

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Role České školní inspekce v našem školském prostředí

The role of the Czech School Inspectorate in our school environment

Alena Prchlíková

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger

Studijní program: Školský management

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Role České školní inspekce v našem školském prostředí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 19.4. 2022

Děkuji vedoucímu mé práce – panu RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za odborné vedení, cenné podněty, rady a připomínky, které mi poskytoval v průběhu jejího zpracování. Také děkuji ředitelům základních škol, zapojených do dotazníkového šetření. Děkuji mojí rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

Alena Prchlíková

ABSTRAKT

Cílem bakalářské práce je zhodnotit dopady hodnotící činnosti České školní inspekce na podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve školách z pohledu samotných škol, resp. ředitelů škol. Teoretická část bakalářská práce definuje pojmy hodnocení, evaluace, autoevaluace, kvalita. Podrobněji se věnuje oblasti řízení kvality. Analyzuje, kdo a jak může školy externě hodnotit a na základě jakých kritérií. Definuje Českou školní inspekci jako významný hodnotící a kontrolní orgán a její hlavní úkoly, stejně tak jako roli a úkoly České školní inspekce z hlediska vzdělávací politiky České republiky. Objasňuje model kvalitní školy a z něj vycházející kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Zabývá se vybranými mezinárodními šetřeními PISA 2018, TALIS 2018 a TIMSS 2019, jejichž výsledky jsou využívány a promítány do vzdělávací politiky České republiky a zároveň do činnosti České školní inspekce. V praktické části se bakalářská práce zabývá dotazníkovým šetřením mezi řediteli základních škol Středočeského kraje, kteří absolvovali hodnocení České školní inspekce v období od roku 2015 do současnosti. Zjišťuje, zda ředitelé základních škol znají kritéria kvalitní školy a zda hodnotící činnost České školní inspekce má dle nich skutečný vliv na udržení nebo zvyšování kvality jejich školy v konkrétních oblastech vzdělávání. Bakalářská práce v souvislosti s koncepčními záměry inspekční činnosti České školní inspekce pro období 2021-2030 zjišťuje zkušenosti ředitelů škol s komunikací poskytované podpory ze strany České školní inspekce v podobě inspirativní praxe, nevhodné praxe, školení apod.

KLÍČOVÁ SLOVA

Česká školní inspekce, kvalita, řízení kvality, evaluace, autoevaluace, hodnocení, kritéria hodnocení

ABSTRACT

The aim of the bachelor's thesis is to evaluate the impacts of the evaluation activities of the Czech School Inspectorate on the conditions, course and results of education in schools from the perspective of the schools themselves, resp. school principals. The theoretical part of the bachelor thesis defines the concepts of evaluation, evaluation, self-evaluation, quality. It deals in more detail with the area of quality management. It analyzes who and how can evaluate schools externally and on the basis of what criteria. It defines the Czech School Inspectorate as an important evaluation and control body and its main tasks, as well as the role and tasks of the Czech School Inspectorate in terms of the educational policy of the Czech Republic. It clarifies the model of a quality school and the resulting criteria for evaluating the conditions, course and results of education. It deals with selected international surveys PISA 2018, TALIS 2018 and TIMSS 2019, the results of which are used and projected into the educational policy of the Czech Republic and at the same time into the activities of the Czech School Inspectorate. In the practical part, the bachelor's thesis deals with a questionnaire survey among primary school principals of the Central Bohemian Region, who completed the evaluation of the Czech School Inspectorate in the period from 2015 to the present. It determines whether primary school principals know the criteria of a quality school and whether the evaluation activities of the Czech School Inspectorate have a real impact on maintaining or improving the quality of their school in specific areas of education. The bachelor 's thesis in connection with the conceptual intentions of the Czech School Inspectorate' s inspection activities for the period 2021-2030 finds out the experience of school principals with communication of support provided by the Czech School Inspectorate in the form of inspiring practice, inappropriate practice, training, etc.

KEYWORDS

Czech school inspection, quality, quality management, evaluation, self-evaluation, evaluation, evaluation criteria

Obsah

Úvod	1
1 Kvalita, řízení kvality	3
2 Kvalita v oblasti vzdělávání	10
3 Hodnocení, evaluace – externí hodnocení, autoevaluace.....	11
3.1 Hodnocení.....	11
3.2 Evaluace.....	12
3.3 Autoevaluace	13
3.4 Evaluační, autoevaluační nástroje.....	14
4 Vývoj inspekční činnosti ve školách v českém prostředí.....	17
5 Evaluace-externí hodnocení škol	19
5.1 Česká školní inspekce (ČŠI)	19
5.1.1 Definice	19
5.1.2 Plán úkolů.....	21
5.1.3 Výstupy inspekční činnosti.....	22
5.1.4 Koncepční záměry inspekční činnosti 2021-2030.....	23
5.1.5 Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání	24
5.2 Mezinárodní šetření	27
5.2.1 TALIS 2018.....	27
5.2.2 PISA 2018	29
5.2.3 TIMSS 2019	30
6 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030 + (Strategie 2030+).....	32
7 Empirická část.....	33
7.1 Cíl práce a výzkumné otázky.....	33
7.2 Výzkumné metody–kvantitativní výzkum.....	33
7.3 Nástroje výzkumu–dotazník	33
7.4 Výběrový soubor.....	34
7.5 Předvýzkum	34
7.6 Analýza informací.....	35
7.7 Interpretace zjištěných výsledků.....	52
Závěr.....	55
Seznam odborné literatury.....	57
Přílohy	61

Úvod

S pojmem kvalita neboli jakost se v současnosti nesetkáváme pouze v oblasti výroby, ale veliký tlak je veden i na kvalitu poskytovaných služeb. Vzdělávací politika České republiky usiluje o poskytování kvalitního vzdělávání jako veřejné služby podle zákona 561/2004 Sb. (školský zákon). Usiluje o kvalitní vzdělávání, které bude dostupné všem, bez rozdílu. Vzdělaný jedinec, který vstupuje na pracovní trh je konkurenceschopný a stává se tak kvalitním zdrojem pracovní síly. Vzdělávací politika státu určuje strategii vzdělávání a nastavuje kritéria kvality. Kvalita vzdělávání se ale formuje v samotných školách v závislosti na personálním obsazení škol, konkrétních vzdělávacích procesech a nastavených kontrolních mechanismech. Zformulovat co je kvalita ve vzdělávání, nastavit kritéria hodnocení této kvality se podařilo v roce 2014 České školní inspekci na základě modelu kvalitní školy v podobě kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, které využívá při hodnocení škol. Vzhledem k tomu, že pravidelná inspekční činnost České školní inspekce probíhá v šestiletých cyklech, je téma hodnocení kvality školy na základě formulovaných kritérií hodnocení pro mnoho z ředitelů škol stále nové. Obsahem této bakalářské práce je vymezení základních pojmů týkajících se kvality, jejího řízení a kvality v oblasti vzdělávání. Definiuje pojmy hodnocení, evaluace a autoevaluace. Více se zaměřuje na jednotlivé fáze autoevaluace a nejpoužívanější evaluační a autoevaluační nástroje. Pojednává o historii inspekční činnosti na našem území a o jejím vývoji. Zabývá se tím, kdo může školy externě hodnotit. Definiuje Českou školní inspekci jako národní autoritu pro hodnocení kvality a efektivitu vzdělávání. Představuje úkoly na období 2021-2022, koncepční záměry inspekční činnosti 2021-2030. Podrobně představuje kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, které využívá pro evaluaci škol Česká školní inspekce. Definiuje vybraná mezinárodní šetření PISA 2018, TALIS 2018 a TIMSS 2019 jako další formu externího hodnocení škol a výsledky těchto šetření, které jsou využívány a promítány do činnosti České školní inspekce a vzdělávací politiky České republiky v podobě Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Cílem bakalářské práce je zhodnotit dopady hodnotící činnosti České školní inspekce na podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve školách z pohledu samotných škol, resp. ředitelů škol. Na základě tématu a cíle bakalářské práce jsou stanoveny výzkumné otázky a provedeno šetření na základních školách Středočeského kraje prostřednictvím elektronického dotazníku. Závěr

bakalářské práce shrnuje uvedené skutečnosti, odpovídá na výzkumné otázky a možné praktické využití pro činnost České školní inspekce.

1 Kvalita, řízení kvality

Ředitel, usilující o kvalitní školu, musí vědět, jak by měla jeho kvalitní škola vypadat a jak této kvality může dosáhnout. Potřebuje tedy mít jasný rámec, definující požadovanou normu. Tímto rámcem mohou být mise, vize a strategie školy, rámcový vzdělávací program (RVP), školní vzdělávací program (ŠVP) a v neposlední řadě kritéria kvalitní školy České školní inspekce (ČŠI). Kvalita školy přímo souvisí s jejími hodnotami, se skrytým kurikulem a s tím, jaké klima ve škole je. S pojmem kvalita se v běžném životě setkáváme většinou ve spojení se službami, oproti tomu s pojmem jakost v souvislosti s kvalitou produktů, s jejich jakostí. Pro Vebera a kol. (2003, s.563) jsou oba pojmy synonymem. *„Pojmy jakost a kvalita jsou v češtině chápány jako synonyma. Jakost je celkový souhrn znaků entity, které ovlivňují schopnost uspokojovat stanovené a předpokládané potřeby.“* Dále Veber a kol. (2002, s.58) uvádí, že *„Někteří považují za kvalitní takový výrobek či službu, který je bezvadný, jiní očekávají co nejlepší parametry“* Naproti tomu Řezáč (2009, s.72) definuje kvalitu (jakost) jako *„názor zákazníků nebo uživatelů na vlastnosti; je to míra, o které jsou uživatelé přesvědčeni, že služby nebo produkt splní jejich potřeby a očekávání.“* Pro Nenadála a kol. (2018, s.15) je kvalita *„nejčastěji spojena s vnímáním ze strany zákazníků, resp. odběratelů, představuje určitou komplexní vlastnost výrobků, služeb, ale i lidí a systémů, její úroveň může být měřena a zlepšována, je často spojena s co nejracionalnější spotřebou zdrojů, ať při výrobě nebo používání.“* V minulosti to byli Japonci, kteří jako jedni z prvních pochopili dopady sledování kvality na konkurenceschopnost firem. Historickým vývojem prošlo řízení jakosti od kontroly jakosti, přes prokazování jakosti, management jakosti až ke komplexnímu řízení kvality TQM (Total quality management) (Veber a kol, 2002). Management kvality je pro Umedu (In: Nenadál, 2018, s.18) *„tou částí celopodnikového řízení, která má garantovat maximální spokojenost a loajalitu zákazníků tím nejefektivnějším způsobem“*. V minulosti se řízením jakosti zabýval W. Edwards Deming, který je považován za autora metody zlepšování PDCA. Dalšími průkopníky řízení jakosti byli Joseph M Juran a jeho definice jakosti: *„Jakost je způsobilost pro užití“* nebo Philip B. Crosby: *„Jakost je shoda s požadavky“* (In: Veber a kol. et al., 2002, s. 18). Jakost (kvalitu) můžeme v obecné rovině u výrobku nebo služby kontrolovat až při výstupu nebo kvalitu řídit již v průběhu výroby nebo přípravy. Tento druhý případ označujeme jako systém řízení jakosti.

Přístupy k řízení jakosti (QMS – Quality management systém):

- 1) *„Správná výrobní praxe GMP (Good Manufacturing Practice)*
- 2) *Správná laboratorní praxe GLP (Good Laboratory Practice)*
- 3) *Normy ISO řady 9000*
- 4) *Přístupy TQM“ (Veber a kol.,2002, s.58)*

Správná výrobní praxe (GMP) využívaná převážně ve farmaceutické výrobě je nejstarším přístupem k řízení jakosti. Smyslem zavedení tohoto řízení jakosti bylo eliminovat nedostatky v kvalitě léčiv, v jejich účinnosti, které jsou spojené s výrobou, s nesprávným skladováním nebo přepravou. Velký důraz je kladen na hygienické zásady a čistotu provozů. (Veber a kol., 2002). Tento přístup dal základ pro nastavení standardních požadavků pro výrobní procesy:

- 1) *„Výrobní a kontrolní operace musí být jasně specifikované*
- 2) *Jsou zabezpečeny v požadované způsobilosti všechny výrobní faktory – prostory, zařízení, materiál, obaly, postupy, vhodné skladové prostory a logistika*
- 3) *Existuje kvalifikovaný personál, který má k dispozici jasné instrukce a určenou odpovědnost*
- 4) *Výrobky jsou průběžně kontrolovány dle určených postupů*
- 5) *Jsou vedeny příslušné záznamy*
- 6) *Jsou uspokojivě vyřešeny jakékoliv odchylky a neshody“ (Veber a kol., 2002, s.59)*

Správná laboratorní praxe (GLP) je využívána především ve zkušebních laboratořích a v potravinářském průmyslu. Základem řízení jakosti je vyhledávat kritická místa ve výrobním procesu, která mohou mít klíčový vliv na kvalitu z hlediska zdraví. Vyhledávat v technologických postupech taková místa, která mohou být negativně ovlivněna biologickými, chemickými nebo fyzikálními vlivy (Veber a kol., 2002).

Normy ISO řady 9000 jsou od roku 1987 jedním z nejrozšířenějších přístupů k zabezpečování jakosti v Evropě, jejíž hlavní zásadou je orientace na zákazníka. Z nich vychází obecně platné zásady při zabezpečování jakosti ve všech typech organizací:

- *„zaměření na zákazníka*
- *Vedení (leadership)*
- *zapojení pracovníků*
- *procesní přístup*

- *systemový přístup k managementu*
- *neustálé zlepšování*
- *rozhodování na základě faktů*
- *vzájemně výhodné dodavatelské vztahy“* Veber a kol. (2002, s.62)

Na základě těchto norem byly do praxe zavedeny i další požadavky související s řízením kvality jako je čistota na pracovištích, systémové nastavení dodržování legislativy, systém dokumentace, monitoring a měření procesů a výrobků, označení klíčových procesů a jejich primární zabezpečení, dostupnost zdrojů, monitoring spokojenosti zákazníka, vrcholový management. (Veber a kol., 2002). Všechny činnosti související s tvorbou, vydáváním a distribucí technických norem (ČSN) v České republice má od roku 2018 na starosti Česká agentura pro standardizaci (ČAS), která převzala tuto činnost od Úřadu pro technickou normalizaci, meteorologii a státní zkušebnictví (ÚNMZ). Tyto normy jsou kodifikovány. Pro systémy managementu kvality je platných několik norem, mimo jiné norma ČSN EN ISO 9000 Systémy managementu kvality – Základní principy a slovník, ČSN EN ISO 9001 Systémy managementu kvality – Požadavky (ČAS..., online, 2022).

Kromě přístupu založených na ISO normách se pro řízení kvality využívají další přístupy tzv. TQM (Total Quality Management neboli komplexní řízení jakosti). Na rozdíl od ISO norem kodifikovány nejsou. Dle Vebera a kol. (2002) je společným rysem přístupu TQM zapojení všech pracovníků organizace do řízení jakosti, dále zaměření na kvalitu (výrobků, služeb, procesů, činností), zákazníka, management, priority, prevenci a proces. Úloha vrcholového managementu organizace je ve vytyčení jasného směru a cíle k získání kvality a jejich zahrnutí do plánů a strategie organizace. S těmi pak seznámit všechny zaměstnance a nastavit konkrétní opatření k jejich dosažení. Průběžně pak vyhodnocovat výsledky. Organizace zaměřená na zákazníka by měla vědět, kdo je její zákazník, jaké jsou jeho potřeby, měla by se zákazníkem komunikovat. Měla by zjišťovat jeho spokojenost. S těmito skutečnostmi by měli být seznámeni všichni pracovníci. Organizace zaměřená na zákazníka by měla mít zajištěné služby jako call centrum, reklamační oddělení apod. „*Smyslem je vytvořit trvalý vztah založený na partnerství a vzájemných výhodách plynoucích z tohoto vztahu pro obě strany*“ (Veber a kol., 2002, s.98). V dnešní ekonomicky i společensky nestabilní době, mají výhodu organizace zaměřené na trvalé zlepšování. Jejich hlavním úkolem je sledovat změny, které následně využívají nebo je sami iniciují. „*Společným*

znakem pro trvalé zlepšování je připravit a realizovat opatření, které bude pro danou oblast přínosné“ (Veber a kol., 2002, s.99).

KAIZEN z japonského kai-změna, zen-dobro. Podle Vebera a kol. (2003, s.590) je „*Kaizen označení pro systém zlepšování, který není založen na velkých jednorázových změnách, ale na trvalém postupném zlepšování“* Metoda Kaizen stojí na kvalitním managementu firmy, který je schopný motivovat všechny pracovníky napříč celou firmou, aby se zapojili do společného zlepšování firmy. Je to otevřený systém, který funguje kontinuálně. Není vytvořen jen za nějakým účelem zlepšení a po vyřešení problému zaniká. V tomto systému přicházejí pracovníci sami aktivně s různými návrhy, podněty ke zlepšení všeho, co by vedlo ve firmě ke zlepšení kvality. Mohou to být nápady ke snižování nákladů, snižování odpadů, zlepšení technologických postupů, zvýšení bezpečnosti apod. (Veber a kol., 2003). Kaizen strategie je dle Baurea a Haburaiové (2015, s.121) „*strategie firmy, která začíná zákaznickými potřebami vztahujícími se na kvalitu, náklady a logistiku. Strategie je podporována zapojením vedení a skládá se ze tří prvků-principy, systémy a nástroje.“*. „*V kontextu se strategií kaizen je nejdůležitější kvalita lidí“*. (Bauer, Haburaiová, 2015, s.122). Teorie omezení vychází ze skutečnosti, že na efektivitu podnikání má vliv poměr mezi náklady a výkony. Náklady nemůžeme snižovat donekonečna, ale výkony zvyšovat můžeme stále. Jde o to, abychom hledali a nacházeli slabá místa neboli omezení, s těmi pracovali a posílili je. Jen tak dojde ke zlepšení celého procesu. „*Klíčovou myšlenkou teorie omezení je skutečnost, že každý reálný systém v sobě zahrnuje minimálně jedno úzké místo (omezení).*“ (Veber a kol., 2002, s.101). Jednoduchý cyklus PDCA čtyř kroků E. Deminga, dal základ pro další propracovanější postupy ke zvyšování kvality. Cyklus PDCA je založený na cyklickém opakování čtyř kroků: naplánuj, realizuj, vyhodnoť, proved' úpravu. (Veber a kol.,2002)

Obecné kroky pro zlepšování shrnul Veber a kol. (2002, s.103) do následujících bodů:

- *„určení předmětu zlepšování (řešení problému),*
- *stanovení řešitelského týmu,*
- *v případě řešení existujícího problému, zvážení nutnosti přijetí okamžitého, často provizorního opatření,*
- *získání a vyhodnocení příslušných údajů týkajících se daného řešení,*
- *návrh možných variant řešení*
- *vyhodnocení variant a výběr nejlepší varianty*

- *propracování nejlepší varianty*
- *rozhodnutí o zavedení zvoleného řešení*
- *vlastní realizace, kontrola průběhu, vyhodnocení řešení*
- *případné korekce, úpravy, doplnění*
- *stabilizace nového řešení – například změnou, úpravou existující dokumentace.“*

Další metodou pro řízení kvality je model EFQM neboli evropský model kvality (The European Foundation for Quality Management). Tento model navazuje na model TQM. „*Je uznáván jako nejkomplexnější nástroj řízení všech typů organizací a např. ve srovnání s normami ISO ř.9000 jako mnohem progresivnější, dynamický, ale současně i velmi náročný*“ (Nenadál a kol., 2018, s 36). Model EFQM tvoří 9 kritérií, které jsou rozděleny do dvou částí předpoklady a výsledky se zachováním zpětné vazby pro učení se, tvořivost a inovace. Mezi předpoklady je řazeno dle Nenadála (2018) vedení, lidé, strategie, partnerství a zdroje, procesy, výrobky a služby. A mezi výsledky patří výsledky: lidé, výsledky: zákazníci, výsledky: společnost a celkové ekonomické výsledky. Každé kritérium je bodově ohodnoceno, podle míry váhy daného kritéria v procesu řízení a v celkovém součtu vytváří model EFQM stupnici od 0 do 1000 bodů. Hranicí pro získání evropského podnikového standardu je 500 bodů. (Řezáč, 2009).

Rozlišování priorit v každodenní činnosti manažera je podstatné i v oblasti řízení jakosti. Je zásadní zaměřit se na významné a rizikové činnosti jako jsou například problematické vstupy apod. Tento přístup zformuloval italský ekonom Vilfredo Pareto jako poznatek, „*že jednotlivé položky (elementy) v souborech (ekonomických, sociálních) nejsou obvykle stejně důležité. Pro vyvolání změny (žádoucího posunu) je třeba určit a ovlivnit nejvýznamnější položky, kterých bude zpravidla mnoho (cca 20 %), ale mají značnou důležitost a důsledky-cca 80 %*“ (Veber a kol.,2002, s.104). Pro řízení kvality je důležité předcházet nedostatkům, vadám. Tuto prevenci je vhodné zařadit do plánování kontrolního systému. Není žádoucí, aby kvalitu například výrobku, zhodnotil až cílový zákazník a příčina této vady se začala řešit až po jeho reklamaci výrobku. Další možností je kvalitu zjišťovat při výstupní kontrole, to však není výhodné. Nejvýhodnější je zařadit kontrolu všech faktorů, které mají vliv na kvalitu procesu na úplném začátku procesu. U výroby je vhodné zařadit tzv. kontrolu prvního kusu například po seřízení výrobního stroje. Procesní přístup PM (Process Management) pomáhá ve firmách nastavit proces např. výroby tak, aby se vykonávaly jen potřebné činnosti, v logické posloupnosti, hospodárně a zároveň k nejvyšší

spokojenosti zákazníka. „*Proces je organizovaná skupina vzájemně souvisejících činností nebo subprocesů, které procházejí jedním nebo více organizačními útvary ,které spotřebovávají materiální, lidské, finanční a informační vstupy, a jejichž výstupem je produkt, který má hodnotu pro externího nebo interního zákazníka“ (Šmíd, 2007 In: Řezáč, 2009, s.70).* „*Proces představuje ucelené aktivity, které obvykle vyžadují účast více činností (zapojení více pracovníků)*“ (Veber a kol.,2003, s.542). Proces lze charakterizovat: 1) vstupem, 2) výstupem užitečným pro zákazníka, 3) náklady na proces, 4) časem potřebným k realizaci procesu, 5) vlastníkem procesu, 6) vnitřní organizační strukturou. (Veber a kol., 2003). Základem procesního přístupu je analýza všech existujících činností a rozlišit mezi nimi ty, které jsou nákladné a mají malý užitek pro zákazníka a ty, které jsou realizovány s malými náklady, ale pro zákazníka mají velký přínos. Dále mohou být zjištěny činnosti, které nemají pro zákazníka žádný užitek nebo naopak zcela chybí. Následuje přijetí opatření k odstranění zbytečných činností, duplicit, omezování vadností apod. Pokud jsou procesy nastaveny špatně, je potřeba přistoupit k tzv. redesignu procesů. Ten je potřeba velice pečlivě naplánovat, dotýká se velkého počtu zaměstnanců. „*Redesign představuje radikální změny procesů, které mohou spočívat v novém definování procesů*“ (Veber a kol.,2002). Hlavním cílem managementu procesů je jejich stabilita. Ta může být zajištěna, pokud je podpořena technickým zázemím, kvalifikovanými pracovníky, technologií. Dalším přístupem k zabezpečování jakosti ve smyslu TQM je snaha o vysoký stupeň bezvadnosti. Největší podíl na vadách výrobků je na straně pracovníků. Chyby mohou být způsobeny nevědomostí, vědomě nebo z nepozornosti.

S řízením kvality souvisí i Lean management, založený na zamezení plýtvání zdroji a časem. „*Štíhlá výroba předpokládá zbavovat se všeho, co zatěžuje firmu na její cestě vzhůru*“ (Veber a kol.,2003, s.556). Podstatou je zaměření na individuální požadavky zákazníků, na zrychlení uspokojování těchto požadavků, na plynulost výroby, na nejvyšším zhodnocení zdrojů. Ve firmě lze tento přístup aplikovat různými přístupy např. zvyšováním kvalifikace zaměstnanců, využitím levné pracovní síly, v organizaci provozu, analýzou nákladů, zamezením vzniku škod a ztrát apod. (Veber a kol., 2003). Štíhlá výroba je dle Baurea a Haburaiové (2015, s.129) „*Výroba s optimalizovanými procesy a s minimem plýtvání*“. „*Lean (štíhlá výroba) je komplexní organizace vývoje a výroby produktu, vztahů s dodavateli a zákazníky, která optimalizuje požadavek klienta tak, aby bylo zapotřebí méně lidské práce, kapitálu i času a výrobky byly kvalitnější*“. (Bauer, Haburaiová, 2015, s.9).

Pro zeštíhlování je dle Vebera a kol. (2002) typická „*redukce určitých zdrojů, například omezování počtu pracovníků, snižování materiálních nákladů, odprodej či pronájem nepotřebných prostředků.*“ (Veber a kol., 2002, s. 154). Je potřeba zamezit všemu, co firmu poškozuje, jako je nadprodukce, prostoje, vady, nefunkční provoz, plýtvání. (Veber a kol., 2002). A jak dodávají autoři Bauer, Haburaiová „*Je potřeba dělat stále další kroky, protože když se jednou zastavíte, bude to stejné, jako byste ani nezačali.*“ (Bauer, Haburaiová, 2015, s.9).

Jednou z metod pro zjišťování (hodnocení) jakosti je benchmarking. „*Jedná se o nepřetržitý a systematický proces porovnávání a měření produktů, procesů a metod vlastní organizace s těmi, kdo byli uznáni jako vhodní pro toto měření, za účelem definovat cíle zlepšování vlastních aktivit*“ (Bauer, Haburaiová, 2015, s.119). Benchmarking je metoda hodnocení kvality založená na srovnávání. Základem je zjištění, co mají jinde lepší než my a jak toho dosáhli. Benchmarking zahrnuje dle Vebera a kol. (2002):

- „*Určení předmětu srovnávání a pečlivé naplánování*
- *Důkladnou analýzu vlastních možností (jak to děláme my?)*
- *Nalezení nejlepších a navázání spolupráce s nimi*
- *Důkladnou analýzu u benchmarkingového partnera (jak to dělají oni?)*
- *Aplikace nejlepších praktik*“ (Veber a kol., 2002, s. 140).

2 Kvalita v oblasti vzdělávání

Podle Průchy a Vetešky (2014, s.656-662) „*pojem kvalita škol vyjadřuje to, že školy mají splňovat kritéria pro požadovanou či v daných podmínkách dosažitelnou úroveň svého fungování a svých produktů (tj. vzdělávacích výsledků). K tomuto účelu jsou prováděny různé evaluace škol snažící se jejich kvalitu zjišťovat, vyhodnocovat, eventuálně měřit a srovnávat*“.

Pojem kvalita vzdělávání není dostatečně vyjasněn. „*Obecně se kvalitou vzdělávání (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, celého vzdělávacího systému) rozumí žádoucí (optimální) úroveň jejich fungování a produkce, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a na tomto základě může být objektivně měřena a hodnocena*“ Průcha (In: Průcha a Veteška, 2014, s.656-662).

Podle § 2 odst.3 zákona 561/2004 Sb. (školský zákon) je vzdělávání veřejnou službou, která by měla být kvalitní a dostupná všem. Podle § 2, odst.1 písm. g je vzdělávání založeno mimo jiné na zásadě „*hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy*“. „*Podmínkou výkonu činnosti školy nebo školského zařízení je zápis do rejstříku škol*“ (§ 7, odst.6 zákona 561/2004 Sb.). Zápisem do rejstříku škol stát přebírá odpovědnost za to, že zapsaná škola bude poskytovat vzdělávání, které je v souladu s dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvojem vzdělávací soustavy České republiky nebo příslušného kraje a bude zajištěna personálně, materiálně i finančně (§148 zákona č.561/2004 Sb.). Hodnocení škol se uskutečňuje prostřednictvím hodnocení České školní inspekce, která je státním úřadem s celostátní působností a organizační složkou státu. Prostřednictvím kontrolní a hodnotící činnosti České školní inspekce a nastavených kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání stát usiluje o dodržování platné legislativy ve školách a udržení kvality vzdělávání ve všech školách zapsaných do rejstříku škol. A tím usiluje o rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny žáky a studenty, bez rozdílu. Na rozdíl od vysokých škol, které mají povinnost dle § 77 b, odst. 1 zákona č.137/2016 Sb. „*zavést a udržovat systém zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností vysoké školy*“, školy v regionálním školství tuto povinnost nemají.

3 Hodnocení, evaluace – externí hodnocení, autoevaluace

3.1 Hodnocení

„Hodnocení žáků je interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování. Hodnocení ovlivňuje autoregulaci žákovského učení a motivaci k němu, působí na sociální vztahy, sebepojetí nebo aspirace žáků atd.“ (Průcha (ed.), 2009, s.587). Podle Hartla a Hartlové (In: Seberová a Malčík, 2009, s.23) *„je hodnocení komplexní činnost přisuzování hodnoty vybraným vnitřním a vnějším jevům a procesům. Činnost vyjadřující hodnotové postoje v podobě hodnotících soudů. Hodnocení vychází ze subjektivních nebo objektivních hodnot, nároků, požadavků a očekávání jako kritérií kvality“*. Průcha (ed.), (2009, s.587) dále vysvětluje pojem hodnocení ve smyslu klasifikace tak, že *„sama klasifikace (známkování) je v pedagogické teorii bez výjimky pokládána jen za dílčí složku hodnocení žáků, která prostřednictvím číselné formy zdůrazňuje především umístění hodnoceného výkonu na škále lepší-horší“*. Anglický termín assessment je *„účelově vztahován k procesu získávání informací jako podkladu k vyjadřování hodnotících soudů, zjišťování, ověřování vědomostí a dovedností metodami např. ústního či písemného zkoušení, testování apod.“* (Seberová a Malčík, 2009, s.24). Podle Starého (2006) můžeme hodnocení ve škole chápat jako izolovanou akci, může to být nahodilý proces, který se zabývá uplynulými ději. Podle účelu lze hodnocení rozdělit na hodnocení sumativní a hodnocení formativní. Sumativní hodnocení je určeno svou informací hodnocenému, ale převážně je to informace pro ty druhé. Pokud jde o školu, tak sumativní hodnocení informuje rodiče a je využito dále například pro přijetí na střední nebo vysokou školu. Informuje tedy tyto instituce o výsledcích vzdělávání uchazeče. Jde tedy o finální hodnocení, které již hodnocený nemůže změnit. Formativní hodnocení je primárně určeno hodnocenému. Jde o zpětnou vazbu, která by měla citlivě upozornit na to co se daří a co méně. Nabízí možnost hledání silných a slabých stránek a cest ke zlepšení. Formativní hodnocení je cestou k rozvoji kompetence k učení, pomáhá zlepšovat výsledky vzdělávání. Formativní hodnocení probíhá většinou průběžně. *„Důležité je uvědomit si, že pro rozvoj klíčových kompetencí potřebuje žák především takové formy hodnocení, které se označují jako hodnocení formativní“* (Suamtivní a formativní hodnocení..., online, 2016).

3.2 Evaluace

Scriven (In: Vaš'atková, 2006, s.10) definuje evaluaci jako „*vědní disciplínu, ale zároveň může být pojímána jako dovednost či řemeslo*“. Anglický pojem evaluation je překládán jako forma vyjádření hodnotícího soudu, posouzení dosažené úrovně kvality. Naproti tomu v českém pedagogickém kontextu je termín evaluace „*významem svého obsahu centrován spíše s systematickému, řízenému a kontrolovanému zjišťování a posuzování komplexních systémů vstupů, procesů a produktů programů, personálu a institucí za účelem strategického rozhodování o dalším průběhu jejich fungování*“ (Seberová a Malčík, 2009, s.24). „*Evaluace je činnost systematická, plánovaná a spojující budoucnost školy s její reflektovanou minulostí*“ (Trojan, 2017, s.79). Pojem evaluace školy můžeme tedy chápat jako dlouhodobý, dá se říct nikdy nekončící, systematický, řízený proces, který je plánován. Z externího pohledu objektivně popisuje a hodnotí kvalitu práce školy i jednotlivých zaměstnanců. Má za cíl zvyšování kvality. Evaluace a její zpětná vazba je pro školy klíčová v nápravě neefektivních stávajících činností a v nastavení plánů pro další práci, vedoucích k efektivnímu rozvoji školy a ke zvyšování její kvality. Evaluace systematicky hodnotí dosažené cíle dle předem jasných kritérií. Hlavní autoritou, která provádí evaluaci škol a školských zařízení v České republice na státní úrovni je dle zákona č.561/2004 Sb. § 12 Česká školní inspekce. Tuto možnost mají dle předem daných kritérií i zřizovatelé. Evaluace nabízí dle Seberové a Malčíka (2009, s.34) možnosti a zároveň rizika z pohledu evaluovaného subjektu. Výhodou je „*nový pohled a nezávislé postoje, umožňuje identifikovat problémy, jež si účastníci školního života (ředitelé, učitelé, žáci) neuvědomují díky provozní nebo rutinní slepotě, umožňuje objektivní posouzení sledovaných jevů nezávislými odborníky zvenku, nabízí kritický přístup*“ Dále řadí mezi výhody znalosti profesionálního evaluátora a možnost srovnání výsledků s ostatními školami. Mezi rizika, které evaluace přináší zařadili Seberová a Malčík (2009) časovou nevýhodu zpravidla krátkodobého šetření bez možnosti hlubšího pochopení všech nastavených procesů, a s tím související neztotožnění se se závěry a výsledky evaluace a případnými opatřeními k nápravě. Evaluaci z časového hlediska dělí Seberová a Malčík (2009) na předběžnou evaluaci, průběžnou a následnou. Pokud chceme realizovat implementaci určitého programu nebo služby je vhodné předběžně posoudit situaci. „*Předmětem posouzení je vnitřní konzistence programu, jeho vazby na účely, pro které je vytvořen, problémy, jež má řešit, potřeby účastníků, jež mají být respektovány. Je posuzován soulad mezi potřebami účastníků*

a jednotlivými cíli“ (Seberová a Malčík, 2009, s.28). Průběžná evaluace je realizována v době, kdy je program nebo služba implementována. „Předmětem vyhodnocení jsou pokroky v naplňování cílů programu, kvalita řízení personální, organizační, materiální a finanční s cílem ji zefektivnit“ (Seberová a Malčík, 2009, s.28). Následná evaluace vyhodnocuje naplnění vytyčených cílů, dosažené výsledky po implementaci programu nebo služby. Formulují se korektivní opatření pro lepší fungování programu nebo služby.

3.3 Autoevaluace

„Autoevaluace je systematický, naplánovaný a řízený proces popisu a hodnocení kvality práce školy, její součásti nebo jednotlivých pracovníků. Jedná se o zásadní a nezastupitelný proces kombinující jednotlivé manažerské funkce s reflexí dosavadního průběhu, porovnávající aktuální stav s naplánovanou podobou“ (Vašátková, 2006, In: Trojan, 2017, s.77). Podobně definuje autoevaluaci Seberová a Malčík (2009, s.122) jako „evaluaci, kterou plánují, realizují a vyhodnocují účastníci školního života..... Vychází z vnitřní potřeby a snahy účastníků prověřovat vědění o vlastní práci a vlastní škole, toto vědění systematicky rozšiřovat a podílet se tak přímo na rozvoji kvality školního života“. Dle Trojana (2017, s.77) je příjemcem výsledků autoevaluace „management školy a tým pracovníků školy. Těmto osobám slouží výsledek autoevaluace k pochopení jejich činnosti a nastavení případných korekcí do budoucna. Jen takto chápána autoevaluace může mít požadované formativní aspekty, které slouží ke zvyšování kvality školy“. Autoevaluace nabízí dle Seberové a Malčíka (2009) možnosti a zároveň rizika z pohledu autoevaluovaného subjektu. Mezi možnosti (výhody) řadí znalost prostředí, což umožňuje lépe identifikovat problematické oblasti a na ně se následně zaměřit, větší ochota implementovat doporučené změny. Rizikem je bezesporu nízká míra objektivity a sledování vlastních zájmů. Školy využívají autoevaluaci pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy dle § 12, odst.2 zákona č.561/2004 Sb. (školský zákon). Její forma není nařízena ani právně ukotvena. Autoevaluace by měla být co nejvíce objektivní, plánovaná, systematická, pravidelná, prováděná dle jasných kritérií a důsledná. Je na každé škole, jak si svoje kritéria hodnocení nastaví. Od roku 2014 se mohou školy inspirovat kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání České školní inspekce. Využití evaluačních kritérií České školní inspekce k nastavení vlastních autoevaluačních kritérií pro konkrétní školu, může být pro školy efektivním nástrojem ke zlepšování kvality. Autoevaluace není v rukách samotného vedení školy, ale podílí se na ní všichni aktéři pedagogického procesu a zaměstnanci školy.

Autoevaluační procesy jsou jedním z klíčových nástrojů řízení pedagogického procesu společně s misí, vizí, strategií školy, plánů školy a sledováním výsledků pedagogického procesu. Autoevaluaci školy lze podle Trojana (2017) rozdělit do pěti fází. V první řadě je nutné motivovat tým a přesvědčit ho o užitečnosti a potřebnosti nastavovaného systému autoevaluace. Z tohoto pohledu je motivační fáze tou nejdůležitější. Nejde totiž jen o splnění úkolu, podívat se na vybranou oblast a zaznamenat výsledky, ale o hlubší pochopení souvislostí, proč autoevaluaci ve škole systematicky provádět, jaké informace lze získat a jak je využít ku prospěchu zvyšování kvality vzdělávání, k tomu, aby se zlepšilo klima ve škole, pracovní podmínky apod. Tato zpětná vazba, pokud je co nejvíce objektivní, vždy škole pomáhá k jejímu rozvoji. V přípravné fázi škola vybírá oblasti autoevaluace a stanovuje cíle, podmínky, kritéria, harmonogram, metody sběru a organizaci činností. Ve většině případů se jedná o oblasti, z dlouhodobého hlediska problémové, ale nemělo by se zapomínat ani na ty bezproblémové. I v těch může docházet k posunu k horšímu nebo k nežádoucí stagnaci. Následuje realizační fáze. Tato fáze může být časově náročná a implementace do školní rutiny nemusí být snadná. Ve vyhodnocovací fázi se získané informace zpracovávají a vyhodnocují. Práce s informacemi by měla být velice citlivá. Poslední fází autoevaluace je fáze korektivní, kdy dochází k účelnému odstranění nežádoucích nedostatků vedoucích ke zlepšení. *„Mezi nezbytné aspekty autoevaluace patří: plánovitost, objektivnost, systematickosti, pravidelnost, důslednost, akceptace kritérií i postupů, motivace členů“* (Trojan, 2017, s.78).

3.4 Evaluační, autoevaluační nástroje

Mezi nejpoužívanější evaluační a autoevaluační nástroje se řadí hospitace, dotazníky, ankety, 360° zpětná vazba, analýza dokumentů, brainstorming, workshop, myšlenková mapa, ohnisková skupina, rozhovor, testy, portfolia, sebehodnocení, Pro získání komplexních a co nejobjektivnějších informací je žádoucí kombinace několika evaluačních (autoevaluačních) nástrojů.

Hospitace je dle Trojana (2017, str.61) *„návštěva jednoho odborníka u druhého odborníka“*. Stejně tak definují Průcha, Walterová a Mareš (2009, s.92) hospitaci jako *„návštěvu vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce“*. Jde o přímé pozorování hospitujícího ředitele školy, jeho zástupce nebo kolegy vyučujícího. Důležitým faktorem, aby hospitace přinesla své plody, je bezesporu důvěra. Důvěra mezi oběma stranami, nebát se a být přirozený. Následná konstruktivní diskuse a

zpětná vazba by měla posunout a obohatit obě strany. Měla by vést k nastavení požadovaných vzdělávacích procesů. O hospitaci je proveden zápis, který slouží jako podklad pro diskusi i jako možný výchozí bod pro hospitaci budoucí. Druhů hospitací je mnoho. Můžeme uvést např. hospitaci na žáky/na učitele, hlášená/nehlášená, komplexní/monotematická, kontrolní, inspirativní, vzájemná.

„Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, kterou promyšlené, podle určitých pravidel, seřazeny a na které respondent odpovídá“ (Vašátková, 2006, s. 176). Je to nástroj po strukturovaný sběr dat. Forma může být písemná nebo elektronická. Před přípravou dotazníku je potřeba ujasnit si proč ho chceme vytvářet, ujasnit si cíl.

„360° zpětná vazba je metoda hodnocení zaměstnanců založená na tom, že příslušný pracovník je hodnocen ze všech možných perspektiv. V praxi to znamená, že daného pracovníka hodnotí jeho nadřízený (nadřízený manažer), kolegové, podřízený a případně také zákazníci, pracovníci partnerských subjektů apod.“ (360° zpětná vazba..., online, 2022). Ve školním prostředí jde, například o hodnocení učitele ze strany rodičů, ředitele školy, kolegů i samotných žáků. Za silnou stránku této vysoce efektivní techniky pracovníků můžeme považovat komplexní hodnocení od všech zainteresovaných. Slabinou této techniky může být nezvládnutí negativní zpětné vazby nebo její špatné poskytnutí.

Anketa je *„prostředek dotazování používaný k rychlému zjištění informací.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s.18). V praxi je využívána anketa pro rodiče, žáky i učitele ve snaze zjistit jejich názor na určitou skutečnost, která souvisí například s rozvojem školy nebo s nějakým problémem a jeho řešením.

Analýza dokumentů. *„Analýza je rozbor, proces rozčlenění či rozbor složitějšího celku nebo skutečnosti na jednodušší části“* (Co je analýza..., online, 2022). Jde o získávání informací například z dokumentace školy.

Workshop (dílna) bývá ve většině případů časově náročnější evaluační nástroj. Jde o aktivní setkání nad určitým tématem, společná diskuse a hledání řešení.

Myšlenková mapa je grafické ztvárnění řešeného problému. V centru mapy je znázorněna podstata problému, postupně se přidávají další myšlenky, názory, řešení, které s problémem souvisí. Vzájemně se propojují. Hotová mapa se může dále doplňovat, členit.

Rozhovor (interview) je přímá verbální komunikace mezi účastníky rozhovoru, při které dochází ke zjišťování informací. Ve výzkumu je rozhovor charakterizován jako „výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem i informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s.250).

Portfolia pedagogů a žáků jsou shromážděné dokumenty nebo práce za určitou dobu. Obsah vypovídá o komplexních dosažených výsledcích a výkonech. Dle Vašátkové (2006) lze portfolia dělit na dokumentační a reprezentační. Dokumentační portfolio obsahuje veškeré dokumenty, oproti reprezentačnímu, kde jsou pouze ty nejlepší práce a výsledky.

Sebehodnocení je „ve školním kontextu jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí“. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s.258).

4 Vývoj inspekční činnosti ve školách v českém prostředí

Pedagogická encyklopedie vysvětluje pojem inspekce (z lat. inspectio, inspicere neboli dívat se dovnitř, nahlížet, pozorovat, zkoumat) v obecném významu jako „*úřední dozor, dohled, kontrola*.“ (Průcha (ed.), 2009, s.576). Podobně upřesňuje pedagogický slovník inspekci jako „*kontrolní, monitorovací a poradenskou činnost v oblasti školství. V ČR vykonávaná Českou školní inspekci prostřednictvím škol. Inspektorů*.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s.105). Za vlády Marie Terezie byla roku 1759 založena Dvorská studijní komise, která dohlížela na školské reformy. Jednalo se o první státní organizaci, která byla zřízena za účelem kontroly škol. V tomto období přecházela moc nad školami z vlivu církve, pod stát (Historie školní inspekce..., online, 2022). V roce 1869 byl zaveden jednotný státní dozor škol rakouským školským zákonem, kterým přecházel dozor nad školami do rukou státu. Školní dozorce byl jmenován na období šesti let a měl přiděleny školy, ve kterých vykonával kontrolu:

- 1) *„Učitele, jejich chování a další vědecké vzdělávání*
- 2) *Kázeň, pořádek a čistotu ve škole*
- 3) *Používané vyučovací prostředky a pomůcky*
- 4) *Stav školní budovy, školní zahrady a nářadí školního*“ (Průcha (ed.), 2009, s.577).

V období 1918 až 1939 vykonávali inspekční činnost nad školami zemští školní inspektoři. Jejich činnost byla prováděna periodicky a hlavním úkolem bylo sledovat dodržování právních předpisů, kontrolovali úřad ředitelů škol a správců škol. Mimo to jim poskytovali rady pedagogické i didaktické. Při inspekční činnosti kontrolovali tyto oblasti:

- 1) *„Zařízení školy po stránce věcné (čistota ve škole, vytápění a osvětlení tříd atd.*
- 2) *Vnitřní členění školy na třídy, oddělení a skupiny žáků*
- 3) *Výchova žactva (zdravotní opatření ve škole, školní kázeň atd.)*
- 4) *Vyučování (vyučovací metody, učební prostředky a pomůcky, učební osnovy atd.)*
- 5) *Školní docházka (vedení školní matriky, zameškávání školní docházky atd.)*
- 6) *Učitelstvo (plnění povinností při výchově a vyučování, chování, soulad v učitelském sboru, administrativní práce, další vzdělávání)*
- 7) *Správa školy a vedení úředních spisů*.“ (Průcha (ed.), 2009, s.578)

Za okupace v letech 1939 až 1945 byla činnost školní inspekce velice omezená. V těchto letech se zaměřovala více než na kontrolu pedagogické činnosti učitele, převážně

na ideologickou náplň učiva. V období 1945 až 1989 byla činnost školních inspektorů ovlivněna socialistickou ideologií. V roce 1953 zanikly školní inspektoráty a byly nahrazeny školskými referáty při okresních a krajských národních výborech. Tyto výbory byly pod silným vlivem komunistické strany a zároveň zřizovatelé škol. Inspektoři byli zaměstnanci národních a okresních výborů a do funkce je jmenoval ministr školství. Objektivita a nestrannost inspekční činnosti byla silně narušena. Okresní národní výbory vykonávaly dozor nad základními školami, krajské národní výbory nad středními školami. Nejvyšší dozor měla školní inspekce ministerstva školství. Vyhláška č.60/1979 Sb. mimo jiné dává školním inspektorům za povinnost v § 9 odst.1 písm. k „*podílet se na vyhledávání pedagogických pracovníků vhodných do vedoucích funkcí.*“ (Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o inspekci výchovy a vzdělávání, online). Okresní, krajské i ústřední inspektoři museli mít vysokoškolské vzdělání a pedagogickou praxi minimálně 5-10 let. Zákonem č.564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství vzniká Česká školní inspekce jako orgán státní správy pro dozor nad regionálním školstvím. Česká školní inspekce byla zřízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v polovině roku 1991. Vývoj České školní inspekce se měl ubírat od ryze kontrolní činnosti k činnosti poradenské a konzultační. (Vašátková a Tichá, 2009 In: Průcha (ed.), 2009).

5 Evaluace-externí hodnocení škol

Dle zákona č.561/2004 Sb. provádí externí hodnocení škol a školských zařízení Česká školní inspekce. Hodnotit je může dle předem zveřejněných kritérií také zřizovatel. Kraj hodnotí vzdělávací soustavu na úrovni kraje a výsledky zveřejňuje ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji. Hodnocení vzdělávací soustavy České republiky provádí Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy a výsledky publikuje ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky a Česká školní inspekce ve své výroční zprávě. Školy jsou také v pravidelných cyklech součástí mezinárodního šetření. Výsledky těchto šetření poskytují externí pohled na jednotlivé oblasti šetření, mezinárodní srovnání a zároveň možnost využití těchto cenných zdrojů informací k dalšímu nastavení a korekci vzdělávacího systému v České republice.

5.1 Česká školní inspekce (ČŠI)

5.1.1 Definice

Česká školní inspekce je národní autoritou pro hodnocení kvality a efektivitu vzdělávání. Dle § 173 odst.1 zákona č.561/2004 Sb. je ČŠI „*správní úřad s celostátní působností, který je organizační složkou státu a účetní jednotkou*“. Je členěna do 14 inspektorátů, které kopírují krajské členění a ústředí se sídlem v Praze. V čele je ústřední školní inspektor. Nadřízeným orgánem ČŠI je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Inspekční činnost provádějí školní inspektoři, kontrolní pracovníci a přizvané osoby. U školních inspektorů je dané zákonem č.561/2004 Sb. §174 vysokoškolské vzdělání a nejméně 5 let pedagogické praxe nebo pedagogicko-psychologické praxe. Kontrolní pracovníci musí mít buď vysokoškolské vzdělání a 5 let praxe nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou a minimálně 20 let. V praxi je převaha vysokoškolsky vzdělaných kontrolních pracovníků. Přizvanou osobou jsou většinou ředitelé škol nebo zástupci ředitelů škol. Pracují pod vedením inspektora nebo kontrolního pracovníka. Poskytují odborné posouzení.

ČŠI se podílí na hodnocení celé vzdělávací soustavy České republiky, je pověřena řízením mezinárodních šetření – PISA, TALIS, atd, rozvíjí mezinárodní spolupráci a je členem mezinárodních organizací. ČŠI provádí inspekční činnost ve školách a školských zařízeních, které jsou zapsané ve školském rejstříku v pravidelných šestiletých cyklech. Dlouhodobě hodnotí podmínky, rozvoj a úroveň žáků ve čtenářské, přírodovědné, matematické, informační, jazykové, sociální gramotnosti a od roku 2012 i finanční gramotnosti.

Základní právní předpisy, kterými se Česká školní inspekce řídí při výkonu své působnosti:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů;
- Vyhláška č. 17/2005 Sb., o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a výkonu inspekční činnosti;
- Zákon č. 255/2012 Sb., o kontrole (kontrolní řád), ve znění pozdějších předpisů;
- Zákon č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole ve veřejné správě a o změně některých zákonů (zákon o finanční kontrole), ve znění pozdějších předpisů;
- Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů;
- Zákon č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění pozdějších předpisů;
- Zákon č. 85/1990 Sb., o právu petičním;
- Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů;
- Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů). (Legislativa..., online, 2022)

Dle § 174 školského zákona Česká školní inspekce v rámci inspekční činnosti

„a) získává a analyzuje informace o vzdělávání dětí, žáků a studentů, o činnosti škol a školských zařízení zapsaných do školského rejstříku, sleduje a hodnotí efektivnost vzdělávací soustavy,

b) zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to podle příslušných školních vzdělávacích programů a akreditovaných vzdělávacích programů a dále podmínky a průběh poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,

c) zjišťuje a hodnotí naplnění školního vzdělávacího programu a jeho soulad s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem,

d) vykonává kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb,

e) *vykonává veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu přidělovaných podle § 160 až 163.*“

Inspekční činnost vykonává ČŠI na základě MŠMT schválených hlavních úkolů pro daný školní rok a na základě podnětů, stížností a petic.

5.1.2 Plán úkolů

Dne 29.6.2021 schválil ministr školství, mládeže a tělovýchovy Ing. Robert Plaga, PhD. Plán hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2021-2022 (Plán hlavních úkolů..., online, 2021). V rámci stálých úkolů dle § 174 školského zákona hodnotí koncepci a rámec školy, pedagogické vedení školy, kvalitu pedagogického sboru, výuku, vzdělávací výsledky žáků a podporu žáků při vzdělávání dle kritérií na školní rok 2021/2022, která vycházejí z modelu tzv. kvalitní školy. Kritéria jsou modifikována pro mateřské školy, základní školy, střední školy, gymnázia, střední odborné školy, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, školní družiny, školní kluby, domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty, střediska volného času, diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče a pro školská poradenská zařízení.

Vybrané specifické úkoly se zaměřují na aktuální problémové oblasti jako například na hodnocení kvality, rozsahu a výsledků vzdělávání na 2. stupni ZŠ ve výuce moderních dějin 20.století, hodnocení vzdělávání v SŠ, kde jsou žáci opakovaně neúspěšní ve společné části maturitní zkoušky, vyhodnocení inkluze v období 2019-2020, cílí na hodnocení společného vzdělávání zaměřeného na nadané a mimořádně nadané žáky.

Další úkoly souvisí s pravidelnými činnostmi ČŠI jako je např. součinnost při realizaci konkurzních řízení na ředitele škol a školských zařízení. Ředitele školy jmenuje do funkce zřizovatel na základě konkurzního řízení. Funkční období ředitele školy a školského zařízení je 6 let. Dle vyhlášky č.107/2019 Sb. o náležitostech konkurzního řízení a konkurzních komisí účinné od 1.5.2019 došlo ke změně sestavování a složení konkurzních komisí. Dle § 2 jmenuje členy komise v konkurzním řízení na místo ředitele školy zřizovatel (2 členy), Česká školní inspekce (2 členy). Může jím být odborník v oblasti státní správy, organizace a řízení ve školství podle typu školy a školského zařízení nebo personalista, psycholog. Dalším členem je pedagogický pracovník dané školy zvolený tajnou volbou pedagogické rady nadpoloviční většinou hlasů přítomných členů pedagogické rady. Jednoho člena

jmenuje ze svých řad ČŠI a posledním členem komise je člen školské rady zvolený za zákonné zástupce nezletilých žáků a zletilých žáků a studentů. Další odborníky s hlasem poradním si může přizvat zřizovatel školy nebo konkurzní komise se souhlasem zřizovatele. Touto změnou došlo k navýšení vlivu České školní inspekce na složení konkurzních komisí a její kvalitu a v důsledku toho k navýšení kvality vybraného uchazeče na vedoucí místo ředitele školy. Průběhem konkurzních řízení na ředitele škol a školských zařízení se zabývá každoročně ve své výroční zprávě Česká školní inspekce. Ve školním roce 2019-2020 bylo realizováno 513 konkurzních řízení. V 80,9 % konkurzů byli přítomni oba odborníci jmenovaní Českou školní inspekcí. V 36,5 % případech se podařilo zkombinovat různá zaměření těchto dvou odborníků, ve 44,4 % byli přítomní odborníci stejného zaměření, a to ředitelé škol, jako odborníci na organizaci a řízení ve školství podle typu školy a školského zařízení (Výroční zpráva..., online, 2020). Dalšími úkoly ČŠI jsou kontroly odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti ve školách, inspekční činnost na základě stížností a petic, evidence školních úrazů, realizace zjišťování výsledků žáků v různých gramotnostech elektronickou formou InspIS SET, mezinárodní zjišťování výsledků žáků apod. Vybrané rozvojové úkoly zahrnují mezinárodní spolupráce, realizace strategie pro co nejširší informovanost aktérů počátečního vzdělávání formou seminářů, zvyšování kvality činnosti úřadu ČŠI formou seminářů, vzdělávání, konzultací, zavádění systému řízení kvality v České školní inspekcí.

Česká školní inspekce svá zjištění formuluje do výstupů podle typu a charakteru inspekční činnosti.

5.1.3 Výstupy inspekční činnosti

Inspekční zpráva obsahuje dle § 174 odst.10 školského zákona hodnocení podmínek, průběhu a vzdělávání. Je projednána s ředitelem školy a převzetí této zprávy je potvrzeno podpisem ředitele školy. Ten má 14 dní od převzetí na podání připomínek. Česká školní inspekce bez odkladu zasílá inspekční zprávu s připomínkami a stanoviskem ČŠI zřizovateli a školské radě. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena 10 let ve škole nebo školském zařízení.

Protokol o kontrole obsahuje výsledky kontroly dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání, veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků ze státního rozpočtu přidělovaných dle § 160-163 a kontroly individuálního vzdělávání žáka.

Tematická zpráva je zaměřena na poznatky v určité oblasti vzdělávání, je veřejná.

Výroční zpráva ČŠI je zveřejňována v prosinci každého roku a obsahuje informace o stavu vzdělávací soustavy a vzdělávání za předcházející školní rok.

Česká školní inspekce se zaměřila v období 2014-2020 na kvalitní metodické zpracování výstupů z úkolů inspekční činnosti. Zavedla formativní hodnocení škol. Inspekční zprávy jsou doplněny o identifikaci silných a slabých stránek, návrhy a doporučení na zlepšení. Zaměřila se na argumentační podloženost závěrů. V následném období 2021-2030 si dala Česká školní inspekce za cíl posilovat formativní hodnocení a argumentační podloženost závěrů inspekčních zpráv, výročních zpráv, tematických zpráv i dalších výstupů.

5.1.4 Koncepční záměry inspekční činnosti 2021-2030

Koncepční záměry inspekční činnosti 2021-2030 vychází ze Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a Dlouhodobého záměru 2019-2023.

Vize

„ČŠI v souladu se svými hodnotami kompetentnosti, důvěryhodnosti, nestrannosti, objektivity a transparentnosti naplňuje své poslání vykonávat externí hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, poskytovat komplexní, obsahově bohatou a maximálně využitelnou zpětnou vazbu doplněnou o související metodickou podporu relevantním skupinám aktérů ve vzdělávání a svou činností přispívat ke kontinuálnímu zvyšování kvality a efektivity vzdělávání na úrovni škol i na úrovni vzdělávací soustavy“ (Koncepční záměry..., online, str.14). Cíle a opatření ČŠI na období 2021-2030 kladou důraz na kvalitní informační databázi ČŠI propojenou s MŠMT, školských rejstříkem, MPSV a ČSÚ a revizi formulářů ČŠI. Významným cílem je vysoká kvalita výstupů ČŠI utvářených při plnění úkolů inspekční činnosti založená na posílení formativního charakteru (doplnění zpráv o identifikaci silných a slabých stránek) a argumentační podloženosti závěrů. Pro další využití ve školách bude ČŠI zpracovávat během inspekční činnosti i sekundární analýzou informačních zdrojů příklady inspirativní a nevhodné praxe. Jedním z klíčových cílů je rozvoj metodické podpory školám, a propojení inspekčních a autoevaluačních nástrojů, organizace vzdělávacích akcí zaměřených na využití kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI jako kvalitní služební úřad bude usilovat o kvalitní vnitřní předpisy, vnitřní a vnější komunikaci.

5.1.5 Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

Bílá kniha z roku 2001 jako Národní program rozvoje vzdělávání v České republice uvádí v jedné ze svých hlavních strategických linií vzdělávací politiky v České republice potřebu zavést systematické monitorování a hodnocení kvality a efektivitu vzdělávání. Význam evaluace škol i celého vzdělávacího systému značně posílil se zánikem školských úřadů na základě zákona č.157/2000 Sb. o přechodu některých věcí, práv a závazků z majetku České republiky do majetku krajů s účinností od 1.1.2001. Potřeba evaluace vycházela z vysoké autonomie škol a decentralizace systému vzdělávání v České republice. Státní politika v oblasti vzdělávání si tak chtěla udržet ne malý vliv na kvalitu a efektivitu vzdělávání. „*Existující vnější evaluace ČŠI bude doplněna vnitřní evaluací školy, sebereflexí úsilí o změnu a dosažení vysoké kvality. Bude vycházet ze směrnic (metodiky, kritérií a standardů) vypracovaných pod vedením ČŠI.*“ (Bílá kniha, 2001, s. 92) Nastavení standardů kvality, formulování kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání se podařilo až v roce 2014, kdy Česká školní inspekce představila model kvalitní školy a kritéria hodnocení. V roce 2014 představila Česká školní inspekce model tzv. kvalitní školy. Z tohoto modelu vychází Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, která jsou od roku 2015 modifikována a schvalována ministrem školství pro daný školní rok a druh školy a školského zařízení. Těmito kritérii se řídí při externím hodnocení škol a školských zařízení Česká školní inspekce, která na základě vnitřních předpisů sleduje a hodnotí tato kritéria tak, aby hodnocení bylo co nejobjektivnější. Pro svá zjištění využívá dokumentaci školy, hospitaci při hodinách i prosté pozorování a rozhovory ve škole. Hodnotící škála má čtyři úrovně-výborná úroveň, očekávaná úroveň, úroveň vyžadující zlepšení, nevyhovující úroveň. Pokud je úroveň školy jiná než výborná, mělo by dojít k nápravě na základě doporučení ČŠI, která jsou popsána v inspekční zprávě dle § 175 odst.1 školského zákona. Mělo by dojít ze strany zřizovatele k nápravě bezodkladně, nejdéle do data stanového Českou školní inspekci v inspekční zprávě. Škola by měla závěry inspekce komunikovat se zřizovatelem a najít společně řešení. Ne vždy je tomu tak. ČŠI nemá rozhodovací pravomoci, kterými by donutila školy a zřizovatele k nápravě. Jediným jejím nástrojem u škol, které mají nevyhovující úroveň a nedostatky jsou skutečně závažné, je podání návrhu na odvolání ředitele, dle § 174 odst.14 školského zákona.

Kvalitní škola:

1. *„Kvalitní škola ví, kam chce směřovat, a jde úspěšně za svým cílem*
2. *Ředitel kvalitní školy je vůdčí osobností pedagogického procesu*
3. *Kvalitní školu tvoří kvalitní pedagogové*
4. *Kvalitní vzdělávání směřující k dobrým vzdělávacím výsledkům všech žáků je základem kvalitní školy*
5. *Kvalitní škola umožňuje každému žákovi maximální rozvoj odpovídající jeho možnostem*
6. *Kvalitní vzdělávání vyžaduje odpovídající materiální i finanční podmínky“*
(Model kvalitní školy..., online, 2015)

Na základě modelu tzv. kvalitní školy byla formulována kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Mají šest kapitol, jejichž naplňováním mohou, dle ČŠI, školy udržovat svoji kvalitu, případně kvalitu zvyšovat. Kromě těchto kritérií Česká školní inspekce zohledňuje v závěrech inspekčních šetření i další skutečnosti, které škola nemůže ovlivnit, ale jsou pro celkové posouzení práce školy podstatné. Jde zejména o socioekonomickou situaci v regionu, dostupnost kvalitních pedagogů nebo složení žáků škol. Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání zahrnují tyto oblasti:

1. Koncepce a rámec školy
2. Kvalita pedagogického vedení školy
3. Kvalita pedagogického sboru
4. Vzdělávání
5. Vzdělávací výsledky
6. Podpora rovných příležitostí

Dle Chvála (2018) je výhodou takto formulovaných kritérií jasné vymezení toho, co je považováno za kvalitu a co ne. Na tvorbě se podíleli odborníci z ČŠI i mimo ni, a došli po konstruktivní debatě ke shodě na tom, co je možné chápat jako kvalitní školu. Tato kritéria jsou z časového hlediska stabilní. I když jsou schvalována pro každý školní rok, je zřejmé a do budoucna pravděpodobné, že jejich úpravy budou minimální. Popis všech kritérií určuje maximální dosažitelnou úroveň. *„Pokud škola popsané úrovně nedosahuje, neznamená to, že by musela být v daném kritériu špatná“* (Chvál, 2018, s.16). Další výhodou je modifikace kritérií pro daný typ školy nebo školského zařízení. Od školního roku 2016/2017 jsou kritéria modifikována pro MŠ, ZŠ, gymnázia, SOŠ, VOŠ, ZUŠ, školní

družiny a školní kluby, domovy mládeže se školou nebo internáty, střediska volného času, diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče a pro školská poradenská zařízení. Kritéria nezahrnují podmínky, které škola nemůže ovlivnit, jako např. nedostatek kvalifikovaných pedagogů, složení tříd apod.

V první hodnotící oblasti koncepce a rámec školy je stěžejním kritériem vize a jasná strategie školy, která by měla být sdílená a srozumitelná. Škola by měla sledovat všechny aspekty, které by mohly mít na její budoucí fungování vliv, jako např. trendy ve vzdělávání, vývoj vzdělávací politiky apod. *Základem systematického zvyšování kvality je srozumitelná vize, koncepce a formulace cílů školy. Klíčovou součástí cílů školy je školní vzdělávací program, který je v souladu s odpovídajícím rámcovým vzdělávacím programem*“ (Kritéria hodnocení..., online, 2021, s 29.). Školní vzdělávací program by měl být srozumitelný a pro pedagogy závazný při přípravě výuky. Škola by měla sledovat klima ve třídách i v pedagogickém sboru, a měla by se snažit vytvořit ze školy bezpečné místo. Měla by mít jasně nastavená pravidla fungování školy (školní řád, vnitřní předpisy školy), evidovat podle § 29 školského zákona úrazy a snažit se jim předcházet. Dalším kritériem v této oblasti je aktivní předcházení rizikovému chování a spolupráce s vnějšími partnery. Druhou hodnotící oblastí je pedagogické vedení školy. Dle tohoto kritéria by škola měla mít nastavený systém autoevaluace v oblasti vedení a řízení školy. Ve škole by měla fungovat školská rada a efektivní systém porad. Vedení by mělo vytvářet zdravé školní klima, zajistit optimální personální podmínky, profesní rozvoj pedagogů a optimální materiální podmínky. Třetí oblastí je hodnocení kvalifikovaných pedagogických pracovníků, jejich plánů rozvoje. Zaměření tohoto kritéria je na vzájemnou spolupráci mezi pedagogy, rovný přístup k žákům a jejich podpora. *„Svým přístupem k žákům systematicky podporují rozvoj jejich odpovědnosti, samostatnosti a sebekontroly. Svým osobním chováním projevují pedagogové demokratické smýšlení*“ (Kritéria hodnocení..., online, 2021, s 33). Čtvrtá oblast monitoruje výuku a její soulad s ŠVP, využívání širokého spektra forem a metod výuky. Výuka by měla probíhat s přihlédnutím k jednotlivým potřebám žáků. *„Pedagogové systematicky sledují a zohledňují vývoj, procesy učení a učební výsledky každého žáka a pravidelně poskytují žákům účinnou zpětnou vazbu k jejich práci*“ (Kritéria hodnocení..., online, 2021, s 34). Pátá oblast sleduje vzdělávací výsledky. Cílem tohoto kritéria *„je zhodnocení kvality činnosti školy v jedné z nejpodstatnějších funkcí každé školy – tj. dosáhnout toho, aby její absolventi byli vybaveni takovými znalostmi, vědomostmi a kompetencemi, které zajistí jejich úspěšnost*

v dalším vzdělávání a přispějí ke zvýšení kvality jejich života“ (Kritéria hodnocení..., online, 2021, s 34). Výsledky žáků by měli odpovídat výsledkům dle ŠVP. Škola by měla pravidelně sledovat vzdělávací výsledky v průběhu vzdělávání každého žáka, přijímat opatření, aby snižovala jejich neúspěšnost. Využívat k tomu může vlastní testy, portfolia žáků nebo testy externí např. SCIO testy, testy ČŠI, CERMAT. Škola by neměla zapomínat na aktivity „zaměřené na sociální, občanský a osobnostní rozvoj žáků“ (Kritéria hodnocení..., online, 2021, s 35). Šestá oblast se zaměřuje na rovný přístup ke vzdělávání, na strategii škol v práci s žáky s potřebou podpůrných opatření a začleňování všech žáků do kolektivu.

5.2 Mezinárodní šetření

5.2.1 TALIS 2018

Pro zajištění kvality školy je nezbytnou podmínkou kvalitní vedení školy a pedagogický sbor. Proto je dobré vědět, jak jsou ředitelé a pedagogové spokojeni s pracovními podmínkami, v jakém školním prostředí vyučují, jaké uplatňují postupy ve výuce, jestli mají efektivní zpětnou vazbu a uznání? Na všechny tyto otázky odpovídali vybraní ředitelé a pedagogové v mezinárodním šetření TALIS 2018. Výsledky šetření jsou porovnávány v mezinárodním kontextu a dále jsou využívány k dalšímu rozvoji vzdělávacího systému v České republice. Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS zjišťuje tyto názory učitelů a ředitelů škol na úrovni druhého stupně základních škol nebo odpovídajícím nižším stupni víceletých gymnázií v tzv. vybraných třídách a v tzv. posledním úplném kalendářním týdnu. Snaha byla vyloučit zkreslení dat vlivem prázdnin, svátků apod. V České republice se mezinárodního šetření TALIS 2018 zúčastnilo 219 škol a více než 3400 učitelů a ředitelů škol. Z jedné školy se mohlo zapojit maximálně 30 učitelů. Mezinárodního šetření TALIS 2018 je projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), jehož realizací byla v České republice pověřena Česká školní inspekce. Do šetření se zapojilo 45 států z celého světa, z toho 23 zemí z Evropské unie. Probíhá v pětiletých cyklech od roku 2008. Česká republika se poprvé zapojila v roce 2013. Z výsledků vyplývá, že důvodem volby učitelské profese v České republice je především aktivní vliv na rozvoj dětí a mládeže, prospěšnost profese pro společnost a výhodná pracovní doba související s možností zkráceného úvazku, s rozvrhem hodin či prázdninami. Pouze 60 % dotázaných vnímalo výhodu učitelské profese jako jistou práci nebo pro spolehlivý příjem. I přes současnou ekonomickou krizi lze říct, že toto procento, bude mít v příštích šetřeních vzestupnou tendenci. Je zřejmé, že vládní politika si uvědomuje zásadní úlohu školství pro budoucnost

nás všech. Je zřejmé, že vláda chce zaplatit schopné pedagogy, udržet je ve školství a další k tomuto povolání přitáhnout. V profesní přípravě učitelů a jejich pocitu připravenosti na výuku dopadly nejhůře oblasti chování žáků a vedení třídy, využívání ICT ve výuce, výuka průřezových dovedností, ve kterých jsou učitelé připravení na výuku méně než ve 40 %. Na chvostu zůstává oblast výuky v prostředí s různě nadanými žáky a výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí s méně než 20 %. Výsledek ukazuje na nepřipravenost českých škol na tolik diskutovanou inkluzi a nedostatečnou připravenost pedagogů v podpoře kritického myšlení, kreativity a řešení problémů související s naplňování cílů RVP. S jistotou se dá konstatovat, že jedním z pozitivních dopadů pandemie COVID-19 je vládní dotace na zajištění ICT do škol a nucené praktické využití on-line výuky a dalších nových metod ve výuce. I ti méně flexibilní a přizpůsobiví mezi pedagogy se časem rozhybali a přizpůsobili více či méně nové skutečnosti. V rámci celého šetření TALIS je podíl českých učitelů nejnižší hned v několika klíčových aspektech důležitých pro další studium žáků např. na vysokých školách. Český učitel nevyžaduje od žáků kritické myšlení, jen minimálně zapojuje do výuky skupinovou práci, která podněcuje zdravou kooperaci, ve velmi malém procentu zadává úlohy, které nemají jasné řešení. Neumožňuje žákům pracovat na dlouhodobých samostatných projektech s využitím informačních a komunikačních technologií. Naopak je český učitel na špici ve strategii podporující v hodinách jasnost a srozumitelnost výuky, které jsou podle něj zásadní pro dobré výsledky učení. Ze sekundární analýzy ČŠI z šetření TALIS 2018 a PISA 2018 vyplývá přímý vliv vstřícného prostředí a vztahů ve škole na průběh a výsledky vzdělávání. V mezinárodním šetření PISA 2018 bylo zjišťováno vnímání role učitele a jeho vliv na výsledky žáků v hodinách českého jazyka. Z výsledků šetření vyplývá přímý vliv motivovaného učitele na motivaci žáků a na jejich lepší výsledky. Sebedůvěra učitelů byla sledována ve třech oblastech (1. vyučovací postupy, 2. řízení třídy žáků, 3. motivace a aktivní zapojování žáků do výuky). Ve všech oblastech bylo vnímání českých učitelů v porovnání s EU podprůměrné. Největší rozdíly byly v motivaci a v aktivním zapojování. Český učitel má mezery v přesvědčování žáků, že mohou mít dobré výsledky, v pomáhání žákům kriticky myslet, pomoci jim uvědomit si, že učení má hodnotu a motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci. Výsledky z tohoto šetření pomáhají sledovat dané oblasti v čase, dávají možnost mezinárodního porovnání a využití výsledků ke zlepšení pracovních podmínek učitelů a ředitelů škol a tím zvýšit jejich spokojenost při výkonu učitelské profese. Pokud budou naši pedagogové spokojeni se svou ekonomickou situací, s pracovním prostředím,

s pedagogickým vedením školy, budou mít otevřenou mysl pro aplikování nových postupů, pro motivování a aktivní zapojování žáků do výuky. Budou lépe zvládat nové výzvy, jako výuku s využitím digitálních technologií. Budou mít chuť k dalšímu profesnímu rozvoji např. v oblastech psychologie, zvládání konfliktů apod. To vše povede ke zvyšování kvality a efektivity celého vzdělávacího systému České republiky (O šetření TALIS..., online, 2022).

5.2.2 PISA 2018

Jedno z největších a nejdůležitějších mezinárodních měření výsledků vzdělávání patnáctiletých žáků z různých druhů škol jako jsou základní školy, víceletá gymnázia, čtyřletá gymnázia, střední odborné školy s maturitou, střední odborné školy bez maturity, speciální školy v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Jedná se o výzkum Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a v České republice je za jeho přípravu, organizaci a vyhodnocování, výsledků zodpovědná Česká školní inspekce. Výsledky šetření jsou odrazem úspěšnosti a efektivity vzdělávacích systémů sledované v čase. Projekt je zaměřen na zjišťování úrovně dovedností, schopností a vědomostí, které budou nezbytné pro úspěšné zapojení žáků do každodenní reality a výhodou na trhu práce a pro další vzdělávání. PISA je realizována v tříletých cyklech a vždy je zaměřena na jednu z oblastí. V roce 2018 touto oblastí bylo čtení a inovativní doménou globální kompetence, které se Česká republika nezúčastnila. V roce 2022 bude hlavní oblastí šetření matematika, inovativní doménou tvůrčí myšlení a volitelným modulem České republiky finanční gramotnost. Ta byla na základě výsledků z roku 2012 zařazena do rámcových vzdělávacích programů základních a středních škol a v roce 2022 tak bude možné zjistit vývoj úrovně vědomostí v této důležité oblasti. Do projektu PISA 2018 se zapojilo 79 zemí světa, z toho 28 států z Evropské unie. Testování probíhalo na reprezentativním vzorku žáků a škol. Zapojili se vybraní žáci narození v roce 2002. Hlavní oblastí zjišťování výsledků vzdělávání byla čtenářská gramotnost. Z celkových výsledků šetření PISA 2018 vyplývá, že žáci českých škol mají průměrné výsledky nebo lehce nad průměrem všech zapojených zemí do šetření. Průměr OECD se ve všech sledovaných oblastech od zahájení šetření snižuje. To znamená, že i výsledky českých žáků se postupně snižují. *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“* (O šetření PISA..., online, 2022). V této oblasti se sledovala schopnost

vyhledávání informací, porozumění, posuzování a uvažování. Největší problém pro české žáky je porozumět vlastnímu textu. Nejnižší úroveň v této gramotnosti má cca 20 % českých žáků všech typů škol Z toho nejhorší výsledek, téměř 50 %, mají žáci středních odborných škol bez maturity. V základních školách je to 30 % žáků. Velké rozdíly jsou rovněž mezi dívkami a chlapci. V tomto porovnání jsou výsledky dívek výrazně lepší. V matematické gramotnosti má Česká republika ve dvou nejvyšších úrovních 13 % žáků a ve dvou nejnižších úrovních přibližně 12 % žáků. Výsledky mezi dívkami a chlapci se významně nelišily. V přírodovědné gramotnosti má Česká republika ve dvou nejvyšších úrovních 8% žáků, v druhé základní úrovni 81% žáků. Výsledky mezi dívkami a chlapci se významně nelišily. Celkové výsledky PISA 2018 naznačují klesající trend ve výsledcích ve sledovaných gramotnostech. Je zde patrné prohlubování rozdílů výsledků mezi školami stejného druhu. (O šetření PISA..., online, 2022)

5.2.3 TIMSS 2019

Mezinárodní šetření TIMSS zjišťuje ve čtyřletých cyklech vědomosti a dovednosti v matematice a přírodních vědách u devítiletých a třináctiletých žáků, odpovídající 4.a 8. ročníku povinné školní docházky. Kromě toho zjišťuje i další informace od ředitelů, učitelů, žáků i rodičů, které slouží k pochopení výsledků v určitém kontextu. Šetření se účastní více jak 60 zemí a územně správních celků a koordinuje ho Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (EIA). Odpovědnost za přípravu, realizaci a vyhodnocování výsledků má Česká školní inspekce. V roce 2019 se tohoto šetření zúčastnili pouze třináctiletí žáci. Výsledky v matematice i přírodních vědách byly nadprůměrné. Lépe dopadli ve všech oblastech chlapci než dívky. Znepokojující jsou doprovodná zjištění, týkající se podmínek vzdělávání. Dle vyjádření ředitelů škol je ČR jedna ze zemí s nejnižším důrazem na studijní úspěch žáka. 70 % žáků 4. ročníků studuje na školách, kde jsou nevyhovující materiální podmínky nebo nedostatek kvalifikovaných pedagogů. Ze všech členských států EU jsou rodiče žáků v ČR nejvíce nespokojeni se školou, do které jejich dítě chodí. Výsledky šetření opět potvrdili souvislost mezi rodinným zázemím žáků a jejich studijními výsledky. Sounáležitost žáků se školou je jedna z nejnižších, stejně jako obliba matematiky a přírodovědy. V současné době probíhá pilotní sběr dat pro šetření TIMSS 2023 (O šetření TIMSS..., online, 2022).

Výsledky z mezinárodních šetření PISA, TALIS a TIMSS byly využity také při tvorbě klíčového dokumentu pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky na období 2020-2030+ Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (Strategie 2030+).

6 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030 + (Strategie 2030+)

Klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky na období 2020-2030+ Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ se zabývá např. revizí RVP ZV, problematikou vzdělávání vedoucích pracovníků škol a školských zařízení, snižováním administrativní činnosti ředitelů škol ve prospěch řízení pedagogického procesu, zavedením tzv. středního článku atd. Cílem dokumentu je modernizovat český vzdělávací systém a nastavit ho tak, aby byl schopný pružně reagovat na vzniklé problémy. Hlavní prioritou je vzdělávání založené na získávání kompetencí pro aktivní občanský, osobní a profesní život, snižování nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnění maximálního rozvoje potenciálu dětí, žáků a studentů.

První implementační období 2020-2023 se zaměřuje na tyto oblasti:

- *„Podpora předškolního vzdělávání*
- *Revize RVP ZV a metodická podpora školám*
- *Podpora a řízení škol*
- *Inovace oborové soustavy*
- *Zvyšování kvality vzdělávání ve strukturálně postižených regionech“* (Strategie vzdělávací politiky..., online, 2022)

7 Empirická část

7.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je zhodnotit dopady hodnotící činnosti České školní inspekce na podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve školách z pohledu samotných škol, resp. ředitelů škol.

Výzkumné otázky:

1. Vedou, dle ředitelů škol, doporučená opatření ČŠI k nápravě nedostatků ke zvýšení kvality školy?
2. Vnímají ředitelé škol hodnotící činnost ČŠI jako pomoc a podporu pro udržení nebo zvyšování kvality školy?

7.2 Výzkumné metody–kvantitativní výzkum

Kvantitativně orientovaný výzkum pracuje dle Gavory (2010) s číselnými údaji. Výzkumník si udržuje od respondentů odstup a tím zajišťuje větší objektivitu výzkumu. Číselné údaje matematicky zpracovává, vytváří statistky. Kvantitativní výzkum ověřuje již známé poznatky. Získává omezený počet informací o mnoha jedincích. Kvantitativní šetření zachycuje četnost, frekvenci nebo intenzitu subjektů, jevů. Zobecnění na populaci je snadné.

Kvantitativní výzkum v pedagogice lze dle Chrásky (2016, s.11) definovat jako *“záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy“*.

7.3 Nástroje výzkumu–dotazník

Stavba dotazníku je velice náročná disciplína. Formulace otázky musí být jednoduchá, jednoznačná a srozumitelná a musí přinést jen jeden výklad obsahu. Otázky by měly mít motivační účinek, aby byl respondent ochoten na ně odpovídat, ale aby otázky nebyly návodné a nevnucovaly svou formulací určitou odpověď. Text otázky nesmí být dlouhý. Uzavřené otázky musí mít varianty odpovědí na stejné úrovni obecnosti. Otázka musí odpovídat realitě, v otázce může být jen to, co skutečně existuje. Použité obecně neznámé pojmy je nutno přesně vysvětlit. Každá otázka musí být podle dotázaného důležitá. Otázky musí být psychologicky, sociálně a kulturně přijatelné. Otázky nesmí být sugestivní a nesmí provokovat.

7.4 Výběrový soubor

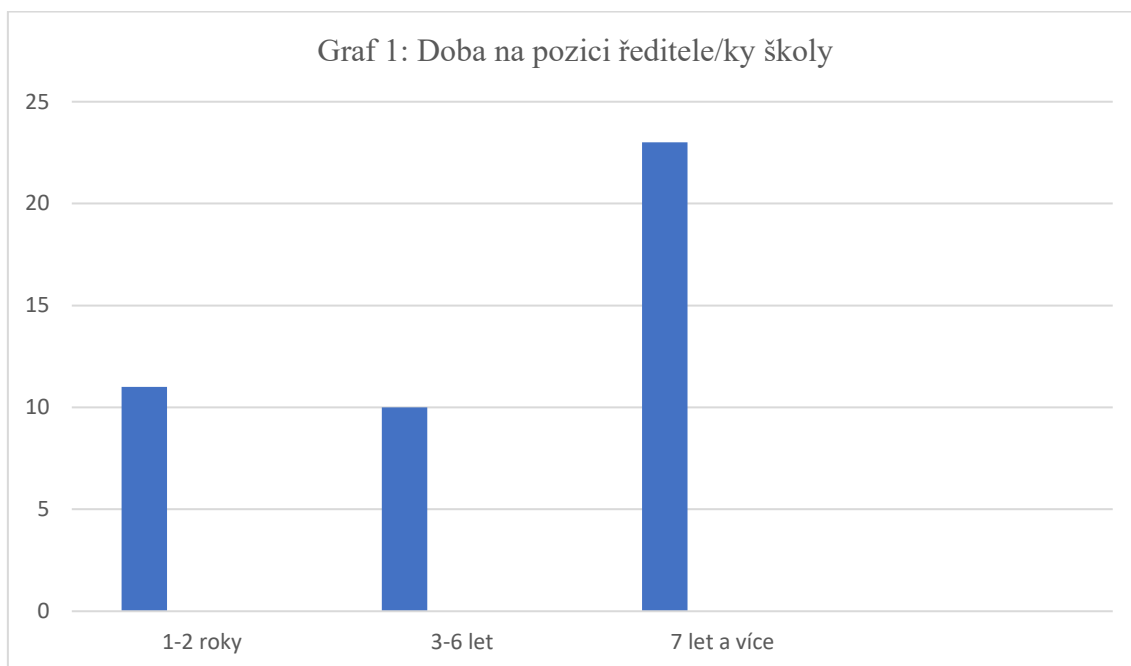
Respondenti výzkumného šetření byli vymezeni cílem bakalářské práce. Výběrový soubor byl stanoven ze základního souboru 567 ředitelů základních škol Středočeského kraje, evidovaných Českým statistickým úřadem ve školním roce 2020/2021 (Školy a školská zařízení..., online, 2021). Elektronický dotazník, vytvořený v aplikaci Survio (příloha č.1), byl zaslán 183 náhodně vybraným ředitelům základních škol Středočeského kraje e-mailem. Jeho součástí bylo představení žadatele, stručný popis důvodu kontaktování ředitele školy, cíl bakalářské práce a žádost o vyplnění přiloženého dotazníku. Zdůrazněna byla anonymita zpětné vazby a poděkování. E- mailové adresy byly dohledány na webových stránkách jednotlivých škol. Realizace dotazníkového šetření proběhla v období od 10.3.2022 do 20.3.2022. Z celkového počtu 183 náhodně oslovených ředitelů základních škol zaslalo vyplněný dotazník zpět 44 z nich. Z tohoto počtu byli vyřazeno 16 ředitelů, u kterých nebyla provedena v období 2015-2022 inspekce a další 4 ředitelé, u nichž Česká školní inspekce neshledala nedostatky. Zbylých 24 ředitelů vytvořilo výběrový soubor. Těchto 24 ředitelů absolvovalo v období 2015-2022 ve funkci ředitele školy inspekci České školní inspekce a zároveň mělo nedostatky dle České školní inspekce v některé z hodnocených oblastí vzdělávání.

7.5 Předvýzkum

Předvýzkum byl realizován dne 9.3.2022 za účasti jedné ředitelky základní školy mimo základní soubor výzkumného šetření s cílem ověřit vhodnost a srozumitelnost úvodního e-mailu, srozumitelnost otázek dotazníku a jejich jednoznačnost a funkčnost elektronického dotazníku. Výsledkem předvýzkumu bylo odhalení absence negativní možnosti odpovědi u otázky č.7. Tento nedostatek byl napraven, jiné připomínky ze strany ředitelky školy nebyly. Otázky byly jasně formulované, délka dotazníku přiměřená.

7.6 Analýza informací

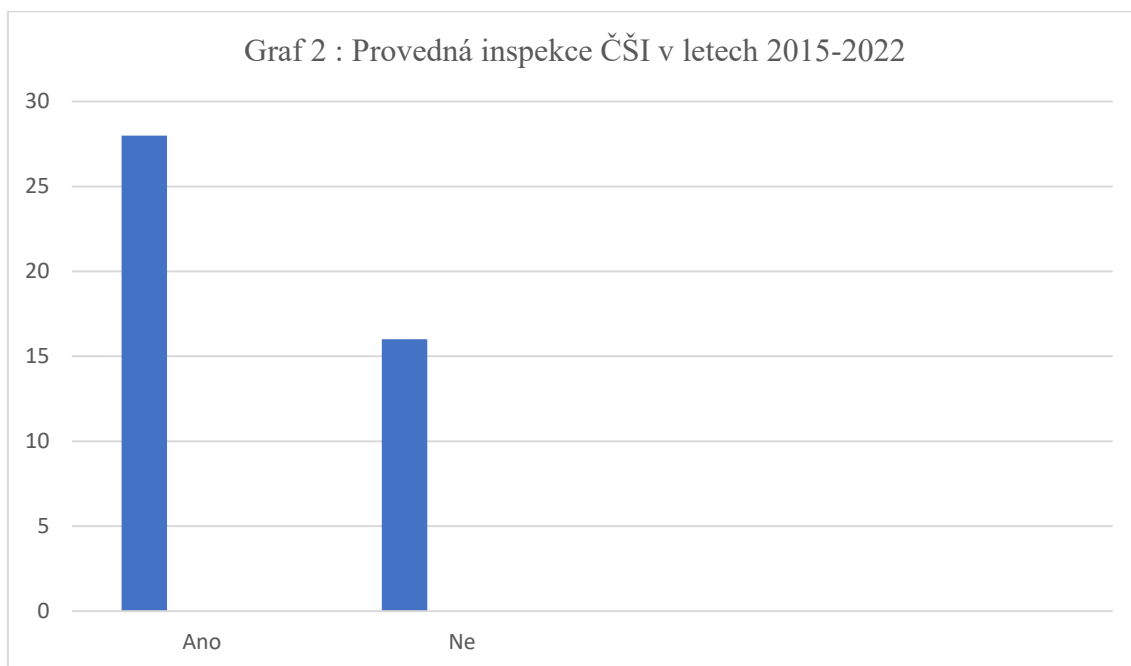
Otázka č.1 Jak dlouho jste na pozici ředitele/ky školy?



Zdroj: vlastní

Z celkového počtu 183 oslovených ředitelů základních škol Středočeského kraje se dotazníkového šetření zúčastnilo 44 z nich. 11 ředitelů uvedlo, že je ve funkci v rozmezí 1-2 roky, 10 ředitelů je ve funkci v rozmezí 3-6 let a zbylých 23 ředitelů vede základní školu v rozmezí 7 let a více. Ředitelé základních škol byli ve funkci v časovém maximálním rozpětí od 8 měsíců do 26 let. Tyto tři kategorie byly zvoleny s ohledem na další třídění výsledků výzkumu. První kategorie 1-2 roky zahrnuje ředitele, kteří mohou mít splněnu podmínku pro výkon funkce ředitele školy již při nástupu, ale nemusí. Musí získat znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol do 2 let ode dne, kdy začali vykonávat činnost ředitele školy. Hranice 3-6 let zahrnuje ředitele škol se znalostmi v oblasti řízení školství a je ohraničena funkčním obdobím ředitele školy. Kategorie 7 let a více zahrnuje zkušené ředitele škol.

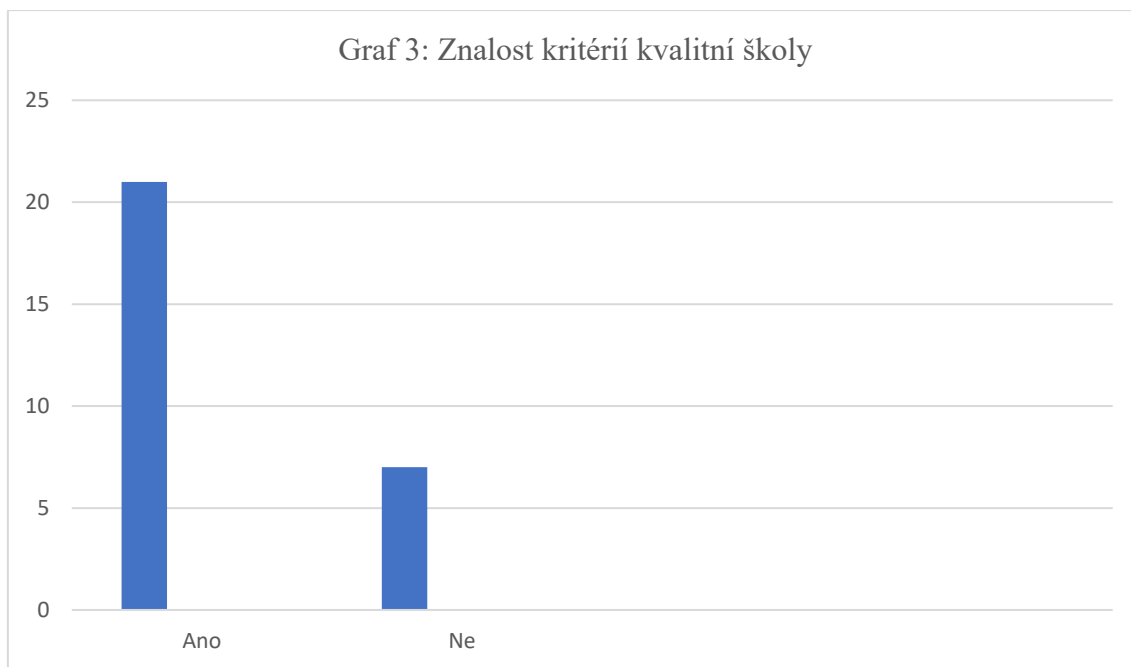
Otázka č.2 Proběhla na Vaší (současné nebo minulé) škole, kde jste nebo byl/a ředitelem/kou školy inspekce ČŠI v období 2015-2022?



Zdroj: vlastní

V letech 2015-2022, kdy uvedla do praxe Česká školní inspekce ve své hodnotící činnosti Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání absolvovalo 28 ředitelů základních škol inspekci ČŠI, tj.64 %. 16 ředitelů základních škol v tomto období inspekci ČŠI neabsolvovalo, tj.36 %. Pro tyto ředitele byl dotazník ukončen.

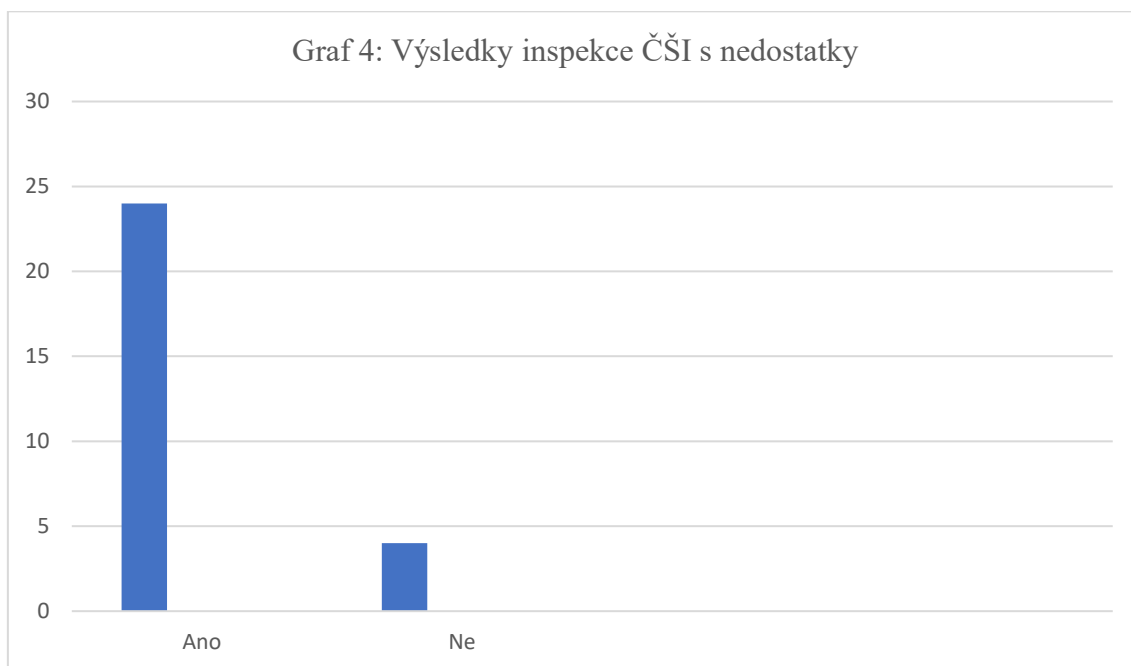
Otázka č.3 Znal/la jste před provedenou inspekcí kritéria kvalitní školy?



Zdroj: vlastní

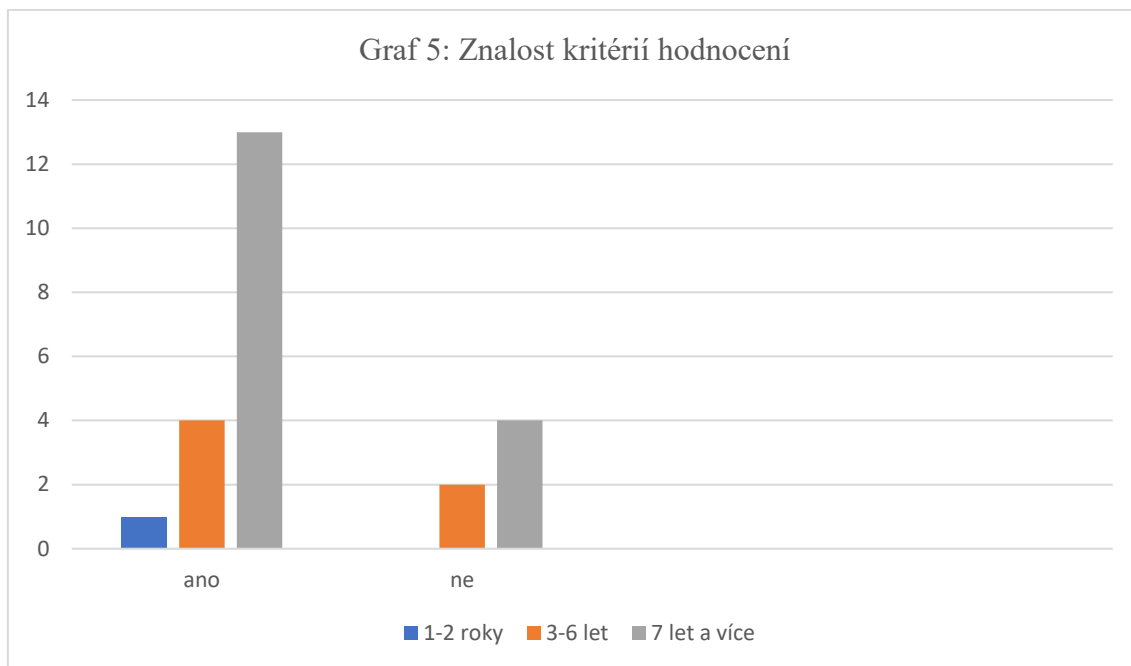
Z 28 ředitelů základních škol znalo kritéria kvalitní školy před provedenou inspekcí ČŠI 21, tj. 75 %. 7 ředitelů, tj. 25 % kritéria kvalitní školy neznalo.

Otázka č.4 Byla některá hodnocená oblast na Vaší škole vyhodnocena Českou školní inspekcí jako očekávané úrovně, úrovně vyžadující zlepšení nebo nevyhovující úrovně?



Zdroj: vlastní

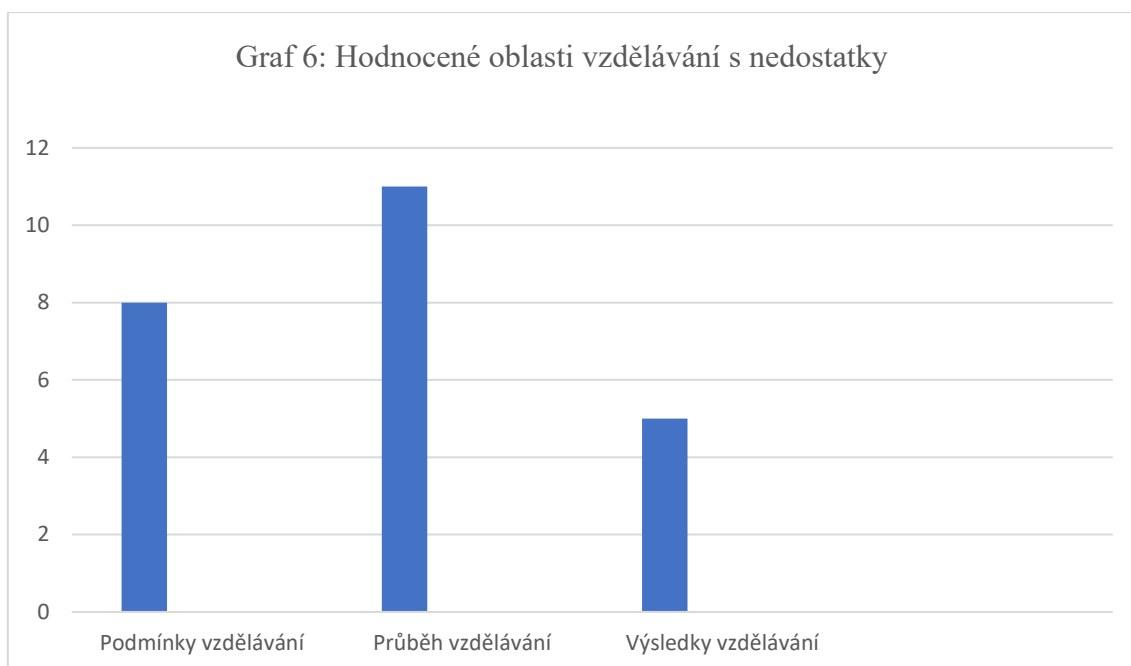
Pomocí této otázky se z 28 respondentů vyfiltrovali 4 z nich, tj.14 %, u kterých inspekce neshledala žádné nedostatky v hodnocené oblasti vzdělávání. Pro tyto ředitele byl dotazník ukončen. Zbýlých 24 respondentů, tj.86 % mělo nedostatky v některé z hodnocených oblastí vzdělávání a vytvořilo náhodný výběrový soubor.



Zdroj: vlastní

Z výsledků šetření vyplývá, že nedostatky dle ČŠI v některé z hodnocené oblastí vzdělávání měli ředitelé škol, kteří kritéria kvalitní školy znali, z celkového počtu 24 ředitelů s nedostatky se jednalo o 18 ředitelů, tj.75 %. 6 ředitelů, tj.25 % kritéria kvalitní školy neznalo.

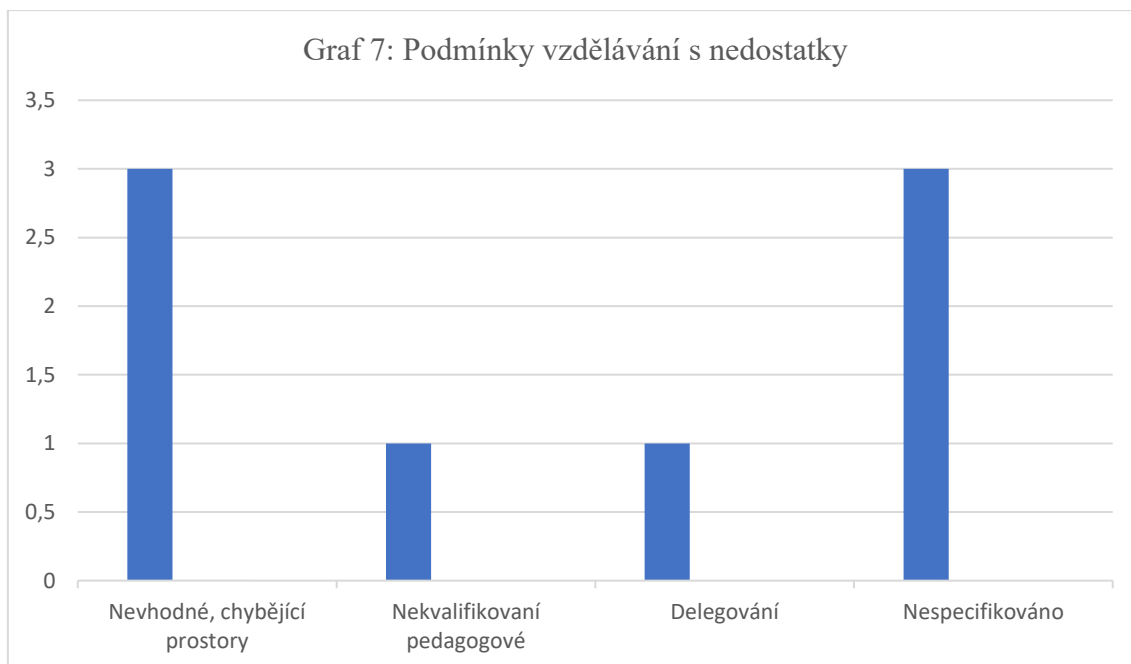
Otázka č.5 Vyberte hodnocenou oblast, která měla dle ČŠI nedostatky



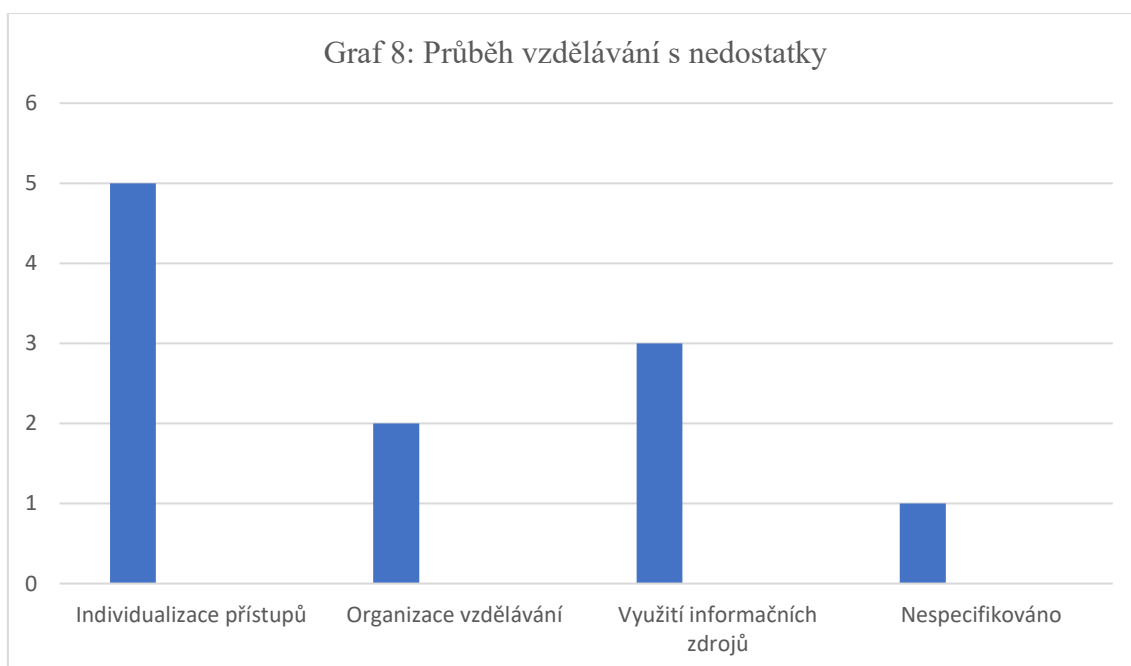
Zdroj: vlastní

Z celkového počtu 24 ředitelů škol, mělo nedostatky ve škole dle ČŠI v oblasti podmínky vzdělávání 8 z nich, tj.33 %, v oblasti průběh vzdělávání 11 ředitelů, tj.46 % a v oblasti výsledků vzdělávání 5 ředitelů, tj. 21 %.

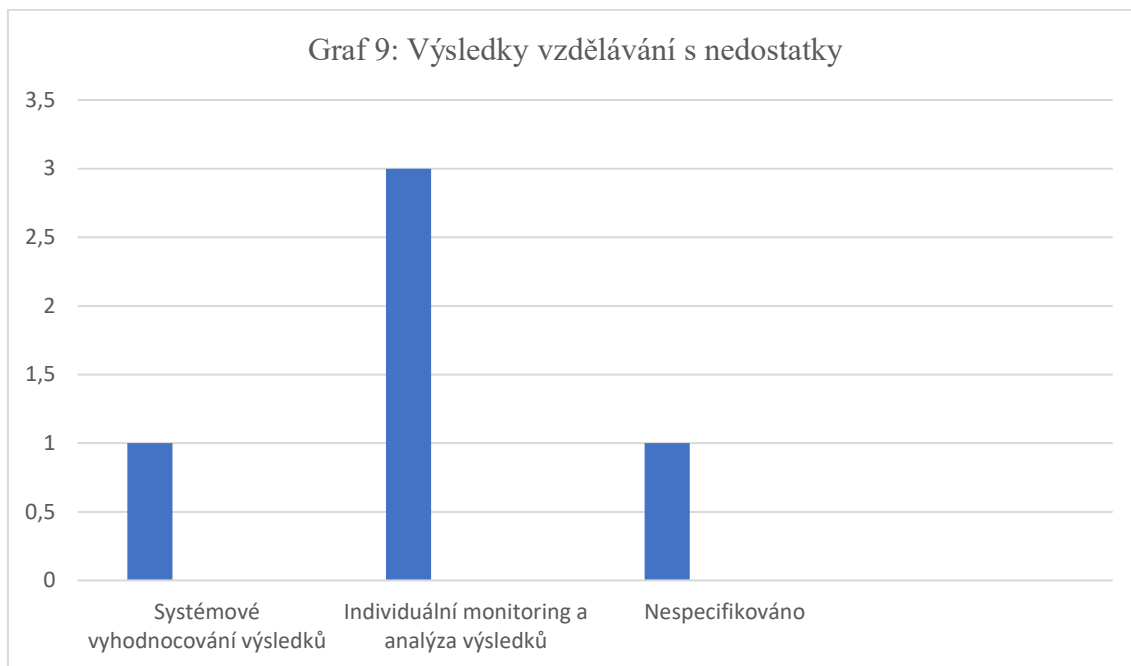
Otázka č.6 Vypište konkrétní nedostatky



Zdroj: vlastní



Zdroj: vlastní



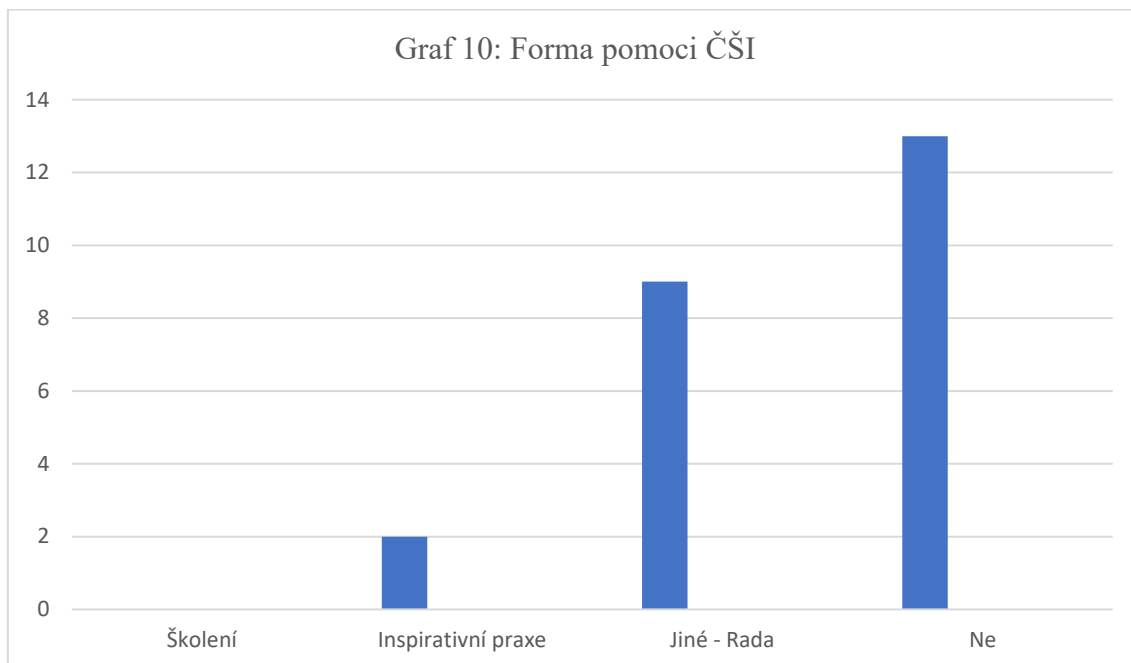
Zdroj: vlastní

Podrobnější specifikace nedostatků vzdělávání byla zahrnuta do výzkumného šetření z důvodu objektivnějšího zhodnocení dopadů nápravy těchto nedostatků na kvalitu školy. Z šetření vyplynulo, že nejčastější nedostatky v oblasti podmínek vzdělávání byly nevyhovující prostory (učebny, tělocvičny). Z celkového počtu 8 ředitelů škol to uvedli 3 z nich, tj.38 %, stejný počet, tedy 3 ředitelé, nedostatek nespecifikovali, 1 ředitel uvedl nedostatek kvalifikovaných pedagogů, tj.12 % a 1 ředitel uvedl nedostatky v delegování, tj.12 %.

V oblasti průběhu vzdělávání byli nejčastější nedostatky v individualizaci přístupů, metod a forem výuky s ohledem na individuální vzdělávací potřeby a předpoklady žáků. Nedostatky mělo z celkového počtu 11 ředitelů škol 5 z nich, tj.46 %. Nedostatky v organizaci vzdělávání uvedli 2 ředitelé, tj.18 %, ve využití informačních zdrojů uvedli 3 ředitelé, tj.27 % a 1 ředitel nedostatek nespecifikoval, tj.9 %.

V oblasti výsledků vzdělávání byli nejčastější nedostatky v individuálním monitoringu a analýze výsledků. Tento nedostatek uvedli z celkového počtu 5 ředitelů škol 3 z nich, tj.60 %. Jeden ředitel uvedl nedostatky v systémovém vyhodnocování výsledků, tj.20 % a 1 ředitel nedostatek nespecifikoval, tj.20 %.

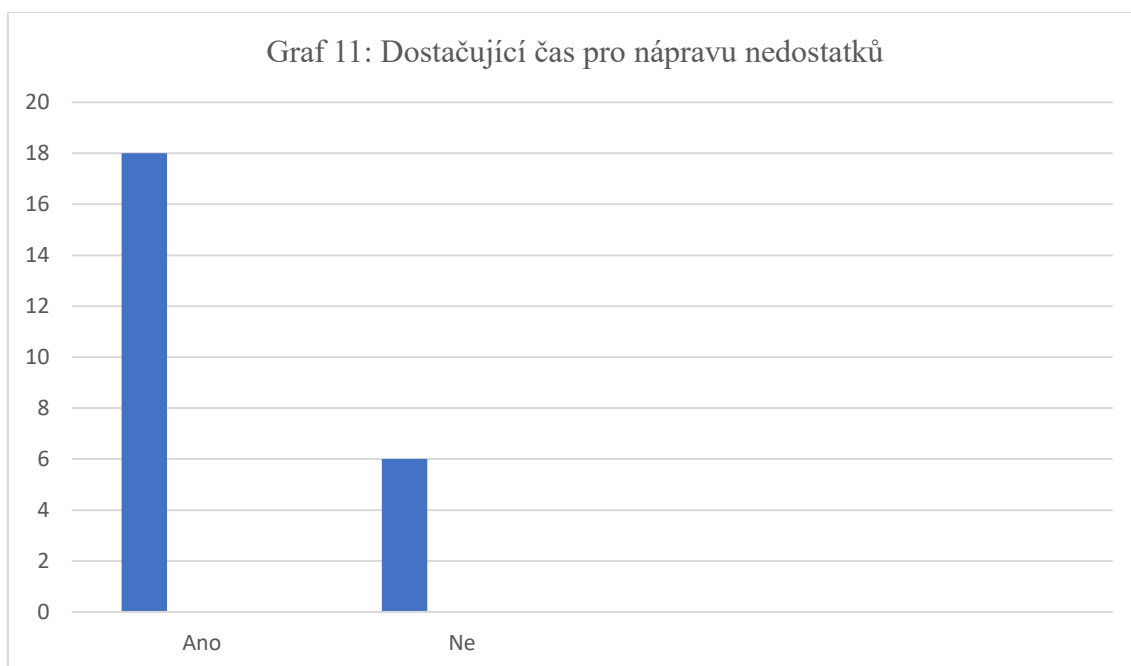
Otázka č.7 Poskytla Vám ČŠI nějakou formu pomoci k odstranění nedostatků zjištěných při inspekci?



Zdroj: vlastní

Z celkového počtu 24 respondentů nedostalo žádnou formu pomoci ze strany ČŠI 13 z nich, tj.54 %, 9 z nich, tj.38 % dostalo od ČŠI radu k odstranění nedostatků a 2 ředitelé, tj.8 % obdrželi pomoc ve formě inspirativní praxe.

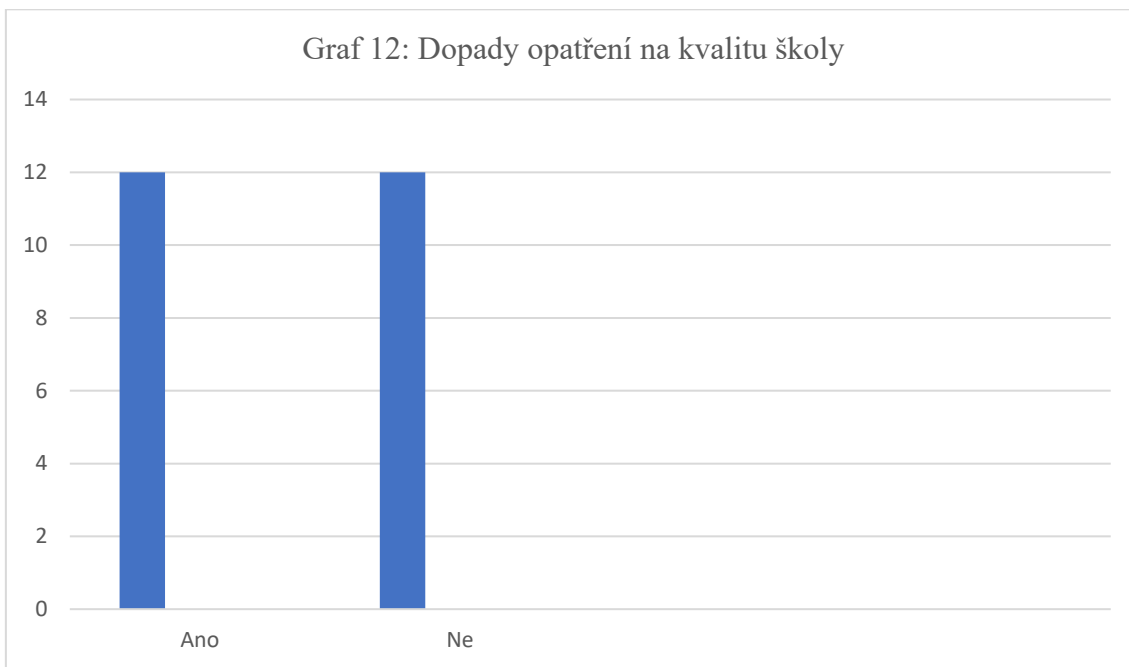
Otázka č.8 Byla lhůta pro nápravu nedostatků dostačující?



Zdroj: vlastní

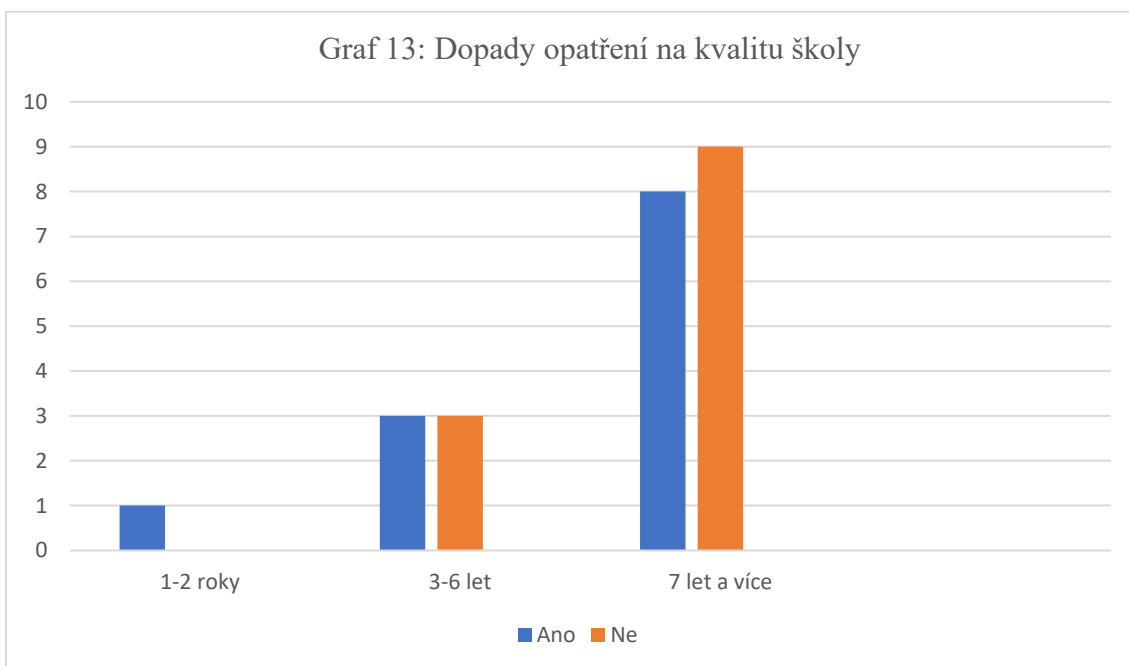
Za dostačující označilo z celkového počtu 24 ředitelů 18 z nich, tj.75 % čas na odstranění nedostatků. 6 ředitelů, tj.25 % mělo na nápravu málo času. Nedostatek času na nápravu měli 2 ředitelé s chybějícím sportovním prostorem, 1 ředitel s absencí kvalifikovaných učitelů, 1 ředitel s nedostatečným využíváním informačních zdrojů, 1 ředitel s širokým spektrem výchovně vzdělávacích strategií a 1 ředitel s nespécifikovaným případem.

Otázka č.9 Byla podle Vás Vámi přijatá opatření k odstranění nedostatků zjištěných při inspekci ČŠI smysluplná, zvyšující kvalitu školy?



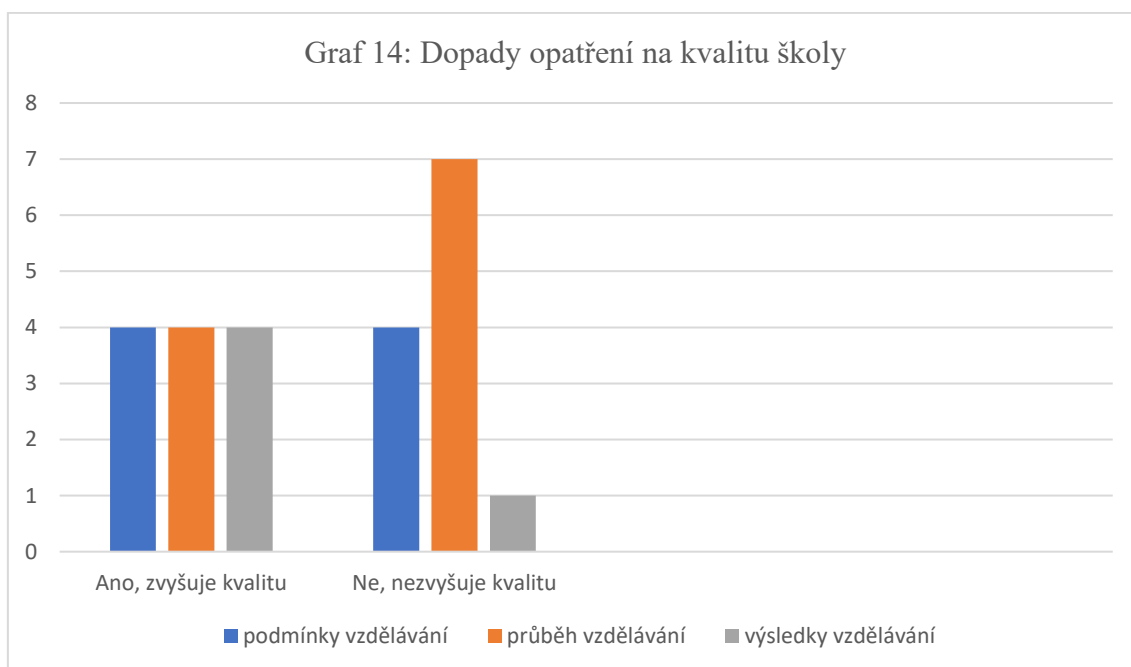
Zdroj: vlastní

Z celkového počtu 24 ředitelů škol si 12 z nich, tj.50 % myslí, že přijatá opatření k odstranění nedostatků mají smysl a zvyšují kvalitu jejich školy. Stejný počet 12 respondentů, tj.50 % si myslí, že nikoli.



Zdroj: vlastní

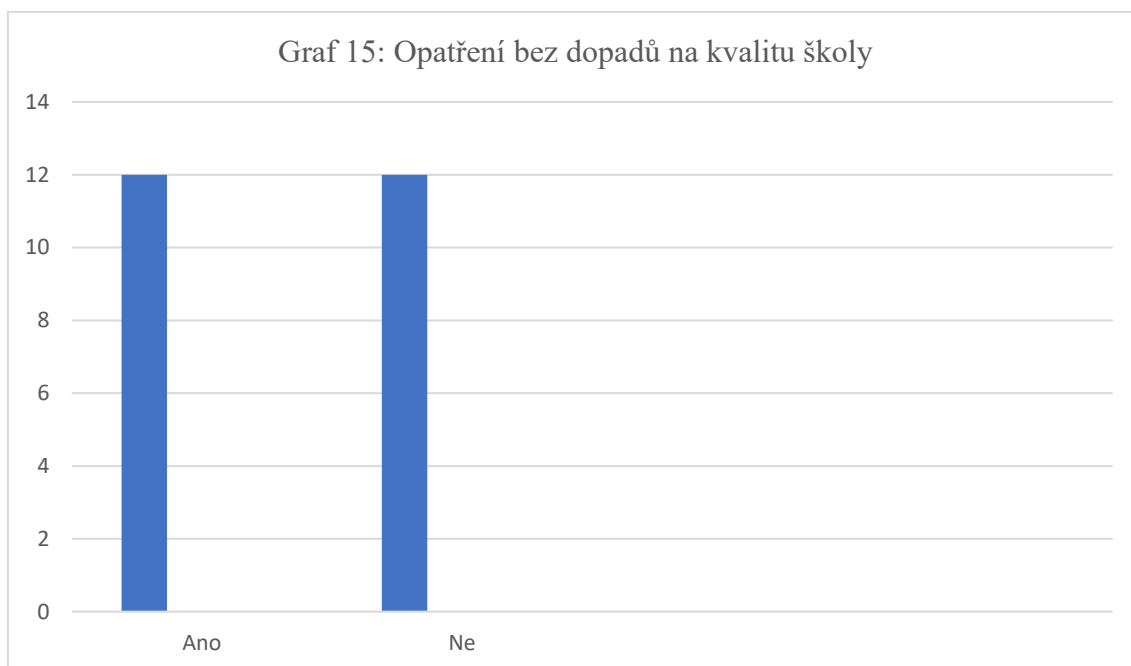
Z hodnocení dopadů přijatých opatření k nápravě nedostatků zvyšujících kvalitu školy, zjištěných při inspekci, v závislosti na délce doby ve funkci ředitele vyplývá, že z celkového počtu 24 respondentů hodnotí kladně tuto otázku 1 ředitel, tj. 4 %, který je ve funkci v rozmezí 1-2 roky, 3 ředitelé, tj. 12,5 %, kteří jsou ve funkci v rozmezí 3-6 let a 8 ředitelů, tj. 33 %, kteří jsou ve funkci 7 let a déle. Na stejnou otázku odpověděli negativně 3 ředitelé, tj. 12,5 %, kteří jsou ve funkci v rozmezí 3-6 let a 9 ředitelů, tj. 38 %, kteří jsou ve funkci v rozmezí 7 let a více.



Zdroj: vlastní

Z celkového počtu 24 respondentů hodnotí kladně tuto otázku 12 ředitelů základní škol, tj. 50 %. Oblasti vzdělávání, které byly odstraněním nedostatků, zjištěných při inspekční činnosti České školní inspekce dle dotazovaných ředitelů základních škol, zkvalitněny jsou 4x podmínky vzdělávání, 4x průběh vzdělávání a 4x výsledky vzdělávání. 12 ředitelů základních škol si myslí, že nápravou nedostatků nezvýšili kvalitu své školy, a to 4x v oblasti podmínky vzdělávání, 7x v oblasti průběh vzdělávání a 1 x v oblasti výsledky vzdělávání.

Otázka č.10 Byla podle Vás Vámi přijatá opatření k odstranění nedostatků zjištěných při inspekci ČŠI pouze administrativní, bez přímého dopadu na kvalitu školy?



Zdroj: vlastní

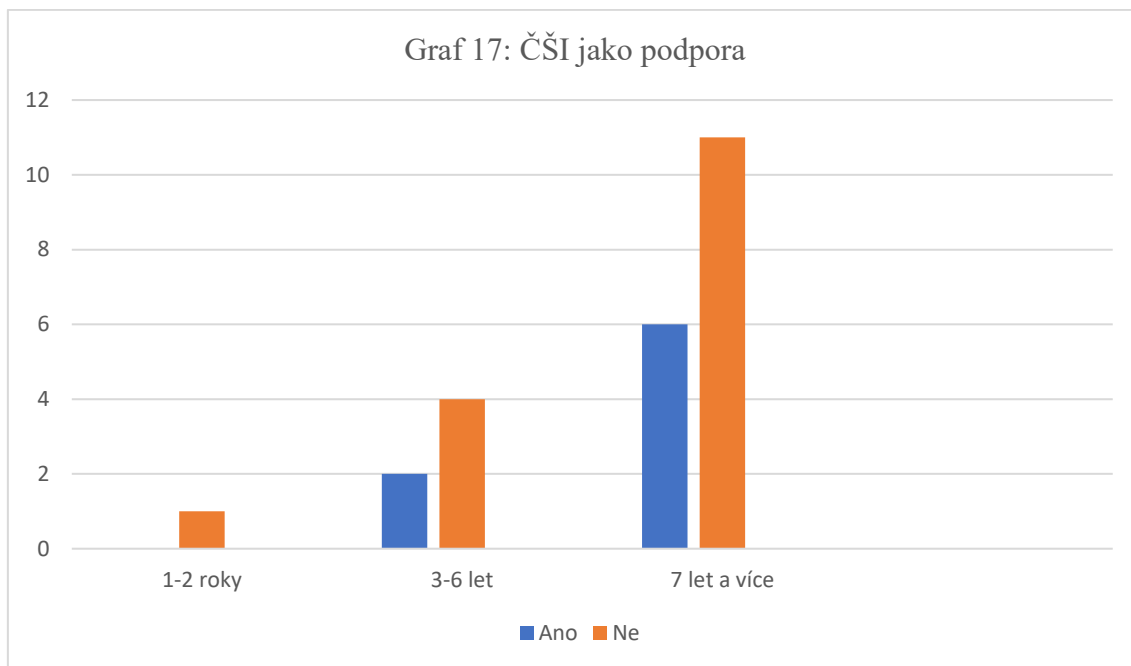
Kontrolní otázka dopadla v opačném gardu než otázka č.9. Z celkového počtu 24 ředitelů škol si 12 z nich, tj.50 % myslí, že přijatá opatření k odstranění nedostatků jsou pouze administrativní, bez přímého dopadu na kvalitu školy. Stejný počet 12 respondentů, tj.50 % si myslí, že nikoli.

Otázka č.11 Vnímáte hodnotící činnosti ČŠI jako podporu a pomoc pro udržení, případně zvyšování kvality Vaší školy?



Zdroj: vlastní

Z celkového počtu 24 respondentů vnímá 8 z nich, tj.33 % hodnotící činnost České školní inspekce jako podporu a pomoc pro udržení, případně zvyšování kvality jejich školy. 16 ředitelů, tj.67 % nevnímá hodnotící činnost České školní inspekce jako podporu a pomoc pro udržení, případně zvyšování kvality jejich školy.



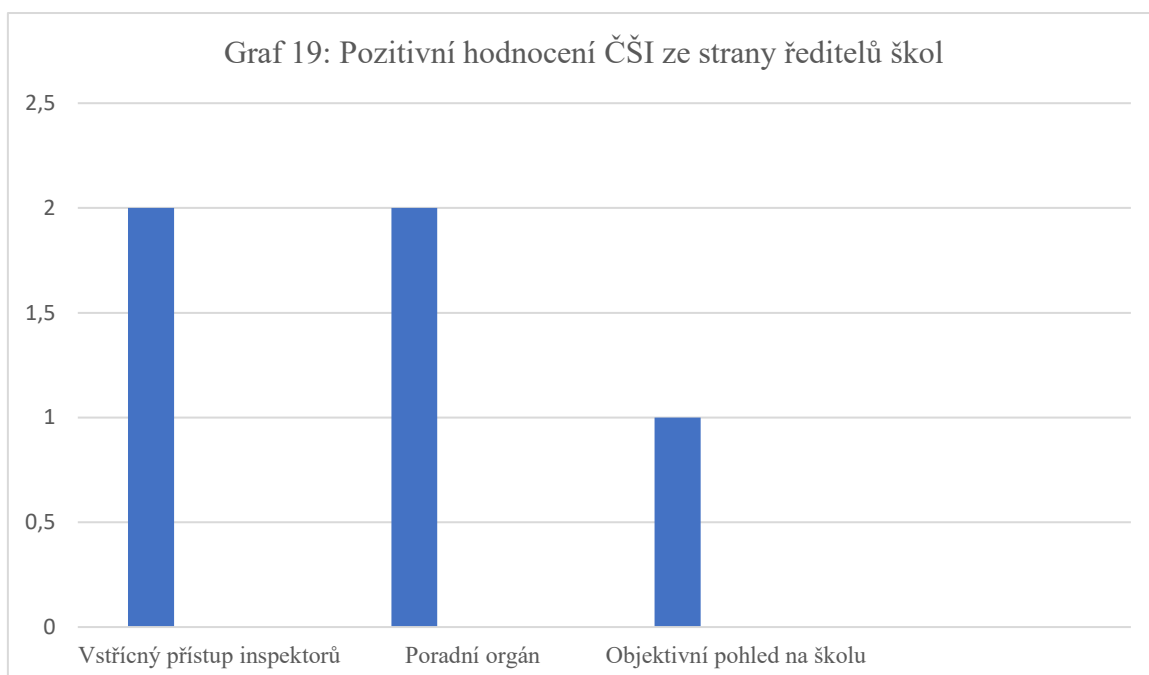
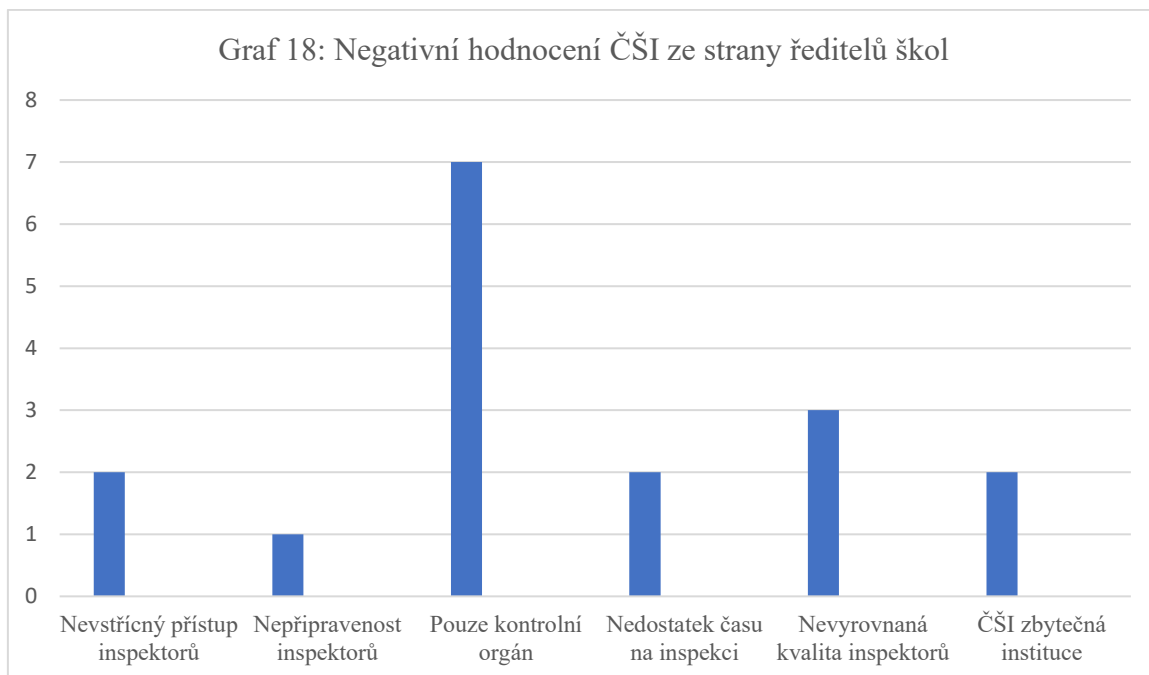
Zdroj: vlastní

Z celkového počtu 24 respondentů vnímají 2 ředitelé, tj. 8 %, kteří jsou ve funkci v rozmezí 3-6 let hodnotící činnost České školní inspekce jako podporu a pomoc pro udržení, případně zvyšování kvality jejich školy, stejně tak, jako 6 ředitelů, tj. 25 %, kteří jsou ve funkci v rozmezí 7 let a více. 1 ředitel, tj. 4%, který je ve funkci v rozmezí 1-2 roky, nevnímá hodnotící činnost České školní inspekce jako podporu a pomoc pro udržení, případně zvyšování kvality jejich školy, stejně jako 4 ředitelů, tj. 17%, kteří jsou ve funkci v rozmezí 3-6 let a 11 ředitelů, tj. 46%, kteří jsou ve funkci 7 let a více.

Otázka č.12 Prostor pro Vaše postřehy, doplňující informace.

- ČŠI poskytla pohled „třetí osoby“ na práci pedagogů
- Inspekce vystupovala především jako poradce
- Překvapilo mě relativně mile chování inspektorek, vstřícný a věcný postup
- Bylo by dobré, aby ČŠI byla podporující a chápající organizace.
- Chybí ochota pomoci ve složitých situacích – prý nejsou poradní orgán
- ČŠI mi důrazně řekla, že není poradní, ale kontrolní orgán
- Domnívám se, že kvalita českého školství nestojí na legislativních chybách ve škole, které ČŠI sleduje

- Chybí podpora
- Vedoucí inspekční činnosti se špatně orientoval v systému vzdělávání na ZŠ (ptal se hospitovaného pedagoga, od kterého ročníku mají žáci druhý cizí jazyk)
- Je to člověk od člověka – 2 inspektorky podněcující, 1 zkosnatělá, vyplňující pouze tabulky, ale zcela odtržená od reality
- Očekávala jsem radu, pomoc.
- Očekávala jsem metodickou pomoc
- Vše je o lidech
- Všichni máme co měnit, ČŠI nevyjímaje. Nejde poznat a posoudit školu komplexně za 3 dny, Je třeba se školou být delší dobu. Ale to je systémová otázka.
- Vždy záleží na konkrétním inspektorovi, jeden je studnice nápadů, inspirující, pomáhající, hledající řešení. Pak přijde jiný a spolupráce je naprosto nekonstruktivní, v podstatě ztráta času. Inspektoři jsou přetížení, mají málo času, stává se, že se i 2. či 3. den inspekce zeptají, jestli určitou záležitost řešili včera se mnou nebo to bylo v té předchozí škole.
- Inspekce proběhla v době covidu. Hrůza!
- ČŠI musí vždy něco najít, bez ohledu na souvislosti a podmínky
- Kdyby ČŠI zbytečně nestresovala, školám by se dýchalo volněji a mnohem lépe by se rozvíjely
- Byli velmi komisní a nepříjemní.
- ČŠI je naprosto zbytečná organizace ve vztahu ke škole
- Za celých 25 let, kdy jsem na pozici ředitele školy, se mi nepodařilo zjistit, k čemu jsou vlastně návštěvy ČŠI pro chod školy přínosné. Jako jediné pozitivum vidím to, že se chování a vystupování některých členů inspekčního tým změnilo k lepšímu.



Otevřenou otázku využila většina ředitelů škol. Pouze 3 ředitelé, tj. 13 % z celkového počtu 24 ředitelů nezhodnotili konkrétní činnost inspektorů České školní inspekce. Ostatní ředitelé hodnotili jednu nebo více oblastí inspekční činnosti. Negativně zhodnotili 2 ředitelé, tj. 8 %

nevstřícný přístup inspektorů, 1 ředitel, tj. 4 % nepřipravenost inspektorů, 7 ředitelů, tj. 29 % názor inspektorů, že jsou jen kontrolní orgán, 2 ředitelé, tj. 8 % nedostatek času na objektivní inspekční činnost, 3 ředitelé, tj. 13 % nevyrovnanou kvalitu inspektorů, a 2 ředitelé, tj. 8 % ČŠI jako zbytečnou instituci. Pozitivně zhodnotili 2 ředitelé, tj. 8 % vstřícný přístup inspektorů, 2 ředitelé, tj. 8 % ČŠI jako poradní orgán a 1 ředitel, tj. 4 % objektivní pohled ČŠI na školu.

7.7 Interpretace zjištěných výsledků

Z analýzy získaných informací vyplývá, že výběrový soubor 24 ředitelů základních škol Středočeského kraje tvoří 1 ředitel, který je ve funkci v rozmezí 1-2 roky, 6 ředitelů, kteří jsou ve funkci 3-6 let a 17 ředitelů, kteří jsou ve funkci 7 let a více. Všichni tito ředitelé škol absolvovali od roku 2015 do roku 2022 inspekci České školní inspekce a zároveň měli v nějaké oblasti vzdělávání nedostatky, které vyžadovali zlepšení. Cílem této bakalářské práce bylo zhodnotit dopady hodnotící činnosti České školní inspekce na podmínky, průběh a výsledky vzdělávání z pohledu ředitelů škol. Vzhledem k tomu, že pravidelné inspekce provádí Česká školní inspekce v šestiletých cyklech, mají ředitelé, kteří jsou ve funkci 7 let a déle největší zastoupení ve výběrovém souboru. Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání znala před provedenou inspekcí ČŠI většina ředitelů. Jen 6 z nich tato kritéria neznala. Nejčastější nedostatky měly školy v oblasti průběh vzdělávání, celkem v 11 případech. Mezi nejčastější nedostatky v této oblasti patřila individualizace přístupů (5 škol), nedostatečné využití informačních zdrojů (3 školy), organizace vzdělávání (2 školy) a jeden ředitel nedostatek nespecifikoval. Podmínky vzdělávání mělo s nedostatky 8 škol. Ve 3 případech se školy potýkaly s nevhodnými nebo chybějícími prostory, po jednom případě s nedostatkem kvalifikovaných pedagogů a s delegováním, tři ředitelé nedostatek nespecifikovali. Pět škol mělo nedostatky v oblasti výsledky vzdělávání, konkrétně 3 z nich v individuálním monitoringu a analýze výsledků, v jednom případě v systémovém vyhodnocování výsledků a jeden ředitel nedostatek nespecifikoval. Žádnou formu pomoci ze strany ČŠI k odstranění nedostatků, zjištěných při inspekcí, nedostalo 13 ředitelů škol. Pomoc ve formě rady dostalo 9 ředitelů. Dvěma ředitelům poskytla ČŠI pomoc ve formě inspirativní praxe. Většina ředitelů škol měla na nápravu nedostatků dostačující čas, jen 6 ředitelů dostatek času nemělo. Ve dvou případech u chybějících nebo nevyhovujících prostor a po jednom případě u nedostatku kvalifikovaných pedagogů, u nedostatečného využívání

informačních zdrojů, u širokého spektra výchovně vzdělávacích strategií a v jednom nespecifikovaném případě. Názory 24 ředitelů škol na činnost ČŠI a její dopady na zvyšování kvality školy jsou vyrovnané. Polovina z nich vidí v hodnotící práci ČŠI smysl a souhlasí s tím, že nápravou nedostatků zjištěných při inspekční činnosti zvyšují kvalitu své školy. Druhá polovina si myslí opak. A to, že nápravou nedostatků vykonávají pouze administrativní úkon, bez dopadu na kvalitu jejich školy. Na tento výsledek nemá vliv dle šetření ani to, jak dlouho jsou ředitelé ve funkci, ani na hodnocené oblasti. Z šetření dále vyplývá, že největší zastoupení, tj. 11 ředitelů, pro které ČŠI nepředstavuje podporu a pomoc při nápravě nedostatků je u ředitelů, kteří jsou ve funkci 7 let a více. Naopak 6 ředitelů této kategorie hodnotí činnost ČŠI jako podporu a pomoc. Vyrovnanější názor je u ředitelů, kteří jsou ve funkci 3 až 6 let. Pro čtyři z nich činnost ČŠI podporou a pomocí není, pro dva je. Jeden ředitel, z výběrového souboru, který je ve funkci 1-2 roky, hodnotí činnost ČŠI jako podporu a pomoc nehodnotí. V doplňujícím prostoru pro postřehy a informace ředitelé zhodnotili konkrétní činnost inspektorů ČŠI na školách. Pouze 3 ředitelé se k tématu nevyjádřili. U ostatních ředitelů (17 ředitelů) převládalo negativní hodnocení. Nejčastější nedostatek viděli ředitelé škol (7 ředitelů), v tom, že jim ČŠI sdělila, že jejich činnost je pouze kontrolní, nikoli poradní. Ve třech případech zhodnotili ředitelé nevyrovnanou kvalitu inspektorů, ve dvou případech měli inspektoři dle ředitelů škol velice málo času na objektivní inspekční činnost a ve dvou případech byl přístup inspektorů při inspekcí nevstřícný. Dále dva ředitelé škol zhodnotili ČŠI jako zbytečnou instituci a v jednom případě nebyl dle ředitele školy inspektor připravený na inspekcí. Pozitivně zhodnotilo konkrétní činnost 5 ředitelů. Ve dvou případech pozitivně zhodnotili ČŠI jako poradní orgán, ve dvou případech vstřícný přístup inspektorů a v jednom případě přínosný objektivní pohled na činnost školy.

Na první výzkumnou otázku, zda vedou, dle ředitelů škol, doporučená opatření ČŠI k nápravě nedostatků ke zvýšení kvality školy, můžeme odpovědět, že názory ředitelů škol jsou vyrovnané. Polovina ředitelů z výběrového souboru zhodnotila, že doporučená opatření k nápravě nedostatků vedla ke zvýšení kvality jejich školy. Druhá polovina ředitelů zhodnotila, že doporučená opatření k nápravě nedostatků ke zvýšení kvality jejich školy nevedla.

Na druhou výzkumnou otázku, jestli vnímají ředitelé škol hodnotící činnost ČŠI jako pomoc a podporu pro udržení nebo zvyšování kvality školy můžeme odpovědět, že většina ředitelů z výběrového souboru tuto podporu a pomoc ze strany ČŠI nevnímá.

Závěr

První část bakalářské práce vznikla na základě prostudování odborné literatury. Teoretická východiska byla zaměřena na definování pojmu kvalita, řízení kvality a její specifika v oblasti vzdělávání. Dále práce definuje pojmy hodnocení, evaluace a autoevaluace a zaměřuje se na to, kdo může školy externě hodnotit a podle jakých kritérií. I když je řízení kvality a hodnocení kvality spojeno převážně s oblastí výroby, tak ani oblast veřejného školství, jako velice specifická oblast, nezůstává stranou. Vzdělávací politika České republiky usiluje o poskytování kvalitního vzdělávání, které bude dostupné všem. Vzdělávací politika určuje strategii vzdělávání a nastavuje kritéria pro hodnocení kvality. Česká školní inspekce provádí hodnotící činnost na školách zapsaných ve školském rejstříku v šestiletém cyklu. Ředitelé škol se tedy mohou s její inspekční činností setkat kdykoli po jmenování do funkce ředitele školy, v závislosti na poslední provedené inspekční kontrole na jejich škole. V rámci šetření byl zvolen kvantitativní výzkum a dotazníkové šetření. Cílem této bakalářské práce bylo zhodnotit dopady hodnotící činnosti České školní inspekce na podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve školách z pohledu samotných škol, resp. ředitelů škol. Z provedeného výzkumného šetření vyplývá, že z výběrového souboru 24 ředitelů základních škol Středočeského kraje, kteří v letech 2015-2022 absolvovali inspekci České školní inspekce a měli nedostatky v některé z oblastí vzdělávání většina z nich kritéria pro hodnocení kvality znala. Na první výzkumnou otázku, zda vedou, dle ředitelů škol, doporučená opatření ČŠI k nápravě nedostatků ke zvýšení kvality školy, můžeme odpovědět, že názory ředitelů škol jsou vyrovnané. Polovina ředitelů z výběrového souboru zhodnotila, že doporučená opatření k nápravě nedostatků vedla ke zvýšení kvality jejich školy. Druhá polovina ředitelů zhodnotila, že doporučená opatření k nápravě nedostatků ke zvýšení kvality jejich školy nevedla. Vystává otázka, jak je to možné? A nabízí se odpověď. Ředitelé se neztotožňují s modelem kvalitní školy a jejími kritérii hodnocení. Nevidí v jejich naplňování smysl a význam pro udržení nebo zvyšování kvality školy. V těchto případech, dle provedeného šetření, nehraje roli, jak dlouho jsou ředitelé ve funkci, ani nejsou výrazné nerovnoměrnosti v názorech na tuto otázku vzhledem k hodnocené oblasti vzdělávání. Na druhou výzkumnou otázku, jestli vnímají ředitelé škol hodnotící činnost ČŠI jako pomoc a podporu pro udržení nebo zvyšování kvality školy můžeme odpovědět, že většina ředitelů z výběrového souboru tuto podporu a pomoc ze strany ČŠI nevnímá. I když není žádná zákonná povinnost tuto podporu poskytovat, je

patrná změna v nastavení České školní inspekce, která si klade za cíl v letech 2021-2030 vytvořit na základě inspekční činnosti i sekundárních analýz informačních zdrojů databázi inspirativní a nevhodné praxe a tu pak kvalitně komunikovat školám. Kdo jiný, než právě Česká školní inspekce má relevantní informace pro utváření této databáze zohledňující práci škol v celkovém kontextu podmínek vzdělávání, např. v souvislosti se socioekonomickou situací v regionu, složením žáků nebo dostupností kvalitních pedagogů apod.?

Závěry této bakalářské práce mohou být využity v praxi zejména pro Českou školní inspekci, pro naplňování cílů, které si dala pro období 2021–2030. Z výzkumného šetření vyplývá, že v poskytování kvalitní zpětné vazby a související metodické podpory školám při plnění inspekční činnosti jsou dle dotazovaných ředitelů škol ze strany České školní inspekce rezervy. Kvalitní zpětná vazba poskytovaná inspekčními pracovníky a související metodická podpora školám, včetně využití příkladů inspirativní nebo nevhodné praxe je jedním ze základních cílů koncepčních záměrů České školní inspekce pro období 2021-2030. Stejně tak, jako budování obrazu České školní inspekce jako důvěryhodné, transparentní a komunikaci otevřené instituce. V neposlední řadě je na inspektorech České školní inspekce a jejich komunikačních dovednostech, jak budou komunikovat a vysvětlovat souvislost nastavených kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání se zvyšováním kvality vzdělávání ředitelům škol, kteří s tím v současné době nejsou ztotožnění.

Seznam odborné literatury

BAUER, Miroslav, Ingrid HABURAIOVÁ, 2015. *Leadership a využitím kaizen a lean*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0390-3.

Česká agentura pro standardizaci [online]. [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <http://seznamcsn.agentura-cas.cz/>

Česká společnost pro jakost [online]. © 2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.csq.cz/o-nas>

Český statistický úřad [online]. [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/230042210202.pdf/99bd9fe6-7407-4dd7-9d1d-888f4057b04c?version=1.1>

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

Historie školní inspekce [online]. © 2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: https://csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/Historie-skolni-inspekce.pdf

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3

CHVÁL, Martin, 2018. *Na naši škole nám záleží*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1321-5.

Koncepční záměry inspekční činnosti 2021-2030 [online]. © 2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: https://csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Koncepcni_zamery_inspekni_cinnosti_CSI_2021_2030.pdf

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání [online]. © 2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2021-2022_Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-v

Legislativa České školní inspekce [online]. © 2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Clanky/Legislativa>

Managementmania [online]. © 2011–2016 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/360-zpetna-vazba>

Managementmania [online]. © 2011–2016 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/analyza>

Model kvalitní školy [online]. © 2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Aktuality/Ceska-skolni-inspekce-predstavila-model-kvalitni-s>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001. Praha: Tauris. [vid. 2022-03-15]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

NENADÁL, Jaroslav a kol, 2018. *Management kvality pro 21. století*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-726-1561-2

O šetření TALIS [online]. © 2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TALIS/O-setreni-TALIS>

O šetření TIMSS [online]. © 2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TIMSS/O-setreni-TIMSS>

O šetření PISA [online]. © 2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

Plán hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2021/2022 [online]. © 2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Plan-hlavnich-ukolu/2021-2022_Plan-hlavnich-ukolu-Ceske-skolni-inspekce

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6

PRŮCHA, Jan, Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník. 2.aktual.vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8994-1 dostupné z <https://www.bookport.cz/kniha/andragogicky-slovník-2287/>

PRŮCHA, Jan (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŘEZÁČ, Jaromír, 2009. *Moderní management*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1959-4.

STARÝ, Karel, 2006. *Sumativní a formativní hodnocení* [online]. [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>

TROJAN, Václav, 2017. *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-961-2.

SEBEROVÁ, Alena, Martin MALČÍK, 2009. *Autoevaluace školy-od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-759-5.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. © 2013–2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

ÚNMZ [online]. [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.unmz.cz/obecne/o-uradu/>

VAŠŤATKOVÁ, Jana, 2006. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. Monografie. ISBN 80-244-1422-8.

VEBER, Jaromír a kol., 2002. *Řízení jakosti a ochrana spotřebitele*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0194-4.

VEBER, Jaromír a kol., 2003. *Management. Základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-029-5.

Vyhláška č.107/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č.54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích. [online]. © 2010–2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-107>

Vyhláška č.60/1979 Sb., ministerstva školství České socialistické republiky o inspekci výchovy a vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. [online]. © 2010–2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1979-60>

Výroční zpráva České školní inspekce za rok 2019-2020. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-43-4. [online]. [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: [https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(3\)](https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(3))

Zákon č.137/2016 Sb., kterým se mění zákon č.111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů a některé další zákony [online]. © 2010–2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-137>

Zákon č.157/2000 Sb., o přechodu některých věcí, práv a závazků z majetku České republiky do majetku krajů, ve znění pozdějších předpisů. [online]. © 2010–2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-157>

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. © 2010–2022 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Přílohy

Příloha č.1 Dotazník pro ředitele základních škol Středočeského kraje.

Hodnocení činnosti ČŠI z pohledu ředitelů škol

1. Jak dlouho jste na pozici ředitele/ky školy?
Vypište:
2. Proběhla na Vaší (současné neb minulé) škole, kde jste nebo byl/la ředitelem/kou školy inspekce ČŠI v období 2015-2022?
Ano
Ne. Zde pro Vás dotazník končí. Prosím o odeslání dotazníku, děkuji.
3. Znal/la jste před provedenou inspekcí kritéria kvalitní školy?
Ano
Ne
4. Byla některá hodnocená oblast na Vaší škole vyhodnocena Českou školní inspekcí jako očekávané úrovně, úrovně vyžadující zlepšení nebo nevyhovující úrovně?
Ano
Ne. Zde pro Vás dotazník končí. Prosím o odeslání dotazníku, děkuji.
5. Vyberte hodnocenou oblast, která měla dle ČŠI nedostatky
Podmínky vzdělávání
Průběh vzdělávání
Výsledky vzdělávání
6. Vypište konkrétní nedostatky v dané oblasti/oblastech
7. Poskytla Vám ČŠI nějakou formu pomoci k odstranění nedostatků zjištěných při inspekci? (vyberte jednu neb více odpovědí)
Školení
Inspirativní praxe
Jiné... Vypište
Ne
8. Byla lhůta pro nápravu nedostatků dostačující?
Ano
Ne
9. Byla podle Vás Vámi přijatá opatření k odstranění nedostatků zjištěných při inspekci ČŠI smysluplná, zvyšující kvalitu školy?

Ano

Ne

10. Byla podle Vás Vámi přijatá opatření k odstranění nedostatků zjištěných při inspekci ČŠI pouze administrativní bez přímého dopadu na kvalitu školy?

Ano

Ne

11. Vnímáte hodnotící činnost ČŠI jako podporu a pomoc pro udržení, případně zvyšování kvality Vaší školy?

Ano

Ne

12. Prostor pro Vaše postřehy, doplňující informace.... Vypište