodnotit, význam role norem učitelské profese je zásadní pro každý vyspělý stát, který chce zvyšovat kvalitu a efektivitu vlastního vzdělávacího systému a měl by se tyto normy snažit vytvořit komplexně, svědomitě a za podpory expertů z oboru. Tyto poznatky musí samozřejmě aplikovat na svou základní filozofii vzdělávání a společenský a kulturní kontext.

V České republice se poprvé oficiálně zmiňuje kvalita učitele a profesní standard v dokumentu Národní program rozvoje vzdělání v České republice, tzv. Bílé knize o vzdělávání (2001). Právě zde je zdůrazněna klíčová role kvality učitele ve vzdělávání i zvyšování této kvality a zároveň vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů. *Na tomto základě se v projektu „Podpora práce učitelů“ vytvořil model profesních kompetencí postaven na čtyřech pilířích vzdělávání: učit se poznávat, učit se žít společně s ostatními, učit se jednat, učit se být* (Spilková, 2010, s. 40). Tímto se snaží propojit

kompetence učitele s kompetencemi žáků, které by měli mít po absolvování základní školy. Přestože vznikalo paralelně i mnoho dalších možných alternativ, doposud se oficiálně profesní standard v našich podmínkách nepoužíval, nemá právní ukotvení. Přitom právě profesní standard by měl podporovat připravenost učitelů a ředitelů a mohl pomoci při realizaci kurikulární reformy v naší zemi. Kdyby se stal závaznou normou, byl by to jistě dobrý nástroj při profesionalizaci učitelů a dopomohl by ke kvalitnímu vykonávání jejich profese právě v podmínkách kurikulární reformy.

Profesní standard by měla být norma, která na základě struktury profesních činností, povinností a odpovědností stanoví profesní kompetence potřebné pro kvalitní standardní výkon profese (Spilková, Vašutová, 2008). Tato věta v podstatě znamená, že profesní standard by měl určit jakousi hranici dobře odvedené učitelské práce, protože velmi těžko můžeme sebelépe ohodnotit jakoukoliv práci objektivně, jestliže neexistují závazně platné normy pro kritéria, dle kterých ho můžeme hodnotit. Do současnosti byla veškerá objektivnost či subjektivnost, etika, genderová problematika a podobně vždy v rukou ředitele školy, více či méně.

Profesní standard je zásadně spjat s pojmem profesní kompetence, které jsou základním kritériem k hodnocení kvality práce učitele. *Profesními kompetencemi se rozumí soubor znalostí, dovedností, schopností a postojů. Jsou hodnotitelné, dají se získat a rozvíjet nebo zvýšit dalším vzděláváním* (Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia v kariérním systému, 2015). Profesní standard by měl být přirozenou součástí vysokoškolského pedagogického studia a učitelské přípravy. Jestliže se české školství odhodlá k legislativním změnám stran učitelského standardu, podpoří nejen možnost snadněji hodnotit kvalitu učitelské práce, ale i profesionalizaci učitelské přípravy na pedagogických fakultách.

Vzhledem k neustálým změnám na MŠMT, které reflektují společenskou a politickou situaci v ČR je bohužel pochopitelné, že i přesto, že se velmi často v současné době v českém školství hovoří o měnících se požadavcích na vzdělávání, stále neexistoval žádný oficiální model pojetí kvality učitelství, který by dokázal na tuto situaci reagovat. Je možné, že i z tohoto důvodu je doposud názor mnohých pedagogů na změny související s kurikulární reformou, ve vztahu s dalším vzděláváním pedagogů a jejich dalšímu profesnímu rozvoji, kariérnímu řádu, negativní.

MŠMT se několikrát vracela k legislativně zakotvené normě učitelské práce, ale opakovaně se tato činnost přerušila. Přesto se do roku 2012 zachovaly alespoň dva projekty

podporované MŠMT, které se mimo jiné zařadily mezi zdroje nápomocné při tvorbě potenciálního oficiálního profesního standardu. Jedná se o projekt *Cesta ke kvalitě a Národní kvalifikační rámec terciálního vzdělávání*.

Národní projekt Cesta ke kvalitě – podpora ze strany MŠMT tvorbu autoevaluace ve školách, v jehož rámci se tvoří Standard začínajícího učitele a Standard zkušeného učitele ukončen v roce 2012.

Národní kvalifikační rámec terciálního vzdělávání – formuloval očekávané znalosti, dovednosti a kompetence absolventů VŠ, které by měly být kompatibilní se znalostmi, dovednostmi a kompetencemi absolventů VŠ v celé EU. V tomto projektu se samozřejmě také identifikovaly kompetence absolventů pedagogických fakult. Projekt byl ukončen v roce 2012.

V nedávné době pojem profesní standard v ČR konečně dostával reálnou podobu a to díky projektu operačního programu Vzdělání pro konkurenceschopnost nesoucí jednoduchý název *Kariérní systém*. Právě v nejaktuálnější podobě kariérního systému, který ovšem čeká ještě dlouhá cesta jednání, než se stane oficiálním dokumentem MŠMT, jsou stanoveny a detailně popsány čtyři oblasti, které mají být standardem učitele – Učitel a jeho žáci, Učitel a jeho profesní Já, Učitel a jeho okolí, Profesní etika. Bohužel nastal další politický zvrat a v létě 2015 po odvolání ministra školství, který se snažil kariérní systém podpořit a uzákonit, nastoupila ministryně nová, která celou aktivitu stran kariérního systému pozastavila. Přesto se pokusíme tento dokument přiblížit, neboť je to nejaktuálnější možný text týkající se profesního standardu.

Standard učitele je věcným i ideovým základním stavebním prvkem celého kariérního systému. Tvoří základ pro všechny kariérní cesty, které jsou na něj navázány. Stanovuje požadavky státu na osobnostní kvality a profesní dovednosti učitele a na jejich rozvoj v průběhu jeho kariéry. (Kariérní systém učitelů, metodická příručka pro ředitele, 2015, s. 2).

Výstupem tohoto projektu je propracovaný systém profesního standardu, který zde obsahuje čtyři kariérní stupně. Každý učitel by měl v rámci své práce rozvíjet profesní kompetence. Ne každý již chce procházet dalšími stupni, kterými je získávání specializované pozice či dokonce funkční pozice. Přejít mezi těmito stupni provází atestační řízení, kde musí pedagog prokázat způsobilost na kariérní postup. Přejít mezi kariérními stupni není povinný, současný učitel praktikující svou profesi nemusí projít atestací nikdy za celý svůj

profesní život. Budoucí absolventi pedagogických škol budou muset po několika letech praxe přejít povinně z prvního stupně na druhý, na kterém se popisuje standard jako úroveň kvalitního, soustavně se vzdělávajícího učitele. Třetí stupeň je popsán v *Metodice pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia v kariérním systému* (2015) jako „vynikající učitel s dlouhodobě výbornými výsledky, splňuje předchozí stupeň a je lídrem školy“. Čtvrtý stupeň je potom pro člověka s kvalitami předchozích stupňů a zároveň je to osoba aktivně se podílející na rozvoji školství v ČR. Kariérní postup se může konečně stát realitou pro každého učitele mateřské, základní, střední či umělecké školy, který bude chtít dlouhodobě pracovat na svém profesním výkonu.

Je třeba poznamenat, že ve chvíli, kdy by se stal systém profesního standardu učitelů oficiálním dokumentem MŠMT a školy by ho uchopily jako podstatný podklad k práci a uvedly ho do praxe, je velmi pravděpodobné, že práce na hodnocení pedagogických pracovníků by to mělo rozhodně významný vliv – minimálně proto, že ředitelé by měli z čeho vycházet a jaké osnovy se držet. Tento vliv bude posílen, pokud dokážeme implementovat kariérní řád a s ním spojený profesní standard do škol tak, aby učitele nevyděsil, ale aby ho naopak dokázali přijmout jako něco, co jim pomůže do budoucna v jejich profesi

Existuje mnoho možností, jak uchopit problematiku hodnocení pedagoga či jak poznat jeho kvalitní práci. Můžeme nahlédnout do zahraničí či do zámoří a nechat se inspirovat některým z tamních systémů. Zároveň je ovšem nutné respektovat dosavadní kulturu a historii naší země a způsob, jakým se školství utvářelo po staletí do současnosti. Máme pocit, že na již existující kvalitní prvky by se měly aplikovat nové, které by mohly v symbióze se starým fungovat. Kromě toho se do diskuse o kvalitách učitele a jejich možnému hodnocení musí zařadit jak odborná tak laická veřejnost. Největší chybou je ovšem další přerušování tohoto procesu, protože to odradí i ty nejaktivnější nadšence, kteří chtějí tuto činnost podpořit a dovést až do konce, což se mělo podařit v rámci návazného projektu *Implementace kariérního systému*, který připravované nástroje kariérního řádu promítne do reálné praxe. Myslíme si, že pozvednutí a správné ohodnocení učitelství profese tato společnost českým učitelům dluží již delší dobu.

1.1.2 Specifika učitele na střední škole

Učitel je dle *Pedagogického slovníku* (2013) „jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, na jehož kvalitě do značné míry závisí výsledky vzdělávání“. Historicky byl učitel většinou pojímán jako nositel informací, v nynějším pojetí, které vychází ze současných

funkcí školy, učitel vytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnost žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Zásadní je také jeho sociální interakce se všemi subjekty ve škole – žáky, rodiči, spolupracovníky, managementem školy. Učitelská profese je rozlišná pro různé typy, stupně a obory škol, na kterých učitel působí. V našem případě se zaobíráme otázkou učitele na střední škole, což může být v naší republice gymnázium, střední odborná škola či konzervatoř. Na tomto stupni se prohlubuje všeobecné vzdělání ze základní školy a dle zaměření se odlišně připravuje na další životní etapu, tzn. další vzdělávání či budoucí profesi.

Právě příprava na budoucí svět práce je specifikum, které práci učitele odlišuje od předchozího stupně – základního vzdělávání. V rámci studia na střední škole musí proto pedagog vybavovat své svěřence širokým všeobecným i odborným základem nezbytným pro pracovní uplatnění v oboru, avšak i mimo něj. I z tohoto důvodu musí učitel na střední škole dokázat nalézt ve svých žácích potenciál, který mají a podporovat ho v nich při hledání oboru budoucí profese, ale zároveň jim musí dát i takové znalosti a schopnosti, díky kterým uspějí kdekoliv. Musí po nich chtít samostatnost, autonomní uvažování a zároveň schopnost spolupráce s ostatními. Zkrátka se snaží své svěřence připravovat na život, nejen na další stupeň vzdělávání. Střední škola je poslední stupeň, kdy se žáci mohou opřít o svého kantora, kdy jsou vlastně ještě dětmi. Za čtyři roky na střední škole se z nich stávají vyspělé osobnosti a kvalitní učitel svou pedagogickou prací směřuje tak, aby jim v tom pomohl.

Dále musíme v souvislosti se specifiky učitele na střední škole zmínit i otázku kvalifikace. Středoškolský pedagog by měl být v první řadě dobře kvalifikován jak v oboru, který učí, tak v didaktice tohoto odvětví. Z pohledu zákonných norem je kvalifikace zásadní pro každý stupeň vzdělávání, ale právě na střední škole je vzhledem k věku žáků každý nedostatek viděn a komentován. Nejen studenti, ale případně i jejich rodiče či zákonní zástupci tak vidí, zda je pedagog jen odborník, který své vědomosti neumí vhodně interpretovat, zda je naopak málo vzdělán ve svém oboru, či zda je dostatečným odborníkem, který umí odhadnout, co a jak svým svěřencům předat. Je samozřejmé, že míra odbornosti se odvíjí od oboru školy, na které pedagog vyučuje.

S kvalifikací souvisí i další vzdělávání pedagogů. *Vzdělávání pracovníků je zpravidla chápáno jako zahrnující odborné vzdělávání i rozvoj znalostí, dovedností a schopností. Mělo by být součástí celkové strategie a politiky organizace* (Kocianová, 2010, s. 169). Nelze opomenout, že středoškolský učitel je odborník, který musí mít ve svém oboru stále přehled o

všem, co přináší nového a orientuje se v nových trendech. Kromě toho je nutné se do vzdělávat průběžně v souvislosti se státními maturitami, neboť každý zkoušející musí získat certifikát hodnotitele písemných i ústních maturitních zkoušek a jakýkoliv pedagog se může stát zadavatelem písemné maturitní zkoušky.

Maturitní zkoušky, nejen ty státní, jsou nedílnou součástí práce středoškolského učitele. *Je to závěrečná zkouška ukončující studium na středních školách opravňující ke vstupu na vysokou školu* (Pedagogický slovník, 2013). Proto je práce na nich, příprava, zadávání, vyhodnocování písemných prací i ústní zkoušení dalším výrazným specifikem práce učitele na střední škole.

Dalším specifickým znakem střední školy je již zmíněný věk žáků. Jedná se většinou o mladé lidi od patnácti do dvaceti let, tedy osoby téměř dospělé s vlastními názory, vědomostmi, zkušenostmi. Těmto lidem musí pedagog nabídnout něco, čím je zaujme, což je v době všudypřítomně sdílených informací velmi náročný úkol. S věkem žáků souvisí také jejich vlastní zodpovědnost, skončila jim povinná školní docházka, žák je na střední školu přijímán díky přijímacích zkouškám, ke kterým se sám hlásí a je zde proto předpoklad, že chce danou školu studovat a jeho motivace by měla být jasně daná. Bohužel učitel střední školy už nemůže doufat v žákovu vnitřní motivaci a musí se snažit své svěřence zaujmout o to více.

Může se zdát, že hlavním z kritérií práce středoškolského pedagoga tkví v tom, že se může promítnout do výsledků jeho žáků při závěrečné maturitní zkoušce, která je „hmatatelná“. Podobně lze uvažovat i v případě, má-li učitel dlouhodobě úspěch při přípravě žáků na přijímací zkoušky na vysoké školy. V obou případech se potvrzuje jeho určitá kvalita, která se na střední škole očekává. Na druhou stranu nikdo nemůže tvrdit, že ten, který nejlépe připraví žáka po stránce vědomostí, je nejlepší pedagog. Hovoříme-li o hodnocení kvality práce učitele, musíme se opírat i o procesní kvalitu, sledovat neustálý rozvoj jeho profesních kompetencí, nezajímat se pouze o finální výstupy jeho činnosti.

Musíme zmínit ještě další specifikum středních škol, které se nezvratně promítne i do profesního života středoškolských učitelů. Vzhledem k budoucímu poklesu demografické křivky je bohužel budoucnost mnohých – zejména všeobecně zaměřených – středních škol nejistá. *Populační vývoj zcela fatálně ovlivňuje život škol. Současný propad počtu žáků, nejvíce patrný na středních školách, bohužel není jen krátkodobým jevem a je potřeba s ním počítat i dál* (Trojan, 2014, s. 20). I proto se vedení škol musí snažit zkvalitňovat nejen výuku

samotnou, ale dokázat i prostřednictvím svých pedagogů zaujmout neotřesitelnou pozici v široké konkurenci. Toho může dosáhnout pouze za předpokladu, že se učitelský sbor ztotožní s filozofií školy a dokáže o ní přesvědčit i veřejnost, že se nebude bránit novým možnostem kurikulární reformy, otevře se sám dalšímu vzdělávání a bude prostě a jednoduše tomuto směru věřit.

Z předchozího textu vyplývá, že středoškolský učitel by měl být plně kvalifikován, měl by být neustále se vzdělávajícím odborníkem ve své aprobaci, ale zároveň by měl výuku stále zdokonalovat pomocí nových možností a ve své pedagogické práci by měl zohledňovat vše, co má splňovat v rámci školního vzdělávacího programu.

1.1.3 Hodnocení práce středoškolského učitele v současné době

V současnosti neexistuje oficiálně stanovený systém hodnocení či evaluace pro učitele na střední škole. V souvislosti s kariérním řádem se o této problematice hovoří, ale situace je zatím na každé škole v rukou vedení. V rámci výzkumu na této práci bylo kontaktováno mnoho středních škol, které by mohly mít dobře vypracovaný systém, ale mnoho z nich stavělo pouze na znalosti svých pedagogů a na jejich činnosti nad rámec povinností – ty často nebyly ani specifikovány.

Kromě toho má ovšem střední škola zákonnou povinnost zhodnotit v pravidelném intervalu svou vlastní práci. Jediným podpůrným prostředkem k této evaluaci na školách ze strany MŠMT byl již zmíněný projekt *Cesta ke kvalitě (AUTOEVALUACE - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení)*, v jehož rámci se tvořil Standard začínajícího učitele a Standard zkušeného učitele a nabízel různé evaluační nástroje, které mohli ředitelé škol dle svého uvážení dobrovolně vyzkoušet. Tyto evaluační nástroje byly testovány na pilotních školách a výstupy z testů slouží jako pomocníci pro školy, které pocítují sice vlastní autonomii, ale zároveň i potřebu sebekontroly a zjištění kvality své činnosti. Projekt nabídl po svém skončení školám mimo jiné i třicet evaluačních nástrojů zaměřených na různé oblasti ve škole. V rámci našeho šetření je nejdůležitější spojení evaluační nástroje a nástroje řízení (lidských zdrojů, organizačních změn, procesů, projektů,...). *Jde o nástroje, jejich použitím škola sleduje hlavní účel, kterým je rozvoj školy směrem ke stanoveným cílům a prioritám. K těmto nástrojům patří **Rámec pro vlastní hodnocení školy**. Mezi níže prezentovanými evaluačními nástroji se dále vyskytují **Dobrá škola** jako metoda vedoucí ke stanovení priorit škola, ale současně podporující proces diskuse a sdílení těchto priorit mezi pracovníky, dále **Příprava na změnu** napomáhající řízení změn*

ve škole. Je zde i nástroj převzatý a upravený z oblasti personálního řízení **360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení**. Cíleně pro řízení lidských zdrojů s výrazným pedagogickým akcentem jsou vytvořeny dva nástroje: **Rámec profesních kvalit učitele a Profesní portfolio učitele** (Školy na cestě ke kvalitě, 2012). Jak se v této části textu dozvídáme, vedení škol mohlo v rámci autoevaluace školy použít takové nástroje, které by pomohlo ke zkvalitňování řízení pracovního výkonu, a to zejména díky dvěma posledním zmíněným.

Díky dokončení projektu *Kariérní systém* se od května 2015 nově otevírá ředitelům všech škol dokument, který by měl pomoci i v hodnocení učitelů. Celý projekt se týká obecně všech stupňů škol. V případě nově tvořených a vyvíjených dokumentů ve školství se uskutečňuje většina testů a pilotních projektů na základních školách, poté se tam i aplikuje. Na střední školy dochází většinou o dost později, což se stalo například při zavádění RVP a tím pádem i tvorbě ŠVP. Proto bude zajímavé zjištění, zda bude případná budoucí implementace kariérního systému do praxe probíhat jak kvalitně, tak i dostatečně rychle na všech stupních škol.

Závěr je tedy takový, že každá střední škola má dnes svůj systém hodnocení, který může, ale nemusí stavět na profesním standardu, autoevaluaci apod. Hodnocení učitele a vše, co z tohoto nástroje řízení pracovního výkonu vyplývá, je plně v rukou ředitelů škol. V rámci budoucí předpokládané implementace kariérního řádu do praxe by se měl tento systém zásadně změnit.

1.2 Hodnocení pracovního výkonu

1.2.1 Pracovní výkon a jeho řízení

Chceme-li pochopit hodnocení pracovního výkonu pedagoga, musíme se nejprve na tuto personální činnost pokusit nahlédnout obecně, tedy nejen optikou zaměřenou na školní prostředí, ale na jakýkoliv podnik či jinou organizaci.

Hodnocení pracovního výkonu chápeme jako personální činnost, která je součástí procesu řízení pracovního výkonu, proto je třeba si ujasnit tyto základní pojmy. *Pracovní výkon je výsledkem spojení a vzájemného poměru úsilí, schopností a vnímání role (vnímání úkolů), s tím, že všechny tyto složky musí být v rovnováze.* (Koubek, 2004, s. 23)

Řízení pracovního výkonu, je komplexní přístup k ovlivňování pracovního výkonu lidí, jejich pracovního chování, rozvoje jejich pracovních schopností (Kocianová, 2010, s. 140)

S řízením pracovního výkonu je spojeno personální hodnocení, jeden z hlavních smyslů personální práce vůbec.

Základním cílem řízení pracovního výkonu je vytvoření kultury, v níž jedinci a skupiny přebírají odpovědnost za soustavné zlepšování procesů probíhajících v organizaci i za soustavného zlepšování svých vlastních dovedností a svého přispění (Koubek, 2004, s. 27). Tato myšlenka je základem k tomu, že každá organizace, a škola tím spíše, by měla jako celek sledovat společné cíle. Potom je pro každého pracovníka jednodušší nalézt správný směr vlastní práce. Jestliže má organizace jasně stanovenou vizi a určený směr, se kterým se pracovník ztotožní, je mu blízká celá kultura organizace, lépe pochopí i způsob a kritéria hodnocení a nebude zpochybňovat jejich výsledky. Zaměstnanec se cítí v tomto prostředí dobře a sám se snaží pracovat na plnění cílů tím, že plní cíle své.

Charakteristické rysy řízení pracovního výkonu

- Pomoci porozumět cílům organizace a přeměnit je na týmové a individuální cíle.
- Soustavný evoluční proces, kdy se zlepšuje pracovní výkon.
- Spoléhá spíše než na shodu a kooperaci než na kontrolu a nátlak.
- Vede k samostatnému řízení pracovního procesu.
- Vyžaduje otevřený styl řízení a podporuje oboustrannou komunikaci mezi nadřízenými a Podřízenými.
- Vyžaduje nepřetržitou zpětnou vazbu shora i zdola.
- Posuzuje celkový výkon na základě společně dohodnutých cílů.
- Měla by se týkat všech pracovníků a neměla by být v první řadě navázána na finanční odměnu.

(Koubek, 2004, s. 28)

Z výše uvedených charakteristik rysů řízení pracovního výkonu jsou patrné další oblasti považované za zásadní pro pracovní výkon, jeho hodnocení a následné řízení. Jednou z nich je nepřetržitá zpětná vazba. Tento fenomén je zásadní součástí hodnocení jako takového a bez neustálého opakování zpětné vazby by nemohlo docházet ke změnám v pracovním procesu. Je to důležitý nástroj, kterým lze velmi dobře pracovníka povzbudit a zároveň poukázat na nedostatky jednoduše zhodnocením naplnění předem dohodnutých cílů. Další zmíněnou položkou je snížení svázanosti pracovního procesu s finanční odměnou. Je samozřejmé, že pracovník provádí pracovní výkon zejména s vidinou finanční odměny, avšak v případě, že se dokáže ztotožnit se společnými cíli, nalézá-li v plnění těchto cílů uspokojení, může být pro

něj odměnou i práce samotná. Tento model by měl být metou managementu každé organizace.

V rámci řízení pracovního výkonu je zásadní stanovit cíle pracovníka, které jsou pro něj pochopitelné, dosažitelné a motivační. Při každé zpětné vazbě musí vedoucí pracovník poukázat na to, čeho již bylo dosaženo a jakým směrem se cíle dílčí i cíle organizace jako celku ubírají. Další zásadou je také formulovat srozumitelně úlohu zaměstnance v rámci organizace.

Závěrem je třeba zdůraznit, že *činnosti při řízení pracovního výkonu nejsou rigidním „systémem“, ale flexibilním procesem, nebo také procesem evolučním, přesto stále koherentním* (Armstrong, 2006, s. 13). Proces řízení pracovního výkonu je proto neustále inovovaný cyklus hledající lepší a efektivnější řešení.

1.2.2 Hodnocení pracovního výkonu, hodnocení pracovníků

Hodnocení pracovníků je významnou činností, která poskytuje organizaci představu o výkonech, jednání a pracovních schopnostech jednotlivců. Výkon je chápán jako komplex výsledků práce a pracovního chování pracovníka (Kocianová, 2010, s. 145). Základní funkcí hodnocení pracovníků je ovšem nejen získávání informací o jejich pracovním výkonu, avšak zároveň i poskytnutím kvalitní zpětné vazby. Pracovníky hodnotíme s cílem zlepšit jejich výkonnost a pracovní chování a směřovat jejich osobní rozvoj i postup v organizaci. Musíme chápat pracovní výkon nejen jako množství odvedené práce, ale jako souhrn všech složek včetně pracovního vztahu k ostatním pracovníkům a činnostem, které hodnocený vykonává.

Hodnocení probíhá v několika možných variantách – průběžně, příležitostně, systematicky. Průběžné hodnocení je neformální, vzniká momentální a bezprostřední zpětná vazba na určitý podnět. Příležitostné hodnocení může být kombinací obou variant a systematické hodnocení je považováno za hodnocení zcela formální, tedy podle předem stanovených kritérií. Hodnotitelem může být nejen nadřízený, ale také spolupracovníci pracující na stejné úrovni jako hodnocený, dále podřízený, třetí osoba – ve školním prostředí žák či jeho rodiče, psycholog, skupina hodnotitelů a stále častěji se uplatňuje i sebehodnocení.

Hodnocení pracovního výkonu je poněkud obtížnou a problematickou záležitostí, protože nikoliv vždy je možné pracovní výkon nebo jeho jednotlivé složky popřípadě výsledky práce spolehlivě měřit (Koubek, 2004, s. 131).

Abychom mohli cokoliv hodnotit, měli bychom si primárně určit kritéria, o která se můžeme opřít a vytvořit si tak objektivní způsob hodnocení. Tato kritéria jsou v každé organizaci rozmanitá a jejich tvorba by měla být dlouhodobým procesem. V zásadě by se mělo jednat o hodnocení na základě výsledků práce, schopností a dovedností zaměstnance a jeho chování. Potom tato kritéria slouží jako základní odrazový můstek, každá organizace si dle svého zaměření vybere samozřejmě ty body, které jsou pro hodnocení její práce zásadní, a rozvede je konkrétněji, aby se staly praktickým pomocníkem v hodnocení a mohli je jasně prezentovat i hodnoceným pracovníkům, kteří díky této hodnotící škále mohou vědět, jakým způsobem svou práci organizovat, kam ji směřovat a jak se chovat.

Ve většině organizací je vytvořen systém hodnocení složený z jedné či více metod hodnocení. Kocianová (2010) uvádí tyto metody hodnocení:

- hodnocení podle stanovených cílů,
- hodnocení na základě plnění norem,
- volný popis,
- pomocí (číselné, grafické, slovní) stupnice,
- hodnocení na základě kritických případů,
- metody založené na pořadí hodnocených pracovníků,
- check-list, hodnotící anketa, metoda BARS,
- assessment centre,
- developement centre,
- competency based interview.

Nedílnou součástí většiny hodnotících systémů je hodnotící pohovor.

Hodnocení pracovního výkonu je možno definovat jako formální posouzení a klasifikování pracovníků jejich manažery v souvislosti s pravidelnými – zpravidla jednou za rok se konajícími – setkáními, tedy hodnotícími pohovory (Koubek, 2004, s. 31). Tyto rozhovory jsou zaměřovány převážně na to, co se stalo v minulosti, přestože řízení pracovního výkonu je spíše činnost hledící na cíle budoucí. Hodnotící pohovory by se měly stát pravidelnou součástí řízení pracovního výkonu. Mnoho zaměstnanců může pociťovat hodnocení obecně jako něco, čím je chce vedení organizace stále kontrolovat a ještě hůře, že pouze přiděluje zbytečnou práci. Právě při hodnotících pohovorech, ať formálních či neformálních, by se měl zaměstnanec přesvědčit o vhodnosti a efektivitě vybraných způsobů hodnocení a zároveň by měl dostat dostatečný prostor k vyjádření se k danému tématu. Celkově by se měla osoba

podávající hodnocení spíše tázat a nechat hodnoceného volně hovořit, aby získala náhled na věc z úhlu pohledu druhé strany a zároveň aby dokázala, že názor hodnoceného je pro ni cenný a hodlá ho dále při řízení pracovního procesu zúročit.

Zdůrazněme, že největším problémem hodnocení pracovníků je subjektivita. Je proto výhodné v rámci co nejvyšší objektivity, hodnotit pracovníka z několika stran, tzn. několika hodnotiteli. *Pro tento případ existuje také množství metod či doporučení, například sice náročná, přesto velmi účinná 360° zpětná vazba, kdy je pracovník hodnocen z mnoha stran a úrovní např. podřízeným, nadřízeným, klientem, ..., dále monitorování procesu hodnocení, zkoumání výsledku hodnocení více stejně vysoko postavenými manažery, vzdělávání a výcvik manažerů.* (Koubek, 2004, s. 158)

1.3 Řízení pracovního výkonu ve školství

1.3.1 Řízení pracovního výkonu ve školním prostředí

Řízení pracovního výkonu je systematická činnost ředitele školy, která směřuje k realizaci strategických cílů školy prostřednictvím dosahování požadovaného pracovního výkonu podřízených. Schopnosti, motivace a podmínky zaměstnanců determinují výsledky práce a chování zaměstnanců, které velmi zásadně určují výsledky fungování a hospodaření školy. Dosahování očekávaných výsledků školy cestou dosahování požadovaných výsledů práce a chování zaměstnanců je podstatou řízení pracovního výkonu (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 107).

I ve školním prostředí je nutno považovat řízení pracovního výkonu za neustálý a opakující se cyklus činností. Jedná se o uzavírání dohody o pracovním výkonu na určité období, na kterou navazuje řízení pracovního výkonu v určitém období a zakončuje ho hodnocení pracovního výkonu tohoto období. Aby byl tento řídicí proces efektivní, je nutno realizovat ho neustále v souladu s podmínkami školy, dokázat ho začlenit do systému personálních činností, aplikovat ho na všechny zaměstnance bez rozdílu a postupovat systematicky.

Pro uzavření dohody o pracovním výkonu musíme znát obsah práce pracovníka, který je u pedagoga obecně definován jako výchovně-vzdělávací činnost, konkrétní podoba této činnosti je sepsána v pracovní náplni pracovníka, kterou sepisuje vedení školy a dává

pracovníkovi k prostudování a podpisu. Z dohody o pracovním výkonu vychází definice role zaměstnance. V případě pedagogických pracovníků je při uzavírání dohody o pracovním výkonu vždy složité sepsat konkrétní cíle týkající se pedagogické činnosti, neboť tato činnost je závislá na žácích a jejich možnostech, které jsou vždy rozdílné. Vedení školy by tedy mělo dokázat určit, co od pedagoga očekává, a stanovit konkrétní mety, které se specifikovat dají a kterých by měl pedagog v následujícím časovém úseku dosáhnout. Tyto mety by měli vést k naplňování cílů společných pro celou školu, tedy k realizaci školního vzdělávacího programu.

Na dohodu o pracovním výkonu naváže již proces řízení pracovního výkonu, tyto činnosti probíhají v pravidelných časových úsecích. Každý cyklus – většinou je to jeden rok – v sobě zahrnuje systematické hodnocení, získávání a poskytování hodnotících informací, zpětné vazby, zaměřené na výsledky, schopnosti, motivaci i podmínky podřízeného zaměstnance (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 110). Z této informace vyplývá, že po celý tento časový úsek je třeba získávat informace o činnosti pedagoga, předávat mu průběžně zpětnou vazbu, dodávat chuť do další činnosti a podporovat ho.

Po ukončení tohoto zpravidla ročního cyklu navazuje na řízení pracovního výkonu závěrečné hodnocení pracovního výkonu daného pracovníka. *Přesto, že je řízení pracovního výkonu nepřetržitý proces, zůstává formální hodnocení (zpravidla roční nebo půlroční setkání), resp. zkoumání a posuzování pracovního výkonu, důležitou součástí řízení pracovního výkonu. Úkolem řízení pracovního výkonu je pohled do budoucnosti – na to, co by lidé měli dělat, aby naplnili účel své práce, stále lépe využívali své znalosti a dovednosti a rozvíjeli své schopnosti (Kocianová, 2010, s. 143).*

1.3.1.1 Zpětná vazba

Jak bylo uvedeno, nástrojem řízení pracovního výkonu je systematické hodnocení zaměstnanců. Je to hlavně systematické získávání hodnotících informací o skutečném pracovním výkonu zaměstnance a jejich poskytování zaměstnanci. Znamená to tedy, že k hlavním úkolům řízení pracovního výkonu během období a zejména hlavním úkolem formálního setkání za účelem zkoumání pracovního výkonu je hledání rezerv ve výkonu, hledání cest, jak dobrý výkon ještě zlepšit. Hovoříme zde o nezbytném nástroji efektivního řízení pracovního výkonu, zpětné vazbě.

Zpětná vazba je informace týkající se průběhu a výsledků nějaké činnosti, poskytnutá nějakou osobou nebo obsažená přímo v dané činnosti, která umožňuje osobně tuto činnost

vykonávající provádět i nadále tuto činnost úspěšně nebo podniknout kroky k jejímu zlepšení. (Koubek, 2004, s. 114) Hodnotitel by tedy měl podněcovat k pokračování dobrého pracovního výkonu nebo by měl pomoci nalézt kroky k případnému zlepšení práce hodnoceného pracovníka. Měla by to být převážně pozitivní zpráva, která nezdůrazňuje jen to, co udělal dobře či případně neudělal, ale vybízí k dalšímu rozvoji a hledá k tomuto rozvoji správnou cestu. *Zpětná vazba, která je účinná, podává jednoznačné a přímočaré informace. Její základní funkce je především kontrola realitou* (Hroník, 2011, s. 50).

Zásady efektivní zpětné vazby dle Koubka (2004):

- Měla by být poskytována operativně.
- Měla by se týkat skutečných událostí.
- Měla by popisovat a nikoliv posuzovat.
- Měla by se týkat konkrétního chování.
- Osoba poskytující zpětnou vazbu by se měla spíše tázat, než podávat nějaká tvrzení či řešení.
- Mělo by se zdůraznit to, co je skutečně důležité.
- Měla by se zaměřit na to, co může pracovník skutečně změnit.
- Měla by být pozitivní.

Správně provedená zpětná vazba by se měla stát přirozenou součástí řídicí práce každého vedoucího pracovníka a je proto nesmírně důležitá.

1.3.2 Hodnocení pracovního výkonu jako nefinanční motivace

Cílem procesu řízení pracovního výkonu je zvyšování a zkvalitňování pracovního výkonu a tento cíl by měli zaměstnanci také vnímat jako zásadní. Systematické hodnocení by proto mělo být pro pracovníky hlavně zpětná vazba na jejich práci a zároveň by se měl hodnotící snažit směřovat jejich činnost do budoucna k vyšším cílům. Ideálně provedené hodnocení by mělo podpořit pedagoga v jeho zájmu o vlastní práci, a to nejen kvůli možnému navýšení platu, ale hlavně díky možnosti realizace v činnosti, ve které může být úspěšný a cítit se součástí organizace, která je prospěšná lidem a důvěryhodná v očích veřejnosti. *Nefinanční motivace bývá často účinnější než motivace finanční. Základem je pracovníkovo ztotožnění se s profesí a její přijetí jako nedílné součásti života. Ředitel školy však musí vytvářet podmínky a atmosféru* (Trojanová, 2014, s. 48). Hodnocení pracovníka by se tedy mělo stát základem

vedoucím tomuto ztotožnění. Zejména ve školním prostředí, kde jsou omezené finanční prostředky a finanční motivace je spíše třešničkou na dortu, než důvod k soustavnému zlepšování pracovního výkonu, je aspekt vhodného systému hodnocení, který motivuje zaměstnance ke kvalitnější práci, podstatný.

Má-li takto hodnocení fungovat a být motivací, musí manažer sledovat nejen krátkodobé, ale i dlouhodobé cíle a nezapomínat na ně i při dalším postupu. Opak by mohl vést k demotivaci jejich plnění ze strany zaměstnance. I to je součástí systematického hodnocení.

Nesmíme zapomenout na to, že na systém hodnocení musí navazovat ostatní personální systémy – systém odměňování musí na systém hodnocení navazovat stejně jako systém rozvoje. (Pilařová, 2008, s. 112) To znamená, že hodnocení by měl být proces, při kterém sbíráme podklady k další personální práci. Aby se stalo hodnocení i motivací, musí být systematické, pravidelné, dobře čitelné, s dostatečnými časovými rozestupy. To potvrzuje i Kocianová (2010), když tvrdí že, „systematické hodnocení probíhá pravidelně, vždy za určité stanovené období, musí být propojeno s ostatními personálními činnostmi, zejména s rozmísťováním pracovníků, s jejich vzděláváním, osobním rozvojem a řízením kariéry.

1.4 Hodnocení pracovního výkonu ve školství

1.4.1 Evaluace a hodnocení

Ve vědě má „evaluace“ stejný význam, jako „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Je to vědní disciplína, která získává a vyhodnocuje data o kvalitě vzdělávání nejen přímo ve školách. Zabývá se hlavně zlepšováním a úpravám vzdělávacích strategií obecně, může vyvolávat očekávané změny. Tato vědní disciplína je jako evaluace nazývána hlavně v širším měřítku, její jednotlivé části se nazývají většinou hodnocením – hodnocení práce pedagogů, žáků, atd. Pro svůj výzkum užívá v drtivé většině případů kvantitativní měření. V této práci se snažíme popsat a případně nalézat podklady, které lze v rámci pedagogické evaluace využít k dalšímu zkoumání. Proto se v textu hovoří převážně o hodnocení, nikoliv evaluaci.

1.4.2 Systém hodnocení pracovního výkonu

Otázkou, kterou by si měl každý ředitel v rámci řízení pracovního výkonu položit, by mělo být, jakou metodu hodnocení do systému hodnocení pedagogů ve své škole vybrat. *Systémy*

hodnocení standardně využívají kombinaci více metod (Kocianová, 2010, s. 150). Různé metody hodnocení jsme v této práci již uváděli, ovšem ve školním prostředí je vedení školy omezeno nejen časem, který má možnost nad hodnocením strávit, ale také finanční stránkou a mnohdy možná i nechutí vyzkoušet něco nového. Proto při vybírání nejvhodnějších metod hodnocení při tvorbě hodnotícího systému pracovního výkonu sahá často po osvědčeném a ne příliš náročném způsobu.

Avšak chce-li management školy opravdu využít hodnocení pracovníků jako efektivní nástroj k řízení pracovního procesu, musí podstoupit proces pokládání a zodpovídání otázek, otevřených debat a spolupráce na tvorbě hodnotícího systému se všemi složkami, kterých se hodnocení týká. Tento proces je zdlouhavý a je k němu třeba loajální a otevřené spolupracovníky. Jedná se o proces neuzavřený, protože je stále možnost zlepšovat a měnit, ale bude pro každého řídicího pracovníka, který tento postup podstoupí, dobrým pomocníkem v další práci.

Má-li vedení školy do tvorby systému hodnocení zapojit všechny zaměstnance, musí si je naklonit na svou stranu a dokázat je přesvědčit, že hodnocení pracovního výkonu je pro jejich práci nezbytné. Pokusí se jim ukázat ideální pohled na problematiku jak ze strany hodnotitelů tak i hodnocených. Na jedné straně poukazuje na sebe jako na složku, která hledá způsob, jak nejlépe vést školu, tak aby správně fungovalo její základní poslání – učit děti. Ale to nikdo nedokáže, jestliže neví, jak kvalitní má učitele, případně jestliže jim nezajistí možnost dalšího rozvoje. Hodnocení by mělo být vedle podkladu k možnosti rozdělení odměn, také pomocník k tomu, aby vedení školy dokázalo dobře poznat svého zaměstnance, pomoci mu najít jeho slabé a silné stránky, monitorovat jeho schopnosti a dovednosti, podpořit ho v profesním růstu a pomoci tento růst zkoordinovat s potřebami školy. Na druhé straně stojí učitel, pracovník, který by se měl snažit být ve své práci dobrý a tím pádem by měl automaticky vyhledávat možnosti, jak ji ohodnotit, hledat cestu, jak profesně i osobě růst. Proto by neměl vidět problém ve snaze vedení školy ohodnotit jeho práci a najít možnosti, jak ještě navýšit jeho schopnosti nebo jak naopak zúročit dosavadní zkušenosti. Proto by každá zpětná vazba, kterou pedagog ke své práci dostane, měla být automaticky přijímána jako ohodnocení vlastní práce, ne jako kritika. Tato myšlenka vychází z toho, že každý učitel chce být minimálně učitelem dobrým, a proto ho zajímají kritéria či ukazatele kvalitní učitelské práce.

1.4.2.1 *Zásady hodnocení pracovního výkonu pedagogů*

Hodnocení pedagogů na jednotlivých pozicích se musí vztahovat k předem stanoveným činnostem, které jsou obsahem pedagogické práce bez ohledu na aprobaci (Spilková, 2010, s. 188). Proto musí mít každý pedagogický pracovník jasně stanoveny, co je jeho pracovní náplní, jaké úkoly má při své práci splnit. To by mělo být obsaženo v náplni práce a krátkodobější úkoly by měly být zřetelně specifikovány při pohovorech s vedoucím pracovníkem.

Indikátory kvality, které budeme používat, budou doložitelné, ověřitelné a srovnatelné (Spilková, 2010, s. 188). Každý pracovník má právo být informován, co a jak je hodnoceno, nejlépe tedy alespoň částečně ve formě, která se dá porovnat, ať je to jakýmkoliv způsobem. Je pravděpodobné, že uvidí-li před sebou porovnání svých činností, ověří si sám, zda je hodnocení oprávněné či nikoliv.

1.4.2.2 *Co by mělo vedení školy hodnotit*

Za základní nástroje hodnocení kvality učitele jsou považovány: pozorování výuky, rozhovor s učitelem (žáci, rodiči), analýza dokumentů (příprava na výuku práce žáků, portfolio učitele, ...). (Spilková, 2010, s. 46).

Existuje pět složek hodnocení pracovního výkonu, které jsou v této části práce převedeny do školního prostředí. Tyto složky by neměly v hodnocení chybět a měly by být v nejlepším případě vyvážené.

- **výsledky** (množství práce, kvalita, včasnost, ...) – i přes těžko ohodnotitelné výsledky práce vzhledem k různorodosti žáků, lze hodnotit alespoň osvojené znalosti a dovednosti žáků, mimoškolní aktivitu se žáky, atd.
 - **Chování** (provedení, přístup k práci, přítomnost v práci, dozory), aktivita, kreativita, práce nad rámec povinností, samostatnost
 - **Schopnosti** (způsobilost k práci) – lze pozorovat zejména v rámci výuky (hospitace)
 - **Motivace** (ochota k práci) – těžko poznat, lze alespoň hodnotit dle ochoty k dalšímu vzdělávání
 - **Podmínky** (pracovní doba, pracovní prostředí) – udržování tříd, využívání pomůcek
- (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 111)

1.4.2.3 *Kdo bude pedagogického pracovníka hodnotit*

V každé škole je velmi zásadní, koho se rozhodneme zařadit do hodnocení. Nejlepší variantou je komplexní hodnocení z více stran a z více úrovní. Ke kvalitnímu hodnocení může dojít pouze tehdy, *berou-li všichni hodnotitelé svou roli vážně a také jestliže hlavní hodnotitel zůjítkuje názory ostatních hodnotitelů objektivním a vyváženým způsobem a vystřihá se vlastní interpretace jejich názorů* (Koubek, 2004, s. 157). V rámci tohoto hodnocení nemusí vedení školy brát v potaz pouze vnitřní prostředí školy, ale pokusit se zapojit i externí složku, jak expertní, tak laickou (zákonné zástupce).

1.4.2.4 *Jaké nástroje hodnocení budou ve škole maximálně efektivní*

Na počátku této kapitoly jsme hovořili o metodách případně nástrojích hodnocení. Každá metoda má své klady a zápory, každá může být zaměřena jiným směrem – na budoucnost, minulost, přítomnost – každá může mít jinou časovou dotaci. *Někdy postačuje rozdělení metod na hodnocení výkonu a hodnocení kompetencí. Při hodnocení výkonu je výstupem pracovní cíl a při hodnocení kompetencí je to rozvojový cíl* (Hroník, 2011, s. 55).

Tyto metody (nástroje) jsou ve školním prostředí použitelné podle Šikýře, Borovce, Lhotkové (2012) v této podobě:

- dle stanovených cílů,
- dle stanovených norem (případně profesním standardem),
- pomocí stupnice,
- volným popisem,
- metodou kritických případů,
- hospitační činností,
- portfoliem učitele,
- sebehodnocením.

1.4.2.4.1 Profesioní portfolio

Dalo by se říci, že podstatnou novinkou v hodnocení pracovního výkonu pedagogů by se mělo stát do dnešní doby mnoha řediteli i učiteli přehlížené profesioní portfolio učitele. Při tvorbě kariérního řádu v rámci projektu Kariérní systém, bylo téma profesioního portfolio určeno jednou ze třech klíčových aktivit. *Profesioní portfolio je odrazem učitelova stylu učení, jeho strategií, metodických postupů, didaktických preferencí, zvládnutí kompetencí a jeho vlastního pojetí výuky* (Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolio v kariérním systému, 2015). Tento dokument by měl být neustále aktualizovaný podklad

k možné sebe prezentaci učitele. Vedení školy může na základě znalosti tohoto portfolia lépe poznat své pedagogy a tím pádem vhodně navrhnout možnosti profesního růstu. Profesní portfolio by se mělo stát do budoucna nutností každého učitele. Mělo by totiž obsahovat materiály, které se dají použít do dokladového portfolia – portfolia, které bude nutné prezentovat při atestacích v rámci kariérního systému.

1.4.2.5 Hodnotící pohovor s pedagogem

Ať vybere vedení školy kombinaci jakýchkoliv hodnotících nástrojů, měl by hodnocení pomocí nich probrat s každým pedagogem zvláště při pravidelném hodnotícím pohovoru. Stejně jako v jakékoliv jiné organizaci, i ve školním prostředí je to zásadní moment, kdy může dojít ke konfrontaci dvou rozdílných pohledů na jednu věc. Při hodnotícím pohovoru jeden či více členů vedení společně projednává s podřízeným dosažení dohodnutých pracovních a rozvojových cílů, tedy toho, co lze viditelně ohodnotit jak v jeho pracovním růstu, tak v pracovních výsledcích. Po zhodnocení výsledků je oboustranně zvolen způsob, jakým lze zlepšit pracovní výkon a dosáhnout požadovaných schopností i potřebné motivace. Výsledky těchto zhodnocení jsou podstatou pro vedoucího při rozhodovacím procesu v oblasti řízení pracovního výkonu, zejména při odměňování, dalším vzdělávání, kariérním postupu. *Zásadní význam má příprava nadřízeného i hodnoceného pracovníka na hodnotící rozhovor. Hodnotitel by si měl ujasnit nároky na pracovní místo hodnoceného pracovníka, připravit si podklady k jeho činnosti za hodnocené období a uvažovat o působení pracovníka v příštím období. Hodnocený pracovník si ujasní argumenty ke své činnosti za uplynulé období a své představy pro příští období* (Kocianová, 2010, s. 153).

Formu a délku může samozřejmě každý hodnotitel určit sám, ale doporučovali bychom, aby jeho součástí byl i strukturovaný rozhovor. Mohl by obsahovat tyto otázky:

- Co se mi za určené období podařilo?
- Na čem a s kým v současnosti spolupracuji?
- Na čem a s kým bych rád spolupracoval v dalším období?
- Jak bych si představoval mé další vzdělávání?
- Co bych zlepšil na chodu školy? Jak bych se do tohoto zlepšení zapojil?
- Co mne zaujalo na práci ostatních kolegů?
- Jak jsem byl spokojen se zpětnou vazbou při hospitacích v mých hodinách? Hospitoval jsem u někoho já?
- Co mě momentálně tíží v mé práci?

1.4.3 Efektivní hodnocení pedagogického pracovníka

Při hledání ideálního systému hodnocení pedagogů je třeba uvědomit si i důležitou informaci: méně je někdy více. Přestože lze čerpat z mnoha dokumentů a zdrojů jak z odvětví školství, tak z komerční sféry, vždy se musíme pečlivě věnovat jejich studiu a zhodnotit, zda se do našeho prostředí hodí či nikoliv, ale když ve finále nalezneme to, co by nám mohlo vyhovovat, neměli bychom přespříliš kombinovat.

Ideálním řešením by měla být situace, kdy se hodnocení pedagogických pracovníků stane přirozenou součástí chodu školy. Nemělo by se pro nikoho jednat o „něco navíc“ nebo „za trest“. Měl by to být jen důkaz toho, že se pedagog s ředitelem, se žákem i jeho zákonným zástupcem shodne v tom, že chtějí vědět, jakým směrem se škola ubírá a tento směr chtějí dokázat určit, mít ho pod kontrolou. Všichni zúčastnění sledují stejné cíle a chtějí při jejich dosahování jít společnou cestou. Na této cestě se kvalitní učitel nebojí jakékoliv zpětné vazby a hledání dalších možností k dalšímu zkvalitňování ani předávání nabytých zkušeností dalším kolegům.

Nesmíme ale opomenout ani ten fakt, že systém musí být efektivní. Tuto efektivitu bychom měli dokázat i možností změřit získané výsledky. Efektivita je podle Ekonomického výkladového slovníku (Fiala – Fialová, 2011) „*v nejobecnějším pojetí vztah mezi účinkem (efektem), který poskytuje zkoumaný systém, a náklady nutnými pro jeho dosažení.*“ Jednoduše řečeno by zde měl být viditelný rozdíl mezi vstupními náklady a výstupem. Měli bychom dokázat určit, zda za moc práce nedostáváme nevalné výsledky.

Škole by měl pomoci tento systém v personální práci, efektivnímu řízení pracovního procesu i v ekonomické problematice.

2 Výzkumná část

V praktické části práce se budeme zabírat případovými studii systémů hodnocení pedagogických pracovníků dvou středních škol. Cílem této praktické části je popis systémů, kterými hodnotí na daných školách práci pedagogických pracovníků a porovnání evaluačního systému sledovaných škol s ohledem na možnost praktického využití tohoto systému jako manažerského nástroje řízení pracovního výkonu.

Výzkumný problém mé práce nese název *Jak hodnotit učitele SŠ při řízení jejich pracovního výkonu* a jedná se o výzkumný problém popisný, při kterém si klademe nejprve základní otázky „Jaký je? Jak funguje?“, v tomto případě chceme zjistit, jak fungují dva vybrané systémy hodnocení kvality práce učitelů na středních školách. Na základě zjištění stran hodnotících systémů obou škol se pokusíme o jejich srovnání.

Základní otázky v tomto výzkumném problému obsažené jsou rozloženy do dvou rovin: nejprve tedy popis systému hodnocení „jak (na jakém principu) fungují systémy hodnocení pracovního výkonu na sledovaných školách?“ a poté zjišťování „jak v praxi hodnotit pracovní výkon učitele na střední škole“ na bázi zjištění z případových studií na obou středních školách.

Výzkumný problém je navázán na teorii z manažerské oblasti popsanou v teoretické části.

Případová studie – systém hodnocení pedagogických pracovníků na střední škole

Zvolená výzkumná metoda: mnohonásobná případová studie

Velmi obecně se můžeme v případové studii ptát zejména na otázky „Jak?“ a „Proč?“. Z toho je patrné, že výzkum pomocí případové studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu nebo skupiny porovnávaných případů. *Případová studie v sociálně-vědním výzkumu je podobná mikroskopu: její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřená. Předpokládá se, že důkladným zkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.* (Hendl, 2005, s. 103) V této práci si klademe velmi zjednodušeně právě otázku „Jak?“ ve smyslu jak funguje ten daný systém hodnocení pedagogických pracovníků.

Dle předmětu výzkumu a problematiky, do které chceme vstoupit, existuje několik typů případových studií – osobní, studie komunity, sociálních skupin, událostí, rolí a vztahů, organizací a institucí. Cíle jsou různorodé – hledání nejlepšího vzorce chování, zavedení určitého typu řízení, evaluace, zkoumání procesů změn a adaptace. V našem případě se jedná jednoznačně o studii instituce, a to střední školy. Vzhledem k obecnosti tématu a jeho využitelnosti na každé střední škole, není další zaměření školy pro výzkum podstatné. Přesto není nezajímavé, jak vypadají různé systémy hodnocení pedagogických pracovníků, neboť školy jsou rozdílné jak zaměřením, tak zřizovatelem.

Dále je nutné dodat, že se jedná o případovou studii deskriptivní, která má dodat kompletní popis jevu a taktéž částečně o evaluační případovou studii, neboť na závěr práce proběhne hodnocení zkoumaných systémů na základě určitých hodnotových kritérií.

Pracujeme-li s více případy, mluvíme o mnohonásobných, vícečetných či mnohopřípadových studiích. Výběr případu nesmíme ztotožňovat se statistickým řešením, protože případy se v tomto typu studie nevybírají náhodně, ale cíleně. *Mnohonásobné případové studie používáme v komparativním výzkumu nebo při pokusu navrhnout novou teorii.* (Hendl, 2005, s. 110) V této práci se jedná o mnohočetnou případovou studii, která zkoumá dvě instituce. Případová studie má být pružná ve smyslu množství a typu dat. *Data pro případovou studii mohou poskytovat rozhovory, záznamy pozorování nebo dokumenty. Není neobvyklé, že se použijí všechny tři typy.* (Hendl, 2005, s. 115) I v této studii jde o kombinaci všech těchto zdrojů informací. Nejprve se formou částečně strukturovaného rozhovoru i otevřených otázek s ředitelem školy a studiem dokumentů získali informace k vytvoření vhledu do systému hodnocení pedagogických pracovníků v každé ze dvou škol. Fungování daných systémů bylo ověřeno rozhovorem vedeným částečně na základě předem připravených otázek (rozhovor má kostru, podle které byl stavěn, ale dotazovaný měl i volný prostor pro vlastní myšlenky), na které odpovídali dva pedagogové každé školy.

Vzhledem k tomu, že jsme chtěli vytvořit opravdu plnohodnotný náhled do systému hodnocení pracovníků na školách, jsme v průběhu výzkumu ještě přidali jednoduché dotazníkové šetření, které pomohlo zpřehlednit názor na systém hodnocení členy pedagogického sboru. Jeho vyhodnocení se promítne do celkového hodnocení obou systémů hodnocení.

V celém výzkumu jsme tedy použili jako výzkumné metody pozorování, analýzy dokumentace, rozhovory (s ředitelkou školy, delší rozhovor se dvěma pedagogy školy, krátké

rozhovory s náhodně vybranými pedagogy školy s doplňujícími dotazy) a dotazníky. Z důvodu anonymity neuvádíme názvy sledovaných škol, pouze jejich obecné zaměření.

Případová studie má být obohacím a do jisté míry překvapením. Musí být úplná, musí vyhledávat a navrhnout alternativní vysvětlení fenoménu a dívat se na něj z různých perspektiv, má obsahovat dostatek popisu získaných dat. V neposlední řadě má čtenáře zaujmout stylem svého zpracování, tedy čtivostí. (Hendl, 2005, s. 115). I o to se v této práci pokoušíme. V souhrnné zprávě o obou dvou školách se čtenář dozví nejen zprávu o stávajícím stavu, ale i celkové zhodnocení včetně komparace základních aspektů systémů hodnocení a alternativního návrhu hodnocení pracovního výkonu.

2.1 Chemická škola

Každá škola má své specifikum, kvůli (nebo díky) kterému je dnes systém hodnocení v takovém stavu, v jakém je. Proto ke každé škole uvádíme několik základních informací o instituci.

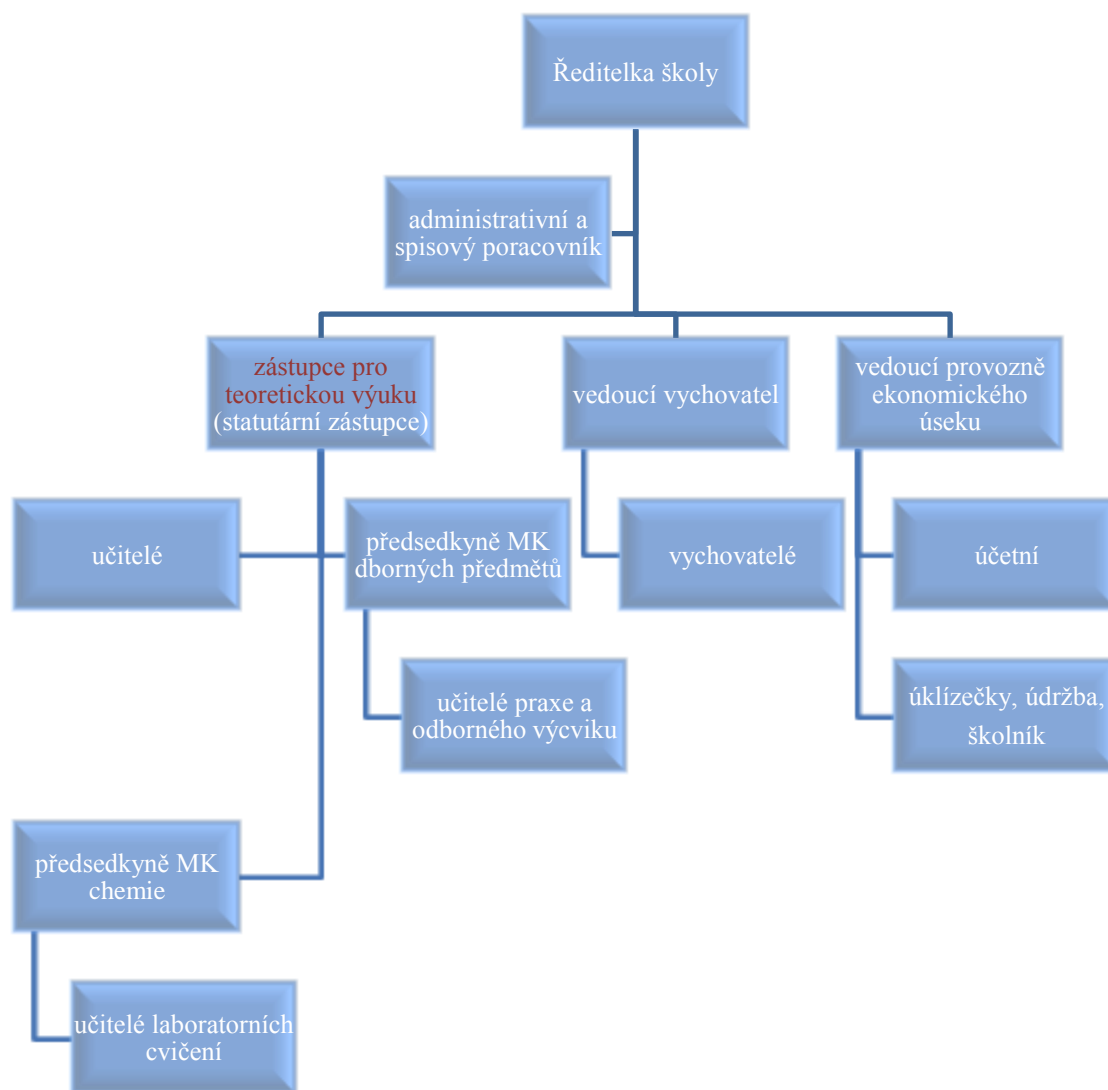
Tato střední chemická škola má dlouholetou tradici, je to škola veřejná a funguje v různých formách i studijních oborech již od padesátých let dvacátého století.

Počet tříd:	13
Počet dětí:	340
Počet pracovníků:	51
Počet pedagogických pracovníků:	29+6vychovatelů
Přepočtený počet ped. pracovníků:	29
Průměrný věk ped. pracovníků (odhad):	40
Odborná kvalifikovanost pedagogického sboru (odhad v %):	100%

Dále uvádíme i organizační strukturu z důvodu možnosti náhledu na to, jak je rozložena pravomoc v hodnocení pedagogů, neboť se domníváme, že k efektivnímu řízení pracovního

výkonu je nutná dobře zkoordinovaná spolupráce vedení školy a ostatních kompetentních pracovníků a tudíž by v případové studii neměl chybět ani grafický náhled do situace v organizaci školy.

Organizační struktura



Červeně je označená zástupkyně spoluodpovědná za hodnocení pedagogických pracovníků.

2.1.1 Nástroje hodnocení

V této části práce popisujeme všechny formální nástroje hodnocení, které vedení školy užívá při hodnocení pracovního výkonu a jeho řízení. Proč, jak a co navíc se ve škole používá při hodnocení pracovního výkonu pedagogů je rozvedeno v části věnované rozhovoru

s ředitelkou školy. Zdrojem k této kapitole jsou dokumenty školy, rozhovory s ředitelkou školy, pedagogy školy a dotazníky.

Dle stanovených cílů

Ředitelka školy určuje spolu se zaměstnanci jejich pracovní i rozvojové cíle. Tyto cíle zaznamenává do plánu cílů na konci školního roku i do plánů dalšího vzdělávání a na konci následujícího školního roku tyto cíle hodnotí v rámci hodnotícího rozhovoru.

Bodový systém

Tento systém tvoří základní kámen pro poskytování odměn všem pedagogům. Kritéria pro toto hodnocení dělí aktivity učitele na tyto skupiny:

- a. aktivní zapojení do projektů
- b. příkladná výuka s využitím didaktických pomůcek nebo netradičních výukových metod
- c. maturitní zkoušky, závěrečné zkoušky
- d. organizace aktivit na propagaci školy a posílení aktivit žáků
- e. prezentace školy a práce pro školu nad rámec pracovních povinností

(Kritéria pro poskytnutí odměn – učitelé, dokument školy)

Aktivity jsou hodnoceny dle důležitosti různě, nejvíce lze získat 50 bodů za jednu aktivitu (předsednictví metodické komise).

Pravidla pro hodnocení aktivit při stanovení osobního příplatku viz příloha č. 1.

Tento bodový systém funguje na škole již devátým rokem.

Hodnocení se vztahuje také na třídní učitele, u kterých se zaměřuje v zásadě na pedagogickou dokumentaci, práci s elektronickou třídní knihou a spolupráci třídního učitele s rodiči.

Hospitace

Hlavní hospitační záměry:

- stavba hodin,
- využívání didaktických pomůcek,
- dovednost motivovat žáky ke studiu,
- diferenciovaný přístup k žákům, výsledky práce s žáky s PPU,

- stavba hodiny dle E-U-R,
- využívání učebních pomůcek, které škola získala v rámci projektu EU peníze školám,
- plnění učebních plánů a osnov, realizace ŠVP,
- diferenciovaný přístup k žákům,
- nové metody výuky,
- rozvíjení KK,
- mezipředmětové vztahy,
- příprava žáků pro trh práce.

(Plán hospitační činnosti a jeho rozpis na jednotlivé měsíce školního roku 2014/2015 –
dokument školy)

Na hospitace chodí ředitelka školy z časových důvodů jen sporadicky. Téměř všechny hospitace vykonává zástupce ředitelky teoretické výuky.

Hospitace probíhají pravidelně dle plánu hospitační činnosti. Mimo tento plán dochází k hospitacím nárazovým v případě častější kontroly nově příchozích či po dlouho době navrátilivších se pedagogických pracovníků či objeví-li se v některé třídě citelný problém. Konkrétně jsou pod drobnohledem hodiny ICT u tříd, které vedou neaprobovaní učitelé – tito učitelé mají odborné a metodické vedení aprobovaného učitele, který hospituje častěji a pravidelně vedení školy informuje; stejně tak pravidelně ředitelka školy sleduje AJ ve třídě, kterou vede neaprobovaná vyučující (aprobaci dodělává); pravidelně sledují adaptaci pedagožky navrátilivší se z mateřské dovolené.

Bezprostředně po hospitaci proběhne pohovor a shrnutí o průběhu hodiny většinou i společně s vedoucím předmětové komise. Toto tvrzení nevyplývá jen z informací ředitelky školy, ale potvrzuje ho i osmdesát procenty dotazníkové šetření a rozhovory s pedagogy školy

Sebehodnocení pedagoga

Každá předmětová komise má vedoucího, vedoucí poskytne informace o členech skupiny se zřetelem na sebehodnocení, které od členů dostává každé čtvrtletí. Tato sebehodnocení sestavují pracovníci na základě pravidel pro hodnocení aktivit při stanovení osobního příplatku a kritérií pro poskytnutí odměn. Toto se týká zejména aktivit výuky; další vzdělávání a aktivity mimo rámec výuky se zaznamenávají k vedoucímu předmětové komise,

který je předá ředitelce školy. Tyto aktivity jsou zanášeny do *Archu pro zapsání aktivit* a body za ně přiděluje ředitelka školy, případně zástupkyně či vedoucí metodické komise.

Hodnotící pohovor

Hodnotící pohovor probíhá jednou ročně na konci školního roku. I tato informace stran pravidelnosti vedení hodnotících pohovorů byla potvrzena téměř všemi respondenty v dotazníkovém šetření (92 %). Vede ho ředitelka školy společně se zástupkyní ředitelky pro teoretickou výuku. Tento pohovor trvá přibližně třicet minut, ale časové ohraničení je jen formální, pohovor totiž probíhá hlavně formou otevřených otázek a obě vedoucí pracovnice nechávají po úvodních informacích z jejich strany hovořit zejména pedagogy samotné. Podklady k pohovoru jsou dokumenty získané od vedoucí předmětových komisí (sebehodnocení za každé čtvrtletí, hospitační protokoly, bodové hodnocení aktivit, absolvované další vzdělávání pedagogického pracovníka). Tyto podklady jsou nejprve připravovány společně s vedoucím předmětové komise a posléze na pohovoru interpretovány učiteli. Následuje diskuse nad výsledky. Hodnocení slouží zejména k upravení nenárokové složky platu, která je závislá právě na tomto hodnocení a k nabídnutí zajímavých možností dalšího vzdělávání, je-li pracovník hodnocen velmi dobře. V rámci hodnotícího pohovoru dochází nejen ke zpětné vazbě ze strany vedení školy, ale pracovník sám má možnost se kdykoliv vyjádřit ke své práci i k práci svých nadřízených. Hodnotící pohovory probíhají na škole teprve druhým rokem, ale setkávají se s velmi kladným ohlasem u mladších pracovníků a čím dál lépe jsou přijímány i u pedagogů zkušenějších. Tuto informaci jsme získali od ředitelky školy.

Kromě ředitelky školy, zástupce pro teoretickou výuku a vedoucích předmětových komisí se na této škole pravidelně nikdo jiný jako hodnotící hodnocení pedagogických pracovníků nezúčastňuje. Pouze se v minulých letech (školní rok 2010/11) zúčastnila škola pomocí společnosti SCIO projektu Mapa školy a dvakrát se pokusilo vedení školy zapojit i rodiče žáků – bohužel to se neseťkalo s velkým ohlasem.

System hodnocení na této škole je v zásadě v pořádku, ředitelka školy se snaží v rámci možností reflektovat novější trendy v řízení školy – prochází dalším vzdělávání ředitelů, studuje odborné časopisy a texty, v návaznosti na to se pokouší systém řízení pracovního výkonu a hodnocení pedagogických pracovníků inovovat. S tímto procesem začala před devíti lety.

2.1.2 Rozhovor s ředitelkou školy

Jak jste došla k současnému stavu hodnocení pedagogických pracovníků?

Vycházela jsem ze stavu, ve kterém hodnocení bylo při mém nástupu do funkce a postupně jsem studiem odborných časopisů a literatury přicházena na možnosti, které by v našem prostředí přicházeli v úvahu. Před devíti lety to bylo **bodové hodnocení**, které se ukázalo být dobrým pomocníkem při finančním hodnocení. Na **hodnotící pohovory** jsem se připravovala delší dobu, protože vím, že je to věc časově náročná a chtěla jsem si být svými kroky naprosto jistá, než abych do něčeho skákala po hlavě a pak bych to nezvládla dotáhnout do konce. Dnes jsem s tímto rozhodnutím **moc spokojená**.

Komentář autora:

Ředitelka školy zdůraznila ty dva aspekty hodnocení, které sama považuje za důležité. Tím se vysvětluje, že i pro pedagogy jsou v hodnocení zásadní právě tyto dvě součásti, což nemůže stačit k tomu, abys hodnocení bylo komplexní.

Z tónu i obsahu sdělení je znát, že ředitelka se hodnocení věnovala a při jeho tvorbě byla zásadní složkou.

Co je na vašem systému unikátní?

Nedokážu poukázat na nic, co by bylo přímo unikátní. Myslím, že se v tomto směru jen pomalu snažíme reagovat na **aktuální změny** ve školství a v regionu.

Dle prostudovaných materiálů, rozhovorů i sledování ve škole souhlasíme s ředitelkou školy, že systém není unikátní, ale rozhodně reflektuje nové informace z oblasti řízení školy.

Jaká je tedy hlavní role vedoucího pracovníka při hodnocení pedagogické práce na vaší škole?

Hospitovat nestíhám moc často, spíše připravuji **plány hospitací**, aby měly smysl, ale přiznám se, že pro mnohé kolegy je to stále spíše vstupování do jejich teritoria, než přínos, to se snad časem změní.

Dle dalších poznatků víme, že plány hospitací se v podstatě dodržují, ovšem hospitující jsou stále stejní.

Snažím se spíše **koordinovat činnost metodických komisí** a získávat od nich důležité podklady pro **hodnotící pohovor** – u toho být musím a chci vždy, osobní kontakt je pro mě důležitý, tím spíše, že s některými kolegy se setkám málokdy.

To potvrzují i dotazníková šetření.

Kromě toho mám ráda přehled o **dalším vzdělávání pedagogických pracovníků**, konzultuji s nimi jejich potřeby vzdělávání v rámci hodnotícího pohovoru a v případě potřeby samozřejmě i mimo něj.

Přehled je na takovéto škole dosti těžko udržitelný, ale je fakt, že další vzdělávání se monitoruje a zaznamenává.

Jak u vás probíhá delegování pravomocí? Na koho delegujete?

Deleguji hlavně na svou zástupkyni hospitační činnost a s tím související práci metodických komisí. Dále deleguji na některé kolegy tvorbu podkladů k různým grantům, mám tu pár opravdu šikovných lidí, kteří v tomto směru pracovat chtějí a dovedou a tím samozřejmě získávají další plusové body v hodnocení své práce.

To potvrzuje fakt, že ředitelka školy mnoho pravomocí ohledně hodnocení nedeleguje.

Jak nakládají pedagogičtí pracovníci s poznatky z dalšího vzdělávání? Máte nějakou zpětnou vazbu?

V tomto případě musím poukázat na naši technickou sekci, ve které všichni sdílí veškeré nové poznatky ze seminářů a kurzů. Je to tak i s ohledem na celé nově vybavené patro chemických pracoven, na kterou jsme získaly nemalou finanční dotaci. Je zde vidět nadšení z práce v moderním prostředí a chuť do získávání nových informací.

V ostatních případech to tak idylické není. Spíše mladší ročníky jsou schopny reflektovat současnou dobu a její možnosti v oblasti toku a šíření informací – tedy hlavně v jejich **sdílení**.

Ve škole neexistuje systém, který by „donutil“ pedagogy předávat získané informace dál.

Jakou roli hraje při hodnocení pedagogů další vzdělávání pedagogů?

Snažíme se podporovat učitele v dalším vzdělávání. V některých případech je to těžké, mají pocit, že už vědí dost k tomu, aby učili na naší škole. Stále více se ale jeví další vzdělávání jako **dobrá motivace** k dobré práci. Víc a víc učitelů za mnou chodí se

zajímavých studií, bohužel to mnohokrát **není úplně vhodné pro jejich obor či naši školu**. Ale za důležité považují, že mnozí už vzdělávání chápou jako bonus.

Vedení školy užívá vzdělávání jako motivaci, což svědčí o dalším dobrém kroku v řízení pracovního výkonu. V problematice nevhodného výběru kurzu, semináře či jiného studia je důležité zvolit nejlepší postup v jednání s lidmi, najít správnou formulaci k zamítnutí a podpořit zájem o další vzdělávání.

Jak řešíte další vzdělávání ve smyslu časového rozvrhu?

Asi jako většina ředitelů se snažím využít dvanácti denní časovou dotaci na samostudium. Radši bych ovšem ukrojila z prázdnin, které by mohli k tomuto účelu také sloužit. Zatím to jde jen částečně. Se zvyšujícím se zájmem o **další vzdělávání budu** ale muset v tomto ohledu učinit příslušné kroky.

Škola má dobře vytvořený plán DVPP, většinou se jedná o vzdělávání související s novými maturitami a prohlubování odborných znalostí v oboru – nejčastěji v anglickém jazyce a přírodních vědách (Plán DVPP pro 1. a 2. pololetí školního roku 2014/15).

Jakou roli u vás na škole hrají hospitace?

Já sama většinou vím, jaký je kdo kantor. Ono když někdo něco dělá nepříliš dobře, tak se to většinou dostane velmi brzo za zdi tříd. Na druhou stranu nejsem vševědoucí a moc dobře vím, jak důležité jsou **hospitace nejen** pro vedení školy, ale i pro některé učitele. Je jich několik, kteří hospitace nemusí, ale pak je jich už dost, kteří cítí náhled do hodiny jako projev zájmu o jejich práci. Snažím se **ihned** posléze vytvořit čas na kratší **zpětnou vazbu** a zápisky si přikládám i k celkovému hodnocení.

Následnou zpětnou vazbu potvrdili i pedagogové v dotaznících i rozhovorech.

Hodláte provádět změny v současném systému hodnocení pedagogických pracovníků?

Určitě nehodlám hodnocení pedagogů nějak dramaticky měnit. V tuto chvíli budeme pracovat hlavně na zlepšování současného stavu a ráda bych do budoucna dostala učitele do takové fáze, kdy by rádi podstupovali další vzdělávání a dokázali by sami zhodnotit, co pro ně v profesním rozvoji má či nemá smysl.

Ráda bych se pokusila do hodnocení školy a samozřejmě i pedagogů zapojit i **externí složku**, která by mohla pomoci zobjektivnit (hlavně v očích učitelů) hodnocení jako takové.

Již jednou jsme spolupracovali se společností SCIO, nebránila bych se zapojení do takového projektu.

Jedná se konkrétně o projekt Mapa školy, ovšem chce-li škola investovat do testování sebe sama, může, nemusí na nic čekat.

Shledáváte tento Váš systém jako efektivní nástroj k řízení pracovního procesu?

Od té doby, co jsem zavedla bodové hodnocení aktivit učitelů, mám pocit, že ubylo stížností na nespravedlivé finanční ohodnocení, to je totiž stále to, co zaměstnance stran hodnocení zajímá nejvíce. Tedy alespoň předcházím různým dohadům, díky hodnotícím pohovorům si můžeme vyříkat vše z očí do očí a ono se to hůře říká osobně, než s kolegou v kabinetě.

Na druhou stranu jsem od loňského školního roku, kdy jsme vyzkoušeli první kolo hodnotících pohovorů, velmi příjemně překvapena, jak moc jsou lidé rádi, když se o jejich práci zajímáte.

A mám-li použít čísla, tak zájem o další vzdělávání pedagogů vzrostl za posledních pět let cca o **25%**, to je podle mě velmi pozitivní a vidím vzrůstající trend této křivky každým rokem.

Hodnocení zatím stále slouží spíše jako finanční motivace. Stoupající zájem o další vzdělávání poukazuje na vzrůstající potřebu motivace nefinančního rázu – o investici do profesního růstu pedagogů.

2.1.3 Rozhovor s pedagogy chemické školy

Co pro vás znamená hodnocení pedagogické práce na této škole?

Pedagog 1 (P1):

Odpovědi na to, jestli co dělám, vnímají i ostatní pozitivně nebo je stále co zlepšovat.

Pedagog 2 (P2):

Hodnocení pedagogů na naší škole probíhá pravidelně. Zástupkyně ředitelky provádí **hospitace** ve výuce, které následně s daným vyučujícím **vyhodnocuje**.

Paní ředitelka 1x ročně hodnotí pedagogickou práci s vyučujícím – předchází tomu dotazník, pomocí kterého se může vyučující vyjádřit. Dle mého názoru je toto hodnocení **dostatečné**.

V obou případech je hodnocení chápáno pozitivně, i přesto, že se k otázce postavily obě vyučující rozdílně.

Jak vnímáte další vzdělávání? Je pro Vás zajímavé? Vyhledáváte ho?

P1: **Odborné vzdělávání**, tedy vzdělávání pro můj předmět je dobré, a pokud se vyskytne v Olomouci, vyhledávám ho. Vzdělávání všeobecné, hlavně to, které je zaměřené na **pedagogiku, jednání s klienty, psychologii** apod., tak na takové jsem v kvalitním provedení ještě nenarazila a jsou to jen naučené fráze.

P2: Další vzdělávání je pro mne velice **důležité**, jelikož jsem učitelka odborných předmětů a musím své znalosti pravidelně aktualizovat. Vedení školy mě v tomto **podporuje** a mohu se účastnit různých školení.

Obě pedagožky potvrzují další vzdělávání ve svém oboru, pedagogické, didaktické, psychologické a jiné obory ovšem příliš nevyhledávají, a to zejména z nedostatku kvalitní nabídky.

Jak funguje týmová práce ve vaší pracovní skupině? Jste ochoten(tna) podělit se s kolegy o nové poznatky? Přijímáte ze strany ostatních kritiku či radu?

P1: V naší pracovní skupině řešíme vše **společně**, nemáme s tím žádný problém. Na všem se dohodneme. Nemám konfliktní povahu, proto se cítím v podstatě dobře, spíš mi moc naše skupina nepřipomíná zas až tak **tým**, lépe spolupracují učitelé cizích jazyků a celkově přírodovědné předměty, tak je týmový duch docela cítit.

P2: Naše pracovní skupiny jsou rozděleny podle předmětů, které vyučujeme do metodických komisí. Pravidelně – minimálně 1x měsíčně se scházíme. S kolegy se o poznatky **podělíme**, domlouváme se na společných postupech.

Pracovní skupiny postupně hledají společnou cestu k týmové práci. Vedení školy tento fenomén příliš nehodnotí.

Jste spokojen se zpětnou vazbou z hospitací?

P1: Ano. Nemám s tím žádný problém, ale nějak moc mě **neobohacuje**.

P2: Hospitace provádí zástupkyně a předsedkyně metodické komise – hodinu s vyučujícím **následně** proberou.

Tato tvrzení potvrzují nepřilíš kvalitní hospitace z důvodu stále stejných hospitujících.

Jakým způsobem jste se účastnil při tvorbě ŠVP a za jak moc důležitý pro Vaši práci tento dokument považujete? Měníte ho dále?

P1: ŠVP jsem vytvářela pro dva předměty a na třetím se podílela. Pro mou práci ho **nepovažuji za tak moc důležitý**, jak by se mělo. Učila jsem bez něj a učím i s ním. Pro náš všeobecný předmět se výuka nezměnila.

P2: Na tvorbě ŠVP jsem se podílela. Vytvářela jsem ŠVP pro čtyři odborné předměty. S jeho podobou **jsem spokojena**. Neměníme.

I zde je vidět jeden z nedostatků hospitací a zpětné vazby k edukačnímu procesu – vedení se evidentně nesnaží podporovat pedagogy k práci na ŠVP a k nutnosti náhledu na tento dokument jako živý organizmus.

Co byste chtěl/a na chodu školy změnit a jak se do této změny budete chtít zapojit?

P1: Zapojuji se jako metodik informačních technologií neustále a stále nutím ostatní kolegy k používání **modernějších způsobů**, hlavně v **komunikace se žáky a rodiči**. Lepší spolupráce s rodiči, ale to není tak moc v moci školy, nebo případně nevím, jak by se to dalo učinit. Případá mi, že rodiče přicházejí, jen když je něco v nepořádku, ale zásadně se do chodu školy nezapojují. Víím, že škola se snaží rodiče zapojit právě i do celoškolního hodnocení, ale není mnoho lidí, kteří by dobrovolně a pravidelně se školou spolupracovali. Možná, kdyby měli častější kontakt s učiteli svých dětí, přistupovali by k nám s větším pochopením.

P2: Chtěla bych, aby se podařilo získat nové sociální partnery a tím se ještě více propojila teorie s praxí.

Pedagožky se zajímají jak o kvalitu výuky, tak o možnosti zlepšení chodu školy v oblasti komunikace s veřejností, zákonnými zástupci, žáky. Naplňují tak cíle školy prostřednictvím cílů svých.

Cítíte se motivován(a) k lepšímu pracovnímu výkonu? Čím?

P1: Hlavně pro můj dobrý pocit, že jsem práci neodbyla. Navíc práce se studenty mě moc baví.

P2: Za dobré pracovní výkony jsme odměňováni **finančně i pochvalou.**

První pedagožka poukazuje na nutnost vnitřní motivace každého učitele. Druhá dotazovaná pedagožka naopak zdůraznila důležitost motivace vnější, která je na chemické škole zejména kromě pochvaly a finanční odměny možnost dalšího vzdělávání. Vedení školy se musí zaměřit zejména na nehmotné odměny a výhody (účast na některých rozhodovacích procesech, zvýšená pravomoc rozhodování v určitých oblastech, možnost dalšího odborného růstu, větší možnost v zavedených pořádcích pro plnění pracovních povinností, možnost určitého výběru a preferenční účasti na zajímavé nebo prestižní práci, podpora v některých mimofiremních sociálních, kulturních a dalších činnostech, zabezpečení větší sociální jistoty pracovní smlouvy, atd., Kohoutek, 1999, s. 109).

2.1.4 Dotazník

Po zhodnocení informací z dosavadních zdrojů – rozhovor s ředitelkou školy, analýzou dokumentů a rozhovor s dvěma pedagogy školy, jsme došli k názoru, že k širšímu přehledu o zásadních otázkách musíme vyhotovit dotazník. Ten je koncipován tak, aby odpověděl na dotazy, které nás nejvíce zajímali. Dotazník má 25 otázek rozdělených do pěti částí. Na škole z 29 pedagogů odpovědělo na dotazník 22 respondentů. Dotazník jsme odeslali všem pedagogickým pracovníkům formou e-mailu prostřednictvím ředitelky školy. Zeleně jsme označili výsledek překvapující pozitivně, červeně naopak negativní informaci o škole. Ke každému takto označenému výsledku pod tabulkou připisujeme, co toto číslo znamená. Následně jsme ještě všem dotazovaným pro doplnění zaslali e-mailem dva dotazy stran hodnocení a profesního růstu. Odpovědi jsme zhodnotili v analýze dotazníků, neboť je pouze doplňovali. Na doplňující otázky odpovědělo jedenáct dotázaných. Odpovědi na dotazy viz příloha č. 2.

č. ot.	Systém hodnocení všeobecně	ano (%)	spíše ano (%)	spíše ne (%)	ne (%)
1	Znám a chápu systém, podle kterého vedení hodnotí mou práci (vím co kdo jak a kdy hodnotí)	20	60	20	0
2	Jsem spokojen/a s tímto systémem hodnocení?	0	84	16	0
3	Administrativa s hodnocením spojená mi připadá časově nenáročná (tzn. trávím s ní pravidelně max 15 min/měsíc)	32	40	28	0

2. U většiny respondentů tento pozitivní náhled znamená bohužel hlavně možnost hodnocení bodovým systémem, který ukazuje na možné finanční ohodnocení.

č. otázky	Hospitace	ano (%)	ne (%)
4	Hospitace probíhá méně než jednou za školní rok	12	88
5	Hospitace probíhá příliš často (více než třikrát ročně)	0	100
6	Hospitující předává zpětnou vazbu následně po hospitaci	80	20
7	Zpětná vazba po hospitaci jde do hlubší problematiky podněcuje ke zlepšení edukačního procesu	48	52
8	Hospitaci provádí stále jeden-dva pracovníci	92	8
9	Hospitující sleduje pouze formální stránku hodiny	40	60

4. Hospitace zde opravdu probíhají na základě plánu hospitací.

7., 8., 9. Fatálním nedostatkem je počet hodnotitelů – tedy pouze zástupkyně ředitelky školy a někdy případně předseda metodické komise, to se samozřejmě podepisuje na dalších součástech hodnocení hospitace, neboť hodnotitelé nemohou mít čas, schopnosti ani kapacitu kvalitně zhodnotit práci všech pedagogických pracovníků.

č. otázky	Zpětná vazba	ano (%)	ne (%)
10	Jsem spokojen/a se zpětnou vazbou mé práce	80	20
11	Na nedostatky zjištěné při hospitaci či jiné hodnotící činnosti je konkrétně poukázáno, chápu je	72	28
12	Jsou stanovena nápravná opatření zjištěných nedostatků	32	68
13	Zavedení nápravných opatření je znovu kontrolováno nejpozději do dvou měsíců	16	84

10. – 13. Celá tabulka s velmi sestupnou tendencí odpovídá tomu, že v rámci hodnocení se zpětná vazba zaměří pouze na definování případného problému, ale následné řešení nechává v podstatě na dobré vůli hodnoceného pedagoga, kontrola nápravy buď neproběhne vůbec, či po velmi dlouhé době.

č. otázky	Hodnotící pohovor	ano (%)	ne (%)
14	Vedení školy s každým pedagogem vede jednou za rok hodnotící pohovor	92	8
15	Při hodnotícím pohovoru je možno svobodně vyjádřit své názory	100	0
16	Při hodnotícím pohovoru jsou zhodnocovány staré a následně určovány nové pracovní cíle	100	0
17	Znám své pracovní cíle	100	0
18	Jsou mé pracovní cíle v souladu s cíli školy	52	48
19	V rámci tohoto hodnocení se mnou vedení školy komunikuje osobně	100	0

15. – 18. Výsledky potvrzují snahu vedení školy o pravidelný a srozumitelný hodnotící pohovor.

19. Osobní přístup při hodnocení je v pořádku, problémem v tomto případě je přespříliš velké angažování ředitelky školy v dílčích aspektech hodnocení.

č. otázky	Profesní rozvoj, další vzdělávání, spolupráce	ano (%)	ne (%)
20	Chápu návaznost hodnocení na svůj profesní rozvoj	80	20
21	Snažím se pracovní rozvíjet i pomocí dalšího vzdělávání	76	24
22	Poznátky získané z dalšího vzdělávání předávám svým kolegům	52	48
23	Při přípravě výuky aktivně využívám ŠVP	28	72
24	Poznátky z výuky se snažím aplikovat na změny v ŠVP	32	68
25	Má hodnocení pracovního výkonu na naší škole pozitivní vliv na mou práci	52	48

20. Toto zjištění jsme si ověřovali doplňujícím dotazem (viz příloha č. 8) a z odpovědí na něj vyšlo na povrch, že profesní rozvoj je chápán spíše jako výše finančního ohodnocení, nežli profesní rozvoj ve smyslu zlepšování kvality výuky či kariérní postup (pět z jedenácti

dotazovaných). Kromě toho je také profesní růst zaměřován s kariérním růstem (tři dotazovaní). Proto tento údaj nevyhodnocujeme jako věrohodný.

21. Teoreticky by se měla snaha o další vzdělávání v oboru očekávat od každého pedagogického pracovníka. Tento údaj je ale zajímavý hlavně proto, že dle záznamů vedení školy, které jsme analyzovali, se za posledních pět let zvýšil zájem od další vzdělávání téměř o čtvrtinu.

24. ŠVP bylo vytvořeno, protože „se muselo“ a dále se s ním aktivně nepracuje.

2.1.5 Cíle školy

Cíle školy jsou v současné době veřejně interpretovány na webových stránkách školy jako podpora komunikace. Vedení školy potvrdilo, že chce docílit v rámci edukačního procesu schopnosti lepší komunikace a sebeprezentace žáků a jejich práce a to nejen v rámci školy. S tímto souvisí zvyšování úrovně jazykových dovedností – zejména u anglického jazyka – a jejich využívání v rámci zahraničních stáží. Spolupráce s evropskými školami, ale hlavně firmami, kam mohou školy na „zkušenou“ je velmi široká a silně podporovaná vedením školy.

Při komunikaci s pedagogy se snaží vedení školy vysvětlovat, jaké cíle škola sleduje. Ne každý pedagog dokáže své pracovní úkoly a profesní cíle propojit se svou institucí, avšak díky hodnotícím pohovorům se zdá velmi reálné, že je pochopena více než půlkou pedagogického sboru (viz dotazník) a situace by se měla zlepšit.

2.1.6 Zhodnocení

Na základě zjištění, která jsme provedli, je na střední chemické škole určitě správně nastavená cesta ke kvalitnímu způsobu hodnocení pedagogických pracovníků. Velkým kladem je aktivita ředitelky školy, která se sama také dále vzdělává, je otevřená novým trendům ve vedení škol. Přesto je zde patrných několik nedostatků, které bychom našli ve velkém počtu veřejných středních škol.

Paradoxně převažuje finanční motivace, která se zdá být ve školním prostředí až to poslední, co by mělo nabudit pracovníky ke kvalitním pracovním výkonům. Vedení školy se musí zaměřit více na nefinanční stránky motivace. Učitelé hodnocení stále vnímají jako možnost, jak získat vzhled do přerozdělování odměn. Jedinou nefinanční motivací se zdá být pouze další vzdělávání a pochvala, a to nemůže do budoucna stačit.

Celkově je učitel odstrčen při hodnocení na druhou kolej, neboť body mu upravuje a doplňuje do sebehodnocení jeho vedoucí. Jestliže neproběhne ve školním roce hospitace, pedagog se dostává do přímé konfrontace s formálním hodnocením, tak jak to vnímá vedení školy, až při závěrečném hodnotícím pohovoru.

Pedagog se dozvídá hodnocení z úst ředitelky školy společně s vedoucím metodické komise, ale žádná jiná zpětná vazba se neobjevuje. Měla by existovat zpětná vazba z několika stran, odjinud, než pouze ze strany vedení školy.

Celkově je slabinou organizační struktura školy, tedy to, jak v praxi funguje, neboť k ředitelce školy je směřováno stále veškeré řešení problémů od kázně ve třídách přes zahraniční zájezdy, projekty až po nefunkční topení. Přestože je to velmi náročné, ředitelka školy je takto spokojená, neboť má pocit, že stále zůstává v obraze po všech stránkách. To se samozřejmě projevuje i při hodnocení pedagogických pracovníků, protože kromě zástupkyně pro teoretickou výuku nemá důvěru v další kolegy, kterým by mohla předat alespoň některé kompetence. Ředitelka školy málo deleguje své pravomoci na ostatní, většinu úkolů stran hodnocení pedagogů jsou její prací a nedává možnost ostatním předat své názory na práci učitelů.

Pozitivně hodnotíme snahu o propojení školy a jejích cílů s pedagogickými pracovníky. Většina z nich je se školou velmi úzce spjata a snaží se hledat cestu, jak jí podpořit v dosahování cílů. Určitou roli v tomto směru hraje určitě zaměření školy.

Při vedení rozhovorů s pedagogy vplynulo na povrch, že hodnocení je stále ještě považováno za okrajovou až téměř nepotřebnou záležitost a vše, co se v této věci děje, si nedokážou učitelé zařadit do celku školy. Proto by měla být tato střední škola více otevřená dialogu s učiteli, ale také rodiči, studenty, vnějšími organizacemi. Měla by do hodnocení pedagogy zaangažovat, ztraktivnit hospitace a v neposlední řadě poukázat na spojitost hodnocení pracovního výkonu s kvalitou výuky jako takové.

Ve chvíli, kdy se do hodnocení zapojí více stran a vedení školy přenesení více kompetencí na příklad na předmětové komise, bude hodnocení pedagogických pracovníků méně náročné pro vedení a více motivující pro pedagogický sbor.

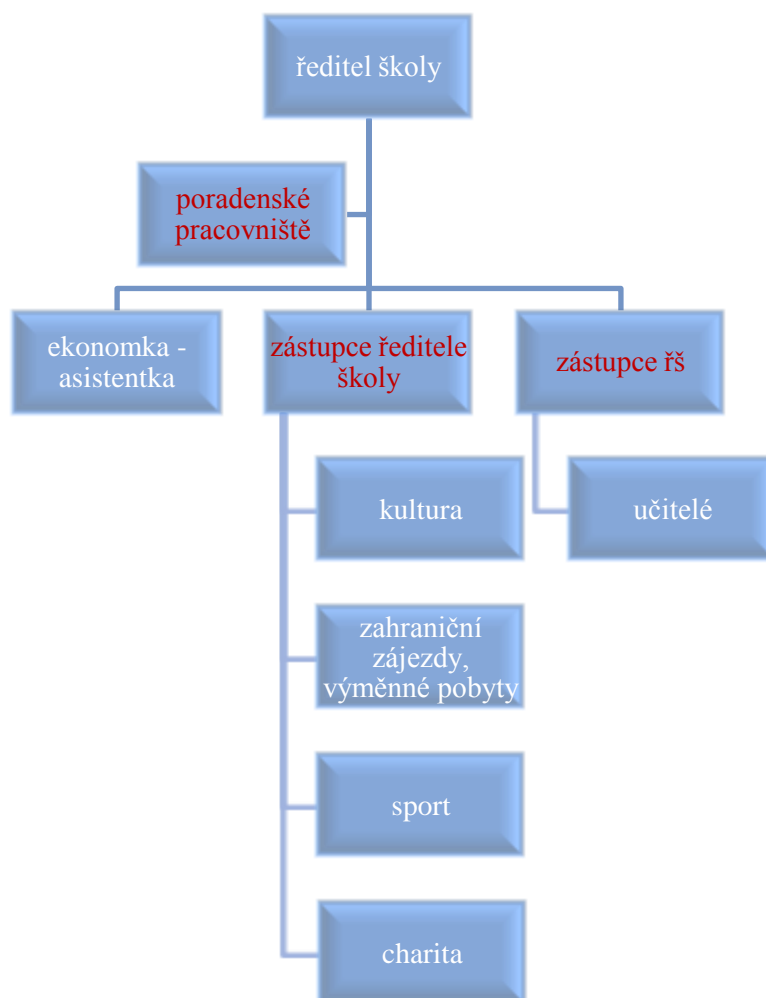
2.2 Gymnázium

Jedná se o soukromé gymnázium zaměřené na výuku anglického jazyka v centru hlavního města Prahy, které bylo založeno v roce 1990.

Počet tříd:	8
Počet dětí:	170
Počet pracovníků:	27
Počet pedagogických pracovníků:	26
Přepočtený počet ped. pracovníků:	18,3
Průměrný věk ped. pracovníků: (odhad):	40
Odborná kvalifikovanost pedagogického sboru (odhad v %):	100%

Organizační struktura

Na škole neexistuje pouze jeden pověřený člen širšího vedení školy, který by měl na starost společně s ředitelem školy hodnocení, naopak součástí hodnotícího systému je několik složek, částečně jsou začleněni i učitelé. Z tohoto důvodu zde neuvádíme konkrétní pozici zaměstnance zodpovědného za hodnocení, pouze jsme označili tři hlavní složky, na které navazují další.



2.2.1 Nástroje hodnocení

Formální hodnocení ve sledované škole je velmi úzce spjato i s tím neformálním. Ředitel školy často připomíná, že se jedná o školu malou a díky tomu vedení svým pedagogům vidí detailně na jejich práci, aniž by chtěli. Naopak se musí snažit, aby neměli učitelé pocit, že jejich práce je neustále pod drobnohledem. Vzhledem k tomu, že vedení školy si chce zachovat určité informace pro sebe, nedalo nám k prostudování některé konkrétní dokumenty týkající se hodnocení, pouze k náhledu. Věříme ovšem, že k dokreslení situace hodnocení pedagogů to není nutné a stačí znát základní filozofii managementu ze strukturovaného rozhovoru, který proběhl s ředitelem školy, ze dvou rozhovorů s pedagogy školy, dotazníků a doplňujících otázek.

Kromě hodnocení z vnějšku instituce, škola několikrát prošla i externí evaluací pomocí aktivit společnosti SCIO. Vedení se snaží získat nepřímo informace o práci učitele a na to konto podávat zpětnou vazbu. Dokonce v sekci matematika-fyzika vzniklo jakési profesní

seskupení několika středních škol, které si samo tvoří evaluační nástroje výuky, kterou ta která škola nabízí.

Vedení školy přiznává, že hodnocení je z jejich strany svým způsobem subjektivní – souvisí to s filozofií školy, která se odráží i při přijímacích řízeních, kdy nejde o standardní testy, ale o rozhovor s potenciálním studentem. Podobně, na bázi interview, setkávání, diskutování, sdílení dobrých nápadů s ostatními kolegy, vznikají ucelené pohledy na pedagogické pracovníky dle vedení lépe. Proto i následně uvedené způsoby hodnocení pedagogických pracovníků po formální stránce nejsou úplně čitelné, protože dochází velmi často k jejich propojení, stejně tak, jako se propojují pravomoci různých sekcí, které ten který učitel vede.

Zpětná vazba se velmi blíží k tzv. 360° zpětné vazbě, protože probíhá z mnoha stran.

Zdroje uvedených informací jsou rozhovor s ředitelem školy, dokumenty školy, rozhovor s pedagogy školy, dotazníky.

Dle stanovených cílů

V tomto případě se ale nejedná o to, že by si učitel zapsal do své složky cíle, kterých chce za určitý časový úsek dosáhnout, ale rozvíjí své cíle v souvislosti s cíli celé školy, které se promítají hlavně do školního vzdělávacího programu (ŠVP). Tento dokument je živým nástrojem k práci učitelů, se kterým učitelé pracují, do jehož tvorby přispívají a z něhož jejich práce vychází. Proto i při hodnocení práce pedagogů se sledují naplňování cílů školy. Jeden ze zástupců ředitele škol je hlavním koordinátorem výuky a sleduje naplňování cílů ŠVP.

Bodová stupnice

Pomocí bodové stupnice hodnotí vedení školy zejména kvůli tomu, aby učitelé věděli, za jaký úkon mohou být ohodnoceni nejen formou pochvaly, ale také formou finanční odměny. Podobně jako u předchozí školy existuje interně ve škole dokument, který přiřazuje k různým aktivitám bodové ohodnocení od jedné do deseti. Jedná se o aktivity od realizace projektu, sportovní či kulturní akce, přípravy a vyhodnocení, dalšího vzdělávání a výstupu z něj apod. Tento bodový systém byl zapojen do hodnocení pedagogických pracovníků před pěti lety.

Sleduje se také ochotu lidí k přesčasové práci na akcích a jejich plnění se vším všudy – od plánování přes organizaci, realizaci až po vyhodnocení, mini zprávu o akci či prezentaci kolegům.

Hospitace

Hospitační činnost samozřejmě ve škole probíhá. Existuje plán hospitací i určité body, které se při hospitacích sledují. Zásadní pro vedení školy ale je to, aby hospitace měly návaznost a probíhaly před očima odborníka na daný předmět. V rámci hospitace nesledují primárně např. cíl hodiny či časové rozvržení, to považují za samozřejmost.

Přestože celý systém se tváří bezchybně, z obou rozhovorů s pedagogy školy vyplývá, že se hospitační činnost neděje tak často a rozbor hospitací není dostatečný a krátký náhled na plán hospitací to potvrdil – několik let je téměř totožný.

Sebehodnocení

Sebehodnocení pedagogů probíhá nárazově, většinou při autoevaluaci školy. Přesto se učitelé sami tohoto hodnocení často dožadují a využívají k tomu v poslední době i hodnocení ze strany studentů. Dle ředitele školy už téměř 70% učitelů chce být hodnoceno svými žáky.

Hodnotící pohovor

Pohovor navazuje většinou na hospitace. Krátké zhodnocení práce proběhne po hospitaci a delší hovor probíhá po cca třech hospitacích, které by měl každý vedoucí v průběhu maximálně jednoho školního roku, měl absolvovat. Tento pohovor se samozřejmě netýká jen hospitací, ale i ostatních aktivit hodnoceného pedagoga. Tyto aktivity ale již vedení školy zná, má o nich přehled z různých zdrojů. Je třeba také znovu poznamenat, že hodnocení se na této škole zakládá převážně na úzkém a častém kontaktu s pedagogy. Sledují komplexně činnost pedagogů – nejvíce zásadní jsou porady, rozhovory, setkávání, přímá komunikace.

Monitoring začínajících učitelů

Začínajícího učitele nemá na starosti jeden „uvádějící učitel“, ale je to spíše koordinovaná činnost více lidí. Bohužel zřejmě nefunguje bez chyb, neboť z následného rozhovoru s mladou pedagožkou vyplyne, že se jí přespříliš nikdo nevěnoval.

2.2.2 Rozhovor s ředitelem školy

Jak jste došel k současnému stavu hodnocení zaměstnanců?

V devadesátých letech jsem se věnoval hodnocení pracovníků mnohem systematictěji, než teď. Měl jsem propracované hospitační protokoly a plány hospitací, na těch jsme hodně stavěli. Poté jsem prošel několika stážemi v zahraničí, hlavně musím zmínit stáž v USA přes

Fulbrightovu komisi, kde mě zaujala instituce „head teachers“, tedy vedoucích učitelů, a došel jsem k dost zásadnímu přerodu. Přišel jsem na to, že jestliže je předána **učitelům větší kompetence** a jsou-li tyto kompetence **navzájem provázané** v různých sférách, zastane takový učitel důležitou práci a je vedení školy dobrým pomocníkem i při **hodnocení pedagogických pracovníků**.

V tomto konceptu spatřujeme obrovské plus hodnotícího systému. Důležité je ovšem správně realizovat, což se dle našich zjišťování ve větší míře na škole děje. Výjimkou jsou hospitace, zejména jejich nedostatek a neefektivní zpětná vazba. Zdrojem těchto zjištění jsou dotazníky, rozhovory a náhled na hospitační plán.

Důležitý je už výběr pracovníků a hlavně způsob jejich výběru. Od procesu výběru pedagogů pokračujeme při jejich sledování – co je ale dle mého názoru bazální pro současnou moderní školu – oba tyto procesy jsou sledovány a hodnoceny více lidmi. U nás je to většinou **pět až šest lidí**, jak **interních tak externích** – stěžejní není vedoucí pracovník, ale hlavně psycholog, v některých případech rodič apod. Dochází tak k rozšíření zodpovědnosti na jiné lidi a celý proces se tak **objektivizuje**.

Ideální způsob hodnocení. (dotazníky, autoevaluace školy).

Stran hodnocení si kladu otázku, k **čemu by mělo sloužit**. Nechci totiž zjišťovat jen, co probíhá v hodinách, ale také zdali ve své práci **pedagog sleduje stejné cíle**, které si určila i škola jako taková a že ví, co má dělat.

V současnosti se tímto směrem vedení školy upíná a pomocí školní autoevaluace hledá další cestu k určování společných cílů.

Co je na vašem systému unikátní?

Podpora ze stran velmi dobře fungujícího **poradenského pracoviště**. Na naší škole pracuje v rámci našeho poradenského pracoviště již osm let zkušená psychologka a dodává všem, kteří jsou s ní v kontaktu schopnost mluvit otevřeně s lidmi. Nejde ovšem jen o možnost pohovoru, ale toto pracoviště má jasně definovanu **spolupráci a koordinaci** s třídními učiteli, učiteli, a vedením školy, studenty, rodiči. Právě díky takovéto organizaci máme velmi dobrý přehled o celé škole a o práci našich pedagogů nejen v hodinách.

Potvrdila psychologka z poradenského pracoviště.

Jaká je tedy hlavní role vedoucího pracovníka při hodnocení pedagogické práce na Vaší škole?

Znovu vyzdvihnu v našem případě výhody, které skýtá malá škola – vedoucí pracovníci velmi **dobře vidí učitelovu práci**.

Pozor na míru subjektivity, to je jedním z kamenů úrazu tohoto systému.

Musí se ale najít správná míra, aby si učitelé nepřipadali moc kontrolováni. V **odvětví finančního odměňování** už hraji druhé housle, tento systém má pod dohledem **jeden z mých zástupců**, který má daná kritéria a tabulky s odpovídajícím bodovým ohodnocením za určité aktivity.

Další praxe delegování pravomocí zodpovědnému spolupracovníkovi.

Jsem si vědom měnící se situace ve školství a snažím se tuto situaci ve své vedoucí funkci reflektovat, zároveň chápu, jak se v rámci těchto změn zvyšují nároky na samotné učitele, nejen v administrativě, ale i v rámci např. dalšího vzdělávání, příprava různých grantů apod. Pro mě je velmi zásadní **loajalita ke značce školy**. Proto je má nejdůležitější funkce ve vnitřní motivaci školy – podporovat práci učitelů kvůli budoucí situaci ve školství – snižování demografické křivky, boj o žáka. Proto se snažím mít ve svém týmu učitele kreativní, kteří chtějí svou práci dělat dobře.

Ředitel školy se snaží získat své pracovníky společnými cíli, a proto jim naslouchá (autoevaluace školy – dotazníky učitelům).

Chceme-li zlepšit vlastní způsob práce s lidmi, sledujeme, jaká je mezi nimi „nálada“. Vysvětlujeme jim, co a proč se v organizaci děje. Interpretujeme jim vizi a poslání nejen ve srozumitelném jazyce požadavků na jejich vlastní práci, ale především v řeči možností, které mají k tomu, aby přispěli k naplňování organizačních cílů a zároveň dosáhli vlastních pracovních a rozvojových cílů (Tureckiová, 2007, s. 54).

Jak u vás probíhá delegování pravomocí? Na koho delegujete?

Jak je vidět z organizační struktury, mám **dva zástupce**, z nichž jeden má na starosti právě hodnocení pedagogických pracovníků. Dále pak delegujeme pravomoci **i na učitele** – učitel v současnosti nemusí být specialista, ale spíše naopak „multifunkční“ člověk, který má kromě

svého předmětu i jinou realizaci. Odpovědnost se liší, ale každý by měl být v něčem **kompetentní**.

Díky další zodpovědné činnosti se pracovník stává také spoluodpovědným za vedení školy a stává se tak loajální ke své organizaci.

Jakou roli hraje při hodnocení pedagogů další vzdělávání pedagogů?

Důležitou, ale ještě ne všichni učitelé dokážou z vlastní iniciativy a hlavně rádi další vzdělávání absolvovat. Můj názor je lehce neoblíben, ale myslím, že pedagog musí mít sám **nejen vnitřní, ale i vnější motivaci k dalšímu vzdělávání**. Musí mít nad sebou bič. Vnitřně by měl být samozřejmě přesvědčen o tom, že musí docházet k profesnímu růstu.

Stále ještě jsme v takové situaci, že primární motivace musí vycházet od vedoucího pracovníka. Ale situace se mění a už se nám stále častěji stává, že učitel sám přijde s opravdu zajímavým seminářem apod. Nezáleží tolik na věku, ale na schopnosti mladého uvažování. Mnozí již zjistili, jak velká je nabídka a že si mohou vybrat opravdu kvalitně. Zapadá-li toto vzdělávání do **kontextu naší školy**, velmi rádi to učitelé umožníme.

Z každého semináře či jiné formy vzdělávání by měl být uskutečněn zúčastněným **výstup**, kterým předávají kolegům nabyté informace z kurzu. Celkem to funguje. Rád bych se dostal do fáze, kdy si učitelé budou sami hledat zajímavé možnosti vzdělávání a informovat o nich vedení školy a dokázat je také zařadit do naplňování cílů a vize školy. Kromě toho bych chtěl dosáhnout **týmového uvažování** – aby se snažili zařadit takové vzdělávání, které obohatí i týmové kolegy.

Další vzdělávání na škole neprobíhá dle určeného plánu, ale velmi se dbá na výběr vzdělávání a zároveň i na výstupy po jeho absolvování.

Má-li vzdělávání smysl, rád v rámci vnitřního mzdového předpisu zohledním tuto činnost za daný časový úsek ve **finančním hodnocení**. Můžu tak pružně reagovat na aktivitu zaměstnanců a i když to nebývají velké peníze, mnohokrát stačí jako zadostiučinění a způsob, jak zviditelnit, že si práce na víc vedení všímá.

Jak řešíte další vzdělávání ve smyslu časového rozvrhu?

Snažíme se využívat volných dnů ve školním roce, **kdy mají studenti prázdniny** (12 dnů nároku na samostudium – soukromá škola nemá povinnost toto respektovat). Prázdniny se učitelé snaží využívat buď k odpočinku (je-li nutný), nebo ke vzdělávání.

Jak jsem již uvedl, učitelé stále nemají vnitřní motivaci, která by je donutila ke studiu. Motivace z naší strany je tedy taková, že je-li seminář o víkendu, dostanou dva dny **náhradního volna**, které si může pedagog vybrat právě třeba o prázdninách. Takto lze využít také účast na sportovních či zahraničních kurzech, proto ti aktivnější učitelé mají dost volna a prázdniny mohou opravdu využít k odpočinku.

Velmi dobrý způsob motivace ke vzdělávání či jiné aktivitě nad rámec pracovních povinností.

Jakou roli u vás na škole hrají hospitace?

Hospituji samozřejmě já i oba zástupci ředitele, snažíme se však posílat na hospitace hlavně **specialisty**, po několika hospitacích v různých třídách proběhne pohovor (cca jednou až dvakrát za rok). Většinou proběhnou za rok **tři hospitace**, které jsou pokaždé v jiné třídě a nejsou příliš rychle za sebou, ale ani mezi nimi není příliš dlouhý časový interval, aby pedagog nezískal pocit, že se na něj „zapomnělo“.

Hlavním **koordinátorem** hospitačních aktivit a určování cílů a spolupráce na školním vzdělávacím programu je jeden z mých **zástupců**. Ten také přiděluje body pro finanční ohodnocení.

Hospitace u nás neznamenají kontrolu učitele, ale hlavně možnost pozorovat, jak **zlepšit efektivitu vzdělávání**. Efektivita vzdělávacího procesu se stále snižuje, proto se méně zabýváme průběhem hodiny a plnění cílů – to už by každý náš pedagog měl umět a musí to mít sám pod kontrolou. My se snažíme spíš pochopit, co je a co není v našem školním vzdělávacím programu **důležitou složkou** a po konzultaci s učitelem se snažíme podpořit to důležité a vyškrtnout to méně potřebné.

Včasnost hospitace a její zpětná vazba se nepotvrdila – viz dotazníky a rozhovory. Přesto nelze opomenout dopad myšlenky ohledně ŠVP na práci s ním. V dotaznících i rozhovorech je tato činnost potvrzena.

Hodláte provádět změny v současném systému hodnocení pedagogických pracovníků?

K oslavě výročí pětadvaceti let naší existence bude probíhat **celoškolní evaluace** – dotazníky studentům, učitelům, rodičům, které se budou týkat názorů na cíle a vizi školy, naší další cestu. Měla by to být motivace pro všechny, aby měli možnost se podílet na rozvoji školy a díky tomu se s ním mohli co nejlépe ztotožnit. V rámci této činnosti nás čeká právě i redefinice hodnocení pedagogických pracovníků.

Tyto výsledky jsme dostali k nahlédnutí, ještě nejsou dostatečně zpracované do závěrečného výstupu, ale potvrzují slova o evaluaci a dávají vedení školy impulzy ke změnám.

Shledáváte tento Váš systém jako efektivní nástroj k řízení pracovního procesu?

Prozatím ano, ale jak jsem uvedl, čeká nás zásadní zásah do současného stavu a jsem sám zvědav, kam nás zavede. Snažím se naše učitele přimět k vnímání reality studentů, to je totiž dle mého názoru velký problém současné školy, chci tlačit učitele k tomu, aby přemýšleli nad **obsahem vzdělávání**, nad schopností vycházet s emancipovanou mládeží, hledat **konkurenceschopnost** současné situaci, kdy se paralelně vytvářejí virtuální prostory pro studium, snažit se nabídnout žákům rozlet a prostor, zároveň dokázat nepotlačit ale dát určité mantinely jejich osobnosti.

Ředitel se nebojí nahlédnout do budoucnosti a svou školu se snaží na ní připravit.

2.2.3 Rozhovor s pedagogy gymnázia

Co pro vás znamená hodnocení pedagogické práce na této škole?

Pedagog 1 (P1):

Myslím si, že hodnocení pedagogické práce je velmi důležité a pro mě osobně znamená hodně. Na druhou stranu bych na naší škole uvítala **více průběžného hodnocení** a více **zpětné vazby v průběhu roku** – člověku to přeci jen dodá motivaci na sobě více pracovat.

Pedagog 2 (P2):

Hodnocení pro mě znamená to, že se o mojí práci někdo zajímá a je také seznámen s tím, co já dělám a dokáže tuto práci ocenit.

P1 poukazuje na to, že hodnocení neprobíhá v reálné podobě tak, jak tvrdí ředitel školy.

Jak vnímáte další vzdělávání? Je pro Vás zajímavé? Vyhledáváte ho?

P1: Učím biologii a geografii a další vzdělávání v těchto oborech považuji za **nezbytné**. Většinu kurzů, seminářů a odborných přednášek si **sama vyhledávám**.

P2: Procesem dalšího vzdělávání si procházím vlastně neustále. Je třeba stále aktualizovat přípravy na hodinu a to jak po stránce obsahové, tak i po stránce metodické. Vzdělávací seminář navštívím tak maximálně 2x za rok, ale spíše pravidelně využívám různé metodické portály či jiné webové stránky, které souvisí s mými předměty.

Oba pedagogové chápou potřebu dalšího vzdělávání i jeho provázanost s výukou. Při hledání dalšího vzdělávání jsou aktivní, což je stav, kterého chce ředitel školy dosáhnout u všech pedagogů.

Jak funguje týmová práce ve Vaší pracovní skupině? Jste ochotna podělit se s kolegy o nové poznatky? Přijímáte ze strany ostatních kritiku či radu?

P1: Určitě se s kolegy (zejména přírodovědných předmětů) **dělíme** o své zkušenosti a to jak o ty dobré, tak špatné. Jsem jeden z nejmladších členů našeho pedagogického sboru, a proto se ráda nechám inspirovat některými svými kolegy. Kritika mi nevádí, pokud je konstruktivní.

P2: Přestože jsme malá škola, tak zde máme několik skupin lidí. S jednou se setkávám pravidelně, často diskutujeme o inovacích ve vzdělávání a různých metodických postupech, přeposíláme si články. S druhou skupinou se nemá cenu ani bavit, protože jejich názor stejně nejde změnit a rady od nich proto ani nežádám.

Stejně jako na každé škole je i zde několik různých přístupů ke sdílení vzdělávání, na to ostatně poukazuje i ředitel školy (viz rozhovor s ředitelem školy).

Jste spokojena se zpětnou vazbou z hospitací?

P1: Příliš zpětné vazby po hospitaci se mi **nedostává – zejména té konstruktivní**. Hospitace na mé hodině proběhnou tak 1x do roka. Na biologii jsem dokonce hospitaci ještě nikdy neměla a to učím na našem gymnáziu čtyři roky.

P2: Hospitaci jsem neměl přes tři roky, prakticky neprobíhá. Vlastně jedna proběhla po dlouhé době celkem nedávno, ale rozhovor následující po hospitaci **nebyl veden příliš do hloubky**.

Oba dotázaní potvrdili nedostatečnost hospitace jak časově, tak zpětné vazby.

Jakým způsobem jste se účastnila při tvorbě ŠVP a za jak moc důležitý pro Vaši práci tento dokument považujete?

P1: Na tvorbě ŠVP jsem **spolupracovala a stále spolupracuji** se svou kolegyní, která má stejnou aprobaci jako já. Neustále něco „dolaďujeme“ a **vylepšujeme** tak, aby jeho náplň odpovídala současným potřebám vzdělávání. Nehledě na to, že některé věci je potřeba vyzkoušet v praxi a pak zhodnotit, zda se to povedlo či nepovedlo – zkratka ŠVP z biologie a zeměpisu se stále tvoří. Tento dokument považuji pro svoji **práci za závazný**.

P2: Hned čerstvě po škole jsem musel v podstatě sám napsat ŠVP na předmět humanitní studia. V průběhu mého pobytu na škole jsem ho začal **postupně upravovat**. Měl by to být **živý dokument**, který reaguje na změny ve společnosti a měl by reflektovat měnící se potřeby žáků. ŠVP beru jako **jakýsi plán**, který si průběžně **upravuji** (ale ne vždycky to tam píšu).

V odpovědích je jasné porozumění hodnotám ŠVP, snaha vedení školy se tady setkává s porozuměním u pedagogů.

Co byste chtěl/a na chodu školy změnit a jak se do této změny budete chtít zapojit?

P1: Změn je potřeba udělat mnoho, abychom obstáli v konkurenci jiných škol a měli studentům co nabídnout. Jsem připravená se těmto změn **aktivně účastnit**.

P2:

a) Výuka: studenti by se měli učit užitečné či použitelné věci. Metody výuky by se měly střídat, aby to nebyl jen monolog učitele, ale aby se studenti interaktivně dokázali zapojit a byli donuceni přemýšlet. Studenti by měli umět informace použít, nejen praktikovat „mentální bulimii“. Naučím se obrovská kvanta, následně vydávám do písemné práce a hotovo. Pokud studenti budou navyklí pouze na memorování, nic se nenaučí, nebudou ochotní přemýšlet.

b) Studenti: rád bych přijal lepší studenty, někdy není z čeho vybírat

c) Nevyváženost sboru – někteří učitelé si odučí svoje a konec, nijak se nesnaží zlepšit ani sebe ani školu

d) Jako učitelé (a zejména třídní) se zabýváme tunou nepodstatné administrativy

Oba pedagogové jsou evidentně aktivní a touží po změnách k lepšímu. Pro vedení školy je velmi dobrým signálem, že změny se chtějí účastnit právě na této škole, evidentně mají zájem o její vylepšování a cítí se její součástí.

Cítíte se motivován/a k lepšímu pracovnímu výkonu? Čím?

P1: Motivaci mám především **vnitřní** (zatím) a doufám, že s přibývajícím věkem a praxí mi nebude sil ubývat.

P2: Pokud si někdo všimá mojí práce a dokáže jí **ocenit**, ať již slovem nebo finančně. Motivací je pro mě také vydařená hodina. Můj pocit, že se to povedlo a kladná odezva studentů s dobrými výsledky.

Podstatou účinného motivování je upřímný zájem o lidi a respekt k jejich osobnosti (Tureckiová, 2007, s. 43).

2.2.4 Dotazník

I na gymnáziu jsme z důvodu širšího náhledu na situaci hodnocení použili dotazník. Z 26 pedagogů gymnázia odpovědělo 23 respondentů. Dotazník byl odeslán formou e-mailu prostřednictvím ředitele školy. Červenou barvou jsou označeny výsledky, které jsou překvapivé ve špatném slova smyslu. Zelenou barvou jsou označeny výsledky překvapující pozitivně. Označené výsledky jsou pod konkrétní tabulkou rozvedeny.

Pro získání dalších informací k bodům týkajícím se orientaci v systému hodnocení a v pohledu na profesní růst byly pracovníkům zaslány e-mailem doplňující dotazy. Na ně odpovědělo patnáct pedagogů (viz příloha č. 8). Zhodnocení těchto odpovědí je součástí analýzy dotazníků.

č. ot.	Systém hodnocení všeobecně	ano (%)	spíše ano (%)	spíše ne (%)	ne (%)
1	Znám a chápu systém, podle kterého vedení hodnotí mou práci (vím co kdo jak a kdy hodnotí)	9	65	26	0
2	Jsem spokojen/a s tímto systémem hodnocení?	0	65	35	0
3	Administrativa s hodnocením spojená mi připadá časově nenáročná (tzn. trávím s ní pravidelně max. 15 minut/měsíc)	4	74	22	0

3. Tento bod považujeme za pozitivní, neboť na administrativu ve školském prostředí se vynakládá stále dosti velké úsilí a v tomto případě byli mezi respondenty i kompetentní pracovníci, kteří hodnocení provádějí nejen jako hodnocení, ale také jako hodnotitelé.

č. otázky	Hospitace	ano (%)	ne (%)
4	Hospitace probíhá méně než jednou za školní rok	35	65
5	Hospitace probíhá příliš často (více než třikrát ročně)	0	100
6	Hospitující předává zpětnou vazbu následně po hospitaci	43	57

7	Zpětná vazba po hospitaci jde do hlubší problematiky a podněcuje ke zlepšení edukačního procesu	52	48
8	Hospitaci provádí stále jeden-dva pracovníci	27	73
9	Hospitující sleduje pouze formální stránku hodiny	26	74

4. +6. +7. Dosti velké procento pedagogů by přivítalo častější hospitace s následnou a hlavně důslednou zpětnou vazbou.

8. V praxi ve většině případů opravdu probíhá hospitování v hodinách tak, jak by mělo skutečně být – hospitují různí kolegové, nejen stále stejní nadřízení.

č. otázky	Zpětná vazba	ano %	ne %
10	Jsem spokojen/a se zpětnou vazbou mé práce	57	43
11	Na nedostatky zjištěné při hospitaci či jiné hodnotící činnosti je konkrétně poukázáno, chápu je	67	33
12	Jsou stanovena nápravná opatření zjištěných nedostatků	61	39
13	Zavedení nápravných opatření je znovu kontrolováno nejpozději do dvou měsíců	43	57

10. Již v teoretické části zmiňujeme důležitost kvalitní zpětné vazby, která podpoří pracovníka v další činnosti. Toto procento nespokojených pracovníků je příliš vysoké.

13. Má-li znamenat zpětná vazba nějaký posun v kvalitě práce pedagoga, musí jí následovat kontrola nápravných opatření.

č. otázky	Hodnotící pohovor	ano %	ne %
14	Vedení školy s každým pedagogem vede jednou za rok hodnotící pohovor	100	0
15	Při hodnotícím pohovoru je možno svobodně vyjádřit své názory	100	0
16	Při hodnotícím pohovoru jsou zhodnocovány staré a následně určovány nové pracovní cíle	87	13
17	Znám své pracovní cíle	91	9
18	Jsou mé pracovní cíle v souladu s cíli školy	61	39
19	V rámci tohoto hodnocení se mnou vedení školy komunikuje osobně	91	9

14., 15. Pravidelnost a neopomenutí hodnotícího pohovoru s každým pracovníkem je základem pro řízení pracovního procesu.

18., 17. I přesto, že pracovní cíle nejsou v některých případech v souladu s cíli školy, alespoň je téměř všichni znají. Hodnotící pohovor je tedy praktikován vhodně, dokáže tyto cíle určit a pracovníkovi je vysvětlit.

č. otázky	Profesní rozvoj, další vzdělávání, spolupráce	ano %	ne %
20	Chápu návaznost hodnocení na svůj profesní rozvoj	73	27
21	Snažím se pracovní rozvíjet pomocí dalšího vzdělávání	83	17
22	Poznatky získané z dalšího vzdělávání předávám svým kolegům	78	22
23	Při přípravě výuky aktivně využívám ŠVP	83	17
24	Poznatky z výuky se snažím aplikovat na změny v ŠVP	100	0
25	Má hodnocení pracovního výkonu na naší škole pozitivní vliv na mou práci	65	35

20. Z doplňujícího dotazu jsme zjistili, že na gymnáziu se učitelé dokážou orientovat v pojmech profesní růst, správně ho chápe dvanáct z patnácti dotázaných, ostatní zaměřují kariérní a profesní růst).

24. Velmi důležitý poznatek z tohoto výzkumu, vedení školy dbá důsledně na aplikaci ŠVP a jeho obměňování dle potřeb výuky.

2.2.5 Cíle školy

Budoucí cíle školy hledá vedení školy za pomoci studentů, rodičů i pedagogů školy. I proto se cíle týkají zejména vhodnosti ŠVP každého předmětu. Většina pedagogů se v rámci dotazníkového šetření v červnu 2015 shodla na tom, že je třeba eliminovat určité součásti dosavadního ŠVP a prohloubit důležitější body. V důsledku již zmíněného faktu, že učitelé jsou současně i tvůrci cílů školy je jasné, že hodnocení má s cíli školy mnoho společných bodů.

2.2.6 Zhodnocení

Od počátku rozhovoru a následného sledování školy bylo viditelné, že se vedení školy ubírá jasným směrem a ví, co chce. Ředitel gymnázia si je vědom, že v dnešní době bude nesnadné udržet si pozici na trhu, neboť se jedná o čtyřleté gymnázium v centru Prahy. Snaží

se vymezit a nabízet studentům co nejvíce možností, a proto se snaží vést své pedagogické pracovníky, tak aby je jejich práce naplňovala a aby oni zároveň naplňovali cíle školy, které jsou v ideálním případě i cíli jejich.

Po rozhovoru s ředitelem školy se zdála situace ideální, ale při důkladnějším pozorování a zejména po rozhovorech s pedagogy školy se ukázalo, že systém hodnocení není natolik funkční, jak by se mohl zdát.

Vedení školy velmi spoléhá na přátelské prostředí malé školy, na otevřenost, komunikaci, týmovou práci. Silným bodem je již zavedené kvalitní poradenské centrum, které jistým způsobem koordinuje práci učitelů se studenty, ale i mezi kolegy. V nepořádku se nám zdají hospitace, které sice formálně fungují, ale po rozhovorech vedených přímo s pedagogy vyšlo na povrch, že prakticky nemají žádný přínos. A je nutno dodat, že tito učitelé by hospitace na svých hodinách přivítali a chtěli by se o nich a jejich výsledcích podrobně bavit.

Neexistuje portfolio učitele, což by mohlo pomoci učitelům i v rámci sebehodnocení, které po řediteli sami vyžadují.

Neexistuje nic, jako hodnotící arch učitele, kdy by mohlo vedení dlouhodobě sledovat kvalitu pedagogické práce. Na druhou stranu je velmi přínosné, že hodnocení učitele probíhá interně i částečně externě, získává zpětné vazby z více stran.

2.3 Porovnání hodnotících systémů obou škol

Při porovnávání obou systémů jsme hledali ukazatele, které se dají porovnat a jsou důležité pro naši problematiku. Proto jsme využili seznam nezbytných předpokladů efektivního systému hodnocení pracovního výkonu od Hroníka (2006) a aplikovali jsme je do školního prostředí. Následně jsme ještě přidali dvě kritéria týkající se profesního rozvoje pedagogů a práce se školním kurikulem. Proto jsou tyto ukazatele: základní aspekty hodnotícího procesu, komunikace, administrativní náročnost, zainteresovanost a podpora ze strany všech úrovní pracovníků, kontrola hodnotícího systému, hodnocení a jeho propojení s profesním růstem pracovníků a dopad aplikace ŠVP na edukační proces a cíle školy. Tyto hlavní skupiny jsme rozdělili na podkritéria. U každého podkritéria je napsána jeho případná nejlepší a nejhorší varianta.

Vybrali jsme důležité prvky systému hodnocení a snažili se posoudit na základě dosavadního zjištění, která z dvou škol splňuje kritéria lépe a která hůře.

2.3.1 Kritéria hodnocení efektivity systémů hodnocení Hodnotící proces

Jak hodnotí

- Vedení využívá k hodnocení vhodné a dostatečné množství hodnotících nástrojů – nevyužívá žádné hodnotící nástroje

Co hodnotí

- Vedení hodnotí všechny sféry hodnocení: výsledky, chování, schopnosti, motivace, podmínky – nehodnotí žádný z těchto faktorů

Kdy hodnotí

- Hodnocení probíhá na škole v určité formě každý měsíc – méně než jednou ročně

Kdo hodnotí

- Hodnotí více hodnotitelů 360° zpětnou vazbou – pouze ředitel školy

Obě školy splňují většinu podmínek bez větších výhrad. Zásadní plus pro gymnázium je větší počet hodnotitelů, a to nejen ve škole, ale i zvenčí.

Komunikace

Zde hodnotíme každé podkritérium zvlášť, jsou v práci dosti rozpracovaná a pro náš výzkum důležitá.

Zpětná vazba

- Na zjištěné nedostatky učitele je konkrétně poukázáno – není poukázáno vůbec
- Jsou stanovena a odsouhlasena nápravná opatření – nejsou stanovena žádná nápravná opatření
- Zavedení nápravných opatření do praxe je znovu kontrolováno nejpozději do dvou měsíců – není kontrolováno vůbec

V případě zpětné vazby jsou obě školy na podobné úrovni – pedagogové v dotaznících poukázali na nedůslednosti v následných opatřeních. Přestože na chemické škole jsou pedagogové spokojenější se zpětnou vazbou, na gymnáziu jich více potvrzuje častější následná opatření a kontroly. Proto hodnotíme obě školy stejně.

Hospitace

- Na hospitaci navazuje zpětná vazba ihned – žádná zpětná vazba po hospitaci neprobíhá
- Hospitace mají časové rozestupy tři měsíce – déle než jeden rok
- Hospitaci provádějí střídavě různí hospitující (ředitel školy, kolega, vedoucí předmětové komise,...) – hospitaci provádí pouze jeden člen pedagogického sboru
- Hospitující sleduje kvalitu výuky (propojení teorie s praxí, využití moderních způsobů výuky, povzbuzení zájmu o výuku, interdisciplinární přístup k výuce, má na studenty přiměřené nároky, vstřícná atmosféra, podpora diskusi, využití heuristiky, apod.) – sleduje pouze formální stránku věci (zápis do třídní knihy, nadpis, datum, apod.)

Hospitace na obou školách jsou vedeny rozdílným způsobem. Dotazníkové šetření ověřilo tvrzení vedení chemické školy, že hospitace probíhají dle plánu hospitací, ovšem poukázalo na malé množství hospitujících, což snižuje kvalitu hospitací. Na gymnáziu se hospitace plánů nedrží a následná zpětná vazba není dle pedagogů kvalitní. Proto zde lepší hodnocení zaslouží chemická škola.

Hodnotící pohovor

- Hodnotící pohovor probíhá pravidelně jednou za hodnotící období – neprobíhá vůbec
- Hodnotící pohovor probíhá formou otevřených otázek – monologu ředitele školy k hodnocenému
- Hodnotící pohovor zhodnotí dosažené cíle a určí cíle budoucí – nevěnuje se určování pracovních cílů hodnoceného

Obě školy vedou hodnotící pohovor dle hlavních kritérií. Chemická škola získává plus za dotazníkovým šetřením podložené určování profesních cílů při hodnotícím pohovoru.

Formy komunikace v rámci hodnocení

- Osobní – komunikace s vedením školy neexistuje v žádné formě
- Dodržování zásad otevřenosti, empatie, respektu při hodnocení – nerespektování názoru i fyzického a psychického stavu hodnoceného

Vedení obou škol dodržuje častý osobní kontakt s pracovníky. Neurčujeme lepší či horší školu.

Administrativa - náročnost

Učitelé, třídní učitelé

- Tráví administrativními úkony jen nezbytně nutnou dobu, neboť se jedná o dobře zavedený systém, ve kterém se orientují – netráví administrativními úkony téměř žádný čas v průběhu školního roku, neúměrně dlouho se mu musí věnovat nárazově před koncem hodnotícího cyklu, neboť systém není nastaven tak, aby byl nucen k pravidelnému zaznamenávání

Zástupce ředitele, vedoucí úseků

- Není zatížen příliš náročnou administrativou, každý člen této skupiny pracovníků pracuje v rámci svých kompetencí a dle dobře zorganizovaného systému – nemá mnoho práce, neboť vše za něj odvede ředitel školy či zástupce ředitele

Ředitel školy

- Administrativní úkony běžného chodu školy nejsou příliš náročné, neboť kompetence k hodnocení, hospitacím atd. mají i ostatní spolupracovníci – administrativní úkony spojené s hodnocením za běžného chodu školy zabírají mnoho času, neboť ředitel školy musí vše obstarat sám, kompetence nepředává
- V období hodnotících pohovorů, rozdělování výjimečných finančních odměn, apod. se u vedení školy různé aspekty hodnocení sjednocují, ředitel školy odsouhlasí případné změny, výsledky – ředitel školy vyhodnocuje vše sám

Administrativu hodnotíme zejména s ohledem na ředitele školy. Proto hodnotíme lépe gymnázium, neboť na této škole deleguje ředitel školy úkoly spojené s hodnocením na ostatní pracovníky a administrativa spojená s hodnocením pracovního výkonu ho tudíž příliš nezaměstnává.

Návaznost hodnocení a profesního rozvoje

Další vzdělávání

- Pedagogičtí pracovníci (dále PP) chápou další vzdělávání jako nedílnou součást učitelské práce – PP se vzdělávat nechtějí vůbec
- Na škole probíhá další vzdělávání z touhy pedagogů po zvyšování kvality práce –

z nutnosti (vycházející ze změn v legislativě, naplnění grantů, získání kvalifikace,...)

Vize – cíle – rozvoj

- PP chápou souvislost se svým vlastním profesním rozvojem, možným kariérním růstem s naplňováním cílů školy – PP souvislost mezi cíli školy a svým profesním rozvojem nevidí ani v nejmenším

Na obou školách je další vzdělávání ze stran vedení podporováno, většina pedagogů ho chápe jako důležitou aktivitu pro svou profesi. Přesto hodnotíme gymnázium jako lépe organizovanou stran dalšího vzdělávání i cílů školy, protože na chemické škole je pedagogový profesní rozvoj a růst chápán spíše jako vyšší finanční ohodnocení (viz příloha č. 8).

Kurikulum a podpora cílů školy

Dvě rozdílná podkritéria hodnotíme každé zvlášť.

ŠVP – změny kurikula

- Školní kurikulum (ŠVP) je zásadně důležitý dokument užívaný pedagogy při tvorbě výukových plánů – není vůbec užívaný při tvorbě výuky
- ŠVP je živý dokument, který se pozměňuje minimálně jednou ročně – je stále ve stejné podobě, v jaké byl původně vytvořen

Velmi aktivní přístup k ŠVP je hodnocen velkým plus pro gymnázium.

Podpora cílů školy

- Forma a způsob hodnocení podporuje dosahování cílů školy díky hledání odpovídajících cílů školy – nepodporuje vůbec dosahování cílů školy, cíle pedagogů netvoří v souladu s cíli školy

Obě školy se pokouší své cíle propojit s profesními cíli pedagogů. Z rozhovorů i dotazníků vycházejí podobné výsledky, přesto musíme hodnotit o něco lépe gymnázium, vzhledem k zapojování pedagogů do tvorby těchto cílů a vizí.

Akceptace pracovníky

Ředitel školy, zástupce ředitele

- Ředitel školy a jeho zástupci se aktivně podílejí na procesu tvorby hodnotícího systému –

nepodílejí se vůbec na tvorbě hodnotícího systému

- Vedení školy je přesvědčeno o vhodnosti systému hodnocení – není vůbec přesvědčeno o vhodnosti systému hodnocení

Učitelé

- Jsou seznamováni s aspekty hodnocení pravidelně a dostatečně nejen v rámci pedagogických rad, ale také od svých nejbližších spolupracovníků/nadřízených – nejsou seznámeni s hodnocením vůbec
- Chápu hodnocení jako zpětnou vazbu své práce a možnost řízení jejich výkonu směrem k profesnímu a kariéernímu růstu – chápu ho jako zbytečnou ztrátu času a energie, která nemá smysl

V tomto případě nelze určit lepší školu, neboť podle našich zjištění se vedení obou škol zasazuje o neustálé vylepšování dosavadního systému a pedagogičtí pracovníci jsou dle dotazníků se systémy hodnocení spokojeni.

Kontrola hodnotícího systému

Vnitřní kontrola

- Autoevaluace školy je ve škole pojata jako možnost rozšíření pohledu na hodnocení z několika úhlů, kontrola hodnocení pracovního procesu má v ní stálé místo – kontrola hodnocení pracovního systému nemá v autoevaluaci školy žádné místo

Vnější kontrola

- Kontrola či zhodnocení hodnotícího systému externí složkou probíhá z popudu vedení školy jednou za tříleté období – vůbec neprobíhá (kromě případných kontrol ČŠI)

V obou částech hodnoceného kritéria musíme lépe hodnotit gymnázium, protože se častěji zajímá o výsledky hodnocení a zapojuje do něj i jiné školy či organizace.

2.3.2 Vyhodnocení porovnání obou systémů

Po prostudování kritérií a případových studií vyhodnocujeme pro hodnocení pracovního výkonu pedagogů systém gymnázia, které bylo lépe hodnoceno v šesti kritériích oproti dvěma lepším výsledkům chemické školy. Ve třech kritériích se hodnocení shodovalo.

Devizou gymnázia je hlavně větší počet a různorodost hodnotitelů, spolupráce s rodiči a dalšími externími složkami a samozřejmě již zmíněné poradenské pracoviště. Dále na základě řízení pracovního výkonu pedagogové více pracují s ŠVP a kladou důraz na jeho neustálou inovaci. Systém také souzní s cíli školy a stále se podle nich obnovuje. Vedení školy samo provádí pravidelné evaluace a začleňuje do svého chodu a vizi všechny složky, které s její činností souvisí. Důležitá je zde také otázka náročnosti administrativy pro vedení školy – v této škole se ředitel nebojí předat kompetence kolegům, má o to snazší nejen administrativní práci na celé činnosti.

Slabší stránkou se dle našeho výzkumu jeví otázka hospitací. Vedení školy je přesvědčeno, že probíhají kvalitně. Ale jak sám ředitel školy v rozhovoru potvrdil, není na ně kladen přehnaný důraz. Tento stav možná vyhovuje managementu, ale nevyhovuje samotným učitelům, ti přímou reakci na svou pedagogickou činnost vyžadují.

Na chemické škole je největší chybou malá míra delegování pravomocí stran hodnocení pracovního výkonu na další spolupracovníky. Z tohoto zjištění plyne i přehlčení ředitelky školy administrativou a nezvládání dostatečně kvalitních hospitací. Další chybou je laxnost při práci s ŠVP, který není považován za pracovní nástroj, ale spíše za nutné zlo, jenž musí být připraveno k případné kontrole. Převážně je hodnocení na škole chápáno jako informace o následné finanční odměně.

Kladně lze hovořit o složce „komunikace“, která pro chemickou školu vyznívá o něco lépe. Vedení školy se cíleně připravuje na hodnotící pohovor a dodržuje jeho náležitosti. Dále je potěšující, že systém je učiteli přijímán pozitivně a vedení školy tak může dále pracovat na dalším vylepšení systému za podpory většiny pracovníků.

2.4 Alternativní řešení

2.4.1 Základní složky alternativního hodnocení

Nejvhodnějším způsobem hodnocení je rozhodně využití několika hodnotících nástrojů, ale také několika hodnotitelů, kteří získávají informace koordinovaně, avšak nezávisle na sobě. Navrhujeme tedy na základě prostudované literatury a předchozí případové studie alternativní způsob hodnocení na bázi těchto zdrojů: hospitace, portfolio učitele, bodový systém, externí hodnocení, případně evaluace ze strany žáků či rodičů – lze využít pravidelnou celoškolskou autoevaluaci. Výsledky těchto hodnocení by měly být konzultovány v rámci hodnotícího pohovoru jednou ročně.

2.4.1.1 Hospitace

Hospitace se nemůže ubírat směrem, na který jsme zvyklí z minulých let – tedy jednou za rok (v lepším případě) se přijde ředitel podívat na své pedagogy, v pěti minutách zhodnotí jeho práci, podepíše protokol a oba mají odpracováno. Hospitace se musí stát součástí práce v předmětových skupinách či v pracovních týmech. Vedení školy má za úkol motivovat své pedagogy k tomu, aby se navzájem na hodinách navštěvovali, aby se zvali na zajímavé hodiny a následně si lekce rozebrali. Hospitace nesmí být považována za „kontrolu“, ale za obohacení obou stran, která zahrnuje konstruktivní zpětnou vazbu. Samozřejmě nemůže být frekvence těchto náhledů do hodin příliš častá, zároveň se musí stát součástí učitelské práce a ne strašákem jak pro vedení školy, tak pro učitele. Závěrem je nutné zdůraznit, že hospitovat by měli ti učitelé či členové vedení, kteří mají zkušenost s výukou daného či příbuzného předmětu, protože když hodnotí ředitel fyzikář hodinu francouzského jazyka, nemůže poznat a kompetentně hodnotit viděné a zejména slyšené či psané. Samozřejmě dobře odvedenou práci poznáme, i když se v daném předmětu příliš neorientujeme, ale chceme jen zdůraznit, že hodnocení má být v nejlepším případě stavěno jak na názoru odborníka na daný předmět, tak i na pohledu z jiného zorného úhlu a zaměřuje se na příklad přímo na formu a metodu výuky.

2.4.1.2 Portfolio učitele

Portfolio učitele je nástrojem, který je neustále doplňován a inovován, je to vizitka pedagoga a doložení kvality a způsobu jeho práce. Vedení školy si díky portfoliu může vytvořit velmi rychle obrázek o práci pedagoga a zároveň ho konfrontovat s poznatky o jeho práci, které získalo z jiných zdrojů.

Portfolio musí mít jasnou a přehlednou formu, obsahovat informace o učiteli jako takovém, o jeho vzdělání a dalším vzdělávání, metody výuky, spolupráci s kolegy, spolupráci s rodiči, ukázky jeho práce v hodinách, ukázky jeho práce při projektech a aktivitách nad rámec jeho povinností, jeho krátkodobé i dlouhodobé profesní cíle.

V tomto portfoliu by měl být prostor na další vzdělávání, které pedagog již absolvoval i které absolvovat teprve bude. Má zde být viditelné, co mu vzdělávání přináší a jak obohacuje jeho profesní život v praxi. Vzhledem k tomu, že profesní portfolio mapuje celý profesní život pedagoga, musí to být otevřený dokument, do kterého učitel neustále přidává nové příspěvky své práce. Zároveň je ovšem třeba rozpoznat důležitost vložených informací a nezahltit portfolio nezměrným množstvím nepřehledných složek.

Portfolio učitele se nám jeví jako velmi dobrý způsob, jak zjistit plnění cílů pedagogického pracovníka i forma jeho autoevaluace.

2.4.1.3 Bodové hodnocení

Bodová škála, na které lze nalézt aktivity hodnocené plusovými (případně zápornými) body a která přehledně ukáže, zda pedagog má či nemá nárok na vyšší finanční ohodnocení, je podle zkušeností obou dotazovaných ředitelů i všech pedagogů dobrým nástrojem, který slouží spíše jako příslib finanční motivace. Je to ovšem jasně definovaný způsob, jak „změřit“ práci pedagoga a ohodnotit ho. Nemůže se ale stavět do popředí hodnocení, neboť finanční motivace není jediným důvodem hodnocení.

2.4.1.4 Externí hodnocení

Jen málokdy má škola možnost nechat externě hodnotit přímo pedagogickou práci a získat zpětnou vazbu na činnost jednotlivých pedagogů. Proto by mohlo vzniknout trochu jinou formou, na základě spolupráce mezi několika školami, které se mezi sebou nezávisle hodnotí v konkrétních oborech. Organizace a koordinace této činnosti je jistě náročná, ale rozhodně je to velmi dobré a finančně nenáročné řešení. Nejtěžší je v tomto případě získat dostatečně motivované pracovníky.

2.4.2 Hodnotící pohovor

Tento pohovor má obsahovat všechny složky správně provedené zpětné vazby, tedy v zásadě vyhledávat pozitiva, pokusit se najít řešení pro problematické otázky, zrevidovat plnění cílů krátkodobých, neopomenout cíle dlouhodobé, probrat možnost dalšího vzdělávání a profesního růstu a určit další úkoly a cíle. Hodnotící člen či členové vedení musí mít po hromadě všechny dostupné informace o hodnocení pedagoga, mají se o něj zajímat a poslouchat jeho názory a současně jasně artikulovat názory své.

Závěr

V teoretické části práce jsme zdůraznili otázku kvality vzdělávání v souvislosti s kvalitou práce učitele. Zjistili jsme, že v naší republice není zákonnou normou podložen ani učitelský standard, ani kariérní systém, přestože obě tyto problematiky se snažila odborná veřejnost už několikrát prosadit. V souvislosti s touto otázkou jsme stále v područí politické situace a ministrů školství.

Dále jsme našli teoretický podklad k řízení pracovního výkonu jak v obecné rovině, tak ve školském prostředí a měli jsme tak dostatek zdrojů k vyhodnocení výzkumných otázek.

V praktické části jsme popsali a hodnotili systémy hodnocení dvou čtyřletých středních škol, což bylo cílem naší práce. Náš výzkumný problém je tvořen otázkou *Jak hodnotit učitele SŠ při řízení jejich pracovního výkonu?* Tu jsme rozdělili na dvě podotázky. První z nich zní: „jak (na jakém principu) fungují systémy hodnocení pracovního výkonu na sledovaných školách?“ a následně „jak v praxi hodnotit pracovní výkon učitele na stěžení škole?“. Po posouzení obou hodnotících systémů jsme našli nejdůležitější součásti, které v hodnocení pracovního výkonu nemohou chybět, jestliže má být v současné situaci v našem školství efektivním pomocníkem v řízení pracovního výkonu a odpovídáme tak na výzkumný problém.

Výzkum probíhal jako mnohočetná případová studie. Její dvě části jsme prováděli na chemické střední škole a čtyřletém gymnáziu. Školy mají rozdílné zaměření, zřizovatele, historii i sídlo. Obě školy se ovšem o hodnocení pracovníků zajímají a hraje u nich velkou roli při realizaci plánů řízení pracovního procesu.

V první škole se přistupuje ke změnám v hodnocení pedagogických pracovníků spíše opatrněji. Stále se jedná převážně o formální způsob, který ale může postupem času fungovat, jestliže se pokusí pokračovat v zavádění vhodných nástrojů hodnocení a dokáže přivést pedagogy k loajalitě a společným cílům.

Druhá střední škola má ve svém čele stejného ředitele již po dlouhou dobu a proto může udržovat určitý koncept. Sám ředitel školy potvrzuje, že systém hodnocení pedagogických pracovníků prošel mnoha změnami od velmi popisného založeného hlavně na hospitacích až po současný stav, který se ale má v nejbližších letech měnit dle vize a cílů školy, které chce vedení školy postavit hlavně na úzké spolupráci s pedagogy školy, s rodiči, studenty,

absolventy. Snaží se tedy cíle školy jako instituce prolnout s cíly svých zaměstnanců a zaangažovat je tak, aby se stali přirozenou součástí školy a tím pádem i přirozenou součástí jejích vizí. To je velmi dobrá cesta, jak si zajistit věrnost zaměstnanců a skrze práci naplňovat společně budoucnost.

Vhodnost obou hodnotících systémů pro řízení pracovního výkonu jsme v naší práci zjišťovali na základě souboru kritérií, která jsme čerpali z odborné literatury a aplikovali do školského prostředí. Po porovnání těchto kritérií se jako vhodnější jeví s jasnou převahou hodnocení gymnázia, které prokázalo lépe kontrolovaný systém podporující hodnocení z více stran a práci s ŠVP. Musíme zdůraznit, že rozsah a typ této práce neumožňuje zcela objektivní měření vhodnosti či lépe efektivity hodnotícího systému, ale naznačuje cestu, kterou je možno se v tomto směru vydat a dále zpracovat.

Po prostudování použité literatury a výsledků případových studií považujeme za nejvhodnější součástí systému hodnocení pracovního výkonu pedagogů profesní portfolio učitele, hospitace, bodové hodnocení. Zároveň se má do hodnocení zapojit i externí složka mimo školu a hodnotící období musí být zakončeno hodnotícím pohovorem. Škola musí do svého fungování ve všech směrech zapojit pedagogické pracovníky, dát jim možnost projevit se a stát se součástí školy jako jejich vlastní organizace. Všechny tyto aspekty spolu s vedením školy s jasnou vizí mohou fungovat jako správný systém hodnocení vedoucí k efektivnímu řízení pracovního výkonu a kvalitní škole. To je odpověď na náš výzkumný problém.

Použitá literatura

ARMSTRONG, Michael. *Personal management*. Kogan Page, 2006, 215 s., ISBN 0-7494-4537-8.

FIALOVÁ, Helena, FIALA, Jan. *Ekonomický výkladový slovník*. A plus, 2011, 196 s., ISBN 978-80-903804-5-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. 408 s., ISBN 978-80-7367-485-4.

HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Grada Publishing, 2011, 128 s., ISBN 978-80-247-1458-5.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Grada Publishing, 2007, 240 s., ISBN 978-80-247-1457-8.

KOČIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*, Grada Publishing, 2010, 224 s., ISBN 978-80-247-2497-3.

KOHOUTEK, Rudolf, ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Psychologie práce a řízení*, 2000, Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., Brno, 223 s., ISBN 80-214-1552-5.

KOUBEK, Josef, *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press, 2004, 212 s., ISBN 80-7261-116-X.

PILAŘOVÁ, Irena. *Jak efektivně hodnotit zaměstnance a zvyšovat jejich výkon*. Grada Publishing a.s., 2008, 128 s., ISBN 978-80-247-2042-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, 400s., ISBN 978-80-262-0403-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra, TOMKOVÁ, Anna. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, 2010, 257 s., ISBN 978-80-7290-496-9.

ŠIKÝŘ, Martin, BOROVEC, David, LHOTKOVÁ, Irena. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, 200 s., ISBN 987-80-7357-901-2.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 92 s., ISBN 978-80-7478-539-9.

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, a. s., 2014, 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Klíč k účinnému vedení lidí*, Grada Publishing, 2007, 128 s., ISBN 978-80-247-0882-9.

Další zdroje:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/skoly_na_cestech_ke_kvalite.pdf 10. 11. 2015 23:25

http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/metodika_pro_reditele_k_planovani_a_hodnoceni_profesniho_rozvoje_ucitelu.pdf 15. 10. 2015 15:21

http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_system_ucitelu_-_metodicka_prirucka_pro_reditele_skol.pdf 15. 10. 2015 10:05

http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf 12. 8. 2015 9:15

Přílohy

1. Pravidla pro hodnocení aktivit při stanovení osobního příplatku

Pravidla pro hodnocení aktivit při stanovení osobního příplatku

1.	Hodnocení povinných čtvrtletních a pololetních prací	5-10	M, Čj, cizí jazyky
2.	Vedení maturitních prací včetně oprav	5	5 b. za práci, hodnocení ICT počet žáků děleno 10
3.	Předsednictví metodické komise	50	
4.	Zvýšená náročnost přípravy na výuku a výchovnou činnost	5-30	Nově zavádějící předmět, maturitní ročník, ročníkové práce praxe, organizace kurzů, reprezentace školy
5.	Elektronické zpracování a vedení denního hlášení, elektronické vedení žákovské evidence	10	
6.	Správce školní sítě	40	40 b. na osobu
7.	Dozor v učebně VT	2	2 b. na dozor
8.	Vedení zájmového kroužku, příprava na soutěže a olympiády	10	Kroužek veden nad rámec pracovní doby
9.	Elektronické vedení knihovny	5	V přípravě více osob 2 b.
10.	Zdravotník	2	
11.	Příprava, realizace a vyúčtování plesu	10	1. pololetí
12.	Body poskytnuté ředitelkou školy nad rámec výše uvedených aktivit		

2. Doplnující otázky k dotazníkům

Doplňující otázky k dotazníkům

- 1) Co pro Vás znamená hodnocení pracovního výkonu na Vaší škole? (jednou větou)
- 2) Co pro Vás znamená „profesní růst“? (jednou větou)

Chemická škola

1. Bodování aktivit, odměna.
Vyšší postavení – ve školství téměř nemožné.
2. Hodnocení mé práce, finančně, pochválením na poradě.
Oceněná práce na sobě samém.
3. Víc peněz.
Víc peněz.
4. Motivace k další práci.
Studium související s profesí.
5. Pochvala, finanční odměna.
Lepší peněžní hodnocení.
6. Hospitace, hodnocení na konci roku, bodové hodnocení.
7. Finanční prémie za aktivity navíc.
Postup v kariéře, víc peněz.
8. Je-li pozitivní, popud k další práci.
Zvyšování dovedností a znalostí pro výkon profese.
9. Nic moc, moc často hodnocen nejsem.
Lepší výkon v práci, lepší finanční ohodnocení.
10. Pochvalu, finanční ohodnocení.
Další vzdělávání spojené s profesí.
11. Díky bodům navíc máme možnost dostat odměny.
Růst v práci – samostudium, kurzy, lepší pracovní pozice, lepší plat.
12. Zpětnou vazbu mojí práce.
Zvyšování kvalifikace.

Gymnázium

1. Podporu mé činnosti.
Zkvalitňování vlastní práce.
2. Když mě někdo hodnotí kladně, tak podporu, když záporně, tak určitý druh motivace.
Zvyšování kvality práce.
3. Někdy zbytečnou práci navíc, někdy zpětnou vazbu ocením.
Zlepšování pracovního výkonu.
4. Reakci na mou práci, případné finanční přilepšení.
Vyšší odbornost v profesi.
5. Ohodnocení toho, co dělám, v jakémkoliv smyslu.
Pracovní postup.
6. Konstruktivní zpětnou vazbu přivítám, ta ale občas chybí.
Získávání vyšší odbornosti a kvality práce.
7. Ohodnocení i ocenění mé práce.
Vyšší profesní kvalita.
8. Motivace k další práci, když je hodnocení trefné a nápomocné.
Získávání lepších dovedností, schopností, zkušeností v práci.
9. Chápu ho jako zájem o mou práci, docela mě to zajímá.
Studium, samostudium, jeho využití v profesi.
10. Popud k dalšímu pracovnímu rozvoji.
Práce na sobě v pracovní sféře.
11. Někdy motivaci, někdy demotivaci.
Zvyšování profesní kvality všemi směry.
12. Hospitace – nepříliš časté.
Kariérní postup.
13. Hodnocení psycholožkou, zástupcem, kolegou, ředitelem. Každé zvlášť je v pořádku, vše dohromady je až moc časté, bere mi moc času.
Nepřetržitá práce na své osobě v pracovním životě.
14. Znamená pro mě hlavně změnu, právě procházíme procesem, kdy se k těmto tématům jako aktéři vyjadřujeme. Mně současný stav vyhovuje.
Lepší hodnocení práce, vyšší postavení.
15. Motivaci.
Zkvalitňování pracovního procesu.