



Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Evaluačce učitelů řediteli mateřské školy

Bc. Karolína Špičková

Školní rok a místo: 2020/2021, Hradec Králové

Obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami



Zadání diplomové práce

Autor:	Karolína Špičková
Studium:	P19P0876
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Název diplomové práce:	Evaluace učitelů řediteli mateřské školy
Název diplomové práce AJ:	Evaluation of the work of a kindergarten principal

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá zkoumáním tématu "Evaluace učitelů řediteli mateřské školy". Cílem práce je popsat jaké metafory používají ředitelé k jimi prováděné evaluaci učitelů – hodnocení podřízených. V DP jsou popsána témata, jakými jsou: evaluace, evaluační teorie, kompetence a role ředitele mateřské školy. Dále popisuje základní nástroje pro evaluaci učitelů řediteli mateřských škol, následně jejich možnost využití, jejich přednosti, ale také překážky a nástrahy, které brání ve využití těchto nástrojů. K výzkumnému šetření budou využity polostrukturované rozhovory s ředitelkami MŠ. V rozhovorech ředitelů/ky popisují hodnocení svých podřízených a jakou metaforu k tomu používají.

1. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. Současná mateřská škola a její řízení. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-717-8537-7.
2. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-807-3672-218.
3. BOUROVÁ, Monika. Evaluace a hodnocení v mateřské škole. 1. vyd. Nový Bydžov: ATRE, 2003.
4. DRUCKER, Peter Ferdinand. To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku. Praha: Management Press, 2002, ISBN 978-80-7261-242-0.
5. KOUBEK, Josef. Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. 4. rozšířené. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-168-3.
6. KUCHAR, Filip. Každý jsme jiný, přesto musíme společně řídit školství. Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer, 2013, 2013(5), 4.
7. KUCHAR, F., SCHNEIDER, P., TROJAN, V., URBAN, J. a ZEMAN, P. Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi. Praha: Raabe, 2014. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-168-7
8. LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V. a KITZBERGER, J. Kompetence řídicích pracovníků ve školství. Praha: Wolters Kluwer, 2012, ISBN 978-80-7357-899-2.
9. LOJDA, Jan. Manažerské dovednosti. 1. Praha: Grada Publishing, 2011, ISBN 978-80-247-3902-1.
10. PRŮCHA, Jan (ed.). Pedagogická encyklopedie. 1. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2.
11. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.
12. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0.
13. TROJAN, Václav. Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení. 1. Praha: Raabe, 2015, ISBN 978-80-7496-211-0.
14. VEBER, Jaromír. Management: základy, prosperita, globalizace. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006. ISBN 80-7261-029-5
15. VEBER, Jaromír. Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009, ISBN 978-80-7261-200-0.
16. VODÁČEK, L. a VODÁČKOVÁ, O. Moderní management v teorii a v praxi. 2. rozšířené. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-197-3.

Garantující pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.
Oponent:	PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	15.3.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací s názvem

Evaluace učitelů řediteli mateřské školy

vypracovala samostatně s použitím úplného výčtu citací informačních pramenů uvedených v seznamu, který je součástí této práce.

V Hradci Králové dne:

.....
Bc. Karolína Špičková

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala svému vedoucímu diplomové práce panu Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. za jeho trpělivost, ochotu, pochopení, vstřícnost, podnětné rady a odborné vedení, které mi během psaní diplomové práce poskytl. Následně bych chtěla poděkovat ředitelkám mateřských škol, které se výzkumu zúčastnily. A v neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za trpělivost, podporu a pochopení v průběhu celého mého studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá zkoumáním tématu „Evaluace práce ředitele mateřské školy“. V teoretické části jsme se soustředili na podkapitoly, jakými jsou: evaluace, evaluační teorie, kompetence a role ředitele mateřské školy. Dále se v teoretické části zaměřujeme na kvalitativní výzkum, analyzující metafory ředitelů popisující jejich zkušenosti se zaváděním nového evaluačního systému pro učitele získané z cca 60 minutových rozhovorů a následně okódované. Praktická část popisuje základní nástroje podpory ředitelů mateřských škol, následně jejich možnost využití, jejich přednosti, ale také překážky a nástrahy, které brání ve využití těchto nástrojů. Na základě výzkumného šetření pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které byly provedené s ředitelkami MŠ. V rozhovorech ředitel/ky popisují hodnocení svých podřízených a pro naše šetření bylo velice důležité, jakou metaforu k tomu používají.

Klíčová slova

evaluace, evaluační teorie, ředitel mateřské školy, role a kompetence ředitel mateřské školy, metafory

Abstract

The diploma thesis deals with the research of the topic "Evaluation of the work of a kindergarten principal". In the theoretical part, we focused on subchapters, such as: evaluation, evaluation theories, competencies and the role of kindergarten principal. Furthermore, in the theoretical part we focused on qualitative research, analyzing the metaphors of principals describing their experience with the implementation of a new evaluation system for teachers obtained from approximately 60-minute interviews and subsequent coded ones. The practical part describes the basic tools to support kindergarten principals, followed by their use, their advantages, but also obstacles and pitfalls that prevent the use of these tools. Based on a research survey using semi-structured interviews, which were demonstrated with kindergarten principals. In the interview of the director, you can evaluate your subordinates, and it was very important for our investigation what metaphor to do about it.

Keywords

evaluation, evaluation theory, the director of the kindergarten, roles and responsibilities of the director of the kindergarten, metaphor

Obsah

Úvod	9
1 Pojem evaluace.....	11
2 Strom evaluačních teorií – evaluační teorie	16
2.1 Akontabilita	17
2.2 Kontrola	18
2.3 Sociální výzkum	20
2.4 Metody.....	21
2.5 Oceňování	22
2.6 Využití	24
3 Role a kompetence ředitele mateřské školy	28
3.1 Role ředitele mateřské školy.....	28
3.2 Kompetence ředitele mateřské školy	32
3.3 Profesní rozvoj ředitele mateřské školy.....	35
3.4 Hodnocení	35
4 Využití přístupů k evaluacím v práci ředitelů MŠ	37
4.1 Konfirmační přístup.....	37
4.2 Explorační přístup.....	37
4.3 Konstruktivistický přístup.....	37
4.4 Evaluace vedená teorií	38
5 Empirické poznatky o evaluaci učitelů řediteli MŠ	39
Charakteristika výzkumného problému	40
Metody výzkumného šetření	40
Polostrukturovaný rozhovor	41
Využití metafor	42
Metafory a jejich význam podle Mary Lynne Derrington	43
Otázky pro zúčastněné	45
Výzkumný soubor	47
Realizace výzkumu	50
Zpracovávání výsledků	51
Zjištění z rozhovorů	53

Získané údaje.....	58
Diskuze.....	58
Závěr.....	63
Seznam použité literatury.....	65
Seznam zkratek.....	69
Přílohy.....	70
Prohlášení.....	72

Úvod

V posledních několika letech prošlo školství obecně hned několika změnami a tyto změny se dotýkaly i předškolního vzdělávání. Tyto transformační procesy doposud přinášejí českým školám a dalším účastníkům vzdělávání mnoho změn, ale s nimi i spojené problémy a úkoly se kterými je zapotřebí si správně poradit. V těchto transformačních procesech došlo k velmi významné změně týkající se posílení autonomie škol. Ředitelé škol mají díky změnám více pravomocí a samostatnosti, avšak s tím souvisí i větší odpovědnost. V současnosti už ředitel školy není jen pedagogem, ale je i manažerem dané školy. Má odpovědnost nejen za řízení výchovně vzdělávacího procesu, ale také má kompetence k finanční a právní oblasti.

Ředitel školy tedy má odpovědnost za všechny aspekty, které s mateřskou školou souvisí a to především za kvalitu umožněného vzdělávání. Průcha (2000) uvádí, že *kvalita (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávacího systému) je žádoucí úroveň fungování anebo produkce těchto procesů nebo institucí, která může být objektivně měřena a hodnocena (Průcha 2000).*

Česká republika je členem Evropské unie od roku 2004 a zvyšování nároků na kvalitu předškolního vzdělávání vychází z dokumentů vzdělávací politiky Evropské unie. Mezi hlavní preference vzdělávací politiky patří zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání, na což je kladen důraz především kvůli povinnosti předškolního ročníku v MŠ a dále pak navyšující se požadavky na vyšší vzdělání učitelů v mateřské škole. Došlo také k modernizaci systému hodnocení na úrovni školy, což zapříčinilo vytvoření kritérií kvalitní školy (MŠMT, 2014). Pouze zřídka kdy dochází k hodnocení ředitelů a kvalitě vzdělávání (McKinsey, 2010). Většinou se jedná pouze o zpětnou vazbu, co se ředitelům během roku povedlo a za co by měli mít lepší finanční ohodnocení. Prioritou pak bývá hospodaření školy, respektive finanční nesrovnalosti. Přespříliš času pak ředitelé tráví administrativními činnostmi. Ředitelům škol by mělo být umožněno poskytovat ve větší míře zlepšování kvality pedagogického procesu, jak je uvedeno ve zprávě o výsledcích českého školství. Dalším doporučením této zprávy je více času a zdrojů na rozvoj a podporu pedagogického vedení školy pro ředitele (Santiago, 2012).

Evaluace je doposud poměrně nový termín, který přinesl do role ředitelek mateřských škol nový řád, formu a nové strategie pro úplné vyhodnocení kvality a úspěšnosti školy. V současnosti se pojem evaluace používá v souvislosti s tvorbou Školního vzdělávacího

programu pro předškolní vzdělávání. Již dříve byla evaluace u ředitelek mateřských škol používána, avšak pod pojmem hodnocení, které vždy bylo a bude důležitou součástí plánu školy, dnes už Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. S podporou a účastí podřízených v MŠ by mělo docházet k evaluaci a hodnocení ze strany ředitele. Evaluace nemá za funkci vystrašit nebo zesměšnit podřízené, nýbrž by mělo docházet k pochopení a nutnosti evaluaci provádět ze strany zaměstnanců. Hlavními prioritami by pro ředitele měly být podpora a odborný rozvoj zaměstnanců, rozvoj mechanismů pro monitoring a hodnocení práce všech podřízených. Ředitel školy by měl být nejen skvělým řídicím pracovníkem, ale také manažerem školy, aby se kvalita práce ve všech oblastech managementu a jeho působení stále zvyšovala.

Cílem diplomové práce bude provedení cca 60 minutový rozhovorů s řediteli škol, které budou poté okódované. Tyto polostrukturované rozhovory nám posléze napomůžou k pochopení, kdy a za jakých okolností ředitelé mateřských škol hodnotí své zaměstnance, jaké metody hodnocení využívají a zda u toho používají nějaké metafory. Stěžejním bodem pro nás bude studie ze Spojených států amerických a to přesněji studie Mary Lynne Derrington. Tato studie se zabývá používání metafor ze strany ředitelů k popisu svých zkušeností v začátcích zavádění nového systému hodnocení učitelů.

1 Pojem evaluace

„Hodnocení člověka má vycházet z toho, co dává, ne z toho, co je schopný získat.“

— *Albert Einstein*

V České republice se pojem evaluace začal používat především v souvislosti se zavedením školních vzdělávacích programů. Pojem evaluace je odvozen z latinského „*valere*“, což znamená *být silný, mít platnost, závažnost* (Bourová, 2003). Průcha (2009) uvádí, že z anglického výrazu „*evaluation*“ je výraz překládám jako „*zjišťovat hodnotu, významnost, užitečnost něčeho*.“ Autoři pedagogického slovníku hovoří v širším slova smyslu o evaluaci škol jako o „*Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování. Je součástí celkové pedagogické evaluace*“ (Průcha, 2003). Výraz hodnocení používá v této definici, avšak, jak už bylo zmíněno, není evaluací, kdežto se jedná spíše o krátkodobý a nahodilý proces. Pedagogická evaluace „*znamená zjišťování, porovnání a vysvětlování dat a charakterizující stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích objektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj.*“ (Průcha, 2003). Evaluaci můžeme rozdělit do dvou směrů, na straně jedné jde o aktivitu zaměřenou na sběr, analýzu, syntézu informací, interpretaci, a na straně druhé se evaluace dá vysvětlit jako evaluační výzkum, který se orientuje především na samostatný proces, jenž je založený na teorii.

Autorka Bečvářová (2003) vyzdvihuje nutnost zabývat se především kontrolou, hodnocením a evaluací. Všechny tři pojmy chápe rozdílně a také je odlišně definuje. Zatímco kontrola má značit dozor nebo dohled. Hodnocení naopak chápe jako „*konstatování skutečnosti, určování pozitivního nebo negativního významu předmětu, jevu nebo činnosti*“ (Bečvářová, 2003). Jde tedy o to, že hodnocení se používá v běžné praxi jako hodnocení akcí, hodnocení dětí, posuzování konkrétních činností, výsledků, které jsou ovšem většinou neplánované. Evaluaci autorka definuje jako „*proces systematického shromažďování informací a analýzy informací podle předem stanovených kritérií za účelem dalšího rozhodování*“ (Bečvářová, 2003). Evaluaci Bečvářová (2003) chápe z hlediska kvantity a kvality na vyšší úrovni než hodnocení, protože zahrnuje mnohem více hodnotících procesů. Jedná se o činnost, která by měla být předem jasně vymezena, správně metodicky prováděna, zaznamenávána a zpětně využívána. Bečvářová (2010)

ve své další publikaci zmiňuje, že evaluace a hodnocení mohou být chápány jako synonyma s tím, že pojem evaluace a autoevaluace je pojímán spíše ve vztahu ke vzdělávacím procesům a podmínkám tohoto procesu, zatímco termín hodnocení je využíván především ve vztahu k žákovi, dítěti a pedagogovi. Můžeme tedy říci, že evaluace je mnohem komplexnější než hodnocení.

Tabulka 1 – Hodnocení vs. evaluace (McBride, 1995).

Hodnocení (neřízené hodnocení)	Evaluace (řízené hodnocení)
Kritéria: subjektivní, nemusí být explicitně vymezena; indikátory výkonu nejsou stanoveny a nejsou sdíleny školní komunitou	Kritéria: vymezena explicitně a sdílena; jsou jasně formulovány cíle, indikátory kvality výkonu, hodnotící kritéria
Proces/ plán hodnocení: není jasně stanoven, neplánovaný, nepravidelný, neřízený, nekontrolovatelný	Proces/ evaluační plán: jasně stanoven podle cílů, strukturovaný s předem danými úkoly a zodpovědnostmi, plánovaný, řízený, kontrolovaný
Metody: nejsou předem stanoveny nekonzistentní, bez kontroly validity a reliability, nahodilý sběr dat, základem jsou náhodné zkušenosti, analýza dat probíhá bez stanovených kritérií	Metody: jsou jasně určeny zdroje dat, které jsou cíleně sbírány a analyzovány podle daných kritérií, provádí se triangulace metod s kontrolou jejich validity a reliability
Závěry: subjektivní, spočívají na dojmech a míněních, nejsou dokumentovány, nevypracovává se závěrečná zpráva, inovace jsou navrhovány nahodile a bez systematické implementace	Závěry: relativně objektivní, vychází z široké databáze různorodých hledisek, jsou dokumentovány v závěrečné zprávě, jsou navrhovány a systematicky zaváděny inovace

Z tabulky od McBride (1995) můžeme vyčíst, že evaluace na rozdíl od hodnocení je systematickým procesem, který má svůj cíl, plán, struktury a kritéria. Jde o aktivitu, jež se nejen zaznamenává, ale také slouží k poskytnutí zpětné vazby a tato aktivita se pravidelně opakuje. Bourová (2003) uvádí, že oba pojmy se navzájem prolínají a je velmi těžké je od sebe oddělit. V jejím pojetí lze hodnocení chápat jako neformální a přirozenou součást odborné práce, kdežto

evaluaci chápe především jako proces, jenž vyžaduje odborný přístup a přichází z vnějšího podnětu.

V Pedagogické encyklopedii (Průcha, 2009) autor výraz evaluace rámcově definuje a orientuje se více na širší vymezení problematiky daného tématu, neboť se můžeme v českém vzdělávacím systému dočíst, že evaluace je spíše chápána jako hodnocení. Kdežto v zahraničí je pojem evaluace chápán jako vědní disciplína, která má své teoretické metody, přístupy a jejím zájmem je výzkum, který přispívá k zdokonalení praxe a zpřesňování pedagogické teorie.

Jan Průcha (2009) zmiňuje tři definice, z nichž každá má své opodstatnění a určitý aspekt. První definice zní „*Evaluace je systematické zkoumání k stanovení hodnoty určitého programu, opatření nebo postupu, jež je založeno na přesných metodách, kritériích, standardech a indikátorech*“ (Desej, Tessaring, 2005). Autor však akceptuje závažnost evaluace pro stanovení zásluh nebo hodnoty na základě popisných analýz, studií a formativní evaluace. Druhá definice vykládá evaluaci jako proces tří fází, přičemž hlavní oblastí evaluace je snaha o zlepšení, která je vysvětlována tak, že „*Evaluace je činnost sestávající ze tří fází: a) Sběr informací umožňující konstatovat, jak určitý systém funguje; b) Identifikace toho, které elementy systému nefungují podle stanovených standardů; c) Realizace snahy o zlepšení situace.*“ (Pfeiffer, 2001) (Průcha, 2009).

Z jiných zahraničních zdrojů se můžeme dočíst, že existuje více druhů definic, které se odlišují tím, na co je kladen větší akcent, a jejich předností je definice, která klade důraz na zpracování informací a zpětné vazby jako funkce evaluace. Dá se tedy předpokládat, že evaluace je tak systematické získávání a vyhodnocování informací, jenž má poskytnout užitečnou zpětnou vazbu. Zpětnou vazbu chápeme užitečnou až tehdy, pokud pomáhá v rozhodování nebo formulování strategií.

Z pohledu užitečnosti a využitelnosti Průcha (2009) definuje evaluaci jako „*vyhodnocování vlastností, fungování účinků různých komponentů edukační reality za účelem stanovení kvality a užitečnosti. Může být zaměřena na hodnocení edukačních potřeb programů, procesů, výsledků, podmínek a kontextů i subjektů a institucí v edukační realitě působící*“ (Průcha, 2009).

Autor pokládá za velice důležitou z hlediska pedagogické evaluace kategorii užitečnosti a využitelnosti (*utility, utilization*), ale pedagogiky nikoliv. V souvislosti se zavedením nových prvků do vzdělávací reality (vzdělávací standardy, školní vzdělávací programy), jež by měly

nahradit právě ty zastaralé. Průcha (2009) dále uvádí srovnání se zahraničními teoriemi. Evaluaci je zapotřebí provádět jako „*utilization focused evaluation*“, (evaluace zaměřená na využití), což v překladu znamená, že „*evaluace by měly být využívány ke změnám, k zlepšením na různých úrovních rozhodování, od úrovně státní vzdělávací politiky až po úroveň škol a činnosti učitelů*“ (Průcha, 2009). Nicméně tuto větu si můžeme vykládat i tak, že evaluace by měla být jednou z priorit, jak vést ke změnám, jenž povedou ke zlepšení a zkvalitnění, a to na všech úrovních rozhodování vzdělávací politiky – management škol, vzdělávací systém, vzdělávací strategie, ekonomika vzdělávání, učitelé, žáci.

Jak už bylo zmíněno výše autorka Bourová (2003) popsala rozdíly mezi evaluací a hodnocením, autor Průcha (2009) se zajímal o rozdíl mezi evaluací a výzkumem. Měl za to, že pokud se porovnájí metody a předmět evaluace a výzkumu, dojde mezi nimi ke vztahu a podobnosti. Vždyť přece evaluace využívá kvalitativních metod a nástrojů (analýza dokumentů, pozorování, edukačního prostředí) ale i kvantitativních (dotazníky, obsahové analýzy, rozhovory). Největší rozdíl mezi těmito činnostmi vidí autor v účelovosti a ve využití. To, co má pro Průchu hlavní smysl evaluace je vyhodnocování toho, jak se procesy, objekty a subjekty chovají nebo se budou chovat z pohledu užitečnosti v praxi. Prioritou výzkumu je objasňování procesů, objektů a subjektů, dozvídáním se „co, kde, jak“, a vytvářením nebo zdokonalováním teorií. Kdyžto evaluace se především zabývá tím, „proč“ něco funguje.

Jak jsme se mohli z předešlých definic dozvědět, tak evaluace je činností systematickou, což znamená, že musí mít explicitně (jasně, přímo, výslovně) vymezenou strukturu. Evaluace by měla být dobře pravidelně a metodicky prováděna, řízena by měla být podle předem stanovených kritérií a především využívána pro další rozhodování např. plánování, postup práce. Chápeme ji jako řízené hodnocení podle předem stanovených pravidel, protože pokrývá širší a komplexnější význam. Evaluace by měla být charakterizována jako dynamický stav, stále na vyšší úrovni opakujícím a nikdy nekončícím procesem. Poskytuje též zpětnou vazbu o kvalitě a úrovni daného zařízení, daného jevu, stavu, procesu nebo problému. Evaluace hraje roly spojovacího můstku, který má za úkol vyřešit rozpor mezi tím, co je, a tím, co by mělo být (Bourová, 2003). Prioritou evaluace je ověřit a zlepšit kvalitu.

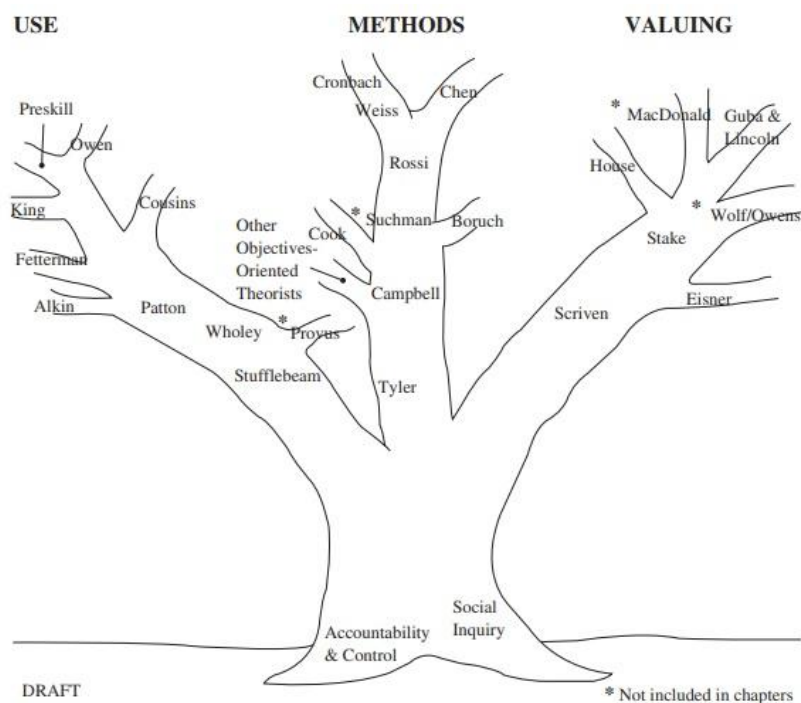
Předpokladem úspěšnosti, mluvíme-li o kvalitě řídicího procesu, je neustále se zvyšující účinnost a efektivita. Efektivita značí, že děláme věci správně a to stejné platí i o účinnosti. Proto je úspěšnost závislá na výsledném – umění dělat správně správné věci Drucker (2004).

Chceme-li se zajímat v oblasti pedagogického procesu komplexností a efektivitou vzdělávání a výchovy je třeba kvalifikovat toto hodnocení na ucelený systém evaluace. Jestliže chceme vstupovat do hodnocení výchovně vzdělávacího procesu jako účastníci evaluačního systému je zapotřebí znát velmi dobře systém a umět se velmi dobře zorientovat v tomto systému (Seberová, Šustová, 2010).

Zdali chceme porovnávat, hodnotit a vysvětlovat je zapotřebí mít nástroj k této aktivitě a souběžně s tímto je zapotřebí si stanovit indikátory a kritéria. *„Evaluační nástroj bývá definován jako spolehlivá metoda či technika při sběru dat pro účely vlastního hodnocení školy“ (Syslová, 2012, s. 85).* Při sběru dat pomocí metod a technik bychom mohli rozlišovat, porovnávat a vybírat informace pro evaluaci významné. K chápání nám může pomoci kritérium, které je vymezeno jako *„objektivní měřítko, s jeho pomocí se pak posuzuje nějaký jev. Bývá jím také označován některý výrazný znak tohoto jevu, podle kterého je potom posuzován“ (Syslová, 2012, s. 83-84).* Lze měřit v evaluaci i kvalitu, jejímž ukazatelem je indikátor. Poté je kvalita chápána jako *„obecný výraz pro označení charakteristik, vlastností, atributů, úrovně nějakého pedagogického jevu. Dále kvalitu chápeme jako vyjádření nějaké žádoucí, postulované, optimální úrovně či stupně fungování a/či produkce procesů a institucí, která může být předepsána určitými požadavky a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena“ (Průcha, 1996, s. 26-27).*

2 Strom evaluačních teorií – evaluační teorie

Na světě existuje mnoho pojetí, jak si můžeme pojem evaluace vysvětlit. Na internetovém portálu businessdictionary.com se můžeme dočíst, že evaluace je „*rigorózní analýza dokončených nebo probíhajících činností, které určují nebo podporují manažerskou odpovědnost, účinnost a efektivitu*“. Teorie a definice evaluace se od sebe v mnohém liší. Je to zapříčiněno převážně tím, že autoři se liší v řadě aspektů, kam můžeme zařadit i mnoho různých oborů, ze kterých autoři vycházejí, nebo se kterými evaluace úzce spolupracuje, ale také epistemologická východiska a stanoviska, jež vychází z filosofie práce s evaluovanými subjekty. Alkin a Christie (2004) se ve své práci *Evaluation Roots* (Kořeny evaluace) věnovali celé řadě uspořádání evaluačních teorií. Snaha byla tyto teorie utřídit pomocí tzv. stromu evaluačních teorií.



Obrázek 1 Zdroj: Alkin, M. C. a Christie, C. A. *An Evaluation Theory Tree*. In *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. Sage Publications, 2004, s. 13. dostupné na http://www.sagepub.com/upm-data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf

Strom evaluačních teorií má dva kořeny. Jedním z nich je akontabilita a kontrola, a tím druhým je sociální výzkum. Oba dva tyto kořeny se navzájem sytí, podporují a doplňují. Kmen evaluačního stromu je dále potom rozdělen do tří hlavních větví, které autoři nazvaly Posuzování hodnoty (Valuing), Metody (Methods) a Využití (Use). Toto pojmenování slouží ke strukturování jednotlivých evaluačních teorií. Každá tato teorie se zabývá jiným aspektem evaluace a zároveň

zvýrazňují důležitost. V každé z těchto tří hlavních částí se sdružují názorové směry a jednotlivé evaluační teorie. V jednotlivých teoriích evaluace, najdeme i autory těchto teorií.

2.1 Akontabilita

Ve slovníku cizích slov se dočítáme, že akontabilita znamená „*schopnost předložit účty, zúčtovatelnost, zodpovědnost vůči klientům; ve školství zodpovědnost vzdělávací instituce za důsledky i kvantitu a kvalitu svých služeb.*“ V pedagogickém slovníku od autora Průchy se dozvídáme, že akontabilita je definována: „*Angl. accountability, odpovědnost, povinnost předkládat účty. V pedagogickém kontextu, kam tento pojem přešel z ekonomie, je označením pro odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a výstupy poskytovaných služeb a povinnost informovat o tom své klienty (veřejnost, řídicí orgány, sponzory, aj.) (Průcha, 2003, str. 19).* Autoři Alkin a Christie (Alkin, 2004, str. 14) kladou důraz na tři základní okruhy odpovědnosti - *cílovou odpovědnost, procesní odpovědnost a výsledek odpovědnosti.* Dále se dočítáme, že cílem „*skládání účtů*“ je najít, jestli byly zařízeny rozumné a správné cíle. Výraz akontabilita pochází zřejmě ze dvou latinských pojmů *accomptare* (účtovat) nebo *computare* (počítat). Autor Rýdl (2009) zmiňuje, že máme hned několik druhů akontability: morální, právní, politickou, manažerskou, obchodní, administrativní, odbornou a ústavně vztahovou.

Pojem akontabilita byl původně nejvíce užíván v ekonomii a značil „*odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a výstupy poskytovaných služeb a povinnosti informovat o tom své klienty.*“ (Průcha, 2003, str. 14). Můžeme tedy odpovědnost definovat jako možnost předkládat účty vlastních aktivit a výsledků svým klientům. Z ekonomického hlediska se tedy jedná o možnost předložit účty, a tím dokázat svoji odpovědnost vůči klientům a zákazníkům a jiným uživatelům služeb. Co se týče oblasti ve vzdělávání, hovoříme o odpovědnosti školských zařízení, vedení škol a pedagogů za kvantitu a kvalitu při poskytování služeb a výsledků vzdělávání svým zákazníkům. Těmito zákazníky myslíme rodiče, děti, žáci, studenty, společnost, zřizovatelé. Rýdl (2009) se ve své publikaci zmiňuje o tom, že ve školství je obsahem pedagogické akontability odpovědnost, kterou mají pedagogické instituce za kvalitu ale i kvantitu svých výkonů a služeb, které poskytují. S tím právě i souvisí ochota a schopnost uvést činnosti a nést za ně případnou odpovědnost. Existuje celá řada charakteristik a definic akontability. Rádi bychom ještě zmínili obsah významu od autora Bovense, který tento výraz definoval jako „*vztah mezi aktérem a fórem, ve kterém aktér má povinnost vysvětlit a zdůvodňovat své jednání,*

přičemž fórum může klást otázky a posuzovat aktéra, který také může čelit důsledkům“ (Bovens, 2006, str. 9). Za aktéra můžeme považovat jednotlivce (učitel), tým (učitelský sbor), či organizace (škola). Fórem může být kdokoli – v našem případě se nejvíce hodí zákonný zástupce žáka, zřizovatel školy nebo i veřejnost. Nesmíme však opomenout, že vztah akontability není stejný se situací, kdy aktér je v roli pouze jako nezávazný informátor o své aktivitě. Důležité je třeba říci, že vztah vzniká teprve, jestliže „může čelit důsledkům“. Důsledky se mohou však lišit, mohou být, buď právně formalizované, které jsou dány vnitřním předpisem, nebo neformální a ty nemusí mít vždy povahu sankce. Bovens dále říká, že sankci aprobující a fórum jsou dva odlišné subjekty (Bovens, 2006, str. 10). Lze to uvést na příkladu. Zákonný zástupce bude v roli fóra a zřizovatel jako subjekt dávající sankci.

Je důležité zmínit a formulovat vztah k výrazu odpovědnost (responsibility), aby nám bylo jasnější vymezení pojmu akontabilita a jeho významu pro evaluaci. *„Zatímco akontabilitou se rozumí systémy externího ovlivňování jednání, odpovědností se rozumí interní regulace jednání prostřednictvím zvnitřněných hodnot a přesvědčení. Akontabilita a odpovědnost jsou tedy dva různé mechanismy regulace jednání“ (Veselý, 2012). Může tedy nastat, že mezi oběma koncepty vládne různá míra napětí. Tím, že bude větší důraz kladen na akontabilitu, může nastat situace, že dojde k potlačení kreativity pracovníka a jeho oslabení, nebo i vyhasnutí vnitřní odpovědnosti.*

2.2 Kontrola

Kontrola je spolu s akontabilitou uvedena v kořeni stromu evaluačních teorií. Příčinou, proč akontabilita je spolu s kontrolou je ten, že akontabilita představuje proces skládání účtů, a to je vždy nějakým způsobem úzce spojeno s kontrolou. Avšak v našem pojetí nejde o kontrolu, kde je nejdůležitější odhalení nedostatků, ale o kontrolu v pojetí managementu. V managementu je to tedy proces, kde je cílem a výstupem zpětná vazba, která je přínosem jak pro subjekt, tak i objekt kontroly. Na misky vah můžeme dát, jak pozitiva nebo silné stránky, které v důsledku mohou být důležitější, tak i negativa či hrozby. Jde tedy o efektivní plánování rozvoje jedince, nebo i celé organizace, kterou je jednatel součástí.

Ve výsledné podobě evaluace je vliv kontroly současně ve faktu a lze říci, že tyto závěry je vždy možné využít k hodnocení evaluovaného subjektu. I přesto, že tento cíl není prioritou, nelze ho pominout. Mnoho učitelů má evaluaci spojenou s představou hodnocení, a to hodnocení

sumativní a navíc to tito učitelé mají velmi pevně zafixované. Ze zprávy OECD z roku 2012 se dozvídáme, že hodnocení učitele se kompenzuje prostou kontrolou dodržování předpisů. V závěru této kontroly nedochází k plánu dalšího vzdělávání učitelů a to převážně z důvodu podfinancování hodnotitelů, jimiž jsou z velké části ředitelé škol. Dochází tedy k faktu, že hodnotitelé by chtěli pozitivně hodnotit, ale nemají dostatečné finanční ohodnocení pro učitele. Avšak i z hlediska negativního hodnocení dojde zřídka kdy k sankčnímu systému ve škole pomocí postihů, v případě nalezení pochybení (Santiago, 2012, str. 67 - 72). Musíme i říci, že se závěry OECD v podstatě česká odborná veřejnost souhlasí a pouze dodává „*hodnocení na úrovni učitelů je aktéry (vzdělávání) vnímáno jako málo závažný problém našeho školství, který musí řešit především ředitel školy, a bez navýšení finančních prostředků je jeho vliv na zlepšování výsledků omezený*“ (Šojdrová, 2014).

Ovšem výraz „kontrola“ není významově jednoznačný. Prvně pojem kontrola znamená *dozor, dohled, přezkoumávání* a v tomto duchu jsme i definovali vztah kontroly a kontability výše, můžeme však ještě říci, že se používá jako ekvivalent k pojmům *řízení, vliv*, a to víceméně ve spojení „*mít pod kontrolou*“. Důležitou roli hraje kontrola ve spojení s akontabilitou v tomto významu. Dostáváme se k tomu, že je možné vymezit pomyslné meze akontability na cíle, procesy a aspekty výstupů, jež může mít aktér pod kontrolou. V oblasti vzdělávání se toto omezení projevuje velmi silně. Důsledkem je, že jestliže budeme chtít strukturovat výrazy učitel, aktér, fórum a vzdělávání (eventuálně vzdělání) musíme konstatovat, že nastává moment, kdy učitel je aktérem vzdělávání, avšak některé subjekty, jež jsou z pohledu kontability učitele součástí fóra, příkladem jsou zákonní zástupci žáků, jsou z pohledu vzdělávání zároveň aktéry. Splnili všechny předem výše uvedené charakteristiky těchto rolí – jejich povinností je zdůvodňovat a vysvětlovat své jednání, avšak jiné části fóra jim mohou pokládat otázky, posuzovat je, a sami oni mohou čelit důsledkům tohoto jednání. Při aspektech a situacích vzdělávání, kde je aktérem někdo jiný se učitel stává součástí fóra. Může předpokládat, že toto vymezení akontability jako kořene se projeví do vyšších částí stromu evaluace učitele. Od samotných autorů evaluačního stromu teorií se dozvídáme, že nejlepší vědeckou metodou odpovídající na otázky kladené evaluací je pokládán terénní výzkum společně s náhodným výběrem. Autoři Donald T. Campbell a další (např. Thomas D. Cook) se ve svých pracích zaměřují na to, že výzkumný design nelze využít při evaluaci některých společenských a vzdělávacích programů, právě proto, že v nich nalzáme více kontextuálních faktorů, jež jsou

mimo kontrolu výzkumníkem (Alkin & Christie, 2004, str. 22). Tento problém je nejčastěji v pedagogické praxi uveden v návaznosti s akontabilitou učitele a školy na úrovni vzdělávacích výsledků žáků. Nicméně v oblasti procesů a cílů je formulace míry akontability učitele i vzdělávací instituce víceméně lehká, jelikož je doložitelná obecnými dokumenty a v procesech je přímo pozorovatelná. Avšak z hlediska výstupů je složité definovat, nakolik se do nich projektuje vliv jednotlivých aktérů vzdělávání. Ze zprávy Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení společnosti McKinsey & Company, *přibližně 80 % rozdílů ve výsledcích žáků základních škol v České republice je způsobeno rozdíly v rámci školy, nikoli mezi školami. Zpráva konstatuje, že přes svou relativní homogenitu a malé rozdíly v bohatství jsou v České republice vysoké – a stále rostoucí – rozdíly ve výsledcích jednotlivých studentů. Jak naznačují standardní odchylky ve výsledcích PISA, jsou v České republice tyto rozdíly jedny z největších v rámci zemí OECD – větší než na Slovensku, v Řecku nebo ve Spojených státech (McKinsey, 2010, str. 14).*

2.3 Sociální výzkum

Při pohledu na Strom evaluačních teorií najdeme na druhém kořenu sociální výzkum. Pojem „social inquiry“ můžeme do češtiny přeložit hned několika způsoby: *sociální dotazování, sociální zjišťování, či dokonce sociální informace*, nutno říci, že z kontextu práce vyplývá, že se jedná o námi použitý pojem. Souhrnné označení pro všechny vědy o člověku a společnosti je právě sociální výzkum, který je nástrojem sociálních věd.

Autor Hargreavesory přispívá informacemi a znalostmi teorií evaluace učitele, když se zabývá významem emocí v práci učitele, a to převážně v procesu zavádění změny (Hargreaves 1994, 1998, 2001). V konečné fázi studie *The Emotional Practice of Teaching* (Emocionální praxe výuky) vysvětluje, že v rámci „diskurzu o reformách ve školství je nutno pochopit a dokonce oceňovat ústřední význam emocí zaměřených na procesy a výstupy vyučování, učení a zainteresovanost v našich školách“ (Hargreaves, 1998). I čeští autoři napsali velkou řadu prací, které se zaobíraly potenciálem pro využití při tvorbě teoretického základu evaluace ředitele, ale tyto práce nebyly k tomuto účelu použity. Například to jsou práce *Česká základní škola: vícepřípadová studie* (Dvořák, 2010), či *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání* (Walterová, 2010), *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (Spilková, 2008) a další.

Charakteristikou sociálního výzkumu (Social Inquiry) je systémová studie, která se věnovala chování skupin i jednotlivců a to v odlišných druzích sociálního postavení a za použití různých metod. Základní otázkou je tedy, proč se lidé chovají tak, jak se chovají v odlišných situacích. Můžeme poukázat na empirické výzkumy z 19. století, které měli systematicky sledovat a empiricky zkoumat skupiny a to za pomoci sběru dat a analýzy empirických údajů. Prvotní otázkou stále ještě zůstává, zda jsou metody vhodné pro studium společnosti, sociálních skupin a jestli tyto metody jsou vůbec použitelné pro zkoumání společenských jevů.

2.4 Metody

Když se podíváme na strom evaluačních teorií, metody evaluace nalezneme na prostřední větvi. Již v začátcích výzkumu byla dominující metoda, která se prováděla pomocí studií. Mnoho teoretiků, kteří se zabývali oblastí evaluace, vidělo jako základ evaluace právě výzkum. Dalo by se říci, že Ralf Taylor byl zakladatelem metod evaluace, a tím ovlivnil i spoustu dalších teoretiků. Největší důraz kladl na specifikaci a měření cílů. Dále se zabýval převážně metodami evaluace ve vzdělávacím procesu (chování v určitých situacích, vzdělávací cíle, klasifikace těchto cílů) a důležitostí objektivity a reliability (Alkin, 2004, str. 17). Dalším představitelem druhé větve stromu je Donald Campbell, který měl za cíl vyloučit zkreslení výzkumu a vyvozování závěrů na základě příčinnosti. Dále se zajímal o využití a potenciál kvalitativních metod jako doplňku ke kvantitativním metodám (Alkin, 2004, str. 19). Thomas Cook se snažil rozšířit myšlenky Campbella a jeho zájem byl o faktory evaluace jako celku a také způsoby, jakými zmiňované faktory mohou ovlivnit evaluační výzkumné studie. Hlavní záměr byl v jeho teorii orientován na důležitost výběru konkrétních vhodných metod pro konkrétní evaluaci. Kladl také důraz na experimentální metody stejně jako Robert Boruch. Jeho prioritou bylo zaměřit se na rozdíl náhodného testování a běžného experimentu. Avšak jeho hlavní prioritou bylo, aby jakékoliv procesy (sociální, vzdělávací) byly studovány systematickým způsobem a za užití přesných experimentálních metod a na shromážděných platných a spolehlivých datech (Alkin, 2004, str. 25).

Sociolog Edward Allen Suchman se snažil popsat aplikaci metod evaluace v plném rozsahu (Alkin, 2004 str. 21). Je považován za „pionýra americké evaluační metodologie“ (Vedung, 2005, str. 111). Pečlivě odlišil evaluaci a evaluační výzkum. Evaluaci bere jako obecný proces bez ohledu na použité metody, zatímco evaluační výzkum definuje jako specifický způsob

použití vědecké metody za účelem realizace evaluace a měl by být opřen o empirický výzkum. Suchman si dále uvědomuje, že musí dojít k rovnováze mezi používáním rigorózních vědeckých metod a situací, ve kterých se nacházejí (Suchman, 1974).

Dalším z významných teoretiků, kterého nalezneme na větvi stromu evaluačních teorií je Lee J. Cronbach. Ve své publikaci upozorňuje na možné existující prvky, jež odrážejí širší pohled na výzkum více než Campbell. Co je opravdu zajímavé, že Cronbach byl studentem Ralphi Tylora, avšak zamítá model, jenž předpokládá prosté rozhodnutí „go/no-go“, a místo toho zdůrazňuje různé evaluační pohledy jako úplnou součást výzkumu, a současně se více orientuje i na využití evaluace.

Společný znak, který můžeme najít v evaluačním stromu teorií od autorů Campbella, Stakea, Weisse a Cronbacha (všichni jsou zmíněni ve Stromu evaluačních teorií) je mínění o nevyhnutelnosti propojování kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod.

2.5 Oceňování

Při pohledu na strom evaluačních teorií, konkrétně na třetí větev, nalezneme tam spousty jmen teoretiků. Tato větev je nazývána jako „*valuing*“, což můžeme přeložit jako oceňování anebo jako hodnota či význam. Jiří Trunda (2016) se vyhýbá výrazům jako hodnocení, oceňování, protože doslovný překlad významu toho výrazu je úplně odlišný a sám autor používá termín „*posuzování hodnoty*“.

První místo si mezi autory stromu evaluačních teorií vysloužil Michael Scriven. Myslel si, že společnost potřebuje ocenění a je na hodnotiteli tento čin učinit. Dále se zmiňuje, že „*špatné je špatné a dobré je dobré, a je úkolem hodnotitelů toto rozhodnout*“ (Alkin, 2004, str. 32). Prioritou pro něj jsou technické dovednosti, propracovanost a nutnost transformace myšlení. Což se lze dočíst na jeho jsou tři typy revoluce. Jiří Trunda (2016) je takto rozdělil:

- a) obměna evaluace z pozice nedotknutelnosti do respektovanosti;
- b) proměna evaluace z respektované disciplíny na „alfa disciplínu“;
- c) rozšíření statusu evaluace na pozici disciplíny, která poskytuje aplikovatelná paradigmatu ostatním oborům.

Autor Eliot Eisner poznamenává, že evaluace se týká hodnotového úsudku o kvalitě určitého objektu, situaci či procesu. E. Eisner se také vyjadřoval dost negativně a to ohledně tradičních přístupů. Vadil mu postoj, který byl zaměřen na výsledky vzdělávání, kde byly použity

standardizované testy. Vysloveně odmítá evaluaci, která se opírá pouze o kvantitativní metody zjišťování. Domnívá se, že při evaluaci je potřeba zohlednit situaci a být empatický a vnímat prostředí toho, kdo je právě evaluován. Měli bychom se snažit porozumět danému smyslu situace a jednání. Zřetel klade na dosavadní zkušenost evaluátora. V porovnání s Scrivenem, jenž získává z kvantitativních tradic, Eisner počítá s metodami kvalitativními.

Dalším autorem, kterého lze najít na stromu evaluačních teorií je Robert Stake. Tento autor je příznivcem případových studií, kde šlo o metodu pro prezentaci a podávání zpráv o výsledcích kontrol. Domnívá se, že by mělo být při hodnocení zohledněno více úhlů pohledů. Podotýká, že evaluace je primárně úkolem hodnotitel a on by měl vyvozovat závěry, avšak k tomu by měl přisuzovat, zohledňovat a vnímat hodnoty (Alkin, 2004, str. 37 – 39).

Za zmínku určitě stojí i dvojice autorů Yvonna Lincolnová a Egon Guba, které můžeme zařadit do tzv. čtvrté generace evaluace. S některými teoretiky, které jsme tu už uvedli, sdílí společné postupy, avšak na evaluaci se snaží dívat jako na proces, který má plnit více než jednu funkci. Měl by zahrnovat více skutečností, akcentovat lidský přístup a evaluaci vnímat jako druh rozhovoru.

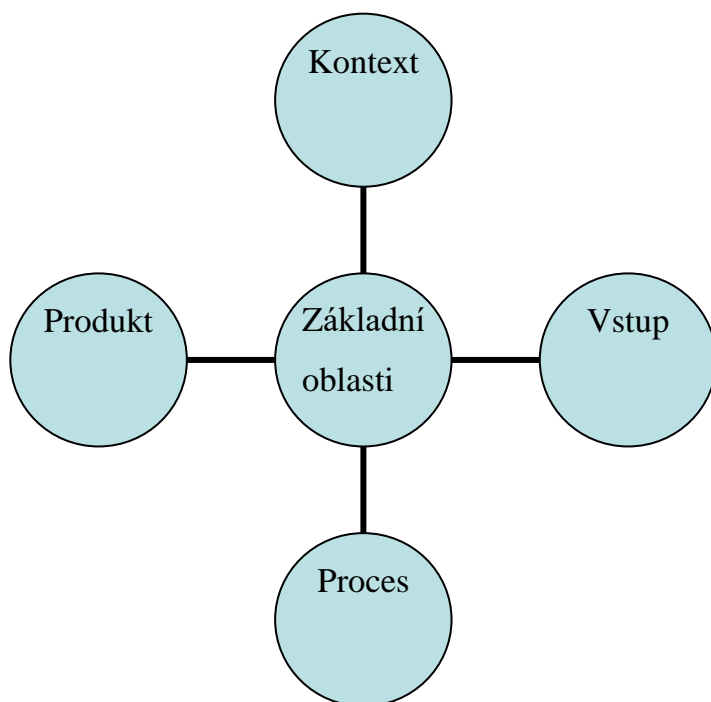
Úplně na samém vrcholku třetí větve stromu můžeme vidět Baryho MacDonalda. Tento autor respektuje povinnost evaluátora zabývat se různými hodnotami všech zúčastněných stran, stejně jako přístup Lincolnové a Guby. Zajímá se o evaluaci a její prezentaci hodnot v samotném průběhu evaluace. Autor dále uvádí, jak se evaluace vyskytuje v demokratickém, byrokratickém a autokratickém kontextu. V kontextu demokratickém je evaluace zaměřena na zájem informování komunity, kde evaluátor respektuje pluralitu hodnot. Za základ tohoto konceptu lze považovat tzv. „*právo vědět*“. Toto právo znamená, že hodnotitel si může ulehčit jednání mezi odlišnými východisky, perspektivami a hodnotami. V byrokratickém přístupu jde o evaluaci, která je prováděna v zájmu lidí, co jsou zrovna u moci. Tudíž hodnotitel bere pouze hodnoty těch lidí, kteří mají nějakou funkci. Musí také dávat informace, které budou mít nějakou zásluhu k dosažení svého politického cíle, tzv. realita moci. Při porovnání s byrokratickým konceptem a autokratickým přístupem k evaluaci najde jisté shody. Jedinou výjimkou je nezávislost hodnotitele, který v tomto přístupu plní funkci poradce a zabývá se problematikou zásluh.

Ernest House autor, který se zajímal o hodnoty a nedostatek jejich neutrality a zároveň také odsuzoval základ evaluační teorie. Měl za to, že bychom měli formulovat hodnotu, jako dobrou nebo špatnou, ale naše posouzení by mělo být z hlediska práva a spravedlnosti.

2.6 Využití

Na třetí větvi stromu evaluačních teorií můžeme vidět autory, kteří se zajímají především o evaluaci, jako o nástroji k čemu slouží a jaké je jeho využití. V mnoho publikacích jsou tyto teorie nazývány jako „*decision-oriented theories*“ (Alkin, 2004, str. 44). Teorie pojednává o tom, že evaluace má vliv a přímý dopad na výsledky hodnocení, tím pádem neplní funkci pouze zpětné vazby o stavu a informaci, ale současně mají vliv na další rozhodovací procesy. Příkladem mohou být organizační změny. Daniel Stufflebeam patří k těm více známým představitelům této větve (Alkin, 2004, str. 44 – 45). Autor D. Stufflebeam uvádí, že evaluace je jako cyklický proces, ve kterém se hodnotitel nemá soustředit jen na výsledné produkty, nýbrž také na proces. Připouští, že evaluace má za úkol zaručit zlepšování služeb.

Obrázek č. 2 - Základní oblasti evaluace



Model CIPP, který vyvinuly Stufflebeam společně s Gubou je složením čtyř na sebe navazujících základních oblastí evaluace. Těmito oblastmi jsou kontext (*context*), vstup (*input*), proces (*proces*) a produkt (*product*). V první fázi je kontext, ve kterém dochází k identifikaci

potřeb se souvisejícími okolnostmi, ale také do této fáze spadá problém a stanovení potřeb a cílů. Na tuto fázi navazuje plánování a určení nejvhodnějšího přístupu při řešení zjištěných potřeb. Předposlední fází je poté implementace, která navazuje na fázi předešlou. A tou poslední fází je vyhodnocování výsledků a komplexního posouzení účinnosti a plnění cílů. V CIPP modelu si můžeme pokládat otázky typu: Jak dobře dosáhnout výsledků a cílů? Co dělat dále? Jak se posunou a co pro to udělat? Které oblasti lze zlepšit?

Dále se autor Stufflebeam zabýval tzv. hodnotícími profesními standardy, které by měly sloužit hodnotitelům k jejich práci. Zahrnul tam standardy jako užitečnost (*utility*), proveditelnost (*feasibility*), korektnost (*correctness*) a přesnost (*accuracy*). Funkcí těchto standard je, aby zajistily evaluaci z pohledu užitečnosti a poté, aby sloužila ke svému účelu, což je poskytnutí informací a dále její využití směrem ke klientovi a jeho potřebám. Úkolem standard proveditelnosti je, aby evaluace se co nejvíce přiblížila realitě. Co se týče korektnosti, naší snahou je zachovat etické normy, aby byla zcela legální. Co považujeme za důležité je vztah mezi evaluátory a hodnocenými, a to díky tomu, že vědí, co je zapotřebí udělat a jak popřípadě kdy. Obě tyto strany mají také závazek dodržovat dané podmínky. Tuto ideu a pohled na evaluaci má i Michael Patton. Tento autor klade i velký akcent na postupy, kde by došlo ke zvýšení využívání evaluace. Dále uvádí, že není zcela důležité jen myslet na evaluaci, která souvisí s rozhodovací pravomocí, ale též záleží na povinnosti evaluátora a to převážně v oblasti, kde a do jaké míry využívá zjištěné poznatky, a jak s nimi pracuje a používá je. Patton si myslí, že tím že bude přistupovat v rámci evaluačního procesu osobním přístupem, tak tím lze podněcovat uživatele a podporovat sociální spravedlnost (Alkin, 2004, str. 47 – 49). Tímto přístupem se evaluátor stává součástí managementu organizace, a tím se může podílet na rozhodování.

Stejně jako Daniel Stufflebeam tak i Marvin Alkin se snažil o identifikaci modelu, který by byl zaměřený na evaluaci ve spojení s rozhodovacími procesy. Velkým rozdílem mezi těmito autory je fakt, že Alkin odmítá zapojení evaluátora do procesu. Sám upřednostňuje to, aby v začátcích procesu došlo k většímu soustředění se na zavedení hodnotících systémů pro následné posouzení dat za pomoci simulovaných potenciálních výsledků (Alkin, 2004, str. 49 – 50).

Dalším teoretikem na stromě evaluačních teorií je Hallie Preskill. Hlavní důraz klade na organizační učení a vývoj a také na vzdělávání v procesu evaluace. Dále uvádí, že k využití evaluace může dojít již v průběhu procesu a může se stát velmi přínosným nástrojem pro transformativní učení (Alkin, 2004, str. 51 – 52). Tvrdí, že evaluátor by se měl více přiblížit

organizaci a to za uplatnění klinického přístupu a naléhavě překonat tradiční hranice mezi pracovníky a evaluátory. Hodnotitel má zaujmout roli prostředníka, jež má za úkol usnadňovat proces učení a vést k pochopení toho, jaké jsou výsledky a co je ještě zapotřebí učinit. Můžeme si to také vyložit jako možnost diagnostikovat schopnosti pro učení a jejich používání v organizaci, reagovat na aktuální potřeby, a to převážně kvůli příležitosti k sebereflexi a možnosti dialogu. Uvádí, že „*Evaluace by měla zvýšit pravděpodobnost toho, že její výsledky budou použity pro učení, rozhodování a přijímání opatření*” (Preskill, 2011).

Jiří Trunda (Trunda, 2016, str. 24 – 25) ve své publikaci zmínil některé důvody využití evaluace právě podle Hallie Preskilla:

- *Evaluace zajišťuje kvalitu*
- *Evaluace přispívá k růstu členů organizace*
- *Evaluace umožňuje stanovovat významnost zdrojů*
- *Evaluace pomáhá plánovat a odhalovat iniciativy*
- *Evaluace pomáhá členům organizace „být akontabilní“*

Další teoretik, který určitě stojí za zmínku a je na stromě evaluačních teorií je J. Bradley Cousins, který se zabýval tzv. participativní evaluací. Hlavní je pro něj osobní faktor pro evaluaci a to s nutností osobního setkání. Participativní evaluaci můžeme formulovat jako aplikovaný společenský výzkum, jež zahrnuje vyškolený personál a základní klienty v procesu evaluace i hodnotitelé, kteří se na procesu podílejí, a jejich odpovědnost je spravedlivě rozdělena. Cousins porozuměl evaluaci jako strategii pro učení v rámci organizace. Zabýval se také výzkumnými metodami, a proto je na stromu evaluačních teorií blíže k větvi metod.

Stejně jako Cousins, tak i autorka Jean Kingová definuje využití participativní evaluace, avšak autor se ještě více orientuje na využití evaluace (Alkin, 2004, str. 53 – 54). Z pohledu J. Kingové je evaluace důležitý a cenný proces systematického zkoumání za účelem získat spolehlivé informace o vlastnostech, aktivitách a výsledcích. Teorie se zabývá stvořením participativního prostředí v průběhu celého procesu evaluace, nýbrž hlavní význam má zde sdílení zkušenosti klientů, dostatek času, vzájemná interakce a důvěra. Autorka si stojí za tím, že komunikace a sdílení zkušeností může v průběhu evaluace zjednodušit formulování metod šetření, shromažďování a interpretaci zjištěných dat.

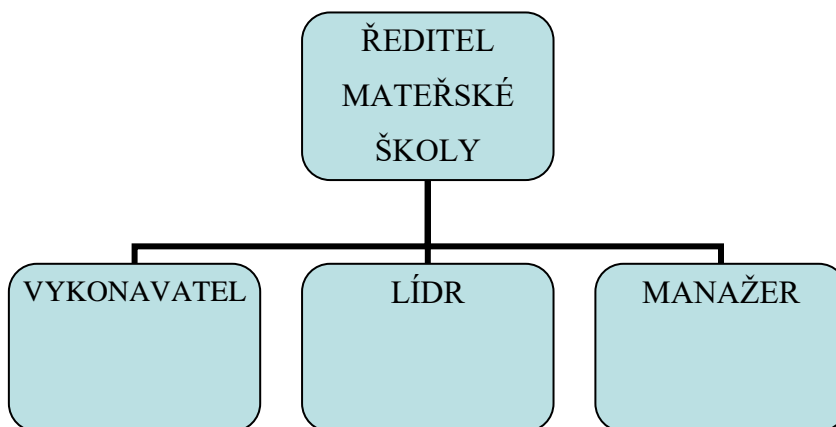
V oblasti evaluace akcentuje změnu a rozvoj autor John M. Owen, který je též na stromu evaluačních teorií. Má to však jeden zásadní problém k diskuzi, a to je rozdíl mezi konzultanty a evaluátory (Alkin, 2004, str. 54 – 55). A to právě proto, že každý z nich přináší něco jiného. Konzultant má za činnost poskytovat rady, doporučení a za to evaluátor přináší popis a hodnotící soud. Je i přesvědčen, že evaluace je pohyblivá složka, a tím pádem se mění a dochází k vytrácení hranic mezi evaluátorem a konzultantem. Dále autor Owen uvádí, že je zapotřebí v oblasti evaluace plánovat, vyjednávat, navrhovat a provádět vyhodnocení. V potaz bere i potřebu evaluátora a to tím, aby se zvládl přizpůsobit zainteresovaným stranám a byl flexibilní. Tímto krokem se odlišuje od autorky Preskillové. Její prioritou je plánované a cílevědomé hodnocení. Owen však pokládá za důležité, flexibilitu a ochotu. Při pohledu na strom evaluačních teorií najdeme Owena v blízkosti Preskillové, Cousinse a Kingové.

Posledním zmiňovaným autorem na stromu evaluačních teorií je David Feterman, který evaluaci chápe jako proces, jež napomáhá sebeurčení u příjemců evaluace včetně odborné přípravy, facilitace a obhájení, což zapříčiní, že je možné dělat sebeevaluaci. Zmiňuje se o dvou formách evaluace, které se od sebe částečně odlišují. V první formě jde o vedení evaluátora k samostatnému evaluování klienty, za to ve druhé formě evaluátor je nápomocen ostatním provádět vlastní sebeevaluaci. Výsledkem je, že obě strany mohou rozhodovat a navzájem kooperovat při provádění evaluace, a to i díky návrhům, implementacím, analýz a interpretacím, což větší měrou posílí význam využití.

3 Role a kompetence ředitele mateřské školy

3.1 Role ředitele mateřské školy

Obrázek č. 3 – Role ředitele mateřské školy



Ředitel mateřské školy má hned několik funkcí, které musí plnit, aby byla škola prosperující a zároveň oblíbená. Mezi tyto funkce patří řízení vzdělávacích procesů a ředitel současné mateřské školy musí vystupovat v dalších rolích, jako je vykonavatel, lídr, ale také manažer. Autorka Bečvářová popsala funkci ředitele jako „že určuje cíle, směr, zajišťuje podmínky, vede, motivuje, kontroluje, hodnotí práci lidí a evaluuje činnosti školy vzhledem k efektivitě vzdělávacího procesu – ke stanoveným cílům“ (Bečvářová, 2003, str. 35 – 46).

Ředitel mateřské školy jako vykonavatel

Úkolem ředitele mateřské školy je vést pedagogický proces, ale zároveň se aktivně toho procesu účastnit jako učitel. Jestliže je ředitel mateřské školy v roli vykonavatele, aktivně vykonává pedagogickou činnost s dětmi a stává se tak běžným učitelem. Dochází tedy ke snížení přímé výchovné činnosti, avšak počet hodin je oproti ředitelům vyšších stupňů školy vyšší.

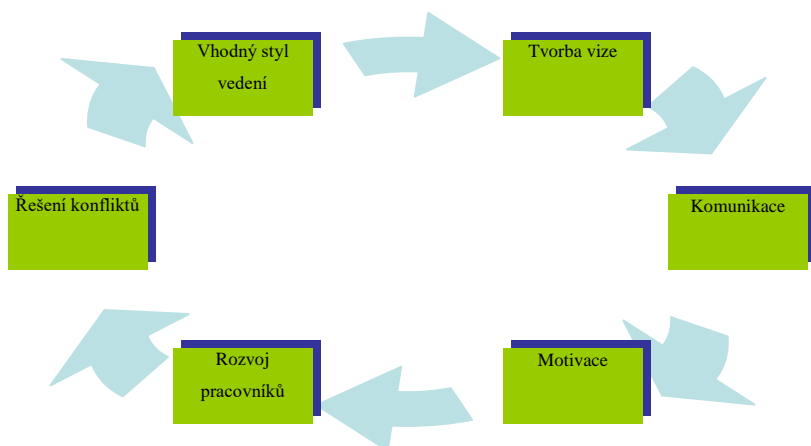
Ředitel mateřské školy v pozici vykonavatele plánuje výchovně vzdělávací činnosti, vytváří třídní vzdělávací program tak, aby byl v harmonii se školním vzdělávacím programem školy. Zamýšlí vhodné přístupy a metody práce s dětmi, vymezuje jednotlivé vzdělávací cíle a volí smysluplný obsah, jenž navazuje na předchozí znalosti dítěte, a je souhrnný. Produkuje atmosféru důvěry a vzájemné úcty, podněcuje týmovou kooperaci mezi dětmi a sebedůvěru dětí. Dává prostor pro vyjádření dětí, naslouchá a skýtá pozitivní zpětnou vazbu. Jeho úlohou je

i využití vhodných metod a forem práce s důrazem na aktivní zapojení dětí. Monitoruje pokroky jednotlivých dětí a umí vyhodnocovat procesy i výsledky. Kooperuje a komunikuje se zákonnými zástupci dětí, poskytuje jim informace o procesu a výsledcích vzdělávání dětí, dává jim příležitosti spolurozhodovat o vhodných postupech k podpoře dětí.

Ředitel mateřské školy jako lídr

Úlohami ředitele mateřské školy v roli lídra je mapování spolupráce s ostatními zaměstnanci, stanovování představ organizace a zapojování lidí za pomoci motivace a dále pak rozvoj a komunikace zaměstnanců. Uvnitř organizace, ale i navenek podporuje vzájemnou komunikaci svým stylem vedení. Autorka Trojanová zmiňuje hned několik činností vedoucího pracovníka v pozici lídra a zároveň sem lze zařadit tvorbu představy.

Obrázek č. 4 – Funkce vedoucího pracovníka jako lídra



Prioritou pro ředitele mateřské školy by mělo být především, aby ve spolupráci s ostatními pedagogy stanovil představu školy, která bude srozumitelná, motivující a zároveň splnitelná. „Vize je základní myšlenkou, představou budoucnosti“ (Lhotková, a další, 2012). Ředitel mateřské školy by měl naplňovat představy za pomoci plánů, ale také by měl sledovat a kontrolovat plnění těchto představ. Díky komunikaci dochází k naplňování a tvorbě představ, a to právě proto, že komunikace je základem informačního systému. Komunikace pochází z anglického pojmu *Communication* a v překladu znamená sdílení či předání informací. Úkolem ředitele mateřské školy jako komunikovat jak uvnitř, tak i navenek.

Podstatnou činností v roli lídra je pro ředitele mateřské školy motivace svých zaměstnanců. Autoři Vodáčková a Vodáček uvádí, že motivovat zaměstnance je uměním manažera, kde ve své podstatě zaměstnanci mají „*zájem, ochotu a chuť aktivně se angažovat při plnění činností odpovídající posláním a cílům organizace*“ (Vodáček, 2009, str. 123). Můžeme tedy říci, že při správném cílevědomém působení ředitele mateřské školy na své zaměstnance dochází ke spojení osobního zájmu a navýšení snah zaměstnanců pracovat v souladu s potřebami školy.

Další neméně důležitou činností ředitele mateřské školy v roli lídra je rozvoj pracovníků. Koubek (2012) popsal rozvoj pracovníků jako „*rozvoj jejich pracovních schopností, osobních, sociálních vlastností, rozvoj jejich pracovní kariéry, směřující k vnitřnímu uspokojení z vykonávané práce, ke sblížení či dokonce ke ztotožnění individuálních zájmů a zájmů organizace i k uspokojování materiálních i nemateriálních sociálních potřeb pracovníka*“ (Koubek, 2012, str. 18). Jedná se tedy nejen o další vzdělávání pedagogických pracovníků, nýbrž i o jejich podporu společně se spokojeností zaměstnance a zharmonizování zájmů osobních se zájmy a potřebami školy.

Ředitel mateřské školy může ovlivňovat i svým přístupem širší sociální prostředí, a to především prostřednictvím nepsaných i psaných pravidel skupiny. V rámci prostředí, ve kterém se mateřská škola nachází, se potkávají odlišné názory, pohledy a postoje, a i proto může dojít ke konfliktům, které jsou zcela přirozené. Konflikt Plamínek chápe jako „*faktor, který ohrožuje nebo porušuje rovnováhu nebo stabilitu systému ze stavů blízkých rovnováze a tím podněcovat jejich změny. Je-li ohrožována či porušována pouze rovnováha a stabilita systému zůstává navzdory konfliktu zachována, je konflikt činitelem, který dává systému dynamiku a umožňuje mu měnit se a vyvíjet*“ (Plamínek, 2012, str. 15). Poté Plamínek uvádí, že systém je uspořádaný celek, který je charakterizován svými typickými díly, avšak i recipročními vztahy mezi těmito díly. Důležitá je i stabilita, která posléze vyjadřuje způsobilost systému udržovat rovnováhu. Lze tedy říci, že takto může fungovat pedagogický sbor a ostatní zaměstnanci školy, a také jejich vztahy, které se mohou měnit a přizpůsobovat se daným situacím. Zároveň musíme říci, že konflikty snižují výkonnost kolektivu v práci, avšak existují i takové typy konfliktů, které mají pozitivní dopad, ale to však za podmíněk, jestliže dojde k nalezení dohody a vyjasnění postojů.

Velký vliv má celkový způsob jednání s lidmi, jak je schopen ředitel školy udržovat mezilidské vztahy, řešit konflikty či volit styl vedení lidí, to vše vede ke správnému naplnění cílů

a vizí školy. Pro ředitele školy je charakteristický styl vedení a způsob, jak rozděluje řídicí práce ve vztahu k podřízeným pracovníkům.

Ředitel mateřské školy jako manažer

Definice manažera zní, že je to „člověk, který dosahuje stanovených cílů s lidmi a prostřednictvím nich“ (Lojda, 2011 str. 10), dělá na různorodých pozicích a úrovních řízení. Můžeme tedy odhadovat, že je to člověk, který disponuje souborem schopností, dovedností a znalostí, jenž dokáže využít ve svůj prospěch v manažerské práci. Dokáže též vést lidi a správně je namotivovat, ale také ovládá manažerské postupy, metody a techniky. Šuleř (2008), vymezil pět základních rolí manažera:

- interpersonální role – jsou to aktivity, které se týkají práce s lidmi, s týmem, styly vedením lidí a vzájemnou komunikací v organizaci;
- informační role – zahrnuje činnosti a formy sdělování i získávání informací, jejichž podstata spočívá v rozšiřování informací a jsou využitelné a významné pro řízení, plánování i rozhodování;
- rozhodovací role – upřesňuje techniky pro rozhodování a možné způsoby řešení problémů;
- organizační role – řeší převážně procesy plánování, řízení a kontrolování změn;
- motivační role – zabývá se významem motivací a hodnocení zaměstnanců, možnosti delegování.

Zcela odlišným směrem se zabývá Veber a uvádí, že rozsah a charakter práce se může u manažera lišit a to díky tomu na jaké úrovni managementu se manažer právě nachází (Veber, 2009, str. 35 – 36). Manažerskou práci rozdělil Veber do několika bodů:

- klasické funkce – plánování, rozhodování, kontrolování, organizování;
- práce s lidmi – komunikace, motivace a řízení kariéry převážně v roli vůdce – lídra;
- vizionářství – prioritou je budoucnost a volba strategie;
- zvyšování výkonnosti – zavedení nových metod, přístupů a technik řízení;
- rozvoj znalostí – potřeba doplňovat a rozvíjet nadále své znalosti.

Při zajištění úspěchu, dosahuje ředitel stanovených cílů organizace převážně kvůli činnostem, které představují roli manažera. Základní manažerské funkce představují právě zmiňované činnosti. Vyskytuje se hned několik pojetí obsahové náplně manažerských funkcí

a jejich různé třídění. Autor Vodáček uvádí nejrozšířenější klasifikaci manažerských funkcí (Vodáček, 2009, str. 68), tyto funkce na sebe časově a sekvenčně navazují:

- plánování („*planning*“),
- organizování („*organizing*“),
- výběr a rozmístění pracovníků („*staffing*“),
- vedení lidí („*leading*“),
- kontrolování („*controlling*“)

Vodáček dále zmiňuje i funkce paralelní, které určují průběh a fáze sekvenčních funkcí:

- analyzování řešených problémů („*analysis*“)
- rozhodování („*decision making*“)
- implementace („*implementation*“).

Abychom dosáhli stanovených cílů je zapotřebí, aby manažerské funkce spolu byly ve vzájemné harmonii, které docílíme za předpokladu znalosti teorie a schopnosti reagovat na změny a zároveň se jim i přizpůsobovat. Počítáme tedy ještě s tím, že ředitel školy se bude všem funkcím věnovat rovnoměrně a vyváženě.

3.2 Kompetence ředitele mateřské školy

V posledních letech se výraz kompetence stále častěji používá, avšak názory na kompetence manažera se mohou lišit. Podle Vebera jde o souhrn dvou dimenzí:

- odbornost – je prezentována odbornými vědomostmi a praktickými dovednostmi dosaženými vzděláváním a sebevzděláváním;
- chování – nalezneme ho v komunikaci, motivaci a uplatňováním vlivu na druhé, komplex „*osobních, mravních, etických vlastností lidí*“ (Veber, 2009, str. 38).

Stejně tak Veteška rozděluje pojem kompetence na dvě rozdílná pojetí (Veteška, 2016, str. 234). Prvně ho využívá ve vztahu ke schopnosti dělat práci (plnění pracovních úkolů) a za druhé ve vztahu v oblasti chování daného člověka.

I autor Lojda se zabývá kompetencí jako, že se jedná o „*schopnost člověka (pracovníka) úspěšně vykonávat v daném čase, v požadovaném rozsahu a v požadované kvalitě konkrétní práci nebo činnost,*“ (Lojda, 2011, str. 20). Má k tomu však výtku a to takovou, že tento termín se

užívá pro pojmenování pravomocí, ale také zároveň jako schopnost dosahovat určitého cíle. Lze tedy říci, že jde o schopnost vykonávat kvalifikované aktivity ve stanoveném čase i kvalitě:

- svobodně se rozhodovat
- dělat věci do konce
- zareagovat na měnící se podmínky
- učit se a sebevzdělávat
- být flexibilní
- být inovativní při řešení úkolů

Plamínek zmiňuje, že výraz kompetence má dvě základní roviny, „*Slovo kompetence se používá v manažerské praxi ve dvojitým smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze. V obou případech se tento pojem vyjadřuje k tomu, zda je konkrétní člověk kompetentní něco udělat*“ (Lhotková, 2012, str. 23). Jsou to tedy dvě roviny a to:

- kompetence od jiného
- kompetence od sebe

Autor Hroník rozšířil tyto dvě roviny, ještě o rovinu třetí a tou je motivace. Triáda „mohu – umím – chci“ má zajistit všechny aktivity, které nás dovedou k dosažení stanoveného cíle (Lhotková, 2012 str. 23). Takže tedy kompetentní pracovník je definován:

- má kompetence, pravomoci od jiného – tedy může;
- má dovednosti, vlastnosti, schopnost, vědomosti a potřebné zkušenosti – tedy umí;
- má vnitřní motivaci – tedy chce.

Můžeme tedy předpokládat v případě řídicího pracovníka, že jeho kompetence budou manažerské. Avšak v současnosti je mnoho pohledů a modelů manažerských kompetencí. Pro představu uvedeme dva odlišné modely manažerských kompetencí, které zmiňuje autorka Lhotková (Lhotková, 2012):

Pět základních manažerských kompetencí McBera:

- speciální vědomosti
- intelektuální zralost
- podnikatelská zralost
- mezilidská zralost
- pracovní zralost

Tři skupiny způsobilostí Golemana, Boyatzise a McKeea:

- čistě technické dovednosti
- kognitivní schopnosti
- rysy emoční inteligence

Můžeme tedy říci, že tyto kompetenční modely manažerů se shodují, že musí mít vědomosti a tyto vědomosti musí korespondovat s jeho odbornou kvalifikovaností, a též musí být pracovně zralý, tím je myšleno, že bude odpovědný, zdatný v mezilidských vztazích a emočně vyzrálý.

V publikaci „Kompetence řídicích pracovníků ve školství“ (Lhotková, 2012, str. 44 – 55) se dozvídáme o detailním zpracování kompetencí ředitele škol a to hlavně z hlediska charakteru jeho práce. Došlo k základní definici oblasti kompetencí ředitelů škol:

- a. Kompetence ředitele školy podle školských předpisů
- b. Kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele
- c. Kompetence ředitele jako statutárního zástupce právnické osoby

Byl vymezen i kompetenční model nejen pro ředitele škol, ale také i pro střední management. Pro potřebnou pracovní pozici jsou důležité kompetence v kompetenčním modelu ředitelů škol.

- Lídrovské – prezentace a propagace školy, tvorba a naplňování vize školy, motivace pracovníků
- Manažerské – stanovení strategie, zajištění dalších finančních zdrojů, personální činnosti, výkon manažerských funkcí
- Odborné – znalost školského kontextu, znalost právních a ekonomických předpisů, jazykové vybavení, komunikační schopnosti
- Osobnostní – time-management, schopnost sebereflexe, přijímání rozhodnutí, práce se stresem
- Sociální – sestavování týmů, zvládání odporu, řešení problémů a konfliktů, spolupráce s partnery, akceptování podmínek
- Řízení a hodnocení edukačního procesu – plánování a vytváření kurikula, implementace nových poznatků do edukačního procesu, evaluace procesu, využívání zpětné vazby pro zlepšování procesu

3.3 Profesní rozvoj ředitele mateřské školy

S profesním rozvojem neodmyslitelně souvisí role a činnosti ředitele mateřské školy. K tomu, aby se člověk stal ředitelem mateřské školy, postačuje středoškolské vzdělání a studium pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V současnosti není stanoven žádný standard nebo profil ředitele školy, proto není vyžadováno další profesní zaměření. V roce 2016, přesněji v prosinci, proběhlo 1. čtení novely zákona o pedagogických pracovnících, kde prioritou byla změna o zavedení kariérního řádu pro ředitele. Základ tohoto řádu je třístupňový standard učitele, jenž pro učitele znamená novou kariérní cestu - cestu rozvoje profesních kompetencí v oblasti profesního rozvoje učitele, v oblasti pedagogické činnosti a v oblasti podílu učitele na rozvoji školy. Cílem tohoto návrhu je kvalita školy, její zlepšování práce učitelů a zlepšování výsledků žáků, avšak úplně zapomíná na kariérní cestu ředitele školy i přesto, že ředitel školy je klíčový faktor v rozvoji kvality školy a ovlivňuje nejen kvalitu vzdělávání a výchovy, ale především výsledky tohoto procesu. Ředitelé škol jsou zatíženi administrativou a ve prospěch zlepšování kvality školy je zapotřebí přesně určit standardy, které by ředitelé škol poté mohli splňovat, jak je uvedeno v McKinseyho zprávě (McKinsey, 2010, str. 35).

Ředitele do funkce ředitel mateřské školy jmenuje zřizovatel školy. Avšak má to i svá úskalí. Jedno z těchto úskalí je šestileté období, kde zřizovatel před ukončením může bez jakéhokoliv důvodu vyhlásit konkurz, a tím ředitele odvolat. Ředitel pokud chce nadále vykonávat svůj post ředitele školy, tak musí ho obhájit v konkurzním řízení, musí být konkurzní komisí vybrán a také následně znovu jmenován zřizovatelem školy.

3.4 Hodnocení

Jelikož hodnocení řadíme pod personální činnosti, tak se budeme zajímat o hodnocení pracovníků. „*Hodnocení pracovníků znamená zjištění úrovně pracovníkovy výkonu a kvality jeho práce, jeho součástí je i rozpoznání výkonnostního potenciálu pracovníka. Objektivní hodnocení slouží k zlepšení výkonu pracovníka jako základ dalších aktivit personálního managementu*“ (Veber, 2003, s. 167). Jde tedy o nástroj kontroly a motivování zaměstnanců. Můžeme říci, že hodnocení má dvě podoby a jimi jsou formální a neformální. Hodnocení neformální nebývá písemně zaznamenáváno, dochází k hodnocení zaměstnance během jeho výkonu práce a hodnocení vychází často z pocitů a dojmů nadřízeného. Za to formální hodnocení je

standardizované a s větším racionálním charakterem, hodnocení se provádí v pravidelných intervalech a je zapisováno do dokumentů, které se zařazují do osobních složek zaměstnance. Jak hodnotitel tak i hodnocený sám se účastní tohoto hodnocení (Koubek, 2009, s. 208).

Podle autora Koubka (2009, s. 209) se hodnocení zabývá výsledky práce nebo se orientuje na pracovní a sociální chování zaměstnance. Když hodnotíme výsledky práce, zabýváme se množstvím, kvalitou, včasností a náklady. Při hodnocení pracovního a sociálního chování zaměstnance dbáme na rozvážnost, iniciativnost, kritičnost, schopnost spolupracovat a na ještě další měkké dovednosti zaměstnance. Musíme však toto hodnocení doplnit a to o míru odpovídající schopnosti a osobnosti pracovníka a dále pak o formální požadavky pracovní pozice. Jestliže chceme mluvit o hodnocení pracovníka, jde o hodnocení jeho výkonu. Pracovní výkon chápeme jako *„nejen množství a kvalitu práce, ale i ochotu, přístup k práci, pracovní chování, frekvenci pracovních úrazů, fluktuaci, absenci, pozdní docházku a vztahy s lidmi v souvislosti s prací“* (Koubek, 2009, s. 212).

Hodnocení má své postupy. V přípravném období rozpoznáváme a stanovujeme objekt hodnocení, vytváříme pravidla a formuláře, vymezujeme kritéria výkonu a jeho hodnocení, dále pak volíme vhodné metody a také informujeme o hodnocení zaměstnance. V následujícím období získáváme podklady a informace a následně poté informace o pracovním výkonu zaměstnance vyhodnocujeme. Poté dochází k pohovoru, kde zhodnocujeme zaměstnance společně s ním. V posledním kroku realizujeme pozorování a poskytování rad, aby došlo ke zlepšení pracovního výkonu zaměstnance.

4 Využití přístupů k evaluacím v práci ředitelů MŠ

4.1 Konfirmační přístup

Ralph Tylor je hlavním představitelem konfirmačního přístupu. Evaluaci porozuměl jako komplexnímu procesu, kde cílem bylo dojít k závěru, který vymezuje míru naplnění předem stanovených cílů. Postup je založen na přiřazování skutečně dosahovaných a empiricky legalizovaných výsledků k předem stanoveným cílům, které jsou však zároveň porovnávány s cíli a výsledky. Základním zdrojem kritérií jsou předem definované cíle, a právě na tom je postaven tento přístup. Docházelo tedy k tomu, že evaluace prováděna Tylorem měla odlišné typy údajů a dat. Mělo to svoji výhodu v jednoduchosti a možnosti snadného provedení, jelikož bylo umožněno posoudit rozdíly mezi skutečnými a očekávanými cíli. Dnešní evaluátoři však tento přístup odsuzují a domnívají se, že se jedná o pouhou deskripci bez klíčových bodů, ve kterých není přihlíženo na individuální hodnoty ani hodnotový systém uživatelů.

4.2 Explorační přístup

Michael Scriven je hlavním představitelem exploračního přístupu. Přinesl zcela nový pohled na evaluační proces. Hlavním rozdílem těchto přístupů je míra pozornosti udělována skutečným výstupům a výsledkům procesu. V konfirmačním přístupu a metodách jde převážně o potvrzení nebo vyvrácení hypotéz, za to v exploračním přístupu popírá apriorní danost. Scriven i tvrdil, že evaluátor by neměl dopředu vědět cíle, aby ho nemohly ovlivňovat dopředu a on tak mohl lépe posoudit i následné neočekávané výsledky (Remr, 2016, str. 8). V tomto přístupu tedy dochází k minimalizaci komunikace evaluátora s jinými zúčastněnými stranami, a tím pádem je nezávislá a je založena na odbornosti evaluátora bez vlivu okolí. Explorační přístup klade důraz na užitečnost nikoliv na efektivnost.

4.3 Konstruktivistický přístup

E. Guba a Y. Lincolnová jsou hlavními představiteli konstruktivistického přístupu. Tento přístup můžeme též nazvat jako „*evaluace čtvrté generace*“ nebo „*naturalistický přístup*“ (Remr, 2016, str. 10). Klíčem přístupu je pozitivní chápání reality, která má za cíl vyhnout se spekulacím a vychází jen a pouze z dostupných a ověřených údajů a faktů. Pro autory E. Guba a Y. Lincolnové je důležitý nejen evaluátor, ale i zúčastněné strany, které jsou zapojeny do

evaluace ať už svojí angažovaností, anebo možností spolurozhodovat o cílech či možnostech ovlivňovat závěry šetření. Prioritou tohoto přístupu jsou zúčastněné strany, jejich role a zájmy, a zároveň se jedná o přístup, který je úzce spjat s technikami a metodami.

4.4 Evaluace vedená teorií

Přístup, který je veden teorií k provádění evaluací se distancuje od konstruktivistického přístupu a od dalších podobných přístupů, jež jsou založeny na základě spolupráce. Hlavní představitel tohoto přístupu H. Chen (Remr, 2016, str. 13) se soustředí na pozornost evaluátorů a jejich popis, avšak i k pokusu o vysvětlení. Dochází tedy ke změně oproti předchozím přístupům a to směrem k využití získaných dat. Autor chápe výraz „teorie“ jako soubor vzájemně propojených hypotéz o vztazích mezi jednotlivými prvky. Přístup, má tři základní principy, které jsou zaměřeny na změnu (popis mechanismů a jejich dynamika), volba kritérií pro posuzování a rozbor strategie (analýza použitých nástrojů). Dále H. Chen vymezil šest oblastí, kterými je důležité se při evaluaci zabývat:

- poznání a analýza jako nevyhnutelná možnost pro nalezení změn;
- prostředí, kde evaluace probíhá;
- výsledky;
- dopady a jejich podrobná analýza jako klíčové téma evaluace;
- vztah mezi vstupy a výsledky;
- generalizace s možností použití získaných poznatků.

Je vhodné používat tento přístup v prostředí, kde není možnost testovat vztahy mezi jednotlivými atributy.

5 Empirické poznatky o evaluaci učitelů řediteli MŠ

V mnoha zemích po celém světě je problémovým tématem právě evaluace učitelů a podobnost s Českou republikou je až překvapující. Na Slovensku autoři Valica a Pavlov uvádí „*Systémy hodnocení pedagogů ve školách a školských zařízeních jsou postaveny na roční periodicitě a formálním hodnocení úloh. Jsou zaměřeny spíše na minulost a nedávají impulzy pro profesní rozvoj a kariérový růst pedagogů. Kontinuální proces řízení pracovního výkonu zdůrazňuje potřebu trvalého zlepšování výkonu a nepřetržitý rozvoj profesních kompetencí pedagogů*“ (Valica & Pavlov, 2007, str. 38). Nýbrž i Peterson z USA ve své publikaci o situaci evaluace v USA píše „*Evaluace učitelů je nezbytným krokem při zajišťování dobrého vzdělání. Přesto je běžně akceptována evaluace nekvalitně prováděná. A v mnoha případech - v závislosti na učitelích, administrátorech a výzkumných pracovnících – je evaluace učitele zpochybňována nebo dokonce zcela ignorována*“ (Peterson, 2000, str. 7). V kapitole shrnutí v publikaci *Analýzy současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání* se dočítáme, že „*Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů patří k nejméně formalizovaným oblastem hodnocení vzdělávacích systémů sledovaných zemí OECD. V tomto ohledu je všeobecně využíváno sebehodnocení učitelů. Naopak další formy hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů, jako jsou programy hodnocení začínajících učitelů, požadavek registrace učitelů, systém kariérního postupu učitelů nebo standardy práce učitelů, jsou některými zeměmi využívány, jinými nikoliv*“ (Hájek, 2013, str. 11). Za společné souvislosti ve sledovaných zemích můžeme považovat, že mají trend v hodnocení kvality na úrovni výsledků žáků. Lze to vysvětlit dvěma způsoby.

Prvním je dodržování zásad subsidiarity v oblasti vzdělávání, pak by docházelo k lepší úspěšnosti v žebříčku jednotlivých zemí OECD ve srovnávacích testech PISA. Poté by se zvýšila prestiž učitelského povolání a došlo by i k většímu apelu na podporu učitelstva i jednotlivých učitelů. Umístění v testech PISA lze ovlivnit systematickou, aktivní podporou rozvoje kvality učitelstva, ale také z pozice vedení rezortu školství. Podpora rozvoje jednotlivých učitelů je prováděna individuálně v postgraduálním období kariéry učitele. Druhým způsobem je existence dvou přístupů k hodnocení učitelů. Tím prvním je přístup zaměřující se na profesní výkon učitelů (performance-based, practice-based), kde prioritou je schopnost učitelů užívat dovednosti a poznatky.

Druhý se zaměřuje a jako prioritu bere kritérium i indikátor kvality učitele výsledky žáků (value addend), které nalezneme v modelu přidané hodnoty učení žáků (Starý, 2014, str. 115). Avšak tyto přístupy mají také své limity.

Hlavním problémem spojeným s řešením otázek ohledně kvality učitele v České republice je, že kvalita není vymezena na úrovni systému. Bývá vymezena jen na úrovni škol, avšak dochází tím k výraznému odlišení. Pro potřeby České školní inspekce vypracovala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně již zmíněnou publikaci s názvem *Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání*, kde se můžeme dočíst, že po dlouhodobé diskuzi ohledně zavedení standardů kvality práce učitele a systému kariérního růstu učitelů v českém prostředí formalizované procesy stále chybí (Hájek, 2013, str. 12).

Charakteristika výzkumného problému

V této diplomové práci se zabýváme evaluací ředitelů učitelů mateřských škol. Cílem práce je pomocí polostrukturovaného rozhovoru získat, co nejvíce informací týkající se evaluace ředitelů, a jak a pomocí jakých metafor ředitelé mateřských škol evaluují své učitele. Touto prací chceme zkoumat, jak se používají metafory v principech, a jaký koncept použití metafory k popisu implementace významně změnil systém hodnocení učitelů. Účelem bylo lépe porozumět vnímání principů vůdcovských zkušeností během tohoto provedení.

V rámci této diplomové práce jsme si stanovili základní výzkumnou otázku, která zní:

I. Jaké metafory využívají ředitelé MŠ při hodnocení učitelů?

Metody výzkumného šetření

V tuto chvíli se zaměříme na metody výzkumného šetření, které jsme v rámci diplomové práce použili. K implementaci cílů diplomové práce jsme vybrali kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum jsme zvolili proto, že nejlépe vyhovuje našim požadavkům pro dané téma. Na základě použitých metod někteří autoři vymezují kvalitativní výzkum proti kvantitativnímu výzkumu (Payne, Paynová, 2004). Můžeme tedy říci, že kvalitativní výzkumníci používají rozhovor, zatímco kvantitativní výzkum používá jako nástroj dotazník. Za definici kvalitativního výzkumu můžeme považovat: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech*

a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytváří sociální realitu“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, str. 17). K realizaci výzkumného šetření jsme použili polostrukturovaný rozhovor, který jsme provedli se čtyřmi ředitelkami mateřských škol.

Polostrukturovaný rozhovor

Jedná se o techniku „*kteřá se neopírá o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace*“ (Pelikán, 2007, str. 119). Hlavní úlohou polostrukturovaného rozhovoru je získat odpovědi na předem stanovené, připravené a promyšlené otázky, avšak zároveň dochází i k možnosti na dotazujícího vložit další otázky, a tím pádem bezprostředně reagovat na respondentovi odpovědi. Jednou z výhod tohoto rozhovoru je okamžitá reakce na odpovědi respondenta následnými dotazy, a tím pádem dochází k upřesnění a specifičnosti odpovědí. Tím, že dochází v komunikaci face to face v polostrukturovaném rozhovoru můžeme i díky neverbální komunikaci sledovat reakce dotazovaného, poznat jeho osobnost, momentální naladění i postoje k dotazovanému tématu. Co považujeme za nevýhodu je těžší možnost oslovení většího počtu uchazečů najednou a také problémy s pořízením záznamu. Pelikán (Pelikán, 2007, s. 123) ve své publikaci zmiňuje, že dotazovaný, pokud si je vědom, že dochází k nahrávání rozhovoru, může zpozornět nebo mluvit jiným stylem, než je u něj zvyklé, anebo může úplně odmítnout pokračovat v rozhovoru. Švaříček a Šed'ová radí, že pro zaznamenávání rozhovoru je nejlepší použít záznamové zařízení (video, audio) a po konci rozhovoru ho přepsat (Švaříček, 2007, str. 179 – 181). Díky rozvoji informačních technologií, lze pořídit záznam už i na mobilní telefon, který nám umožňuje opětovné poslouchání rozhovoru. Naš polostrukturovaný rozhovor jsme předem sestavili a dovedli k co nejlepšímu výsledku, aby obsahoval kontaktní a identifikační otázky (souhlas s nahráváním, zajištění anonymity, téma rozhovoru), avšak jádrem rozhovoru je získat co nejdetailnější informace.

Naším cílem v polostrukturovaného rozhovoru bylo získat co nejvíce informací, které se zabývají tématem evaluace, a jak je prováděna evaluace řediteli mateřských škol. Dále jsme se zaměřili na metafory, které jsou používány právě v evaluaci ředitelů.

Využití metafor

Do výbavy každého pedagoga patří bez pochyby vhodná metafora nebo analogie. Právě metafory a analogie studentům a pedagogům přibližují daný problém, porovnávají ho se situací, která jim samotným je velice známá a pomáhá jim tak v pochopení. Když pedagog použije ve vzdělávání metaforu nebo analogii nemusí být vůbec srozumitelné, jak v myšlení obě přesně fungují a zdali s jejich využitím nejsou ve vzdělávacím procesu spojena i určité hrozby.

Co vůbec pro nás v pedagogické komunikaci a myšlení metafora nebo analogie vlastně znamená? Je to něco, za co se jako pedagogové schováváme, protože neumíme vysvětlit danou problematiku hned napoprvé pomocí náležité terminologie? Nebo je opak pravdou a my tak chceme projevit naši nápaditost a schopnost zaujmout pozornost studentů, se zapojením komunikačního nástroje na jediné použití a hned při první možnosti uvedeme vše na pravou míru a to tím, že ji odstraníme? Nebo je to jen odchylka od běžné řeči a odborné terminologie, jenž může podporovat k naplnění didaktické zásady názornosti, avšak nikdy nebude jádrem vyučovacího obsahu, který se snažíme zobrazit?

Od Aristotelova spisu s názvem *Poetika* je metafora vnímána jako odchylka od prostého a přímočarého použití jazyka. Metafora je jazykem figurativním, obrazným a je protikladem jazyka přesného a doslovného. Ve vyjádření figurativním existuje z tohoto hlediska vyjádření doslovné, které má tu možnost jakkoliv nahradit vyjádření figurativní. Metaforu tedy můžeme považovat za ozdobu zkrášlující a ornamentální, přesto však významově zbytečnou. Ve starověkém Řecku a Římě ji filozofové dali účel především přesvědčovací, útočící na city posluchačů a jejich představivost (Way, 1991, s. 1-2).

V nynější době nebyla dosud napsána žádná publikace, která by při pojetí metafory necitovala *Poetiku* od Aristotela. My jsme to pojali v trochu větším rozsahu: „*Metafora je přenesením jména na něco jiného, a to buď z rodu na druh, nebo z druhu na rod, nebo z druhu na druh nebo podle analogie. [...] Analogie říkáme tomu, když druhé se má k prvnímu stejně jako čtvrté k třetímu; člověk pak řekne místo druhého čtvrté nebo místo čtvrtého druhé. Někdy se ještě připojí, k čemu se věc označená metaforou vztahuje. [...] Tohoto druhu metafory lze použít i jinak, a sice nazvat věc cizím jménem a přitom ji upřít něco vlastního [...] daleko nejdůležitější je ovládat přiměřené užívání metafor, to jediné totiž nelze převzít od někoho jiného, a naopak to svědčí o talentu; tvořit dobré metafory totiž znamená vystihovat podobnost mezi věcmi“ (Aristotelés, 1996, s. 97-102). Dále se můžeme v *Poetice* dočíst, že metafora má relační*

podobnost, kterou se snažíme určité rysy potlačit ale i zvýraznit a jen bystré hlavy dokážou rozluštit podobnost mezi věcmi.

Metafora nemá za smysl daný pohled opsat, ale dát vznik novému pojetí věci v jedné oblasti skrze užití filtru, optiky, z oblasti druhé. Cílem je posun v chápaném významu. Metafora je generativní a dokáže nahlížet nemyslitelná hlediska věci. Je tedy nutno říci, že při použití metafory se nesnažíme o popis daného aspektu, nýbrž o vytvoření podobnosti (Black, 1962, s. 37). V jazyce jsou metafory naprosto všudypřítomné. Proto je velice důležité porozumět principům, které se využívají u figurativního jazyka, mimo to i jeho užití ve vzdělávání a odborném diskurzu.

Metafory a jejich význam podle Mary Lynne Derrington

Stěžejní bodem pro naši diplomovou práci byla studie ze Spojených států amerických. Kdy po zavedení nového zákona o dodržování mnohem přísnějších minimálních standardů pro frekvenci, typ, hodnocení a podávání zpráv o hodnocení učitelů se zkoumala kvalitativní studie, která byla zaměřena na více lokalit a zkoumala čtrnáct ředitelů školských zařízení. Průzkumná kvalitativní studie zahrnovala čtyři vyšší odborné školy, pět středních škol a pět základních škol. Všechny tyto školy byly jak z venkovských oblastí, tak i z městských oblastí.

Tato studie zkoumala, jak ředitelé používají metafory, a doplnila předchozí výzkum použitím konceptu metafory k popisu implementace výrazně změněného systému hodnocení učitelů v Americe. Účelem bylo lépe pochopit, jak ředitelé vnímají zkušenosti s vedením během této realizace.

Metafory jsou podobnosti, které ukazují, jak jsou si dvě podobné věci podobné jiným důležitým způsobem. Metafora vyjadřuje pochopení a naši zkušenost jedné věci z hlediska jiné, jako je „čas jsou peníze“ (Lakoff & Johnson, 1980). Metafory pomáhají praktikům porozumět a vyjádřit zkušenosti a předávat význam jako „vozidla lidové slovesnosti“ (Bredsen, 1985, str. 30) například pohlížet na školní fakultu jako na rodinu. Metafory jsou tedy „způsobem myšlení a způsobem vidění, které prostupují tím, jak obecně chápeme náš svět“ (Morgan, 1986, str. 12 in Derrington 2013).

Výzkumníci těží také z toho, že praktici používají metafory. Více než literární výrazy jsou metafory jazykovými strukturami, které pomáhají výzkumníkům porozumět vzdělávacím jevům. Poskytují vhled do myšlenkového procesu ředitelů o změnách i jejich úvahy o praxi a školských

reformách (Dana & Fitts, 1993). Metafory tak mohou pomoci porozumět současnému stavu reformy a upozornit výzkumné pracovníky na pocity účastníků ohledně zkušeností s reformou.

Tato kvalitativní studie analyzovala metafory, které ředitelé používají k popisu svých zkušeností s počátečním zaváděním nového systému hodnocení učitelů. Slova účastníků se stala hlavní jednotkou analýzy (Bogdan & Bicklen, 1992) s metaforami používanými jako kódovací mechanismus. Analýza začala zkoumáním dat z rozhovoru (Creswell, 2003), nejprve získat obecný smysl pro informace. Data byla analyzována pro témata a vzory (Miles & Huberman, 1994). Na základě dotazů z rozhovoru byly metafory seskupeny nebo roztrženy (Creswell, 2003; Johnson & Christensen, 2004) optikou hlavního vedení a hodnocení učitelů. Proces kategorizace dat se opakoval, aby se analýza zpřesnila.

Všichni ředitelé bez dotazování použili alespoň jednu metaforu k popisu svých zkušeností, pocitů nebo přesvědčení týkajících se procesu provádění hodnocení. Metafor bylo více a zahrnovaly témata týkající se vodních ploch, dopravních prostředků, náboženství a medicíny. Metafory odhalily, že ředitelé potřebují odpovídající odbornou přípravu a informace o provádění hodnocení učitelů, aby mohli kompetentně vyučovat koncepty a vysvětlovat postup učitelům. Ředitelé pokládají úlohu učitele nebo roli v rozvoji zaměstnanců za důležitou součást vedení výuky. Proces provádění v této studii neposkytl čas na rozvoj dostatečných odborných znalostí. V důsledku toho měli ředitelé pocit, že jsou jen o krok napřed před učiteli a nemohou odpovídat na otázky, aby splnili vedoucí úlohu instruktáže.

Metafory mohou být považovány za typ okamžitých zpráv, který zprostředkovává obraz ve zkrácených prohlášeních. V této studii implementace nového systému hodnocení učitelů ředitelé použili metafory, aby změnu pojali nebo pochopili. Použití obrázků nebo metafor poskytlo vhled do vnímání provádění a jeho vlivu na postupy vedení škol. Konkrétně tyto metafory odhalily obavy.

Mnoho metafor použitých v této studii popisuje stresující prostředí (například, „potopit se a utopit“), což naznačuje, že ředitelé cítili, že pouze přežívají realizaci. Vnímaná nedostatečná znalost nového procesu hodnocení ze strany ředitelů měla negativní dopad na jejich schopnost vést učitele při provádění. Prostřednictvím analýzy metaforických výrazů bylo jasné, že ředitelé věřili, že sotva drží krok s implementací, jak bylo uvedeno při srovnávání implementačního procesu s „honěním pneumatiky při řízení auta.“ Pochopení potřeb a obav hlavních aktérů je

krokem k odstranění překážek, a proto bude s větší pravděpodobností následovat úspěšné provedení.

Ředitelé, obávající se toho, aby nevypadali jako neadekvátní k tomuto úkolu, by se mohli zdráhat odhalit obavy z vedení, frustrace a nejistoty způsobené během stresující změny. Avšak pozorným nasloucháním metaforickému jazyku, který používají, by výzkumník mohl odhalit pocity a obavy, které nejsou vyjádřeny přímo. Z analýzy metafor budou mít prospěch i kontroloři, koučové a další, kteří pracují s řediteli, protože ředitelé by nemuseli přímo žádat o potřebnou podporu při provádění vysokých politik, jako je hodnocení učitelů. Ti, kdo během realizace pracují s řediteli, díky pochopení významu metafor budou schopni poskytnout emocionální podporu a následně snížit hlavní úzkost, frustraci a strach z neznámého.

Metaforická analýza této studie také vede ke zkoumání úlohy vedení výuky při zavádění nového systému hodnocení učitelů. Ředitelé vyžadují značnou úroveň porozumění a znalostí před tím, než vedou učitele tímto procesem. Ředitelé budou mít prospěch z dostatečné odborné přípravy po určitou dobu před zavedením nového systému. Podpora hlavních zásad jasnými odpověďmi na otázky před provedením by také mohla zmírnit vyjádřenou nedostatečnou způsobilost, jak ukazují metafory použité v této studii. Příslušné orgány by navíc měly vypracovat postupy s dostatečnými podrobnostmi, aby se v procesu provádění minimalizovaly nejistoty a rozmary.

Studium metafor v kvalitativním výzkumu nabízí příležitost pochopit jev analýzou popisného jazyka a hlubším zkoumáním vnímání a obav ředitelů. Metafory v této studii poskytly vhled do úvah ředitelů o změnách a úvah o praxi. Studie také podporuje předchozí výzkum ilustrující, jak metafory pomáhají pedagogům pochopit dopad reformy (Dana & Fitts, 1993). A konečně, výsledek analýzy metafor v této studii dokládá nutnost přípravy a podpory ředitelů při počátečním provádění reformy, jako je nový systém hodnocení učitelů.

Otázky pro zúčastněné

Pro všechny zúčastněné osoby našeho výzkumu jsme vytvořili otázky tak, aby byly srozumitelné a jasné. V konečné fázi rozhovor obsahuje 27 otevřených otázek. V úvodu se účastníků výzkumného šetření ptáme na místo, kde nyní pracují; kolik obyvatel má obec, ve které vykonávají funkci ředitelky mateřské školy; jaká je kapacita jejich mateřské školy atd. Následně jsme otázky rozdělili do několika oblastí, které jsme pojmenovali pro lepší přehled

v polostrukturovaném rozhovoru. Se samotnými otázkami jsme učitelky seznámili předem, aby se mohly nad problematikou předem zamyslet.

Otázky:

1. Jak dlouho jste ve funkci ředitelky?
2. Jak byste popsala své začátky ve funkci ředitele MŠ?
3. Jakou metaforou byste popsala začátek v roli ředitelky?
4. Jak se cítíte v roli ředitelky? Jaká metafora vystihuje vaše pocity?
5. Naplňuje Vás Vaše práce? Jakou metaforu byste pro naplnění práce použila?
6. Cítíte se spokojeně ve Vaší práci?
7. Používáte metafory i během běžných dnů a jaké?
8. Máte nějaký systém pro hodnocení svých podřízených? Pokud ano, jaký?
9. Jakou metaforu byste přirovnala k hodnocení učitelů obecně?
10. Jak zjišťujete informace o hodnocení svých podřízených?
11. Jaké metody hodnocení využíváte při hodnocení svých podřízených?
12. Jak a čím motivujete své zaměstnance?
13. Používáte metafory při motivaci učitelů? Jaké?
14. Provádíte hospitace u svých podřízených? Pokud ne tak proč? Pokud ano, jak?
15. Jakou metaforu byste použila při hodnocení hospitace u podřízených?
16. Hodnotíte své podřízené při poradách? Skupinově? Nebo jednotlivě? Jak?
17. Použila jste někdy metaforu během hodnocení? Pokud ano, tak jakou?
18. Jak často hodnotíte své podřízené?
19. Jak stanovujete informace k odměňování?
20. Jak jste zaváděla hodnocení učitelů? Hospitace? Změnu způsobu odměňování?
21. Jakou metaforu byste použila pro toto zavádění?
22. Jak často hodnotíte začínající učitelky?
23. Jaké metody hodnocení u nich využíváte?
24. Vzpomenete si na nějakou začínající učitelku? Jakou metaforou byste ji popsala?
25. Jak hodnotí Vaši podřízení i Vás? Slyšela jste od nich někdy nějakou metaforu?
Případně jakou?
26. Existuje něco nebo někdo, co by Vás ve vaší práci při hodnocení podpořilo, pomohlo?
27. Jakou metaforu byste tuto podporu označila?

Snahou našich rozhovorů bylo získat podrobnější informace o dané problematice, kterou se v práci zabýváme, z pohledu ředitelky mateřských škol. Kontaktovali jsme učitelky z odlišných mateřských škol i obcí, abychom získali poznatky z různých míst v České republice. Jednotlivé rozhovory jsme provedli a nahrávali zvlášť a v každém případě se souhlasem příslušné učitelky.

Každý z rozhovorů jsme přepsali na počítači v textovém editoru Microsoft Office Word podle manuálu pro přepis transkripčních značek (<http://ujc.dialogy.cz/?q=cs/node/29>). Rozhovory jsou pomocí tohoto textového editoru přepisovány doslovně a jsou založeny na pravopisných pravidlech, které nám pomáhají zaznamenat jednotlivé odchylky od standardního způsobu vyjadřování.

U jednotlivých rozhovorů jsme pro transkripci použili čísla, jak vznikaly jednotlivé rozhovory postupně za sebou. Ve výzkumném šetření jsme se rozhodli nahradit jejich příjmení, jména a název mateřské školy jednotlivých účastníků kvůli zachování anonymity. Pro identifikaci jsme si zvolili čtvero roční období, kde každá ředitelka a její mateřská škola byly označeny stejným názvem pro lepší orientaci mezi jednotlivými účastníky. Toto označení nemá žádný hlubší význam, byl to spíše momentální nápad. Poté jsme aplikovali otevřené kódování a kategorizaci.

Výzkumný soubor

Jednotlivá pravidla vzorkování v kvalitativním výzkumu jsou zcela rozdílná od pravidel vzorkování v kvantitativním výzkumu. Prioritou není daná populace, ale ve kvalitativním výzkumu je prioritou reprezentovat daný problém. Problém tedy není konstruován náhodně, ale teoreticky. Naschvál zohledňujeme náš problém. Existuje obecně přijímané pravidlo ve kvalitativním výzkumu zvané graduální konstrukce vzorku. Autoři Švaříček a Šed'ová (2007) popsali tuto graduální konstrukci vzorku, jako vzorek, který je vytvořen v souladu s cirkulární logikou v průběhu sběru dat a jeho analýzy znovu zvyšovány a definovány. Vzorkování se ukončuje v případě, že nově zahrnuté případy nám nepřinášejí žádné nové informace (Strauss, Corbinová, 1999). Naším cílem bylo vybrat si zcela odlišné respondentky, abychom mohli najít co možná největší kontrast mezi nimi. Výběr respondentek tedy nebyl nahodilý nýbrž úmyslný.

Kriteria jsme si stanovili následující:

- Délka pedagogické praxe
- Délka ve funkci ředitele MŠ
- Dosažené vzdělání
- Kapacita mateřské školy

Kvůli lepší přehlednosti jednotlivých účastníků a jejich obecné charakteristiky jsme zvolili pro výčet těchto základních informací tabulku. V jednotlivých tabulkách se nacházejí informace jednoho účastníka. Konečný počet zkoumaných jsou čtyři.

I. Respondent číslo jedna

Jméno a Příjmení	Ředitelka Jaro
Počet obyvatel v obci	15 000 – 20 000 obyvatel
Věk	51 let
Název mateřské školy	Mateřská škola Jaro
Kapacita MŠ	160 - 170 dětí
Počet pracovníků v MŠ	24 zaměstnanců
Předchozí pracovní uplatnění	Žádné
Délka pedagogické praxe	28 let praxe
Dosažené vzdělání	Bc. – Učitelství pro MŠ

II. Respondent číslo dva

Jméno a Příjmení	Ředitelka Léto
Počet obyvatel v obci	45 000 – 50 000 obyvatel

Věk	56 let
Název mateřské školy	Mateřská škola Léto
Kapacita MŠ	190 – 200 dětí
Počet pracovníků v MŠ	40 zaměstnanců
Předchozí pracovní uplatnění	žádné
Délka pedagogické praxe	35 let praxe
Dosažené vzdělání	Bc. – Speciální pedagogika v MŠ

III. Respondent číslo tři

Jméno a Příjmení	Ředitelka Podzim
Počet obyvatel v obci	15 000 – 20 000 obyvatel
Věk	49 let
Název mateřské školy	Mateřská škola Podzim
Kapacita MŠ	30 - 40 dětí
Počet pracovníků v MŠ	10 zaměstnanců
Předchozí pracovní uplatnění	Novinářka, pracovnice v charitě, technický pracovník v tiskárně, učitelka I. stupně, vychovatelka, knihovnice
Délka pedagogické praxe	16 let praxe
Dosažené vzdělání	Bc. – Předškolní pedagogika

IV. Respondent číslo čtyři

Jméno a Příjmení	Ředitelka Zima
Počet obyvatel v obci	15 000 – 20 000 obyvatel
Věk	45 let
Název mateřské školy	Mateřská škola Zima
Kapacita MŠ	120 - 130 dětí
Počet pracovníků v MŠ	16 zaměstnanců
Předchozí pracovní uplatnění	Kuchařka v závodní jídelně, vedoucí na táborech
Délka pedagogické praxe	7 let praxe
Dosažené vzdělání	Dis. – Pedagogika volného času

Realizace výzkumu

Než jsme došli ke smysluplnému závěru, museli jsme si před úplným začátkem výzkumného šetření stanovit výzkumné otázky a podotázky. Do našeho kvalitativního výzkumu jsme zapojili celkem čtyři ředitelky mateřských škol z Ústeckého kraje.

Po dohodě s vedoucím diplomové práce jsme se shodli nad respondentkami a poté jsme je oslovili, zda by byly ochotné se spolupodílet na diplomové práci. Všechny oslovené tuto možnost přijaly. Následovala korespondence přes e-mail, kde jsme se s respondentkami domluvili na přesném termínu a času uskutečnění polostrukturovaného rozhovoru. Než jsme vůbec uskutečnili samotnou realizaci výzkumného šetření, tak jsme provedli respondentky tématem diplomové práce. Hned v úvodu jsme respondentkám sdělili, že rozhovor si budeme nahrávat a poté využijeme k vlastnímu zpracování. Respondentkám jsme také poslali informovaný souhlas s uskutečněním nahrávky a vzor tohoto souhlasu přikládáme do příloh (viz příloha I.). Také posléze hned v úvodu nechyběla informace o zachování jejich identity, kdy jsme respondentkám

slíbili, že změníme jejich vlastní jména, ale také i jména školských zařízení v námi následně vytvořených prepisech. Po dohodě s respondentkami jsme došli k závěru, že všechny záznamy, které jsme pořídili a to včetně vlastních jmen a školských zařízení nebudou veřejně prezentovány.

Rozhovory jsme absolvovaly s dvěma respondentkami přes aplikaci Microsoft Teams, s jednou z nich proběhlo osobní setkání v její příjemné kanceláři přímo v mateřské škole. A s poslední respondentkou jsme využili aplikaci meet.jit.si. Během každého jednotlivého rozhovoru jsme se snažili o navození příjemné atmosféry tak, aby se obě strany cítily co možná nejkomfortněji.

Před samotnou realizací rozhovoru jsme jednotlivou učitelku seznámili s okruhy jednotlivých otázek, tak abychom zabránili rozpakům při dotazování na otázky. Také jsme chtěli respondentkám vytvořit představu, jakých směrů se budou naše otázky týkat. Samotná realizace rozhovoru následovala po seznámení se s okruhem otázek. Délka rozhovoru se jednotlivě lišila u každé z respondentek a trvala v rozmezí od 35 až 52 minut. Na každé délce rozhovoru záviselo vnitřní naladění, tempo mluvy, počet informací sdělené respondentkou, ale také míra ostýchavosti. Všechny rozhovory byly nahrány na mobilní telefon s užitím mobilní aplikace záznamník. Respondentky byly dotazovány jednotlivě na celkem 27 otázek. Před samotným začátkem otázky číslo jedna, jsme se vždy zeptali, zda je respondentka připravena a poté jsme položili otázku č.1. Po první otázce následovaly otázky další až do samého konce rozhovoru. V úvodních pár minutách jsme se snažili o navození příjemné atmosféry a o to, aby to bylo pro obě strany příjemné. Proto se v úvodu otázek ptáme na prostředí, ve kterém pracují, ale také na otázky, na které znají velmi dobře odpověď, jako například: „Jak se cítíte v roli ředitelky?“ Měli jsme možnost sledovat i jejich nonverbální komunikaci, vývoj dynamiky hlasu nebo také ztrátu nervozity, která rozhodně u obou stran na počátku rozhovoru se objevovala. Po vyřčení poslední otázky jsme se respondentek zeptali, zda by chtěli něco doplnit nebo naopak upřesnit. Této možnosti bylo využito pouze u jedné z respondentek, jelikož se obávala, zda nám řekla vše potřebné, co chtěla. V úplném závěru jsme poděkovali za milý a vstřícný přístup respondentek a poděkovali znovu za jejich pomoc a ochotu se spolupodílet na diplomové práci.

Zpracování výsledků

Při rozhovorech s učitelkami jsme získali informace, které jsme poté zpracovali technikou otevřeného kódování. Na webovém portálu prezi.com se dočítáme, že „Kódování je analytickou

technikou, kterou přiřazujeme relevantní části empirických dat analytickým jednotkám, tzv. kódům. Kódy sdružujeme do kategorií.“ Protože tato technika je jednoduchá a účinná využívá se u kvalitativních výzkumů. Kódy, které jsou vytaženy z operace kódování, jsou rozebrány na části a tyto části následně poté složeny novým způsobem.

Po zvládnutí jednotlivých rozhovorů, došlo k doslovnému přepisu v textovém editoru Microsoft Office Word a poté jsme celý přepis vytiskli na počítačové tiskárně. Otevřené kódování jsme použili na přepsaný rozhovor a tím jsme odhalili určitá data a získali jsme tak námi potřebná témata. Text se při otevřeném kódování rozděluje na jednotky a poté ke každé nově vzniklé jednotce se přiřazuje nějaký kód, tedy určité označení nebo jméno. Poté jsme tyto pojmenované části textu vzali a následně s nimi pracovali. Kódovat lze jednotlivé věty, slova, sekvence slov, odstavce či celé texty. Musíme také přemýšlet, o čem daná část rozhovoru vypovídá a co jí dělá výjimečnou a odlišnou od ostatních částí v rozhovoru. Podle významu si stanovujeme hranice individuálních jednotek. To zapříčiní situaci, že jednotlivé jednotky se stávají významovým celkem odlišné velikosti. Některé hranice individuálních významových jednotek se překrývají. Jakýkoliv badatel svoje data třídí a pojmenovává individuální kódy odlišným způsobem, proto je logické, že ten samý text, který mohou kódovat dva odlišní badatelé, bude proveden jiným způsobem.

Pro náš výzkum jsme se rozhodli kódovat singulární věty popřípadě odstavce. Náš postup byl následující. Do vytištěného datového záznamu jsme ručně propiskou vpisovali nad označené jednotky určité kódy, které jsme si předem stanovili. Tomuto zjištění jsme došli posléze, co se jednotlivé informace v textu opakovali. Výhodou kvalitativního výzkumu je to, že k jednotlivým kódům se lze vracet a přehodnocovat je a opravovat. Ty kódy, které se nám zdály synonymní jsme podle potřeby přejmenovali a ten samý jev jsme pojmenovali stejným kódem. Při otevřeném kódování jsme třídili vzniklé kódy. Následně poté jsme si vytvořili seznam, do kterého jsme ze všech provedených rozhovorů zaznamenávali jednotlivé kódy. Došlo také na poznámky, díky kterým jsme získali samotné skryté definice jednotlivých kódů.

Hned když jsme zformovali seznam kódů, následovala už samotná kategorizace. Kategorie jsme vytvořili tak, aby korespondovaly s tématem naší diplomové práce a s tím, čím se celá naše práce zabývá.

Seznam kódů v sedmi kategoriích:

- 1. Úvodní otázky:** začátky ve funkci, pocity, role ředitelky
- 2. Obecně k hodnocení:** systém hodnocení, hodnocení učitelů obecně
- 3. Metody hodnocení:** hodnocení podřízených, metody hodnocení, hodnocení na poradách
- 4. Zavádění hodnocení:** hospitace, kritéria
- 5. Začínající učitelky**
- 6. Hodnocení od podřízených**
- 7. Podpora při hodnocení:** schopnost pomoci a podpořit

Zjištění z rozhovorů

Nyní v této kapitole se budeme zabývat zjištěním z jednotlivých rozhovorů, které jsme získali od samotných respondentek. Jednotlivé části rozhovorů jsme přizpůsobili k námi vytvořeným kategoriím. Použili jsme i doslovné citace respondentek. Jednotlivé kódy jsou doplněny o vlastní komentář, který vyjadřuje jeho pojem (viz. Seznam kódů v sedmi kategoriích).

Úvodní otázky

V těchto otázkách jsme se snažili zjistit, jak se jednotlivé respondentky cítí ve svých funkcích ředitelky mateřských škol, jaké jsou jejich pocity a jaké byly jejich začátky v této funkci. Tři ze čtyř respondentek odpovídaly, že na začátku své role ve funkci ředitelky MŠ cítily vyčerpaně, bez energie, psychicky náročně a žádná z nich nečekala, že to bude až v takové míře náročné. Nejen po psychické stránce ale i po té fyzické. Samy také podotkly, že byly plně očekávání, nadšení a že měly velkou chuť něco změnit. Tady se ale dala do střetu, že ne vždycky to šlo, anebo pro to nebyl dostatek místa či prostředků.

Ředitelka Podzim to měla, dle jejích slov o něco těžší než její kolegyně, co do této funkce nastupují. Hned od začátku se potýkala s nepříjemnostmi, které bohužel nastaly hned po jejím zvolení. Nejen stávajícímu kolektivu, ale také široké veřejnosti musela dokázat, že roli ředitelky této školy získala oprávněně. Sama tvrdí, že začátky byly o dokazování, předvádění a zkoušení. Svou roli ve funkci ředitelky přirovnala: „*Bylo to jako, když zavřete mouchu do sklenice a jednou za čas s ní zaklepete. Sice víte jakým směrem ven, ale pak přijde něco, nějaká situace, okolnosti, kdy nevíte a je to strašný chaos a nepřehledné množství informací se na vás valí.*“ Všechny

dotazované se ale nyní již ve své práci cítí spokojené a práce je zcela naplňuje a nikdo nepochybuje, že na daném místě ve svých funkcích nejsou ty správné osoby.

Samotné respondentky také přiznaly, že být ve funkci ředitele mateřské školy je náročné a stresující, ale nyní po letech praxe už o něco jednodušší, jelikož vědí, co a jak mají řešit. Samozřejmě že i nastávají situace, kdy si neví rady a jsou v nesnázích. Proto dotazované se přiklání k názoru, že jejich role ve funkcích ředitele MŠ je jako na horské dráze.

Obecně k hodnocení

Každá z našich respondentek má svá vlastní kritéria, jak hodnotí své podřízené. Všechny se snaží hodnotit objektivně a rozumně. Ve větší míře těchto dotazovaných byla kritéria pro hodnocení podřízených nastavena, už za předešlého vedení mateřské školy. Tři z respondentek pouze upravovaly tyto kritéria k obrazu svému, tak aby co nejvíce vyhovovala jim samotným.

Pouze ředitelka Podzim během svého zvolení do funkce ředitele MŠ musela zcela pozměnit původní hodnocení svých podřízených. Za minulého vedení nebyli vůbec zvyklé na nějaké hodnocení a ani na sebehodnocení. Obecně k hodnocení učitelů se ředitelky vyjádřily jako k podstatné a nezbytné práci v jejich funkci.

Dvě z dotazovaných hodnocení provádí hned po ukončení činnosti ze strany učitelky. Tvrdí, že okamžitá zpětná vazba je mnohem víc než zasednutí po delším čase a rozebrání dané situace. To uvítali i jejich podřízení. Během rozhovoru s ředitelkou podzim byla citována část písňe od kapely Chinaski – Schody. „ *Do nebe vedou schody, těžko se po nich chodí, jít nahoru je těžký, když nebe hází hromy a blesky.*“ Ředitelka Podzim přiznala, že by chtěla, aby vždy mohla pomyslně vytáhnout tu učitelku k sobě na schod, buď jí pomoci, nebo ji tlačit před sebou. Pak je tu i možnost, že jí dodá odvalu a učitelka ty schody vyběhne sama k tomu vyššímu cíli, anebo jí ještě předběhne. Chtěla by, aby každá z jejich kolegyň stoupala po jejím boku k těm vyšším a náročnějším cílům.

Také většina respondentek přiznala, že když nastane situace, že přijde stížnost na některou z podřízených, ředitelka reaguje okamžitě a poté chodí na náslechy hodin mnohem častěji, aby mohla, buď vyvrátit danou stížnost, nebo naopak potvrdit. Tyto stížnosti se však stávají zřídka kdy, většinou jsou rodiče se vším spokojeni. Ředitelka zima dodala: „ *Když jsou šťastné děti, jsou šťastní i rodiče.*“

Metody hodnocení

Ředitelka Léto a ředitelka Podzim hodnotí své podřízené formou hodnocení a rozhovorů, které provádí po hospitacích. Tyto hospitace jsou v těchto mateřských školách prováděny pravidelně. Obě tyto ředitelky při každodenním procházením své mateřské školy se dívají a poslouchají, kde a co která třída dělá. Když něco zaslechnou, zastaví se a po výstupu učitelky dají okamžitou zpětnou vazbu dané učitelce. Tudíž u nich hodnocení probíhá i několikrát do týdne. Zbylé dvě ředitelky hodnotí své podřízené dvakrát až třikrát za rok a to podle plánu hospitací. Všechny ředitelky se však shodnou nad tím, že nejlepší je osobní příklad, který dávají svým podřízeným.

Ředitelky také využívají sebehodnocení, kdy požadují po svých zaměstnancích zhodnocení jejich práce. Ředitelka Zima a ředitelka Léto také přiznávají, že mají nastavený systém na hodnocení zaměstnanců, který mají termínovaný a časově rozvržený. Shodu u těchto ředitelek vidíme i v tom, že nechávají své podřízené, aby také hodnotili vedení jejich mateřské školy. Toto hodnocení je u ředitelky zima zcela anonymní a to z důvodu, že se paní ředitelka setkala se situací, kdy se jí to podřízený bál říci a proto zřídila u své kanceláře schránku na dotazy a stížnosti. Dále se ředitelky shodly, že největší motivací pro jejich podřízené je finanční ohodnocení. Ředitelky také přiznaly, že metafory při motivaci učitelů z větší části nepoužívají, a když ano, tak to je k dané situaci.

Všechny dotazované ředitelky své podřízené hodnotí na poradách, ale i skupinově a jednotlivě. Ředitelka Podzim přiznala, že pokud se jedná o negativní hodnocení, tak s danou učitelkou mluví tváří tvář. K tomuto verdiktu se i přiklání ředitelky Léto a Jaro. Ředitelka Zima je toho názoru, že pokud je problém měli by o něm vědět všichni zaměstnanci, aby v budoucnu nenastal stejný problém a pokud ano, tak aby ho dotyčný zaměstnanec věděl, jak vyřešit.

Zavádění hodnocení

V této kategorii to bylo vyrovnané mezi dotazovanými ředitelkami. Dvě z těchto ředitelek a to konkrétně ředitelka Zima a Léto nezaváděli žádný systém hodnocení učitelů. Ředitelka Léto nám sdělila, že dle jejího názoru bylo hodnocení učitelů nastavené velice dobře už za předešlého vedení její mateřské školy. Co se týče ředitelky Zima, tak ta hodnotí své podřízené rozhovorem, který s nimi vede vždy v polovině a na konci školního roku.

Naopak zbylé dvě dotazované ředitelky Jaro a Podzim to měly o něco těžší v zavádění hodnocení učitelů. Ředitelka Jaro přiznala, že to byl takový běh na dlouhou trať, aspoň z její strany jí to tak připadalo. Snaží se to dělat tak, jak by to vyhovovalo jí na jejich místě. Je tedy velice empatická a shovívavá. Jejím cílem je, aby se její zaměstnanci dokázali zhodnotit sami a nebyla to pro ně přítěž a stres. Ředitelka Podzim v tomto ohledu musela volit taktiku pomalého přístupu. Jelikož nebyla zrovna dvakrát vítána v mateřské škole na pozici ředitelky. Po zvolení do funkce byla opatrná v krocích, které prováděla. S tím souvisí i hodnocení a to, že veškeré hodnocení dělala v obecné rovině. Např: Nechci, aby se stávalo toto ..., Chtěla bych, aby se to příště udělalo takto ..., atd. Metaforou to označila jako, „*Kočka na rozpálené plechové střeše. Bylo opravdu našlapování, jestli tímto směrem a takhle se vydat můžu a jak moc mám pevnou půdu pod nohama*“. Nyní ale systém hodnocení u všech dotazovaných ředitelek funguje na 100 % a všichni zaměstnanci si na něj během času zvykli a berou ho už jako samozřejmost.

Začínající učitelky

Začínající učitelky jsou ve všech mateřských školách, kde jsme dělali rozhovory s p. ředitelkami, vždy hodnoceny hned několikrát ročně. Některé ředitelky a to konkrétně ředitelka Jaro a Podzim předávají tyto kompetence na uvádějící učitelky, které je ale v dostatečné míře informují o průběhu činností začínající učitelky. Zbylé dvě ředitelky Léto a Zima si nové začínající učitelky uvádějí do chodu jejich mateřské školy samy. V metodách hodnocení se dotazované ředitelky zcela shodují. Všechny využívají metod, jako jsou rozhovory, pozorování, atd. Ředitelka Zima zmínila, že pro začínající učitelky je nejdůležitější pochvala a motivace, tak aby to nevzdaly a dál pokračovaly v tom, co je baví a je pro ně přínosné.

Při položení otázky zda si vzpomínají ředitelky na nějakou začínající učitelku a zda by nám ji mohly pomocí nějaké metafory popsat, padaly mnohdy zajímavé návrhy. Jako například ředitelka Léto si vzpomněla na některou začínající učitelku v její mateřské škole a záhy se rozesmála a poté dodala: „*Měla jsem tu pár vystrašených zajíců, ale bylo tu i pár kapek štěstí, které se sem dostali a ani nevěděli jak. Přitom tak nějak se s darem učit děti narodili*“. Ředitelka Jaro nám sdělila, že v její mateřské škole se objevují v hojné míře „*Alenky v Říši divů*“ a to ať už v pozitivním nebo naopak v negativním slova smyslu.

Hodnocení nadřízenými

Všechny dotazované ředitelky se snaží, aby je jejich zaměstnanci hodnotili. Přáli by si, aby byli zcela objektivní a upřímní v hodnocení svých nadřízených. Ředitelce Zima se to však v její mateřské škole ne zcela úplně daří a proto zvolila schránku dotazů a stížností, kde se mohou vyjádřit jak zaměstnanci, tak i zákonní zástupci. Zbylé tři ředitelky Jaro, Léto, Podzim dávají možnost svým zaměstnancům se vyjádřit na poradách. Také ale zaměstnanci těchto tří mateřských škol dostávají sebehodnotící formuláře, kde jedna z otázek je právě na vedení mateřské školy, co by mu vytkli a jak by ho hodnotili.

Převážná část zaměstnanců by použila k hodnocení ředitelek metaforu typu „*trysko myš*“, „*turbo krtek*“ nebo „*pilná jako včelička*“. Nejspíše to značí to, že si zaměstnanci uvědomují, jak těžkou a složitou práci mají jejich nadřízení, že to nemůže dělat každý a váží si jich za to.

Většina ředitelek se ale shodla, že malé množství zaměstnanců řekne opravdu to, co si myslí a co by v dané mateřské škole chtěli změnit. V drtivé většině se všem zaměstnancům líbí a žádnou změnu nechtějí.

Podpora při hodnocení

Při položení této otázky se všechny zúčastněné ředitelky shodly, že nejvíce by jim při hodnocení pomohlo, kdyby na něj bylo více času. Ředitelka Jaro přiznává, že neumí organizovat svůj čas mezi děti a kancelář. „*Když jdu jedním směrem, tak se zakousnu a hrozně mě to baví a ztratím tam víc času než je potřeba*“. Jejím přáním je, aby měla někoho, kdo by na ní vždy došlápl a řekl jí, jak to má vypadat. Potřebovala by krk, co by otáčel tou hlavou.

Ředitelka Léto zmínila: „*Pokud chci kvalitně a dostatečně hodnotit a věnovat se hodnocení, tak bych potřebovala, aby moje pracovní doba měla 40 hodin*“. Ředitelka Jaro si stěžovala na velké množství byrokracie, kterou ji funkce ředitelky přinesla. Jejím přáním je i, aby měla na jednotlivé osoby na dané obory, jako například: osobu na inventarizaci, osobu na účetnictví nebo více zaměstnanců či více personálu obecně. Jinak svoji práci na pozici ředitelky mateřské školy, když je v kanceláři hodnotí jako hodinářsky piplavou práci.

Více ze širší perspektivy to pojaly ředitelka Podzim a Zima. Přáním ředitelek je, aby vláda a ministerstvo vydávali kompetentní a smysluplná rozhodnutí. Jelikož řešit záležitosti operativně ze dne na den to moc nejde a pro ředitele je to vysilující a bere jim to neskutečné

množství energie. „*Mým přáním by bylo, abych měla něco nebo někoho, kdo mi dá přečíst další stránku knížky, co má všechno ředitelka vědět a znát.*“

Všechny rozhovory s ředitelkami mateřských škol byli pro nás velice příjemné a přínosné pro naši diplomovou práci. Kvůli nouzovému stavu ohledně nemoci COVID – 19 jsme rozhovory prováděli pomocí internetu s využitím aplikací Microsoft Teams a meet.jit.si. Bylo nám umožněno pouze jedno osobní setkání a to s paní ředitelkou Podzim. Všechny ředitelky byly velice milé, přátelské a ochotné spolupracovat. Na konci každého rozhovoru jsme jim poděkovali za spoluúčast v rozhovoru a za milý a příjemný rozhovor.

Získané údaje

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké metafory využívají ředitelé mateřských škol při hodnocení učitelů. Dále jsme se snažili zjistit, jak hodnocení v mateřské škole probíhá a jaké metody a formy hodnocení ředitelé mateřských škol využívají. V minulé kapitole jsme komentovali rozhovory od všech ředitelů z mateřských škol, které jsme oslovili. Celkem jsme vytvořili 7 kategorií z okódovaných rozhovorů. Na začátku našeho výzkumného šetření jsme si položili výzkumnou otázku a v průběhu rozhovorů jsme na ni hledali odpovědi.

Diskuze

Otázka: Jaké metafory využívají ředitelé MŠ při hodnocení učitelů?

Všechny respondentky se shodují, že v začátcích, kdy byly zvoleny do funkcí ředitelky mateřských škol, to pro ně byl boj o přežití. Dvě z nich měly zcela odlišné představy o tom, co vlastně obnáší role ředitele MŠ. Všechny se zároveň shodují v jejich pocitech. Nazvaly je jako vyčerpávající, stresující, úzkostné, psychicky náročné, naivní,... Avšak na druhou stranu byly plné očekávání, energie, nadšení pro nové věci, chuti a všechny to braly jako výzvu. Jedna z dotazovaných i přiznává, že chodila spát a vstávala pouze s myšlenou a obavami na danou instituci. V čem se ale úplně všechny respondentky shodují je fakt, že nyní je pro ně role ředitele v mateřské škole inspirující, kreativní a v první řadě je neskutečně naplňuje. Ve výroční zprávě ČŠI 2018/2019 s názvem *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019* se dočítáme, že došlo k negativnímu zjištění, což může způsobovat obavy, které z role

ředitelů mateřských škol vyplývají. „*Nadále roste neúměrné administrativní zatížení ředitelů škol i pedagogických pracovníků, což se negativně projevuje v průběhu a výsledcích vzdělávání. Ředitelé nemají dostatek času na řízení pedagogických procesů, většinou nevěnují dostatečnou pozornost pravidelnému monitoringu a vyhodnocování práce školy. Opatření pro zlepšení nejsou poměrně často přijímána, případně jsou neúčinná.*“ (ČŠI, 2019, s.137) Dále se můžeme dočíst ve výročních zprávách České školní inspekce, že se úroveň pedagogického vedení škol v čase zhoršuje, a to i kvůli přetěžování vedení škol. (ČŠI 2019, s. 71) Nejčastější překážkou pro poskytování kvalitní výuky českými řediteli je podle výsledků šetření TALIS 2018 dvě roviny tohoto problému a to nedostatek podpůrného personálu a nedostatek času pro pedagogické vedení školy. (Boudová et al. 2019, s. 9) Ve školním roce 2017/2018 vykazovalo 29 % hodnocených škol v oblasti pedagogického vedení školy úroveň vyžadující zlepšení, ve školním roce 2018/2019 to bylo 43,3 %. Výborné úrovně dosáhlo ve školním roce 2017/2018 12,9 % škol. Česká školní inspekce tento stav nazývá za „poměrně negativní zjištění“, neboť počet škol, v nichž pedagogické vedení školy vyžaduje zlepšení, se v čase zvyšuje. (ČŠI 2018b, s. 57–58; 2019, s. 60) Následně je ve výroční zprávě ČŠI uvedeno: „*Autoevaluační mechanismy nejsou realizovány komplexně a efektivně, nejsou přijímána adekvátní opatření ke zlepšování podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na úrovni školy. Chybí odborné vedení jednotlivých učitelů, systematická zpětná vazba ke kvalitě výuky s případnými adekvátními podpůrnými opatřeními pro její zlepšování. Není důsledně vyhodnocována kvalita práce metodických orgánů a poradenských pracovišť ve škole.*“ (ČŠI 2019, s. 80)

Ředitelka Podzim nazvala své začátky v roli ředitelky velmi hezky a svou roli ve funkci ředitelky přirovnala: „*Bylo to jako, když zavřete mouchu do sklenice a jednou za čas s ní zaklepete. Sice víte jakým směrem ven, ale pak přijde něco, nějaká situace, okolnosti, kdy nevíte a je to strašný chaos a nepřehledné množství informací se na vás valí.*“

Z webového portálu projekty.nidv.cz se dozvídáme že, by měl vzniknout nový kariérní systém, který má umožnit učitelům a ředitelům škol celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel. Bylo zapotřebí vytvořit víceúrovňové standardy pro učitele a ředitele a popsat podmínky a možnosti kariérního postupu, připravit hodnotící procesy a navrhnout institucionální a finanční zajištění celého systému.

Pro podporu profesního růstu ředitele se rozvíjí systém, který dokáže motivovat a připravovat zájemce o práci ředitele a profesionalizovat práci ředitele po celou dobu výkonu jeho funkce. Systém začlení již stávající a osvědčené programy přípravy ředitelů, které probíhají na vysokých školách. Cíle vzdělávacích programů jsou dány kompetencemi uvedenými ve Standardu ředitele. K získání a rozvoji těchto kompetencí jsou připraveny vzdělávací programy (projekty.nidv.cz, s. 33).

Téměř všechny respondentky uvádějí, že používají metody hodnocení společně s kritérii pro hodnocení. Naučily to i své podřízené, kteří s odstupem času vědí, co po nich nadřízený chce a vyžaduje. Dvě z respondentek uvádí, že dávají za příklad i samy sebe. Využívají svých poznatků z praxe, které během několika let nasbíraly. Všechny z dotazovaných se snaží hodnotit své podřízené spravedlivě a dávají jim to dostatečně vědět dopředu, aby se nemuseli bát a neměli z toho nějaké obavy. Využívají také sebehodnocení a záleží jim na tom, jak se podřízení hodnotí. Snaží se co nejvíce je chválit, aby i klima ve třídě bylo příjemné a lépe se pracovalo oběma stranám.

Z článku hodnocení pedagogických pracovníků se dočítáme, jak je důležité vytvářet u pedagogických pracovníků podvědomí společných cílů a jejich smyslu pro efektivní práci školy. Nedílnou součástí procesu hodnocení je sebehodnocení pedagogických pracovníků. K individuálnímu profesnímu rozvoji by mělo pomoci každému pedagogovi hodnocení, které si provádí sám nebo je hodnocen od vedení školy. Jestliže však nemá vliv na jejich odborný a pracovní rozvoj stává se tak dalším „papírování“, které si vedení ale i učitelé odbudou a dále už tomu nevěnují pozornost.

Během hodnocení ředitelé používají metafory, ale pouze sporadicky. Většinou to bývá, když dochází k nedorozumění mezi oběma stranami. Dalším příkladem může být, když si zaměstnanci nevědí rady s dětmi, tak v jedné z dotazovaných mateřských škol ředitelka využívá metafory, že to je pláštěnkové dítě. Vše po tom dítěti steče a nic si nevezme a učitelka s tím nic nenadělá a neudělá.

Co se týkalo zavádění hodnocení dvě mateřské školy, jedou podle systému, který byl dříve stanoven s předešlým vedením. Jedna z mateřských škol si díky předešlému špatnému vedení musela zvyknout na úplně nové a odlišné hodnocení a nyní jsou s tím již sžity.

Mateřská škola Léto je jedna ze škol, kde bylo hodnocení zavedeno velice dobře. Paní ředitelka pouze navázala na již zaběhnutý systém hodnocení a přidala něco svého jako je

sebehodnocení a rozhovory s učitelkou před odměnami. To znamená, že si s každou učitelkou individuálně sedne do své kanceláře a má předem připravené otázky (2-4 otázky). Ředitelku především zajímá, jak se učitelce pracuje, co by chtěla změnit a co by ona jako ředitelka mohla udělat proto, aby se učitelce pracovalo lépe. Tím, že byl systém hodnocení tak dobře zaběhnut, po zvolení do role ředitelky MŠ si změnila pouze odměňování zaměstnanců. *„Někdy mé změny byly takový pokus omyl. Prostě jsem to zkusila, a když jsem věděla, že to nevyšlo, už dál jsem to nepoužila. Ale kdybych to nezkusila, tak bych nevěděla.“*

Opakem této situace je příklad ředitelky Podzim, která při zvolení do funkce ředitel mateřské školy nebyla vůbec vítaná. Někdo ji házel klacky pod nohy i přesto, že ředitelka sama chtěla táhnout tuto mateřskou školu vzhůru. Byl potřeba nastavit systém hodnocení, na který nebyli zaměstnanci vůbec zvyklí a to díky předešlému vedení mateřské školy. Tudíž její cesta na začátku funkce role ředitele MŠ nebyla vůbec jednoduchá.

V kategorizaci začínající učitelky padalo nejvíce metafor. Tam se ředitelky shodly, že do mateřské školy jim mnohdy přichází něco vyplašeného a co se bojí udělat jakýkoliv krok, aby nebyl špatný. Mnoho začínajících učitelek tápe a neví, co mají dělat a jak se mají danému systému přizpůsobit. Autor Šimoník (1995) uvádí, že začínající učitelé jsou vybaveni více teoretickými znalostmi nikoliv však znalostmi praktickými. Domnívá se, že k rozvíjení a dotváření odborných profesních dovedností dochází teprve při přímé práci s dětmi, tedy ve školských zařízeních. Proto je velmi významné podporovat profesionalitu začínajících učitelů už na prvopočátku.

Všechny respondentky se také shodují, že chtějí od svých zaměstnanců, aby je hodnotili a říkali jim své postřehy a námítky. Je zcela pochopitelné, že od svých zaměstnanců ředitelky slyší samou chválu a nikdo si na nic nestěžuje. Ale i tady podřízení zaměstnanci v některých případech dotazovaných škol nešetřili své ředitelky. Pro mě jako člověka, co danou mateřskou školu nezná, byla metafora například „Orlí hnízdo“ poněkud znepokojivá. Avšak ředitelka mi poté vysvětlila, že to její zaměstnanci nemysleli vůbec zle.

V čem se zaručeně všechny ředitelky shodly, je fakt, že by na svoji práci potřebovaly více času. Co je dále velice mrzí je byrokracie a dle jejich slov zbytečné tabulky a papíry navíc. Jedna z respondentek by si přála, aby se tématikou hodnocení zaměstnanců mohla zabývat v celoživotním vzdělávání. A to proto, že ji záleží na jejich zaměstnancích a na tom, aby byli dobře a spravedlivě ohodnoceni. Domníváme se, že i za to může nynější situace ohledně nemoci

COVID – 19, jelikož přibylo mnoho byrokracie a vše se rozhodovalo ze dne na den a v některých případech i z hodiny na hodinu. Spoustu pedagogických pracovníků se nevyznalo v nařízeních vlády a nevěděli si rady.

Limitem naší práce bylo nemožnost setkat se osobně s přítomnými respondentkami. Obavy byly převážně z naší strany dotazujících ohledně připojení internetu, když se jednalo o rozhovory pomocí internetu. Veškeré rozhovory pro nás byly přínosem a častokrát i nám paní ředitelky otevřeli oči, že není všechno tak hrozné jak to vypadá. Jedna z ředitelek i přiznala, že pokud člověk ve funkci ředitele „přežije“ první tři roky, tak už se ta práce pro něj stane posláním a horko těžko se toho vzdá.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo teoretické definování termínů, jako je evaluace, strom evaluačních teorií, role a kompetence ředitele mateřské školy, evaluace ředitele mateřské školy, využití přístupů k evaluacím v práci ředitelů MŠ a empirické poznatky o evaluaci učitelů řediteli MŠ.

V úvodní části práce byly vymezeny a vzájemně porovnávány definice termínu evaluace. Tento termín chápeme jako systematický a strukturovaný postup, který plní funkci nejen zpětné vazby, ale také výsledky takovéto evaluace mohou být využity i k následnému rozhodování a rozvoji. Pomocí evaluačních teorií, kterými byl termín evaluace obohacen, byla evaluace zároveň vymezena jako postup, který má dvě nejvýznamnější východiska. Prvním je kontabilita, kterou chápeme jako: odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a kvantitu poskytovaných služeb vzhledem ke svým klientům. Toto dáváme do spojitosti s definováním cílů evaluace a využití jejich výsledků směrem k následnému rozvoji. Druhým východiskem je metodologie, která nám napomáhá s výběrem správné metody evaluace. Důležitým faktorem v evaluaci je pochopení evaluovaného objektu jako uceleného komplexu, dále pak eventualita z tohoto procesu aplikovat nejen k vyhodnocení, nýbrž také k dalšímu rozvoji perspektivám evaluovaného, míněno ředitele mateřské školy.

Dalším bodem práce je vymezení rolí a kompetencí ředitele mateřské školy. Velmi podstatnou úlohu mají ředitelé škol, kteří se však více věnují administrativním činnostem na úkor řízení výchovně vzdělávacího procesu. Jednou z prioritních činností České školní inspekce je evaluační proces, který se zabývá průběhem a výsledky hodnocení, a dále je zaměřen na hodnocení podmínek. Elementem toho je i oblast řízení školy, kde je velký důraz kladen na kontrolu a dodržování právních předpisů. Zřizovatelé škol a další kontrolní orgány pak dále hodnotí a posuzují ředitele škol podle ekonomických hledisek. Nicméně téměř žádná pozornost není zcela úplně věnována schopnostem ředitele škol regulovat pedagogický proces nebo potřebám jeho profesního rozvoje. Můžeme tedy říci, že ředitele mateřských škol můžeme považovat za klíčové účastníky, kteří působí na kvalitu předškolního vzdělávání.

V druhé části diplomové práce se zabýváme cca 60 minutovými rozhovory s ředitelkami mateřských škol v Ústeckém kraji. Tyto polostrukturované rozhovory nám posléze napomohly

k pochopení, kdy a za jakých okolností ředitelé mateřských škol hodnotí své zaměstnance, jaké metody hodnocení využívají a zda u toho používají nějaké metafory. Stěžejním bodem pro nás byla studie ze Spojených států amerických a to přesněji studie Mary Lynne Derrington. Tato studie se zabývá používání metafor ze strany ředitelů k popisu svých zkušeností v začátcích zavádění nového systému hodnocení učitelů. Závěrem této diplomové práce je zjištění, že ředitelky mateřských škol využívají metafory zřídka kdy. Použití metafor v mateřské škole dochází více méně při špatném pochopení z jedné nebo z druhé strany mezi komunikujícími.

Seznam použité literatury

1. ALKIN, M. C a CHRISTIE, C. A. *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. 1. vyd. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2004, xi, 424 p. ISBN 07-619-2894-4. Dostupné také z: http://www.sagepub.com/upm-data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf
2. ARISTOTELÉS, 1996. *Poetika*. Přel. Milan MRÁZ. Praha: Svoboda. Antická knihovna, sv. 67. ISBN 978-80-205-0295-7.
3. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010, 171 s. ISBN 978-807-3672-218.
4. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-717-8537-7.
5. BLACK, Max, 1962. *Models and metaphors: studies in language and philosophy*. Ithaca: Cornell University Press. ISBN 978-0-8014-0041-4.
6. BOGDAN, R., & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
7. BOUROVÁ, Monika. *Evaluce a hodnocení v mateřské škole*. 1. vyd. Nový Bydžov: ATRE, 2003, s. 8-9.
8. *and lead organizations*. Retrieved from <http://cnx.org/content/m41732/>
9. BOVENS, M. 2006. *Analysing and Assessing Public Accountability. A Conceptual Framework*. European Governance Papers (EUROGOV) No. C-06-01 (January 16, 2006).
10. BREDESEN, P. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 21(1), 29-50.
11. DANA, N.F., & Pitts, J.H. (1993). The use of metaphor and reflective coaching in the exploration of principal thinking: A case study of principal change. *Educational Administration Quarterly*, 29(3), 323-338. doi: 10.1177/0013161X93029003006
12. DRUCKER, Peter Ferdinand. *To nejdůležitější z Druckerů v jednom svazku*. Praha: Management Press, 2002, 300 s. ISBN 978-80-7261-242-0.
13. DVOŘÁK, Dominik; STARÝ, Karel; URBÁNEK, Petr; CHVÁL, Martin; WALTEROVÁ, Eliška. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.
14. Evaluation. In: [Http://www.businessdictionary.com](http://www.businessdictionary.com) [online]. 1. vyd. 2013 [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <http://www.businessdictionary.com/definition/evaluation.html>
15. HAJEK, Oldřich. *Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce, 2013, 485 s. ISBN 978-80-905632-4-7.
16. HARGREAVES, Andy. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell, 1994, xvi, 272 p. ISBN 03-043-2281-4
17. HARGREAVES, Andy, Lorna EARL, Shawn MOORE a Susan MANNING. *Learning to Change Teaching Beyond Subjects and Standards*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. ISBN 978-078-7958-633.
18. HARGREAVES, Andy. The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*. 1998. roč. 14, č. 8, s. 835-854. Dostupné z: <http://www.nebrija.com/encuentro-calidad/documentos/the-emotional-practice-of-teaching.pdf>

19. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4. rozšířené. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-168-3.
20. LAKOFF, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
21. LARSON, W., Hostiuck, K., & Johnson, J. (2011). *Using physiological metaphors to understand*
22. LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V. a KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2.
23. LOJDA, Jan. *Manažerské dovednosti*. 1. Praha: Grada Publishing, 2011, 184 s. ISBN 978-80-247-3902-1.
24. MCKENZIE, Phillip a Paulo SANTIAGO. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005, 237 p. ISBN 978-926-4018-020.
25. McKINSEY & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. McKinsey [online]. 1. 2010, 57 s. [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf
26. MILES, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
27. MORGAN, G., (1986). *Images of organizations*. Beverly Hills, CA: Sage.
28. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, 270 s. ISBN 80-718-4569-8.
29. PETERSON, K. *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: CORWIN PRESS, 2000. ISBN 0-8039-6883-3
30. PLAMÍNEK, Jiří. *Konflikty a vyjednávání: Umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. 3. Praha: Grada Publishing, 2012, 136 s. ISBN 978-80-247-4485-8.
31. PRESKILL, H. a Nathalie JONES, N. *A Practical Guide for Engaging Stakeholders in Developing Evaluation Questions*. In: *FSG: reimagining social change* [online]. [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <http://www.fsg.org/tools-and-resources/practical-guide-engaging-stakeholders-developing-evaluation-questions-0>
32. PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
33. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
34. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 61. ISBN 80-7178-772-8.
35. REMR, Jiří. Srovnání vybraných přístupů k realizaci evaluací. *Evaluační teorie a praxe*. Praha, 2013, 1(1): 1 - 24. ISSN 2336-1158.
36. REMR, Jiří. *Srovnání vybraných přístupů k realizaci evaluací*. In: *Evaluační teorie a praxe* [online]. Praha, 2016, s. 21 [cit. 2021-02-20]. ISBN 2336-114X. ISSN 2336-1158. Dostupné z: <http://www.evaltep.cz/inpage/srovnani-pristupu-k-evaluacim/>
37. RÝDL, Karel. Akontabilita. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. (online). Praha: NÚOV (2009), (vid. 15. 7. 2011). Dostupné z: <http://slovník.evaluaclinastroje.cz/#phraseId=1&phrase=AKONTABILITA>.
38. SANTIAGO, P., et al., *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing. 2012 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>

39. SEBEROVÁ, Alena. ŠUSTOVÁ, Petra. Hodnocení. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. Praha: NÚOV, 2010. [cit. 20. 02. 2021]. Dostupné z <http://slovník.evalvacninastroje.cz/#phraseId=49&phrase=HODNOCENÍ>
40. SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 330 s. ISBN 978-807-2903-849.
41. STARÝ, Karel. Vybrané zahraniční programy hodnocení učitelů s využitím profesních standardů. *Orbis scholae*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, 8.(3), 113 - 131. ISSN 2336-3177.
42. SUCHMAN, Edward A. *Evaluative research: principles and practice in public service*. Repr. New York: Russel Sage Foundation, 1974. ISBN 978-087-1548-634
43. SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 177 s. ISBN 978-802-6201-830.
44. ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, c1994, 101 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 56. ISBN 80-210-0944-6.
45. ŠOJDROVÁ, Michaela, Josef BASL a Petr Drábek. *Posouzení systému evaluace a monitoringu v České republice: Doporučení pro vzdělávací politiku*. Praha: Česká školní inspekce, 2014, 60 s. Dostupné také z: <http://www.csicr.cz/getattachment/66550210-d9e4-4e99-9977-5aa9d52f96e>
46. ŠULÉŘ, Oldřich. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout?*. 1. Brno: Computer Press, 2008. 240 s. ISBN 978-90-251-2316-4.
47. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
48. TRUNDA, Jiří. *Evaluace učitele* [online]. Praha, 2016 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93239/?lang=cs>. Disertační. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Vladimíra Spilková.
49. TRUNDA, Jiří. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 19 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-62-0.
50. VALICA, M., PAVLOV, I. Kríza učiteľskej profesie a jej koncepčné a legislatívne riešenie na Slovensku. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 27-41. ISSN 1802-4637.
51. VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009, 734 s. ISBN 978-80-7261-200-0.
52. VEBER, Jaromír. *Management: základy, prosperita, globalizace*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006. ISBN 80-7261-029-5
53. VEDUNG, Evert. *Public policy and program evaluation*. English ed., 3rd paperback printing. New Brunswick: Transaction, 2005. ISBN 978-076-5806-871
54. VESELÝ, Arnošt. Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity?: Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability. *Sociologický časopis*. 2012, roč. 48, č. 4, s. 757-784. Dostupné:http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d1b497e84665752e0d361dfed106c6f8b3c3b3e6_757-784.pdf
55. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

56. VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 2. rozšířené vydání. Praha: Management Press, 2009, 324 s. ISBN 978-80-7261-197-3
57. WALTEROVÁ, Eliška; ČERNÝ, Karel; GREGER, David; CHVÁL, Martin. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1
58. WAY, E. Cornell, 1991. *Knowledge Representation and Metaphor*. Oxford: Intellect. ISBN 978-0-7923-1005-1.

Seznam zkratk

CIPP model – model hodnocení programu

COVID – 19 – koronavirové onemocnění 2019

ČŠI – Česká školní inspekce

MŠMT – Ministerstvo školství a mládeže

MŠ – Mateřská škola

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PISA – Mezinárodní výzkum pořádaný OECD

TALIS – Mezinárodní výzkum o vyučování a učení

Přílohy

- I. Informovaný souhlas k poskytnutí rozhovoru
- II. Seznam otázek

Příloha I.

Informovaný souhlas o poskytnutí rozhovoru pro diplomovou práci

INFORMOVANÝ SOUHLAS O POSKYTNUTÍ ROZHOVORU PRO DIPLOMOVOU PRÁCI

Jméno a příjmení studentky: Bc. Karolína Špičková

Úplný název vysoké školy: Univerzita Hradec Králové

Fakulta: Pedagogická

Studijní obor, ročník: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami,
2 NMgr.

Název diplomové práce: Evaluace učitelů řediteli mateřské školy

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Kontakt na vedoucího práce: stanislav.michek@uhk.cz

Výzkum je prováděn pro účel zpracování diplomové práce vedené na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Cílem toho výzkumu je zjistit jaké metafory využívají ředitelé mateřských škol při hodnocení učitelů.

Výzkum bude prováděn formou rozhovoru. Tento rozhovor a jeho průběh bude nahráván. Ze zvukového záznamu bude pořízen doslovný přepis, který bude dále sloužit pro účely diplomové práce. Doslovný přepis bude sloužit pouze Bc. Karolíně Špičkové a vedoucí diplomové práce Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. Pro účel zpracování a analýzy diplomové práce nejsou osobní údaje dotazovaných důležité, proto bude doslovný přepis rozhovoru ihned po jeho pořízení anonymizován. V důsledku toho bude zaručena anonymita a ochrana všech osob a školských zařízení tak, aby nebylo možné tyto osoby nebo školské zařízení na základě anonymizovaného přepisu identifikovat. Veškeré veřejně dostupné informace z výzkumu a jeho analýzy budou citovány pouze anonymně, bez vazby na Vaši osobu nebo školské zařízení, ve kterém pracujete.

Prohlášení

Já níže podepsaný souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací Bc. Karolíně Špičkové pro účely výše popsaného výzkumného šetření.

Jméno a příjmení:

Podpis výzkumníka:

Datum a podpis:

Bc. Karolína Špičková

Příloha II.

Seznam otázek k výzkumnému šetření

Otázky:

1. Jak dlouho jste ve funkci ředitelky?

Úvodní otázky

2. Jak byste popsala své začátky ve funkci ředitele MŠ?

3. Jakou metaforou byste popsala začátek v roli ředitelky?

4. Jak se cítíte v roli ředitelky? Jaká metafora vystihuje vaše pocity?

5. Naplňuje Vás Vaše práce? Jakou metaforu by jste pro naplnění práce použila?

6. Cítíte se spokojeně ve Vaší práci?

7. Používáte metafory i během běžných dnů a jaké?

Obecně k hodnocení

8. Máte nějaký systém pro hodnocení svých podřízených? Pokud ano, jaký?

9. Jakou metaforu byste přirovnala k hodnocení učitelů obecně?

10. Jak zjišťujete informace o hodnocení svých podřízených?

Metody hodnocení

11. Jaké metody hodnocení využíváte při hodnocení svých podřízených?

12. Jak a čím motivujete své zaměstnance?

13. Používáte metafory při motivaci učitelů? Jaké?

14. Provádíte hospitace u svých podřízených? Pokud ne tak proč? Pokud ano, jak?

15. Jakou metaforu byste použila při hodnocení hospitace u podřízených?

16. Hodnotíte své podřízené při poradách? Skupinově? Nebo jednotlivě? Jak?

17. Použila jste někdy metaforu během hodnocení? Pokud ano, tak jakou?

18. Jak často hodnotíte své podřízené?

19. Jak stanovujete informace k odměňování?

Zavádění hodnocení

20. Jak jste zaváděla hodnocení učitelů? Hospitace? Změnu způsobu odměňování?

21. Jakou metaforu byste použila pro toto zavádění?

Začínající učitelky

22. Jak často hodnotíte začínající učitelky?

23. Jaké metody hodnocení u nich využíváte?

24. Vzpomenete si na nějakou začínající učitelku? Jakou metaforou byste ji popsala?

Hodnocení podřízenými

25. Jak hodnotí Vaši podřízení i Vás? Slyšela jste od nich někdy nějakou metaforu? Případně jakou?

Podpora při hodnocení

26. Existuje něco nebo někdo, co by Vás ve vaší práci při hodnocení podpořilo, pomohlo?
27. Jakou metaforu byste tuto podporu označila?