

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

### **Příklady realizace autoevaluace v mateřské škole**

Examples of self-evaluation in kindergarten

Bc. Lucie Kinzlová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika předškolního věku

Odevzdáním této diplomové práce na téma Příklady autoevaluace v mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. dubna 2025

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, věcné připomínky, lidský přístup i flexibilní komunikaci, které mi při vypracování diplomové práce velice pomohly. Dále děkuji paním ředitelkám, které měly zájem se na výzkumném šetření podílet a poskytly tak potřebná data.

## ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá procesem autoevaluace v mateřské škole, požadavky na tento proces, jeho zpracováním i výstupy. Popisuje příklady praxe několika mateřských škol z pohledu vedoucích pracovníků, ředitelek.

Cílem výzkumného šetření je podrobně zjistit a popsat, jak probíhá autoevaluace v praxi několika mateřských škol a porovnat ji. Výzkumnými otázkami práce jsou: *Jak vnímají autoevaluaci ředitelky vybraných mateřských škol? Jak často, jakými metodami a s využitím kterých nástrojů jsou jednotlivé oblasti autoevaluace ve vybraných mateřských školách hodnoceny?* a *Kdo všechno je zapojen do autoevaluace vybraných mateřských škol a jakým způsobem?* Z podstaty vyplývající z cíle diplomové práce je pro výzkum vybrán kvalitativní přístup s designem případových studií. Ke sběru dat je využita metoda polostrukturovaných rozhovorů.

Autoevaluace ve zkoumaných mateřských školách má své shodné i rozdílné znaky. Vedoucí pracovníce souzní s potřebou realizace vlastního hodnocení, každá se však setkává v rámci tohoto procesu s určitými překážkami. Ve zmiňovaných školách jsou k hodnocení využívány metody a nástroje kvalitativního přístupu, zejména pozorování, sebehodnocení a diskuze. Časový harmonogram hodnocení jednotlivých oblastí je v rámci zkoumaných mateřských škol velice podobný a vyplývá z rozložení školního roku. Hlavní těžiště tohoto procesu spočívá v práci vedoucích pracovníků (ředitelek a zástupkyň ředitelek) a pedagogických pracovníků (zejména učitelek). Dalšími účastníky vlastního hodnocení jsou provozní (nepedagogičtí) pracovníci, rodiče i děti. Tyto další potenciálně zainteresované osoby se však objevují v rámci autoevaluačního procesu sporadicky, nebo jsou v některých případech vynechání úplně.

## KLÍČOVÁ SLOVA

autoevaluace, vlastní hodnocení, mateřská škola, rozhovory, RVP PV

## **ABSTRACT**

This thesis focuses on the process of self-evaluation in kindergartens, the requirements for this process, its implementation, and its outcomes. It describes examples of practice from several kindergartens from the perspective of leading staff members, specifically headmistresses.

The aim of the research is to thoroughly investigate and describe how self-evaluation is conducted in practice in several kindergartens and to compare them. The research questions include: *How do headmistresses of selected kindergartens perceive self-evaluation? How frequently, by what methods, and using which tools are various areas of self-evaluation assessed in the selected kindergartens? Who is involved in the self-evaluation process in these kindergartens, and in what ways?* Due to the nature of the thesis objectives, a qualitative approach with a case study design was chosen for the research. Data collection was carried out using semi-structured interviews.

Self-evaluation in the studied kindergartens exhibits both common and differing characteristics. The leading staff members acknowledge the necessity of conducting self-assessment; however, each encounters specific challenges within this process. The schools in question employ qualitative methods and tools for evaluation, particularly observation, self-assessment, and discussion. The timeline for assessing various areas is quite similar across the examined kindergartens, corresponding with the structure of the academic year. The core of this process lies in the work of the leading staff members (headmistresses and deputy headmistresses) and teaching staff (mainly teachers). Other participants in the self-evaluation process include operational (non-teaching) staff, parents, and children. However, these other potentially involved persons appear only sporadically or, in some cases, are omitted from the self-evaluation process entirely.

## **KEY WORDS**

self-evaluation, kindergarten, interviews, educational program for kindergarten

## Obsah

Úvod .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1. Vymezení pojmu evaluace a autoevaluace v souvislosti se vzdělávacím prostředím .	11
1.1. Pojem autoevaluace mateřské školy .....	13
1.2. Zákonný rámec autoevaluace školy.....	15
2. Oblasti autoevaluace v mateřské škole.....	16
2.1. Hodnocení Školního vzdělávacího programu.....	16
2.2. Podmínky vzdělávání v kontextu RVP PV .....	18
2.3. Hodnocení procesu a průběhu vzdělávání .....	22
2.3.1. Způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání .....	22
2.3.2. Hodnocení práce učitelů s ohledem na specifika předškolního vzdělávání	23
2.3.3. Pedagogická diagnostika .....	27
2.4. Hodnocení výsledků vzdělávání .....	28
3. Metody a nástroje autoevaluace v mateřské škole.....	31
4. Vlastní proces autoevaluace .....	35
4.1. Účastníci autoevaluace v mateřské škole .....	35
4.2. Fáze a etapy autoevaluace .....	36
4.3. Cíle a kritéria autoevaluace .....	39
4.4. Zpracování výsledků – sebehodnotící zpráva.....	44
EMPIRICKÁ ČÁST .....	46
5. Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	46
6. Metodologie výzkumu.....	46
6.1. Výběr případů mateřských škol.....	46
6.2. Strategie sběru dat a výzkumné metody .....	47
6.3. Výsledky výzkumu v jednotlivých mateřských školách .....	48

6.4. Shrnutí výsledků výzkumu .....	64
7. Diskuze .....	68
8. Závěr.....	71
Seznam použitých zkratek.....	73
Seznam použitých informačních zdrojů .....	74
Seznam příloh.....	80

## Úvod

V České republice je veřejné předškolní vzdělávání v mateřských školách realizováno podle dvouúrovňového modelu kurikulárních dokumentů. Na úrovni státu specifikuje toto vzdělávání Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Jedná se o závazné dokumenty, které je nutné následovat a jednat v souladu s nimi. Na úrovni školy jsou dále tvořeny Školní vzdělávací programy, díky kterým má každá mateřská škola možnost vytvořit svůj vlastní autentický plán vzdělávání, který reflektuje specifika a příležitosti dané instituce.

Tento model vyžaduje pravidelné hodnocení jednotlivých součástí vzdělávání tak, aby bylo zajištěno naplňování jeho závazných podmínek. Součástí takového procesu je autoevaluace neboli vnitřní hodnocení, které provádí škola sama, a evaluace ve smyslu externího hodnocení, které realizuje Česká školní inspekce (dále jen ČŠI), případně zřizovatel, jak pojednává Školský zákon, § 12. Výsledkem obou těchto částí hodnocení jsou cenné poznatky, které mateřské škole odкрývají, jaké jsou její silné i slabé stránky, kde se nacházejí příležitosti k dalšímu rozvoji a případná rizika, která mohou ovlivnit proces vzdělávání (RVP PV, 2021).

Výroční zpráva ČŠI za rok 2023/2024 pojednává v rámci doporučení pro mateřské školy o důležitosti vlastního hodnocení školy tak, že je žádoucí „...*nastavením efektivního systému autoevaluace v ŠVP a jeho důslednou realizací zajišťovat zvyšování kvality práce školy. Vlastní hodnocení školy propojovat s hodnocením ČŠI. Důsledně pracovat s výstupy z inspekční činnosti, včetně elektronických reportů v systému InspIS DATA28. Důsledně a systematicky přijímat adekvátní opatření k oblastem, které vyžadují zlepšení.*“ (ČŠI, 2024a, s. 45).

K tématu věnujícímu se autoevaluaci konkrétně mateřské školy bylo vydáno nemnoho publikací, případně se jím zaobírají určité kapitoly literatury zaměřené z obecnějšího hlediska na management mateřské školy. Tyto zdroje nabízejí určité cesty, kterými se může vedení škol vydat, nestaví však rigidní mantinely. Z podstaty rozdílnosti jednotlivých škol ani nemohou být publikované materiály přesnými návody k realizaci vlastního hodnocení v praxi. Ředitelé a ředitelky mateřských škol se tak často vydávají vlastní cestou vyplývající ze zkušeností a jisté intuice, přičemž se snaží obsáhnout všechna témata a oblasti, která by v rámci autoevaluace chtěli hodnotit. K vlastnímu hodnocení školy neexistují žádná legislativní vodítka, povinnost jeho realizace však přetrvává.

V diplomové práci je z dostupných dokumentů zpracovaný teoretický rámec autoevaluace mateřské školy. Dále obsahuje jednotlivé kroky celého procesu realizace vlastního hodnocení. V empirické části se závěrečná práce věnuje třem případovým studiím. Cílem výzkumného šetření je podrobně zjistit a popsat, jak probíhá autoevaluace v praxi těchto mateřských škol a porovnat ji. V rámci výzkumu bylo zjišťováno, jak vnímají autoevaluaci ředitelky vybraných mateřských škol. Byla nashromážděna data o tom, jak často, jakými metodami a s využitím kterých nástrojů jsou jednotlivé oblasti autoevaluace ve vybraných mateřských školách hodnoceny. Současně byla zodpovězena otázka, kdo všechno je zapojen do autoevaluace vybraných mateřských škol a jakým způsobem.

Vzhledem k realizaci výzkumného designu případových studií není možné přenést zjištěná data do širšího zobecnění (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Věřím však, že tato závěrečná práce poskytne hlubší vhled do reality praxe mateřských škol v oblasti autoevaluace.

Mně osobně přineslo studium této problematiky mnohé užitečné informace. Osvětlo mi zejména postup při plánování a realizaci autoevaluace jako takové, výběr vhodných metod, tvorbu kritérií a indikátorů i náročnost jejich vyhodnocování. Příležitost k vhledu do praxe zkoumaných mateřských škol mi umožnila rozšířit si vlastní představu o realizaci autoevaluace skrze různé přístupy a postoje paní ředitelek. Věřím, že se díky studiu vlastního hodnocení budu moci v budoucnu stát aktivní členkou týmu řešícího autoevaluaci v mateřské škole.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Vymezení pojmu evaluace a autoevaluace v souvislosti se vzdělávacím prostředím

Evaluace znamená „ocenění“ nebo „zhodnocení“, v pedagogické souvislosti se pak jedná o „*charakteristiku a hodnocení kvality a výsledků vzdělávací soustavy*“ (Klimeš, 2005, s. 165). První část slova „auto“ (evaluace) pochází z řeckého slova „autos“ ve významu „sám“ (Klimeš, 2005).

*„Pojem (auto)evaluace je odvozen z lat. valere = být silný, mít hodnotu.“* (Průcha, 2009, s. 582) Autoevaluaci lze specifikovat jako „*...hodnocení sebe sama, sebehodnocení, stanovení hodnoty vlastní činnosti*“ (Kolář a kol., 2012). Je to proces „*...určování podstaty, hodnoty a ceny věcí, zlepšující kvalitu života, produktů a výkonů*“ (Scriven 1991 in Průcha 2009, s. 582). Také se dá definovat jako „*...systematické sbírání informací týkající se povahy a kvality objektů*“ (Nevo 1995 in Průcha 2009).

Evaluace je „*...hodnotící a kontrolní činnost systematická, pravidelně prováděná a realizovaná podle určitých, předem připravených kritérií*“ (Průcha a Kořátková, 2013, s. 87). Jedná se o „*...shromažďování informací a analýzy informací podle předem stanovených kritérií za účelem dalšího rozhodování*“ (Bečvářová, 2010, s. 76).

*„Autoevaluace může být považována za logický důsledek hnutí podporující autonomii škol.“* (OECD, 1998 cit. podle Kyriakides a Campbell, 2004, s. 24) Jejím cílem je, jak zvyšovat kvalitu organizace, tak kvalitu vzdělávání (Freiberg, 1999 in Kyriakides a Campbell, 2004).

Evaluace je v pedagogickém prostředí chápána jako teoretický přístup, skrze něj lze hodnotit vzdělávací realitu a její součásti. Dále je to metodologie zahrnující metody a postupy sloužící k realizaci evaluace. Stejně tak je to proces zaměřený na analýzu současného stavu a vývoje edukační reality. Ten se odehrává na několika úrovních v rámci jednotlivců, institucí, státu i mezinárodní sféry (Průcha 1996).

*Pedagogická evaluace (education evaluation) je hodnocení různých jevů, subjektů, procesů a výsledků edukační reality. Toto hodnocení je založeno na teorii evaluace a používá metody umožňující stanovit kvalitu a užitečnost zkoumaného předmětu.“* (Průcha, 2009, s. 748)

Jde o „...vyhodnocování vlastností, fungování a účinků různých komponentů edukační reality za účelem stanovení její kvality a užitečnosti“ (Průcha 1996 in Průcha 2009, s. 748).

Evaluace školy zahrnuje interní (autoevaluaci, sebehodnocení) i externí hodnocení (nadřízeným, Českou školní inspekci apod.). Sleduje funkčnost a naplňování vzdělávacího programu, výsledky a postupy, kterými bylo výsledků dosaženo (Kolář a kol., 2012).

Ačkoliv jsou termíny „hodnocení“ a „evaluace“ z teoretického hlediska chápány částečně odlišně, v pedagogické praxi jsou oba využívány jako synonyma (Syslová a kol., 2015).

Autoevaluace školy zprostředkovává skrze analýzu různých oblastí kvalitu naplňování vlastního vzdělávacího programu (Kolář a kol., 2012).

Z mezinárodního hlediska je pojem autoevaluace (self-evaluation) chápán ve dvou významech. Jedním z nich je „...tzv. *autoevaluace osobní (personal self-evaluation)* ...“, která se zaměřuje na sebehodnocení jedince nebo konkrétní skupiny. Druhý význam označuje „...*autoevaluace institucionální (institutional self-evaluation)* ...“. V rámci autoevaluace školy jsou využívány oba významy (Rýdl, 2011).

Na přelomu století byla ve většině ekonomicky vyspělých zemí autoevaluace chápána jako priorita (MacBeath 2003 cit. podle McNamara a O'Hara, 2008). „*Je hlavním konceptem ve většině vzdělávacích systémů napříč Evropou, zatím si však více či méně hledá svou cestu do každodenního života škol.*“ (McNamara a O'Hara, 2008, s. 178) Na úrovni Evropské unie je autoevaluace podporována a je chápána jako forma podpory škol v jejich realizaci kvalitního vzdělávání (McNamara a O'Hara, 2008). Evropský parlament doporučuje členským státům podpořit „...*sebehodnocení škol jako způsob vytváření škol, které jsou schopny se z vyváženého sebehodnocení a všech externích hodnocení poučit a zlepšit své vyučovací systémy.*“ Také specifikuje sebehodnocení jako „...*účinný nástroj k posílení schopnosti škol zlepšovat se*“ (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2001, s. 3).

## 1.1. Pojem autoevaluace mateřské školy

Ve školském zákoně se užívá označení „vlastní hodnocení školy“, v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je uvedena „autoevaluace“.

*„Autoevaluace a vlastní hodnocení si můžeme definovat jako systematické a plánované hodnocení na základě předem stanovených kritérií, které směřuje ke zkvalitnění práce školy a je prostředkem pro zavádění a řízení změn ve škole.“* (Syslová, 2012, s. 24) *„Evaluaci je nutné vnímat jako proces vedoucí ke zlepšování kvality...“* (Syslová, 2012, s. 23)

*„Záměrem autoevaluace je získat aktuální informace o stavu školy a využít je pro plánování a realizaci jejího dalšího rozvoje.“* (RVP PV, 2025, s. 18) Může být chápána jako specifická metoda umožňující ověřování kvality školy, při které je nezbytná angažovanost a profesionalita zainteresovaných osob (Bij, Geijsel a Dam, 2016).

V České republice je pro autoevaluaci využíváno mnoho pojmenování (např. vlastní hodnocení, vnitřní evaluace, sebehodnocení, ...), jejich význam se však může lišit vzhledem ke kontextu (Průcha, 2009). V zahraniční literatuře se setkáme s pojmem „self-evaluation“ (Mareš a Gavora, 1999).

Pojem „vlastní hodnocení“ je využíváno ve vztahu k dítěti či pedagogovi, pojem „autoevaluace“ pak při hodnocení vzdělávacího procesu včetně jeho podmínek a Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) (Bečvářová, 2010).

*Autoevaluace „...spočívá v systematicky připraveném vyhodnocování výchovně vzdělávacích, organizačních i řídicích procesů, a to přímo pracovníky určité mateřské školy“* (Průcha a Koťátková, 2013, s. 87).

Je v zájmu škol samotných pravidelně hodnotit vlastní činnost, své silné a slabé stránky, vlastní výsledky i dokumenty jako je Školní vzdělávací program. Pokud jsou tyto skutečnosti naplňovány, lze hovořit o „autoevaluační činnosti školy“ (Smolíková a Kupcová, 2008).

*„Smyslem autoevaluace je nalézt, uvědomit si a pojmenovat a zdůvodnit nedostatky, navrhnout realizaci i účinné postupy vedoucí k vyšší kvalitě, popř. k nápravě.“* (Bečvářová, 2010, s. 78)

„Autoevaluace poskytuje škole zpětnou vazbu ke korekci vlastní činnosti a současně slouží jako východisko pro další práci ...je nezbytnou a samozřejmou součástí práce každé mateřské školy.“ (RVP PV, 2021, s. 39) Vlastní hodnocení mateřské školy by mělo být využíváno ke zlepšování podmínek, procesů a výsledků vzdělávání. ŠVP poskytuje možnost zohlednit široké pole specifík jednotlivých mateřských škol, které se mohou lišit v různých oblastech, stejně tak v možnostech, které mají. Vlastní hodnocení by pro ně mělo být přínosné zejména tím, že pokud je správně vypracováno, nabízí přehled slabých a silných stránek školy i učitele v jednotlivých oblastech (Smolíková a Kupcová, 2008).

„Sebehodnocení školy je činností pedagogickou, ... ani na příslušné podklady či zprávy bychom neměli nahlížet jako na administrativu.“ (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 8) Jedná se o záležitost celého kolektivu školy, nabízí mnoho podnětů k diskuzi a novému náhledu na vzdělávací proces a mimo jiné podporuje dobré klima školy (Průcha, 2009).

Vlastní hodnocení jako proces podléhá určitým postupům a pravidlům, má své vzájemně navazující a opakující se fáze a sestává z řady procesů (Smolíková a Kupcová, 2008). V rámci procesu autoevaluace je stanoven „...předmět evaluace (na které konkrétní jevy se mateřská škola zaměří), metody a techniky evaluace (formy, způsob vyhodnocování) a časový plán (konkrétní termíny či frekvence hodnocení)“ (RVP PV, 2021, s. 39).

Na základě zjištěných informací ředitelka mateřské školy a její pedagogičtí pracovníci provádějí odsouhlasené úpravy a projektují svou pedagogickou činnost směřující k rozvoji klíčových kompetencí dítěte (RVP PV, 2021). Aby celý proces vlastního hodnocení byl smysluplný, je nutné ověřit a zjistit, jaká je aktuální situace a následně zavést do praxe efektivní řešení zjištěných nevyhovujících faktů. Dohodnutá opatření je potřebné po určitém období znovu vyhodnotit a vyvodit jejich účinnost (Bečvářová, 2010). „Hodnocení by nemělo být jen záležitostí ředitelky, ale celého kolektivu školy.“ (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 13)

Přidaný potenciál autoevaluace škol je již obecně uznávaný. V zemích, kde je vlastní hodnocení škol zavedeno je však tento proces stále ještě ponejvíce v rozvíjející se fázi (Gaertner, 2013 in Bij, Geijsel a Dam, 2016).

## 1.2. Zákonný rámec autoevaluace školy

Vlastním hodnocením se zabývá zejména zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Tímto zákonem byl mimo jiné zaveden do českého vzdělávání Rámcový vzdělávací program. Zde je uvedeno, že systematické hodnocení jednotlivých oblastí je nezbytné pro rozvoj mateřské školy (RVP PV, 2021).

Do roku 2012 bylo vlastní hodnocení školy zahrnuto ve vyhlášce č. 15/2005 Sb., která dále popisovala jeho náležitosti a jeho provádění ukládala jako povinnost. Od její novelizace č. 225/2009 Sb. pojednává pouze o náležitostech dlouhodobých záměrů a výročních zpráv. Povinnost psát zprávu o vlastním hodnocení školy pro tyto účely je tímto rokem pro mateřské školy zrušena, stejně tak jako vedení Výroční zprávy o její činnosti (Syslová, 2012). Dle § 12 Školského zákona „*se hodnocení školy uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí (ČŠI)*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.). I přesto, že mateřská škola není povinna vést žádnou dokumentaci o tom, jak se dále vyvíjí její kvalita, legislativa stále vyžaduje provádění zmiňovaného vlastního hodnocení. Při autoevaluaci je významná účast všech zainteresovaných pracovníků, zejména těch pedagogických (Syslová, 2012). Dále jsou v oblasti hodnocení podmínek školy zapojeni také rodiče nebo partneři školy (RVP PV, 2021).

*„Konkrétní kritéria pro hodnocení všech oblastí, která jsou předmětem autoevaluace, musí být v souladu s principy předškolního vzdělávání danými RVP PV. Systém autoevaluace, který si každá škola vytváří sama, tvoří povinnou součást pedagogické dokumentace třídy a školy.“* (RVP PV, 2021, s. 40)

Vlastní hodnocení je interním dokumentem a jediný, kdo má ze zákona nárok si jej vyžádat k nahlédnutí je ČŠI (Smolíková a Kupcová, 2008).

## 2. Oblasti autoevaluace v mateřské škole

Autoevaluace se zabývá vzájemně provázanými podmínkami, průběhem a výsledky vzdělávání (Syslová, 2012). Se zohledněním legislativních požadavků lze strukturovat autoevaluaci školy do oblastí: ŠVP, podmínky ke vzdělávání, průběh vzdělávání a výsledky vzdělávání. Ty by měly být hodnoceny alespoň rámcově v časovém horizontu dvou let (Smolíková a Kupcová, 2008). Nově revidovaný RVP PV uvádí mimo hodnocení samotného ŠVP stejné oblasti autoevaluace (RVP PV, 2025). Model tzv. kvalitní školy zpracovaný ČŠI nabízí rozdělení do šesti oblastí, kterými jsou: koncepce a rámec školy, pedagogické vedení školy, pedagogický sbor, vzdělávání, vzdělávací výsledky a podpora dětí při vzdělávání (rovné příležitosti). K jednotlivým oblastem jsou dále vypracována konkrétní kritéria napomáhající zhodnocení jejich aktuálního stavu (ČŠI, 2024b).

V rámci vlastního ŠVP si škola vytváří svůj plán autoevaluace zahrnující oblasti provázané se vzdělávacím procesem školy.

*„Z hlediska komplexnosti je důležité sledovat:*

- *soulad ŠVP (TVP) s RVP PV;*
- *plnění cílů ŠVP (TVP);*
- *způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání (zpracování a realizace integrovaných bloků);*
- *práci učitelů (včetně jejich sebereflexe);*
- *výsledky vzdělávání (pedagogická diagnostika);*
- *kvalitu podmínek vzdělávání v kontextu RVP PV.“ (RVP PV, 2021, s. 40)*

### 2.1. Hodnocení Školního vzdělávacího programu

ŠVP je povinný veřejný dokument, který navazuje na RVP PV a popisuje vzdělávání v mateřské škole rozdělené do integrovaných bloků. Každá škola si jej tvoří autenticky na míru podle svých vlastních možností i omezení. *„Tvorba ŠVP je plně v kompetenci pedagogických pracovníků mateřské školy, ať už jde o konkretizovaný výchovně vzdělávací obsah, způsob jeho strukturování a plánování, o volbu metod a prostředků výchovy a vzdělávání, či o vnitřní organizační stránku realizace programu.*

*Při vytváření vlastního programu může škola využívat nejrůznější programové a metodické zdroje.*“ (RVP PV, 2021, s. 41)

*„Školní kurikulum představuje konkrétní obsah učení, který by si měly děti osvojit pod záměrným vedením pedagoga v průběhu předškolního vzdělávání v mateřské škole.“* (Opravilová, 2016, s. 103)

ŠVP musí učiteli umožnit reagovat na neočekávané situace ideálně ve formě situačního nebo například spontánního sociálního učení. Toho je v mateřských školách docíleno formováním vzdělávacího obsahu do integrovaných bloků. Aby bylo v tomto požadavku vyhověno RVP PV, nelze naplánovat dlouhodobý časový úsek dopředu (Syslová a Chaloupková, 2015). ŠVP poskytuje v rámci dalšího plánování průběhu školního roku dostatečný prostor pro tvořivost jednotlivých pedagogů, a také je dostatečně flexibilní pro vstupy dětí skrze jejich nápady, zájmy a potřeby (Syslová a kol., 2015).

Tento dokument je nutné v určitém časovém rámci evaluovat, aby jej bylo možné aktualizovat a aby tak zůstal funkční a vedl ke zkvalitňování práce pedagogů (RVP PV, 2021). V rámci autoevaluace ŠVP jsou hodnoceny následující podoblasti:

- *„**koncepční záměr ŠVP** (hodnotíme, zda má vlastní myšlenku, zda obsahuje dlouhodobé cíle, resp. vizi, zda vyjadřuje, oč škola usiluje, zda obsahuje jasné a srozumitelné vzdělávací cíle a záměry, hodnotíme jedinečnost, původnost, resp. osobitost programu apod.)*
- ***vhodnost vzhledem k podmínkám** (hodnotíme, zda vychází z analýzy podmínek a situace školy, zda je „ušit na míru“ škole, zda využívá možnosti, které nabízí okolní prostředí apod.)*
- ***pojetí a zpracování vzdělávacího obsahu** (hodnotíme koncepci vzdělávacího obsahu, obsahovou i formální kvalitu integrovaných bloků apod.)*
- ***formální a obsahové zpracování** (hodnotíme, zda je úplný, přehledný, zpracovaný „kulturní“ formou apod.)*
- ***otevřenost ŠVP** (hodnotíme, zda umožňuje další rozvoj školy a zkvalitňování vzdělávání, zda poskytuje prostor pro změny, zda počítá s kontakty s okolním životem apod.)“* (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 8).

Otázky zaměřené na efektivitu ŠVP by si vedení i pedagogický personál měl klást opakovaně v průběhu celého procesu autoevaluace. Otázky mohou být například tyto:

- *„Je náš ŠVP v souladu s RVP PV?“*
- *Je realizace našeho ŠVP v souladu s RVP PV? Neodkláníme se při realizaci toho, co jsme si ideálně naformulovali, zpět k zajatým stereotypům a rutinám?*
- *Daří se nám naplňovat cíle, které jsme si v ŠVP stanovili? Jsou pro nás tyto cíle stále aktuální?*
- *Nezměnily se podmínky, které popisujeme v ŠVP? Co jsme udělali pro jejich zlepšení? Co musíme ještě udělat?*
- *Je obsah vzdělávání pro děti i pro pedagogy stále zajímavý a neopakují se v něm každoročně stejné činnosti?*
- *Jsou pravidla, která jsme si určili pro další plánování, funkční a neomezují tvořivost pedagogů?*
- *Je náš ŠVP srozumitelný rodičům a seznamujeme je s ním dostatečně?*
- *Pracujeme s naším ŠVP, je nám podporou při vzdělávání dětí, nebo ho máme pouze „na ozdobu“?“ (Syslová a kol., 2015, s. 233–234).*

## **2.2. Podmínky vzdělávání v kontextu RVP PV**

Podmínky vzdělávání sledujeme z toho důvodu, že jejich kvalita přímo ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Vhodné podmínky pozitivně ovlivňují získávání jednotlivých kompetencí dětí (Syslová, 2012). Do hodnocení podmínek by měli být zapojeny všechny osoby přítomné v různých rolích v mateřské škole, tedy všichni zaměstnanci, rodiče i partneři školy (RVP PV, 2021). Podmínky předškolního vzdělávání RVP PV vymezuje v návaznosti na příslušné právní normy a podrobněji rozebírá *„materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky, které příznivě ovlivňují, resp. podmiňují kvalitu poskytovaného vzdělávání“* (RVP PV, 2021, s. 31). V ŠVP by mělo být popsáno na jaké úrovni podmínek se mateřská škola aktuálně nachází a zároveň kam směřuje a jaký je její ideální cíl (Bečvářová, 2010).

**Věcné podmínky** zahrnují prostorové uspořádání školy a nábytku jednak, aby vyhovovalo příslušným normám a splňovalo podmínku bezpečnosti, dále pak aby bylo funkční pro každodenní pobyt a činnosti dětí v mateřské škole. Rozložení nábytku a pomůcek by mělo vyhovovat skupinovým i individuálním činnostem. Hračky, pomůcky a další materiály jsou k dispozici dětem v jejich dosahu a výhledu a jsou zde jasně stanovená pravidla pro jejich užívání. Zároveň zastávají estetickou funkci. Učitelé stejně tak využívají zmiňované pomůcky a průběžně je obměňují (RVP PV, 2021). Dostupnost hraček pro děti rozvíjí jejich kompetence a podporuje je v samostatnosti. Podílí se tak na tvorbě společného prostředí a péče o něj (Syslová, 2012).

Prostory školy jsou uzpůsobené tak, aby rodiče měli přístup k dětským pracím. Prostory pro pobyt dětí venku (zahradu nebo hřiště) navazuje v ideálním případě přímo na budovu mateřské školy a je vhodná pro různé druhy aktivit (RVP PV, 2021).

O dalších požadavcích souvisejících s hygienickými normami, prostorem a provozem mateřských škol pojednává také Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých a dětských skupin (Vyhláška 160/2024 Sb.).

Podmínky související se **životosprávou** se soustředí na kvalitu výběru, přípravy a podávání jídla. Zahrnují dostatečný pitný režim, pravidelný a zároveň flexibilní režim dne nebo například dostatek pohybu ve vnitřních i venkovních prostorách školy. Během dne je dětem poskytnut prostor k odpočinku dle jejich individuálních potřeb (RVP PV, 2021). Pobyt dětí venku v rámci předškolního vzdělávání by měl být uskutečňován po maximální možnou dobu (Vyhláška č. 160/2024 Sb.). Oblast životosprávy je důležitá pro předávání návyků zdravého životního stylu a stravování, které je třeba podporovat od raného dětství (Syslová, 2012). Učitelé poskytují přírozený vzor dodržováním těchto zásad (RVP PV, 2021).

**Psychosociální podmínky** se zabývají tím, aby se každý v mateřské škole, děti i dospělí, cítili bezpečně a aby zde byli spokojeni. S tím souvisí i možnost přirozené adaptace nově přichozích dětí, podpora jejich rovného postavení a respektování jejich individuálních potřeb. Pedagogové poskytují dětem dostatek času na činnosti i na provozní záležitosti jako jsou přesuny, sebeobsluha, stravování apod. S tím souvisí potřeba řádu a vzájemného respektu mezi dětmi a dospělými. Tyto podmínky se zabývají pozitivním klimatem ve třídě i v mateřské škole jako takové. Ty se učitelé cíleně snaží pozitivně podporovat.

Psychosociální podmínky dále hovoří o vhodném pedagogickém vedení kolektivu předškolních dětí a vhodné formě komunikace s nimi (RVP PV, 2021). V oblasti komunikace se jedná zejména o využívání tzv. efektivních způsobů komunikace, které děti zvou ke spolupodílení se na řešení situací, rozvíjí jejich samostatnost a staví je do partnerské role s pedagogem (Svobodová a kol., 2010).

Oblast podmínek související s **organizací** popisuje ideální případ plánování činností v průběhu dne. Zohledňuje potřebu flexibility denního režimu s ohledem na potřeby dětí, aby tak nevznikl časový tlak při žádné z jeho částí. Apeluje na pedagogy, aby se věnovali včasné přípravě aktivit včetně materiálů, a aby jejich den v mateřské škole byl plně věnován výchovně vzdělávacím činnostem. Stejně jako předchozí podmínky zmiňuje z jiného pohledu vhodný styl vedení dětí, výběr a organizaci činností a aktivit. Věnuje se opakovaně i soukromí a pocitu bezpečí dětí ve třídě. Specificky hovoří o nutnosti pravidelného zařazování pohybových aktivit (RVP PV, 2021). „*Celý pobyt dítěte v mateřské škole by měl být komplexním vzdělávacím působením, ve kterém učitelka stále cílevědomě působí na dítě a rozvíjí jeho individuální potenciality.*“ (Svobodová a kol., 2010, s. 85)

**Řízení mateřské školy** se zabývá zejména postavením ředitele a zaměstnanců mateřské školy, jeho povinností a přístupem. Vedení školy má zajistit jasné vymezení pracovních povinností i pravomocí zaměstnanců, zároveň jejich práci evaluuje a snaží se je motivovat k dalším pokrokům i ke vzájemné spolupráci. Dále hovoří o spolupráci mateřské školy s jejími partnery, zřizovatelem, s rodiči, ale i s pedagogy a dalšími zaměstnanci mezi sebou. Ředitel by se měl snažit o tvorbu pozitivního atmosféry v týmu zaměstnanců s ohledem na respektování odlišností včetně individuálních názorů. Mateřská škola má funkční informační systém uvnitř instituce i směrem ven k rodičům (RVP PV, 2021). Příznivé klima a týmová spolupráce je jedním ze stěžejních cílů mateřské školy (Syslová, 2012).

**Personální a pedagogické zajištění** jsou podmínky vztahující se k profesionalitě pedagogických zaměstnanců mateřské školy. Všichni učitelé musí mít odpovídající kvalifikaci, nebo jsou povinni si její případné části doplnit. Zároveň aktivně přistupují k dalšímu prohlubování svých znalostí a dovedností (RVP PV, 2021). Podle Zákona o pedagogických pracovnících lze v České republice dosáhnout kvalifikace pro vykonávání profese učitele mateřské školy úspěšným zakončením středního vzdělávání maturitní zkouškou z oboru se zaměřením na předškolní pedagogiku, vyšším odborným i vysokoškolským studiem s obdobným zaměřením. Další variantou je absolvování učitelství

prvního stupně či pedagogiky volného času na vysoké škole, vychovatelství (na vysoké nebo střední škole), následně doplněné o dodatečné rozšíření odborné kvalifikace (Zákon č. 563/2004 Sb.). Učitelé spolupracují s dalšími odborníky z oborů jako je logopedie, speciální pedagogika, psychologie apod., kteří pomáhají dětem dále se rozvíjet a kompenzovat jejich případné oslabené oblasti. Zaměstnanci se chovají profesionálně a respektují společně domluvená pravidla. Během své přímé činnosti u dětí se pedagogové překrývají ve třídě dle možností a v průběhu celého dne zajišťují optimální péči o děti (RVP PV, 2021).

Podmínky popisující **spoluúčast rodičů** a školy, hovoří o jejich partnerském vztahu a vzájemné spolupráci při výchově a vzdělávání dětí. Učitelé jsou si vědomi své role, kdy doplňují rodinnou výchovu a nabízejí rodičům svůj profesionální pohled na tyto záležitosti. Pedagogové nepřesahují své pravomoci, snaží se vyjít vstříc individuálním potřebám a rozdílnostem jednotlivých rodin a s citlivými informacemi nakládají obezřetně (RVP PV, 2021). Učitelé i rodiče by měli společně usilovat o pozitivní pohled na rozvoj dětí a jejich celé osobnosti, sdílet přesvědčení o důležitosti mezilidských vztahů, podporovat dítě v získávání zdravého sebevědomí a v rozvíjení tvořivosti. V obou prostředích by měly děti mít daná jasná pravidla, určité povinnosti odpovídající jejich věku a prostor pro dokázání vlastní zodpovědnosti. V případě zjištění specifických potřeb či potíží ve vývoji je zapotřebí spolupráce všech osob podílejících se na výchově a vzdělávání dítěte (Koťátková, 2014). Rodiče jsou dále pravidelně a dostatečně informováni o chodu mateřské školy a mají možnost se na něm podílet například formou různých programů, řešení problémů či společných aktivit (RVP PV, 2021).

Tato oblast autoevaluace se obsahově prolíná s několika oblastmi z modelu tzv. kvalitní školy. Základními kameny pro budování kvality jsou zde zejména společná vize, koncepce a formulace cílů mateřské školy. Důležitá je také komunikace vedení se zřizovatelem a hledání souladu v těchto otázkách, jelikož mateřská škola je součástí života obce, ve které se nachází. Nesmí chybět ani dostatečná komunikace s rodiči mimo jiné na toto téma. Směrodatný je pocit bezpečí nejen dětí, ale i pracovníků, vedení a dalších osob podílejících se na chodu mateřské školy. Pravidla takové instituce jsou všem srozumitelná, konfliktní situace jsou zde systematicky řešeny a v rámci prevence je zde předcházeno všem formám nevhodného a rizikového chování. Od vedení mateřské školy je očekáván aktivní přístup, spoluvytváření zdravého klimatu, vlastní profesní rozvoj, podpora rozvoje pedagogických

pracovníků i zajištění podmínek pro vzdělávání včetně těch materiálních. V kontextu vedení školy je kladen důraz na tvorbu různých druhů opatření, jejich řízení, sledování průběhu i jejich vyhodnocování (ČŠI, 2022).

### 2.3. Hodnocení procesu a průběhu vzdělávání

Zejména proces a průběh předškolního vzdělávání je potřebné kvalitně vyhodnocovat, a to z důvodu zachování jejich dobré úrovně. Není jednoduché uchopit evaluaci podoblastí a kritérií vzdělávacího procesu. Ten sám se skládá z plánování, realizace a hodnocení (Syslová, 2012).

V rámci autoevaluace vzdělávací nabídky „*hodnotíme třídní vzdělávací programy a jejich naplňování, hodnotíme jejich promyšlenost a plánovitost, hodnotíme integrované bloky, nabídku činností, naplňování cílů v rámci bloků*“ (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 9).

Výběr vzdělávacích cílů, prostředků a metod je maximálně přizpůsoben a diferencován podle individuálních dovedností a potřeb dětí v konkrétním kolektivu. Pedagogičtí pracovníci cílí na rozvoj každého jedince jeho vlastním tempem a v rámci jeho možností. Poskytování vzdělávání musí být spravedlivé, předpokládá pravidelné sledování pokroků každého dítěte i motivující přístup pedagogů. Děti v mateřské škole jsou zároveň přiměřenou formou seznamovány s informačními technologiemi a tím je u nich rozvíjen potenciál uplatnění se v moderní informační společnosti (ČŠI, 2024b).

#### 2.3.1. Způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání

Obsah vzdělávání je na tomto stupni vzdělávání podrobněji zpracován v Třídním vzdělávacím programu (dále jen TVP) (Bečvářová, 2010). Je to otevřený dokument, který je v průběhu užívání upravován a aktualizován ve spolupráci pedagogů v konkrétní třídě. V rámci TVP je vzdělávací nabídka zpracována do formy **integrovaných bloků**, které jsou pro děti tohoto věku dobře pochopitelné a blízké jejich životu. Získávají tak komplexní, na sebe navazující informace a zkušenosti (RVP PV, 2021). „*Jinými slovy to znamená, že nelze připravovat vzdělávací nabídku zaměřenou na pohyb (tělesná výchova), rozvoj kognitivních oblastí (matematické představy, rozumová výchova) či estetické vnímání*

*(hudební výchova, výtvarná výchova). Tyto činnosti (pohybové, výtvarné atd.) je potřeba připravovat tak, aby rozvíjely celou osobnost dítěte současně (integrovaly všechny vzdělávací oblasti). Obsahovou náplní (tématem) se pak stávají situace, které jsou pro děti aktuální, konkrétní, uchopitelné...“ (Syslová a Chaloupková, 2015, s. 14)*

Integrované bloky zrcadlí vzdělávací obsah určený RVP PV, a každý z nich by měl obsahovat všechny zde určené oblasti vzdělávání, které jsou rozděleny na: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika (obsahující jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazii, myšlenkové operace, sebepojetí, city a vůli), Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Neklade však důraz na stejnoměrné obsazení těchto oblastí, lze se tedy v každém bloku zaměřit na některé více a na jiné pouze okrajově. Bloky mohou mít různou délku trvání a vzhledem ke své variabilitě je možno je pojmout jako tematické celky, projekty nebo programy. Jejich zpracování by mělo být dětem blízké a srozumitelné, mělo by vycházet z jejich života a situací jim blízkým (RVP PV, 2021). Časové rozplánování bloků by mělo reflektovat věk a úroveň dětí ve skupině, mělo by zohledňovat jejich schopnost soustředění se na téma (Průcha a Kořátková, 2013). Zároveň je vhodné, aby se některé části z integrovaných bloků opakovaly, protože setkáváním se s již známými prvky v neznámých situacích si dítě tvoří globální pohled na svět (RVP PV, 2021). Integrované bloky by měly zohledňovat životní situace, tradice a další situace, které jsou dětem blízké (Průcha a Kořátková, 2013). „*Pokud se setkává se stejným obsahem i mimo formální vzdělávací nabídku, při příležitostech neplánovaných a vidí jej v přirozených logických vztazích a životních souvislostech, jsou výsledky vzdělávání ještě účinnější.*“ (RVP PV, 2021, s. 30) Integrované bloky je potřebné po jejich realizaci také zhodnotit (Bečvářová, 2010).

### **2.3.2. Hodnocení práce učitelů s ohledem na specifika předškolního vzdělávání**

V této podoblasti se hodnotí pedagogický styl učitele v mateřské škole, metody a formy práce, které využívá, stejně tak jako jeho diagnostické postupy. Následně sem spadá i schopnost sebereflexe (Smolíková a Kupcová, 2008). Právě sebehodnocení pedagogů je považováno za velice významné (Kolář a kol., 2012). ČŠI (2024a) nabízí k tomuto účelu nástroj s názvem „Na cestě ke kompetentnímu učiteli“, který sleduje devět oblastí související s povoláním učitele(ky) mateřské školy a ve formě kartiček nabízí pedagogům možnost k sebehodnocení a profesnímu růstu (Koželuhová, Podpera a Koželuh, 2023).

V předškolním vzdělávání je vzhledem k věku dětí stěžejní respekt k jejich vývojovým a individuálním specifickým včetně potřeb speciálních. Dětem je poskytován prostor pro zaměstnání jejich přirozeným způsobem, tedy hrou (RVP PV, 2021). **Hra** je v tomto období považována za převažující aktivitu a pro harmonický vývoj dítěte je nepostradatelná. Je to činnost dobrovolná a zájem o ní je pro dítě přirozený. Za těchto podmínek pak podporuje rozvoj kognitivních procesů. V pedagogické praxi by měl být zájem o tuto aktivitu podporován, a ne zaměňován s cíleným předškolním vzděláváním, kdy podmínky a pravidla hry určí dospělý a dítě je musí následovat. Takové „hry“ se obvykle zaměřují na osvojení konkrétní dovednosti bez ohledu na rozvoj ostatních oblastí (Opravilová, 2016).

Děti v předškolním věku se učí díky **podnětnému prostředí a pestré nabídce aktivit i materiálů**. Stěžejní je využívat vhodné formy a metody práce, jako je **učení hrou, prožitkové a kooperativní učení, situační učení či spontánní sociální učení**. Nutností je také prostor pro vlastní nápady a aktivity dítěte a možnost je realizovat (RVP PV, 2021). Spontánní učení je založené na přirozeně vplynulých situacích, které děti zaujmou, a díky sdílení s ostatními tak rozšiřují své poznatky a zkušenosti. V rámci sociálního spontánního učení je pak aplikuje v jednání s druhými (Průcha a Kořátková, 2013). V mateřské škole nejde pouze o získávání poznatků, ale o utváření obrazu o světě a podpoře zvědavosti dětí. Zaměřuje se na rozvíjení individuálních schopností a dovedností, získávání sebejistoty, která je potřebná k rozvoji samostatnosti dítěte (Opravilová, 2016).

Úkolem pedagoga v mateřské škole je **nabídnout dětem činnosti a aktivity**, které je zaujmou a zároveň je obohatí a to tak, že v nich vzbudí vnitřní zájem. Děti si v rámci **vlastního rozhodnutí** volí, čemu z nabídky se budou věnovat. Tyto aktivity jsou didakticky zaměřené a propojuje se v nich spontánní i záměrné učení. Výše zmíněné metody se však nevylučují s využitím specifických oborových didaktik, pokud zohledňují specifika předškolního vzdělávání, nebo jsou v souladu s nimi modifikována (RV PV, 2021).

*„Působení pedagoga by mělo harmonizovat individuální spontánní učení s učením záměrným tak, aby se učení stalo dítěti stálou, přirozenou a samostatnou činností a potřebou.“* (Opravilová, 2016)

## **Profesní kompetence učitele mateřské školy**

*„Jádrem kvalitní školy jsou kvalitní pedagogové – kvalifikovaní, profesně zdatní, přístupující k dětem s respektem, vstřícní, profesionálně vystupující, podporující rozvoj odpovědnosti u dětí, uvědomující si vlastní odpovědnost, otevření výměně zkušeností, konstruktivně spolupracující s kolegy a soustavně rozvíjející vlastní vzdělání, rozhled a schopnosti.“*  
(ČŠI, 2024b, s 28)

Ke kvalitnímu působení v pedagogické praxi je potřebné, aby měl učitel určité profesní kompetence. V rámci autoevaluace práce učitele se lze tedy zaměřit na tyto předpoklady.

Profesní kompetence učitele mateřské školy chápeme jako *„soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik“* (Syslová a Chaloupková, 2015, s. 10). V podobě kritérií mohou být tyto kvality rozděleny do oblastí, které lze následně v rámci autoevaluace hodnotit. Těmi jsou: *„...plánování vzdělávací nabídky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností, profesní rozvoj učitele“* (Syslová a Chaloupková, 2015, s. 10).

Učitel dále jedná v souladu s etickými principy své profese a je znalý v oblasti lidských (a zejména dětských) práv, jedná v souladu s právními normami, dodržuje zásady ochrany osobních údajů nejen dítěte, chová se altruisticky, vnáší do třídy demokratické hodnoty, pružně reaguje na etická témata týkající se aktuální situace ve třídě a v neposlední řadě je odpovědný za způsob, který využívá při výchově a vzdělávání dětí. Předškolní pedagog musí, stejně jako pedagogové vyšších stupňů vzdělávání, dosahovat potřebné profesní kvalifikace a měl by si být vědom možnosti, či dokonce nezbytnosti dalšího vzdělávání se ve svém oboru (Syslová a Chaloupková, 2015).

Na strukturu profesních kompetencí učitele může být nahlíženo skrze rozdělení do osmi kategorií, které bylo publikováno již v roce 2007. **Kompetence předmětová** vypovídá o osvojení odborných znalostí a dovedností z předškolní pedagogiky. Očekává se, že učitel bude ovládat na jisté úrovni dovednosti z více oborů, které pak využije při vlastní praxi. Do této oblasti patří také schopnost kreativity, tvořivosti a schopnost motivovat děti k aktivitám. **Kompetence didaktické a psychodidaktické** zahrnují schopnost výběru vhodných metod a forem vzdělávání v souladu se schopností přizpůsobit je individuálním potřebám dětí. Učitel si dokáže zajistit potřebné pomůcky a využívá různé metodické materiály. **Kompetence pedagogická** v rámci mateřské školy znamená, že pedagog je

schopen vhodně aplikovat nabyté teoretické znalosti o výchově a vzdělávání do konkrétních činností pro kolektiv dětí předškolního věku. Mimo promyšlenou nabídku činností je však také schopen reagovat na nenadále nastalé situace, umí improvizovat. **Diagnostické a intervenční kompetence** jsou nezbytné ke sledování pokroků jednotlivých dětí, hodnocení jejich dovedností a speciálních potřeb. Díky této kompetenci je učitel schopen zachytit u dětí náznaky specifických poruch nebo nadání. Vzdělávací činnosti plánuje na míru kolektivu třídy i jednotlivcům a dokáže je různě modifikovat. Pomocí této kompetence lze pracovat s dětmi a rodinami v rámci prevence patologických jevů. Pedagog s **kompetencemi sociální, psychosociální a komunikativní** pozitivně podporuje klima třídy i školy samotné. Má osvojeny zásady respektující komunikace a dětem, kolegům i rodičům je partnerem. Skrze **kompetence manažerské a normativní** dokáže učitel vhodně organizovat svou práci a režim dne směrem k naplňování společných cílů. Směřuje ke spolupráci všech zainteresovaných osob, jejímž výsledkem je efektivita výchovně vzdělávacího procesu. Také se orientuje v základní legislativě týkající se jeho profese. **Kompetence profesně a osobnostně kultivující** zahrnuje snahu pedagoga rozšiřovat si vlastní všeobecný přehled, stejně tak jako svou profesní kvalifikaci. Nedílnou součástí je i schopnost sebereflexe a snaha o předcházení syndromu vyhoření (Vašutová, 2007; Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) publikovalo v souvislosti s touto tematikou v roce 2023 „Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství“, kde podrobně popisuje společné profesní kompetence této profese. Ty jsou rozděleny do šesti oblastí, v nichž jsou jednotlivé kompetence popsány. Rámec je společný pro všechny úrovně vzdělávání, tedy i pro předškolní stupeň. **Oblast 1** pojednává o nezbytnosti dostatečné orientace a porozumění vyučovaných oborů, kladnému vztahu k nim a o dalším rozvíjení se a získávání nových informací. Učitel(ka) by měla být schopna teoretické informace převést do praxe a tu dětem zprostředkovat, uvědomovat si propojenost jednotlivých oborů a mít dovednost didakticky transformovat jejich obsah. Na úrovni mateřské školy se může jednat o didaktiky jednotlivých výchov (hudební, výtvarné, tělesné apod.), které pedagog využívá, upravuje a propojuje v rámci tvorby konkrétních integrovaných bloků. Zároveň se jedná o znalosti vývojových specifíků (fyziologických i psychologických) u dětí předškolního věku. Díky tomu se dokáže učitel(ka) orientovat v potřebách, pokrocích i možnostech jednotlivců. Mimo to je důležité uvědomovat si vlastní limity, učit děti pracovat s chybou, ale také tvořit ucelenou koncepci vzdělávání včetně dětí

se speciálně vzdělávacími potřebami. **Oblast 2** popisuje důležitost plánování výuky na základě předem zjištěné úrovně znalostí a dovedností dětí. K tomu slouží zejména pedagogická diagnostika, díky které se učitel(ka) může orientovat a poskytovat tak podmínky potřebné k individualizovanému vzdělávání. To je směřováno k naplňování kompetencí pro daný stupeň vzdělávání a s nimi souvisejícími cíli u každého dítěte vzhledem k jeho individuálním možnostem. Pro předškolní úroveň vzdělávání jsou podrobně popsány v RVP PV. Těchto cílů je dosahováno různými metodami a přístupy. V mateřské škole jsou voleny takové, které zohledňují specifika předškolního vzdělávání (hra, situační učení, nabídka aktivit apod.). Součástí je schopnost využívat reflexi pro další plánování vzdělávání a pro vlastní profesní rozvoj. **Oblast 3** hovoří o vytváření bezpečného prostředí, partnerského přístupu a vzájemného respektu. Učitel(ka) spoluvytváří s dětmi pravidla, reguluje vhodné chování ve třídě a působí preventivně vůči nežádoucím vlivům, které by takové prostředí mohly narušit. Stejně tak prostředí, kde se vzdělávání a pobyt dětí odehrává by měl být pro tyto činnosti optimální a podnětný. **Oblast 4** pojednává o hodnocení v procesu vzdělávání dětí, v rámci kterého je ideální využívat zejména formálního hodnocení, nebo formu popisu. Ke každému jedinci je potřeba přistupovat individuálně a podporovat ho v rámci jeho sebehodnocení. Děti by také měly mít možnost poskytovat zpětnou vazbu učiteli(ce). **Oblast 5** popisuje důležitost spolupráce mezi kolegy a dalšími odborníky z hlediska prospěšnosti pro děti, ale i vzhledem k vlastnímu profesnímu růstu. Nezbytná je i efektivní spolupráce se zákonnými zástupci. **Oblast 6** vyzdvihuje nezbytnost využívání reflexe, hodnocení vlastních silných i slabých stránek. Důležité je další vzdělávání pedagogů takovým směrem, aby výsledky v co největší míře pozitivně ovlivňovaly jejich profesní působení. Pedagog by měl umět rozlišovat relevantnost informací z rozličných zdrojů a podle toho s nimi nakládat. Dále respektuje demokratické hodnoty i duchovní život. V neposlední řadě pečuje o své psychické zdraví a klade důraz na vyváženost pracovního a osobního života (MŠMT, 2023).

### 2.3.3. Pedagogická diagnostika

Součástí práce pedagoga je zjistit, s jakým základem dítě vstupuje do procesu vzdělávání v mateřské škole. Jedná se o poznatky, zkušenosti i dovednosti. Pokud ke všem dětem bude přistupovat se stejnými nároky a očekáváním, může se stát, že pro někoho budou aktivity nezajímavé a pro jiného naopak příliš náročné. V obou případech to jedince odradí od účasti

na těchto činnostech. K tomu mimo jiné slouží pedagogická diagnostika (Opravilová, 2016). Pedagogická diagnostika má několik základních rovin – diagnostika zaměřená na dítě, na skupinu dětí a diagnostika pedagogického procesu učitele (Kořátková, 2014). Diagnostika dítěte je průběžné hodnocení a sledování pokroků dítěte směřujícím k získání klíčových kompetencí odpovídajících jeho věku. Ty jsou dále rozpracovány v jednotlivých oblastech RVP PV ve formě „očekávaných výstupů“ (RVP PV, 2021). Skrze diagnostiku skupiny pedagog zjišťuje na začátku vzdělávacího celku, co děti o tématu již vědí, ale také na jeho konci hodnotí v rámci reflexe, jaký pokrok udělaly. Diagnostika pedagogického procesu hodnotí z vnějšku (skrze kolegyni, vedení či rodiče) i vnitřně (pomocí sebereflexe) samotnou práci pedagogů, její kvalitu, organizaci, naplňování cílů apod. (Kořátková, 2014). V rámci pedagogické diagnostiky se může stát, že učitel vyhodnotí jisté problémy ve vývoji dítěte. Následně diskutuje s rodiči a podle závažnosti nastaví plán pedagogické podpory, nebo případně doporučí návštěvu odborníka nebo specializovaného centra, pokud v se v takové péči již dítě nenachází, a podle jejich doporučení postupuje dále (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). „*Rovněž Strategie 2030+ přikládá pedagogické diagnostice v MŠ zásadní význam, a to zejména ve vztahu ke snižování vysokého počtu odkladů povinné školní docházky a k včasné kompenzaci celkové a sociální nezralosti dětí ve spolupráci s jejich zákonnými zástupci.*“ (ČŠI, 2024a, s. 38)

## **2.4. Hodnocení výsledků vzdělávání**

Cílem vzdělávání ve škole jako takové je vybavit děti znalostmi, vědomostmi a kompetencemi, díky nimž se zvyšuje jejich potenciální úspěšnost nejen v dalším vzdělávání, ale i v osobním a v budoucím profesním životě. Je nezbytné zjišťovat pokroky jednotlivých dětí v průběhu a při ukončení docházky do mateřské školy a tyto informace následně sdílet s dalším navazujícím stupněm vzdělávání, pokud je to možné. Mateřská škola přizpůsobuje své působení směrem k očekávaným výsledkům vzdělávání podle školních vzdělávacích programů, které vyplývají z RVP PV (ČŠI, 2024b).

*„V předškolním vzdělávání se hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě, ani na srovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou.“* (RVP PV, 2021, s. 40) Sledujeme pokroky ve vzdělávání jednotlivých dětí v jednotlivých oblastech a vzhledem k jeho možnostem hodnotíme, jak se posouvá dopředu (Smolíková a Kupcová, 2008).

Výsledky vzdělávání v mateřské škole specifikujeme jako získané kompetence dítěte. „*Učení zde probíhá jako proces, v němž učitelka pomáhá dítěti osvojit si potřebnou zásobu psychických a tělesných způsobilostí, vlastností i určité formy chování (kompetence).*“ (Opravilová, 2016, s. 103) Kompetence lze chápat jako „...*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2021, s. 10). Jsou zásadně ovlivněny hodnotami obecně přijatými společností, která se je snaží zprostředkovat svým občanům již od dětství. Jsou postavené na přesvědčení, že nabytí těchto kompetencí podporuje spokojený život, přispívá ke vzdělávání a tím posiluje společnost jako takovou (RVP PV, 2021). „*Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější, a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné).*“ (RVP PV, 2021, s. 10) Neočekává se, že děti opustí mateřskou školu s perfektně osvojenými kompetencemi na vysoké úrovni, ale že si osvojí jejich základ odpovídající vlastním individuálním možnostem a na něm budou stavět své další studium. Zároveň jim bude oporou v dalším životě (RVP PV, 2021).

Pokroky, kterých děti průběžně dosahují, je možné dokládat i formou diagnostického portfolia. Na jeho tvorbě a na obsahu se nejvíce podílejí děti s intervencí pedagogů, případně lze zapojit i zákonné zástupce (RVP PV, 2025).

Na jednotlivé pokroky dětí lze nahlížet i jako na výsledky práce učitele. „*Jejich hodnocení nám poskytuje zpětnou vazbu o tom, zda nabídka i postupy, které volíme, jsou pro dítě či děti vhodné a dostatečně účinné.*“ (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 31)

Klíčové kompetence, ve znění z aktuálně platného RVP PV (2021) jsou následovně dále rozděleny. **Kompetence k učení** se zabírají základní orientací ve skutečnostech, které dítě obklopují, jeho schopností přicházet k novým zjištěním různými postupy a technikami. Získané informace a dovednosti dokáže jedinec dále využívat k dalšímu učení. Je zde zmíněna také potřeba pozitivního vztahu k tomuto rozšiřování si vlastních obzorů, dotažení započaté práce a schopnost následování pokynů a ocenění pokroků vlastních i druhých. **Kompetence k řešení problémů** má dítě opouštějící mateřskou školu dostatečně osvojené, pokud je schopno řešit problémy, které jsou mu dobře známé a to různými, jeho věku přiměřenými, postupy. Problémů ve svém okolí si aktivně všímá a rozlišuje jejich potenciální funkční a nefunkční řešení. Nebojí se dělat chyby a chápe, že vyhýbání se problému nevede k cíli. Tato kompetence je využívána při řešení různých postupů, které

najdou i v budoucnosti dobré využití například při vzdělávání na dalších stupních. Očekává se určitá úroveň početních představ. **Komunikativní kompetence** popisují úroveň vyjadřování, jakého by mělo být na konci předškolní docházky dosaženo. Zmiňuje oblasti, o kterých dítě dokáže hovořit stejně tak jako způsob formulace, využívání neverbálních prvků řeči, dodržování pravidel dialogu a další. Zároveň poukazují na dovednost vyjadřování se i dalšími formami (hudebně, dramaticky apod.). Předškolní dítě chápe výhodu komunikativnosti, mělo by do jisté míry umět využívat běžné komunikativní prostředky (knížky, telefon, ...) ke svému obohacování a chápat, že lidé spolu komunikují také jinými jazyky, než je jeho mateřský jazyk. Skrze **kompetenci sociální a personální** se dítě dokáže pohybovat v kolektivu odpovídajícím způsobem. Uvědomuje si zodpovědnost za své jednání, samostatně se rozhoduje, dokáže pracovat ve skupině (prosadit se i ustoupit) a rozhoduje společně s druhými. Jedná prosociálně, identifikuje nevhodné chování a zároveň se mu dokáže bránit způsoby odpovídajícími jeho věku. Je obezřetné při jednání s cizími lidmi. Osvojené **kompetence činnostní a občanské** napomáhají jedinci pochopit, jaká práva má každý ve společnosti, že se podílí na utváření okolí, ve kterém žije a že je potřebné dbát na zdraví a bezpečí své i ostatních lidí ve svém okolí. Předškolák by se měl umět do jisté míry orientovat ve svých silných a slabých stránkách, být schopný podílet se na tvorbě společných pravidel nebo se zajímat o dění ve svém nejbližším okolí. Učí se plánovat a organizovat si vlastní činnosti, přemýšlet nad potenciálními riziky a případně své plány přizpůsobit. Buduje vlastní smysl pro povinnost v činnostech, ve kterých se orientuje (RVP PV, 2021).

V nově revidovaném RVP PV, ze kterého budou mateřské školy vycházet od školního roku 2026/2027, je uvedeno kompetencí osm. Stejnými kompetencemi zůstávají kompetence k učení, komunikační a kompetence k řešení problémů. S odlišným názvem, ale podobným obsahem se objevují kompetence osobnostní a sociální a dále jsou zde nové kompetence k občanství a udržitelnosti, kompetence k podnikavosti a pracovní, kompetence kulturní a kompetence digitální. Mimo to jsou v souvislosti s výsledky vzdělávání nově popsány také čtenářská a matematická gramotnost (RVP PV, 2025).

### 3. Metody a nástroje autoevaluace v mateřské škole

Při volbě metod k autoevaluaci jednotlivých oblastí v mateřské škole je dobré myslet na to, že nejvýhodnější je různé z nich kombinovat. To vede k dosažení co nejoptimálnějšího výstupu z hodnocení. Je možné využívat jak kvalitativní, tak kvantitativní metody, nebo tyto dva přístupy kombinovat (Syslová, 2012). Nezbytné je ujasnit si předem, zda vybraná metoda skutečně poskytne informace, které jsou v dané oblasti zjišťovány, zda k tomu zvolená technika poskytuje relevantní informace i zda vybrané součásti dostatečně pokrývají tuto oblast. Je výhodné využít již existujících hodnotících nástrojů, pokud se jich však nedostává, škola si je tvoří sama za případné pomoci z řad učitelů, rodičů i externích osob. (Chvál, 2023). *„Není úkolem realizátorů autoevaluace školy, aby zjišťovali reliabilitu použitých metod. Měli by si však být vědomi tohoto tématu, že každé zjišťování v sobě nese různé aspekty nepřesnosti.“* (Chvál, 2023, s. 63)

*„U škol vyznačujících se relativně inovovanou pracovní kulturou, sdíleným vedením, praxí orientovanou na cíl, spoluprací, efektivní komunikací, sdílenou podporou a schopností reflexe je oproti ostatním školám pravděpodobnější, že představí vlastní autoevaluační nástroje.“* (Bubb a Early, 2009; Geijsel a kol., 2010 cit. podle Bij, Geijsel a Dam, 2016, s. 45)

Jednou z nejčastěji využívaných metod v pedagogické praxi je **pozorování**. Aby bylo relevantní, je potřebné zajistit jeho spolehlivost a objektivitu (Smolíková a Kupcová, 2008). *„Je na místě, když se o závěrech vlastního pozorování poradíme s ostatními pedagogy a porovnáme je s tím, jak své dítě vidí a hodnotí rodiče.“* (Opravilová, 2016, s. 81) Pozorování *„je zaměřeno na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit“* (Syslová, 2012, s. 69). Má své zásady, jejichž dodržování odstraňuje negativní vlivy. Je potřeba uvádět skutečné jevy bez domněnek, příčin či subjektivního hodnocení. Příhodné je rozdělit je na jednotlivé části a výsledky jasně formulovat (Syslová, 2012).

Pozorování rozdělujeme na nahodilé (nestrukturované) a záměrné (strukturované). Nahodilé pozorování může přinést mnoho informací o dynamice skupiny, o projevech dětí, jejich dovednostech a reakcích na různé situace (Smolíková a Kupcová, 2008). Nestrukturované pozorování je jednodušší pro pedagogy na přípravu, zato je náročnější na zpracování zjištěných informací a pro konkrétní vyhodnocení je dobré navázat na něj pozorováním záměrným. To zpřesňuje zjištěné poznatky a zvyšuje jeho validitu. Je však potřeba se na něj více připravit dopředu. Jednodušší je pro zaznamenávání a vyhodnocování (Syslová, 2012).

„Záměrné pozorování předpokládá, že si předem určíme:

- *koho a kdy budeme pozorovat (plán a organizace)*
  - *co potřebujeme zjistit (diagnostický předpoklad)*
  - *jak budeme pozorování zaznamenávat a zpracovávat (sběr a zpracování informací)*
  - *podle čeho výsledky pozorování vyhodnotíme, s kým je budeme konzultovat a srovnávat (vyhodnocení)*
  - *jaké závěry z výsledků vyvodíme (pedagogická opatření).“*
- (Smolíková, 2007, s. 8)

Z pozorování je výstupem jeho zápis. U strukturovaného pozorování má obvykle formu připraveného formuláře, kam se doplňují viděná fakta (Syslová, 2012). U nestrukturovaného pozorování bývá zápis na volném listě papíru, v deníku, nebo na záznamových kartách, pokud jsou v mateřské škole vedeny (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). V zápisu o pozorování jsou zaznamenány údaje o „...*místě a času pozorování, o předmětu a cíli pozorování, o situaci, v níž pozorování probíhalo, kdo pozorování prováděl a zaznamenal a informace o výsledku pozorování*“ (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018, s. 66–67).

Tuto metodu využívají pedagogové při pozorování konkrétního dítěte, skupiny (například z důvodu pedagogické diagnostiky), nebo při hospitaci. Při pozorování dětí se zaměřujeme zejména na jejich hru, ze které lze vysledovat nepřeberné množství oblastí jejich vývoje. Díky tomu máme konkrétnější představu o tom, jaké kompetence je potřeba u kterého dítěte více rozvíjet a které zvládá adekvátně svému věku, nebo je má dokonce nadprůměrně osvojené (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). Pozorování je v mateřské škole realizováno téměř neustále (Opravilová, 2016).

Další metodou vhodnou k evaluaci v mateřské škole je **hospitace**, což je specifická forma pozorování, které v tomto případě provádí ředitel(ka) či jiný vedoucí pracovník, například zástupce ředitele mateřské školy. Při tomto pozorování lze dobře hodnotit průběh vzdělávací činnosti (Bělecký, 2006). Sledující díky ní může vyhodnocovat naplňování předem daných cílů tohoto procesu. K úspěšné realizaci hospitace je potřeba určit si, jaké cíle bude konkrétní hospitace sledovat (Syslová, 2012). Doporučuje se provádět hospitaci ve třídě nejméně jednou ročně v každé třídě s dostatečnou časovou dotací. Viděná fakta jsou následně zapsána

do hospitačního archu. V rámci vyhodnocování hospitace by měla následovat diskuze s pedagogem zaměřená na „... *analýzu zachycených skutečností a sebereflexi pozorovaného*“ (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 10).

Při skupinové spolupráci více účastníků lze využít metodu **brainstormingu**, která „*spočívá ve vytváření určitých myšlenkových map na základě následujícího postupu: vymezení problému, soupis okamžitých nápadů účastníků a jejich návrhů řešení, utřídění myšlenek, jejich vyhodnocení a výběr vhodného řešení*“ (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 11). Při tomto postupu by se aktéři měli snažit o vyjádření a shromáždění co nejvíce podnětů, měli by rozvíjet svůj kreativní potenciál, navzájem se inspirovat a nekritizovat nové nápady (Reichel, 2009).

Mezi písemné formy hodnocení patří anketa a dotazník. **Ankety** se jednotlivci účastní na základě svého zájmu. Je to anonymní metoda, které se mohou v mateřské škole účastnit jak všichni zaměstnanci, tak rodiče (Syslová, 2012). **Dotazník** bývá určen převážně zákonným zástupcům dětí, lze ho však využít i pro zaměstnance školy. Jednotlivé dotazníky mohou nabízet různé druhy otázek (uzavřené, polootevřené a otevřené) (Syslová, 2012). Je důležité, aby zmiňoval, kdo je zadavatelem a s jakým cílem žádá o vyplnění dotazníku konkrétní osoby. Může být také anonymní (Smolíková a Kupcová, 2008).

**Pedagogické porady** se běžně využívají v mateřských školách ke sdílení informací, k **diskuzím, besedám** a dalším **rozhovorům** týkajících se předškolního vzdělávání. Pro evaluační využití těchto rozhovorů je nutné vést o nich záznamy (Smolíková a Kupcová, 2008). Ty mohou být později využity například k **analýze dokumentů**, stejně tak jako další dokumentace mateřské školy jako je třídní kniha, portfolia dětí, hodnotící zprávy, sebereflexe pedagogů nebo třídní vzdělávací plány (Syslová, 2012). Dále se jedná o „... *deníky, fotodokumentaci, videozáznamy, hodnotící zprávy (ze strany ČŠI, zřizovatele, výroční zprávy, zprávy o hospodaření), koncepční a strategické dokumenty apod.*“ (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 11).

**Analýza portfolia dítěte** jakožto souboru různých dětských produktů slouží k utvoření představy o vývoji jedince stejně tak jako o výsledcích pedagogického působení (Smolíková a Syslová, 2008). Portfolio by mělo zároveň sloužit dětem k reflexi, měly by k němu mít volný přístup a možnost pracovat s ním i rozhodovat o jeho obsahu. Skrze portfolio mohou děti komunikovat s učitelem, ale i mezi sebou navzájem. Tím soubor prací slouží k rozvoji sebepoznání a schopnosti sebehodnocení dítěte.

V portfoliu se shromažďují produkty za delší dobu, což umožňuje sledování vývoje dětí, díky kterému může učitel lépe provádět pedagogickou diagnostiku dítěte (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018).

Skrze **SWOT analýzu** lze jednoduchým způsobem popsat silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby týkající se školy jako celku (Smolíková a Kupcová, 2008). Tento nástroj lze využít také k sebehodnocení učitele. Další možností je vedení **deníku**, v němž se mohou mísit profesní i osobní postoje a vjemy. Vhodná metoda k autoevaluaci vlastní práce učitele je také **videozáznam**. Díky možnosti zpětného shlédnutí interakce s dětmi lze vyhledávat „...*pozitivní momenty komunikace a interakce...*“ (Syslová, 2012, s. 72). Skrze tuto techniku se nabízí možnost sledovat prožité chvíle opakovaně, nebo si zpětně všimnout méně výrazných jevů, které byly v reálném čase přehlédnuty (Svobodová a kol., 2010).

V rámci **sebehodnocení** pak pedagogický pracovník reflektuje svou činnost obvykle za uplynulý školní rok. Je potřebné hodnotit naplňování požadavků určených RVP PV, oblast organizace vzdělávání, komunikační dovednosti a diagnostické schopnosti (Syslová, 2012). V rámci sebehodnocení pedagog posuzuje skrze sebereflexi kvalitu vlastního profesního působení (Průcha a Kořátková, 2013). „*Ve výstupech jsou uvedeny návrhy na změnu či další vzdělávání podle toho, co se učitelce daří více, co méně, v čem si je nejistá apod.*“ (Syslová, 2012, s. 72)

## 4. Vlastní proces autoevaluace

System autoevaluace si sestavuje na míru každá mateřská škola samostatně. V ŠVP je povinná sepsat pravidla pro toto vlastní hodnocení. V rámci toho je potřeba si určit:

- „...předmět evaluace (na které konkrétní jevy se mateřská škola zaměří),
- metody a techniky evaluace (formy, způsob vyhodnocování),
- časový plán (konkrétní termíny či frekvence hodnocení),
- odpovědnost učitelů a dalších pracovníků (kdo bude za co zodpovědný)“ (RVP PV, 2021, s. 39–40).

Autoevaluace je týmový proces, který se neustále opakuje. Jeho úspěšnost je závislá mimo jiné na vedoucí osobě procesu. Vzhledem k rozmanitosti jednotlivých, nejen mateřských, škol „...neexistuje univerzální postup aplikovatelný na všechny školy...“ (Průcha, 2009, s. 584).

Na základě zjištěných informací jsou následně vyvozeny závěry, o kterých je nezbytné mít možnost debatovat a je stěžejní vynaložit maximální úsilí pro jejich naplnění (Smolíková a Kupcová, 2008).

### 4.1. Účastníci autoevaluace v mateřské škole

Odpovědnost za autoevaluaci jako celek nese vedení školy (Bečvářová, 2010). Tvorba jednotlivých kritérií a indikátorů hodnocení je však v ideálním případě výsledkem spolupráce celého týmu pracovníků školy (Syslová a kol., 2015).

S ohledem na objektivitu a validitu zjištěných informací je vhodné zapojit do procesu autoevaluace co nejvíce zainteresovaných osob (Syslová, 2012). „Hodnocení a sběru informací by se měli účastnit všichni zaměstnanci školy i rodiče, částečně i děti.“ (Bečvářová, 2010, s. 77) Autoevaluace školy může hrát důležitou roli také v dosahování toho, aby se všichni její zaměstnanci byli ochotni dále vzdělávat, což je nezbytné k budování úspěšné školy (Hopkins, 1995 in Kyriakides a Campbell, 2004).

Učitel „...provádí evaluační činnosti – sleduje a posuzuje účinnost vzdělávacího programu, kontroluje a hodnotí výsledky své práce, monitoruje, kontroluje a hodnotí podmínky vzdělávání...“ (RVP PV, 2021, s. 46).

Může se stát, že se pedagogové necítí silní v dovednostech sběru a zpracování dat, jelikož jim chybí dovednosti potřebné pro takový výzkum (McNamara a kol., 2011 in Bij, Geijsel a Dam, 2016). S tím jim však mohou dopomoci kolegové, zákonní zástupci i najatí externisté. Ti všichni se mohou podílet například na tvorbě vhodných autoevaluačních nástrojů, pokud se škole nedaří nalézt již hotové (Chvál, 2023).

Rodiče se mohou účastnit například formou ankety (Bečvářová, 2010). Pedagog mateřské školy „...umožňuje rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení...“ (RVP PV, 2021, s. 47).

K podmínkám vzdělávání by měli mít možnost vyjádřit se i partneři školy (RVP PV, 2021).

## 4.2. Fáze a etapy autoevaluace

Proces vlastního hodnocení má několik fází. V **motivační fázi** je potřeba zejména zaměstnancům školy vysvětlit význam a důležitost tohoto procesu. Přesto že se jedná o povinnost mateřské školy, je to zároveň také hodnotný nástroj sloužící k jejímu efektivnímu vývoji (Bečvářová, 2010). V kolektivech mateřských škol je obvykle iniciátorem ředitel(ka). Skrze své komunikační dovednosti má možnost motivovat zaměstnance k autentickému zapojení se do evaluačního procesu. Potřebu vlastního hodnocení školy není dobré zlehčovat, ani ji interpretovat jako pouhou povinnost. Vliv na přístup zaměstnanců nejen v rámci této etapy má také fakt, jakou formou a kde budou zjištěné údaje interpretovány (Syslová, 2012).

V **přípravné fázi** jsou zvoleny konkrétní postupy, metody a techniky ke sběru informací a dat. V této fázi je určen způsob hodnocení a časové rozvržení autoevaluace. Zmíněné náležitosti vycházejí ze ŠVP a měly by být zpracovány v samostatném dokumentu (Struktura hodnocení) (Bečvářová, 2010). Definování plánu autoevaluace je stěžejní pro jeho realizaci, vychází zejména z určení cílů v jednotlivých oblastech (Chvál, 2023). Při plánování autoevaluace je potřeba rozdělit zodpovědnost za jednotlivé povinnosti mezi zaměstnance, určit si priority školy a cíle autoevaluace (Syslová, 2012). Přípravné fáze by se měli účastnit všichni pedagogičtí pracovníci a s jejím výsledkem by měla většina z nich souhlasit (Syslová a kol., 2015).

**Realizační fáze**, ve které probíhají procesy z předchozí přípravné fáze má nejdelší trvání, může být až tříletá (Bečvářová, 2010). „Úspěšnost této fáze závisí na dobrém naplánování a na motivaci zaměstnanců i dalších aktérů.“ (Syslová, 2012, s. 84) Pro objektivnost a spravedlnost je nutné pracovat s předem domluvenými indikátory a kritérii hodnocení (Syslová, 2012). Vhodné je využití tzv. „triangulace“, kdy konkrétní oblast (kritérium, indikátor) posuzují tři různé osoby ze svého úhlu pohledu, nebo je daná oblast posuzována třemi různými nástroji (Syslová a kol., 2015). Stěžejní je také schopnost vlastní sebereflexe jednotlivých pedagogů. Díky této dovednosti spolu se schopností spolupráce a otevřenosti v týmu je pak možné uchopit funkčně celý proces vlastního hodnocení. Dokumenty a nástroje využívané při autoevaluaci je nutné zakládat u pověřené osoby, aby s nimi bylo možné kontinuálně pracovat a diskutovat nad zjištěnými poznatky (Syslová, 2012). Tento proces by měl co nejméně zatěžovat obvyklý chod školy a neměl by nadměrně zatěžovat jeho účastníky, kterými jsou převážně zaměstnanci školy (popřípadě rodiče a další partneři školy) (Chvál, 2023). „V této etapě je nutné, aby ředitel vytvářel podmínky pro spolurozhodování o chodu školy jako celku a podporoval výměnu názorů a zkušeností.“ (Syslová a kol., 2015, s. 258)

Získané informace jsou pak zpracovány v **analyzující fázi**, která je zakončena výstupem a to dokumentem „Hodnotící zpráva“ (Bečvářová, 2010). Tuto fázi lze nazvat také jako **evaluační** jejíž závěry jsou zaznamenány v „Autoevaluační zprávě“ (která však není již povinná) (Syslová a kol., 2015). „Dokázat analyzovat veškeré dostupné informace z hlediska jejich přínosů pro dokreslení fungování školy patří k nejnáročnějším činnostem.“ (Syslová, 2012, s. 88) Je to kombinace procesu třídění informací, jejich interpretace a rozhodování, jak s vyplynulými fakty dále naložit (Syslová, 2012). Součástí by měla být diskuze, která „...pomáhá zpřesňovat pohled na sledované jevy“ (Syslová a kol., 2015, s. 258). Z hlediska objektivity může být výhodné pověřit tímto krokem nezainteresovanou osobu, která do zpracování nebude promítat své subjektivní soudy na základě práce v té samé škole. „Zpracovaná data musí být nejprve hodnocena k předem stanoveným cílům... Tato část vyhodnocení by interpretačně neměla překračovat výsledky plynoucí z dat, měla by mít objektivní charakter.“ (Chvál, 2023, s. 101–102)

Na základě zjištění z předchozího období nastává **korektivní fáze**, ve které je upraveno ŠVP a případné další dokumenty, ale také se pracuje s nevyhovujícími skutečnostmi na cestě k jejich zlepšení (Bečvářová, 2010). Za stanovení různých opatření zodpovídá pouze

ředitel(ka) školy (Chvál, 2023). Vedení školy by v ideálním případě mělo v této fázi vyslechnout většinu zapojených účastníků autoevaluace. Teprve v této fázi jsou naplněny „...zákonné i teoretické požadavky na autoevaluaci školy“ (Syslová, 2012, s. 90). Zjištěné výsledky autoevaluace nemusí být jednoznačné a je vhodné nad nimi diskutovat s jeho účastníky i s dalšími osobami, které mají zájem nad problematikou debatovat. Zavádění případných změn a opatření je nutné konzultovat s těmi, kterých se týká. To zvyšuje šanci na ztotožnění se s nimi (Chvál, 2023).

Jednotlivé fáze autoevaluace nelze přeskočit, *...logicky navazují jedna na druhou a jsou cyklicky propojeny (probíhají ve spirále)*“ (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 7). V procesu by však měla být zapojena i **metaevaluační fáze**, která je prováděna průběžně během realizace vlastního hodnocení. Jedná se o hodnocení samotného procesu autoevaluace, které probíhá mezi jeho koordinátorem a dalšími účastníky včetně vedení školy. I tato fáze má svá kritéria (a indikátory) a její realizace podporuje efektivitu dalších cyklů autoevaluace (Chvál 2023).

Autoevaluace školy se skládá z několika fází neboli etap, kdy každá z nich obsahuje analýzu současného stavu, *„...začíná plánem zlepšení (co je třeba zlepšit), pokračuje plánem realizace (co pro to uděláme), dále zhodnocením realizace (jak to dopadlo), poučením z chyb (co uděláme příště jinak), což se promítá do plánu zlepšení v další etapě sebehodnocení.“* (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 8) První etapa souvisí s počáteční tvorbou ŠVP, kdy je potřeba zohlednit podmínky dané RVP PV v propojení s možnostmi a specifiky konkrétní mateřské školy, určit vizi a strategii školy spolu s konkrétními cíli apod. Ve druhé etapě je tento ŠVP již hodnocen podle náležitostí uvedených výše v kapitole 2.1. Hodnocení Školního vzdělávacího programu. Ve třetí etapě jsme schopni si utvořit komplexní představu o aktuální situaci ve škole. Nastává *„...pravidelný cyklus hodnocení..., kdy probíhá ověřování realizace ŠVP PV. Vyhodnocuje se naplňování cílů, vzdělávací podmínky, vzdělávací procesy i očekávané vzdělávací výsledky“* (Bečvářová, 2010, s. 79). Od čtvrtého cyklu dále je možné se konkrétněji zaměřit na dříve zjištěné nedostatky a problémové oblasti. Hodnotí se, zda byla dříve realizovaná opatření a změny funkční (Bečvářová, 2010).

### 4.3. Cíle a kritéria autoevaluace

V rámci autoevaluace školy se setkáme s cíli obecnými i konkrétními. Je nezbytné uvědomit si rozdíl mezi účelem tohoto procesu a jednotlivými cíli. Účelem je zejména zlepšování kvality školy s čímž souvisí podpora zainteresovaných osob. „*Cíl je zamýšlený očekávaný výsledek, k němuž aktivity směřují.*“ (Vašátková, 2006, s. 116) Cíle by měly být určeny před začátkem autoevaluačního procesu a na jejich stanovení by se měly podílet všechny osoby, kterých se zjišťování týká. Tyto cíle jsou konkrétněji rozpracované v ŠVP, vycházejí z vize školy, z RVP PV a zohledňují aktuální stav v dané mateřské škole. Z cílů obecných pak vyplývají konkrétní (dílčí) cíle. Jednotlivé cíle by měly být zpracovány podle pravidla „SMART“, což znamená, že by měly být specifické, měřitelné, dosažitelné (reálné), relevantní (důležité) a časově vymezené (Vašátková, 2006). „*Ředitel, vedení školy, resp. zodpovědná osoba (koordinátor autoevaluace) by měl být spíše moderátorem pro formulaci cílů a měl by dohlédnout na to, aby byly cíle formulovány podle výše uvedených požadavků.*“ (Chvál, 2023, s. 97) „*Cíle jednotlivých oblastí úzce souvisejí s vizí školy a jejími dlouhodobými i krátkodobými záměry. Tyto tři oblasti od sebe nelze odtrhnout.*“ (Syslová a kol., 2015, s. 256)

Při hodnocení oblasti nebo jevu je potřeba určit si konkrétní **kritéria** skrze která je možné skutečnost posoudit. K určení kritérií k autoevaluaci mateřské školy se opět vychází z aktuálního RVP PV a následně ze ŠVP (Smolíková a Kupcová, 2008). Využitím předem jasně stanovených kritérií se vyhneme užití subjektivního soudu a budeme směřovat k objektivní evaluaci (Syslová, 2007). „*Jejich správná volba umožňuje reálně a prokazatelně sledovat veškeré jevy, i ty „nehmatatelné“.* Kritéria určují kvalitu ve zvolené oblasti, charakterizují žádoucí stav.“ (Vašátková, 2006, s. 119) Liší se v závislosti na cílech, zdrojích, časové dotaci a na osobách, které jsou v dané oblasti autoevaluace zainteresované (Kyriakides a Campbell, 2004). Kritéria mohou být formulovaná jako otázky nebo výroky. Jako reakci na ně lze mimo různých variant odpovědí využít také hodnotící škálu, u které je doporučeno vyhnout se neutrální možnosti odpovědi (Smolíková a Kupcová, 2008). Kritéria určená v rámci autoevaluace by měla být stejně chápána všemi jeho aktéry (Bečvářová, 2010).

Měla by být co nejpřesněji definována. Kritéria by měla z tohoto hlediska obsahovat:

- „*pojmenování kritéria*,
- *stručné vymezení*,
- *teoretické vysvětlení*,
- *měřitelné indikátory*,
- *doplňující informace*“ (Chvál, 2023, s. 74).

Pokud to praxe vyžaduje, dají se dále dělit na jednotlivá subkritéria, díky nimž je možnost se lépe orientovat a více rozpracovat zjišťovaná data (Vašátková, 2006).

V systému, kde má externí evaluace dominantní roli jsou tyto vnější hodnotitelé v pozici kdy definují efektivní kritéria oni. Ta však nemusí být v souladu s konkrétní školou nebo nemusí být vyhodnocena jejími účastníky a vedením jako nejvíce důležitá (Kyriakides a Campbell, 2004).

K větší konkretizaci kritérií lze formulovat indikátory, což jsou jejich konkrétní ukazatele. Podle nich je možné lépe určit, zda a do jaké míry jsou kritéria naplňována (Smolíková a Kupcová, 2008). „*Indikátory jsou tedy určitým způsobem měřitelné (statistické) údaje a vypovídají o současném stavu sledovaného jevu.*“ (Vašátková, 2006, s. 120) Určením jednotlivých indikátorů je částečně dána metoda pro shromažďování dat a informací, která vyplyne z jejich formulace. Ta by měla být pozitivně formulována (Vašátková, 2006). Jedno kritérium může obsahovat i více indikátorů stejně tak jako jedna oblast bude pravděpodobně obsahovat více kritérií (Chvál, 2023).

Tabulka 1 - Příklady kritérií a indikátorů k autoevaluaci v mateřské škole

Oblast	Podoblast	Kritéria	Indikátory
podmínky	věcné podmínky	hračky a pomůcky jsou uloženy viditelně, aby si je mohly děti samy brát	hračky a pomůcky jsou rozmístěny v otevřených policích do výšky dětských očí
			děti se nemusí učitelky ptát, zda si mohou hračku půjčit
			týká se to všech hraček i pomůcek, tzn. I výtvarného materiálu (barvy, plastelína, nůžky), náčiní a náradí pro cvičení apod.
	životospráva	děti mají dostatek volného pohybu nejen na zahradě, ale i v interiéru mateřské školy	ve třídě je dostatek volně dostupného tělovýchovného náradí a náčiní
			děti využívají volně dostupné tělovýchovné náradí a náčiní v průběhu celého dne
	psychosociální podmínky	jsou vytvořena pravidla soužití	děti si pravidla vytváří samy, znají je, hovoří o nich, upozorňují se navzájem na jejich dodržování
			pravidla si děti výtvarně samy znázorňují, mají je vyvěšena ve výšce očí
	organizace	při vstupu dítěte do mateřské školy je uplatňován individuálně přizpůsobený adaptační režim	přijaté děti se mohou účastnit se svými rodiči vzdělávacího programu mateřské školy ještě před nástupem do mateřské školy
	řízení MŠ	plánování pedagogické práce a chodu mateřské školy je funkční, opírá se o předchozí analýzu a využívá zpětné vazby	v záznamech z pedagogických rad se prokazatelně objevuje hodnocení vzdělávání v jednotlivých třídách
			inovace školního vzdělávacího programu je dělána pravidelně a

			prokazatelně vychází z výsledků autoevaluace školy
	personální a pedagogické zajištění	pedagogové se sebevzdělávají, ke svému dalšímu vzdělávání přistupují aktivně	v portfoliu pedagoga jsou založeny certifikáty o absolvování DVPP a anotace přečtených knih, případně kopie odborných textů
	spoluúčast rodičů	rodiče se spolupodílejí na rozvoji svého dítěte	rodičům jsou nabízeny různé formy konzultací, kterých se účastní vedou se s nimi rozhovory nad záznamy (portfoliem) dítěte a vyměňují si vzájemně informace o chování a pokrocích dítěte společně s učitelkou plánují rodiče další kroky ve výchově a vzdělávání dětí
<b>průběh vzdělávání</b>	plánování	učitelka vychází při plánování z poznatků jednotlivých dětí	cíle třídního tematického celku prokazatelně odráží poznatky o dětech vyplývající z záznamů o dětech
	realizace	učitelka využívá partnerské komunikace	hovoří s dětmi z očí do očí
			naslouchá dětem, neskáče jim do hovoru nechá dětem prostor pro dotazy vysvětlování svých postojů a názorů
hodnocení	učitelka hodnotí tematické části podle skutečně dosažených výsledků vzdělávání	hodnocení tematické části obsahuje hodnocení plánovaných cílů rozvoje nikoli výroky typu „dětem se líbilo“, „učitelce se podařilo“ apod.	
<b>kompetence</b>	k učení	učí se hodnotit svoje osobní pokroky	dokáže popsat, co se mu podařilo a co by mohl zvládnout příště lépe

	řešení problémů	řeší problémy samostatně	domlouvá se a vyjednává s vrstevníky, neobrací se s prosbou o pomoc na učitelku
			navrhne vrstevníkům různé varianty řešení problémů, vybírá ty nejvhodnější
	komunikativní	ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní	analyzuje první hlásku ve slově
			dokáže najít detail v celku
	sociální a personální	samostatně rozhoduje o svých činnostech	vybírá si volné hry sám bez pomoci učitelky
			o účasti v řízené činnosti se sám rozhoduje a dokáže svoji volbu zdůvodnit
	činnostní a občanské	spoluvytváří pravidla společného soužití vrstevníků, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat	dokáže pojmenovat piktogramy pravidel soužití a vysvětlit jejich význam
			dodržuje pravidla soužití, případně dovede vysvětlit, které pravidlo porušil

Zdroj: Syslová 2012, s. 63–64

Tabulka 2 - Příklady rozpracování oblastí do kritérií a indikátorů

Oblast	Suboblast	Kritéria	Subkritéria	Indikátor	Metoda
<b>Kvalita výuky</b>	Práce učitele	Realizace výuky	Hodnocení žáků	Žáci znají předem pravidla hodnocení.	
	Práce žáků	Příprava na výuku	Žáci plní své studijní povinnosti	90% žáků odevzdává zadané úkoly v řádném termínu.	

Zdroj: Vašátková, 2006, s. 124

V jednotlivých oblastech modelu kvalitní školy jsou v modifikaci pro předškolní vzdělávání vypracována konkrétní kritéria k vlastnímu hodnocení (viz příloha č. 1). V rámci dokumentu jsou pak detailněji popsána v podobě výborné úrovně jejich naplňování (ČŠI, 2024b). V rámci autoevaluace lze jednotlivá kritéria vyhodnotit také jako s očekávanou úrovní (značící vhodně započatou cestu zvyšování kvality), s úrovní vyžadující zlepšení (minimální vyhovující stav), nebo s nevyhovující úrovní (ČŠI, 2022).

#### **4.4. Zpracování výsledků – sebehodnotící zpráva**

Sebehodnotící zpráva vypovídá o výsledcích ze sběru dat za konkrétní období. Zpravidla se jedná o dvouletý cyklus (Smolíková a Kupcová, 2008), období však může být až tříleté, ale stejně tak lze vyhodnocovat kvalitu školy každoročně (Syslová, 2012). Závěrečnému vlastnímu hodnocení předchází několik po sobě jdoucích kroků, které nelze přeskočit. Pokud jsou jednotlivé oblasti pravidelně vyhodnocovány s využitím cílů, kritérií a indikátorů, všechna potřebná data by měla být v tento okamžik nashromážděna. Vyhotovení sebehodnotící zprávy „...nepředpokládá žádný nový sběr informací...“ (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 34). V tomto kroku autoevaluace se data zpracovávají pomocí třídění a analýzy. Zpracování dat a vyhotovení obsahu takové zprávy může být nejnáročnějším krokem celého procesu. Výsledná zpráva musí být relevantní, věcně vypovídající o kvalitě školy a informativní o následných krocích do budoucna (Syslová, 2012). „Zpracovat data a informace znamená je shrnout, propojit, nalézt vzájemné souvislosti a zjištění patřičně interpretovat.“ (Smolíková a Kupcová, 2008, s. 35)

Nedílnou součástí sebehodnotící zprávy jsou veškeré materiály a záznamy, které byly součástí sběru dat (dotazníky, portfolia, záznamy z hospitací, záznamy z pedagogických porad atd.), přičemž tyto podklady netvoří obsah zprávy, nýbrž její přílohy (Syslová, 2012). Pokud se jedná o autoevaluaci opakovanou, je dobré využít v rámci těchto materiálů také předchozí závěrečná hodnocení z předchozích období (Smolíková a Kupcová, 2008). Zmiňované materiály je potřeba uchovávat společně se zprávou pro další hodnocení a návaznost tohoto neustále se opakujícího procesu (Syslová, 2012).

Obsah hodnotící zprávy by se měl skládat z následujících bodů:

- *„vize a stanovené cíle rozvoje školy;*
- *cíle sledovaných oblastí, jejich kritéria, použité nástroje, zdroje;*
- *zjištěný stav na začátku sběru informací, tj. výsledky posledního hodnocení;*
- *pozitivní výsledky a výsledné informace v daných oblastech či podoblastech;*
- *negativní výsledky v daných oblastech či podoblastech;*
- *přijatá opatření“ (Syslová, 2012, s. 89).*

*„Hodnotící zpráva musí mít hodnotící charakter (nikoli jen popis). Musí být porovnáním aktuálního stavu výsledků se zvolenými vzdělávacími cíli v ŠVP PV, porovnání aktuálního stavu podmínek, průběhu, výsledků se stavem optimálním (RVP PV), včetně jejich analýzy a dalších konkrétních záměrů.“ (Bečvářová, 2010, s. 87) Neměla by postrádat ani identifikační údaje školy nebo harmonogram hodnocení (Bečvářová, 2010).*

Může mít různé podoby co se týče formy i rozsahu. Sdělení by mělo být faktické, relevantní a stručné (Smolíková a Kupcová, 2008). V rámci závěrečné zprávy z hodnocení je čerpáno nejen z výsledků autoevaluační činnosti, ale také ze zjištění externí evaluace jako je zpráva ČŠI, zpráva z finanční nebo hygienické kontroly apod. (Syslová, 2012).

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 5. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

**Cílem** výzkumného šetření je podrobně zjistit a popsat, jak probíhá autoevaluace v praxi několika mateřských škol a porovnat ji.

**Výzkumnými otázkami** jsou:

1. Jak vnímají autoevaluaci ředitelky vybraných mateřských škol?
2. Jak často, jakými metodami a s využitím kterých nástrojů jsou jednotlivé oblasti autoevaluace ve vybraných mateřských školách hodnoceny?
3. Kdo všechno je zapojen do autoevaluace vybraných mateřských škol a jakým způsobem?

### 6. Metodologie výzkumu

Vzhledem k tomu, že výzkum je cílený na podrobné zjišťování a popis informací získaných od vedení mateřských škol, byla pro hlubší vhled do problematiky vybrána kvalitativní výzkumná metoda, jejímž empirickým designem je několik případových studií, které jsou mezi sebou porovnávány.

#### 6.1. Výběr případů mateřských škol

Pro výběr mateřských škol k výzkumné části diplomové práce bylo určeno několik kritérií. Díky nim je docíleno toho, že dotazované subjekty jsou si v relevantních aspektech podobné, jsou tedy vzájemně porovnatelné. Zjištěné rozdíly nevyplývají z potenciální odlišnosti zkoumaných škol.

Prvním kritériem je totožný zřizovatel, což je v tomto případě obec, tedy statutární město Jihočeského kraje, České Budějovice. Druhým kritériem je, aby mateřská škola působila jako samostatný právní subjekt, tedy aby nebyla součástí základní školy. Třetím kritériem je najít co největší podobnost mezi školami, co se týče jejich velikosti. Ve zkoumaném vzorku se tedy objevují mateřské školy nejméně se čtyřmi a nejvíce se šesti třídami (zde se jedná o tři třídy na každém pracovišti).

Podařilo se vyjednat schůzku se třemi paními ředitelkami z různých částí města. Několik dalších na písemnou žádost emailem buď nereagovalo, nebo nemělo zájem se na výzkumu podílet.

Případová studie 1 - mateřská škola A se nachází nedaleko centra Českých Budějovic ve vilové zástavbě. Má čtyři třídy. Paní ředitelka působí ve svém prvním funkčním období, které se nyní blíží ke konci šestiletého cyklu.

Případová studie 2 - mateřská škola B se nachází na okraji Českých Budějovic také v zástavbě rodinných domů. Nyní má pět tříd a do budoucna je plánovaná další přístavba a rozšíření budovy. Paní ředitelka je ve funkci stejně dlouho jako paní ředitelka mateřské školy A.

Případová studie 3 - mateřská škola C má dvě pracoviště, z nichž se jedno nachází v centru města a druhé v jeho odlehlejší části. Každé z pracovišť má tři třídy. Paní ředitelka je ve funkčním období druhým rokem.

## **6.2. Strategie sběru dat a výzkumné metody**

Pro vhled do problematiky autoevaluace zprostředkovaný ředitelkami mateřských škol byla vybrána metoda hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. K rozhovorům bylo připraveno přibližně dvanáct otevřených otázek, které se navzájem doplňovaly (viz příloha č. 2). V praxi se pak odpovědi respondentek prolínaly napříč jednotlivými otázkami. Dotazované souhlasily před rozhovorem s jeho nahráváním a svůj souhlas potvrdily podpisem připraveného dokumentu, jehož vzor je v příloze č. 3. Jednotlivé rozhovory jsou zaznamenány jako audio nahrávka a přepsány do textových souborů. Každý rozhovor trval přibližně hodinu.

Pomocí techniky otevřeného kódování byly poskytnuté rozhovory v přepisu rozloženy na jednotky, kterým byla přiřazena jednotlivá jména (kódy). Ty byly následně seskupeny do kategorií, které odpovídají povaze jednotlivých výzkumných otázek (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Ukázka otevřeného kódování je k nahlédnutí v příloze č. 4. Výsledky výzkumu v jednotlivých školách jsou mezi sebou na závěr porovnány.

### 6.3. Výsledky výzkumu v jednotlivých mateřských školách

#### Případová studie 1 - mateřská škola A

##### 1. Jak vnímají autoevaluaci ředitelky vybraných mateřských škol?

V mateřské škole A paní ředitelka vnímá realizaci autoevaluace jako důležitou součást procesu, která pomáhá škole v jejím směřování. „... je důležitá, abych věděla, kam tu školu posunout, co kde zlepšit, kde máme svoje slabiny a co jsou naše silné stránky. Takže to si myslím, že je důležitý proto, aby se ta škola rozvíjela. Aby se eliminovaly ty věci, co jsou špatně.“

Zároveň skrze vlastní hodnocení nachází silné i slabé stránky školy. Slabé se snaží následně ve spolupráci s dalšími zaměstnanci eliminovat.

Vnímá, že v tomto procesu neleží všechna zodpovědnost pouze na vedení školy. „...podle mě to nesouvisí jenom s tím, jak se ta škola vede, jak jako funguje jako vedení. Tam určitě je důležitý i to, jak na tu školu reagují rodiče nebo to okolí. Jaké jsou tam vztahy atd.“

Jako negativní součást procesu autoevaluace vnímá náročnost výběru metod a nástrojů pro hodnocení samotné. Je pro ni výzvou vybrat vhodné postupy k tomu, aby se dobrala odpovědí, které skrze vlastní hodnocení školy hledá. „... tam jsou složité postupy k tomu, aby si to správně vyhodnotila, aby si se nespletla. To si myslím, že tam prostě někde můžeš narazit, když to nemáš správně nastudovaný. Že to nemusí jako dopadnout dobře, nemusíš to správně vyhodnotit.“

Dále vyvozuje, že vzhledem k náplni vlastní práce, ve které z jejího pohledu převažuje administrativní a ekonomická složka, nemá dostatek času na to, aby se mohla autoevaluaci více věnovat. „Člověk by to jako chtěl dělat, ale ne vždycky na to máš čas. Protože máš jiný povinnosti.“ „A z hlediska provozu té školy jsou nutné udělat hned ne jako potom. Nepočkají tohle počká. To je jenom prostě dokument, kterým já si něco utvrzuji, že je dobře nebo špatně a ve chvíli, kdy je to špatně, tak je potřeba na tom pracovat dál.“

Zároveň vyjadřuje určitou nedůvěru v kompetentnost služebně starších pedagogických pracovníků, které z jejího pohledu často nechápou, co a jak mají hodnotit – nerozumí termínům, nevědí, jak pracovat s některými nástroji vlastního hodnocení, aby výsledek měl vypovídající hodnotu. „Jediný problém, co v tom nastává je, že ne každá paní učitelka přesně ví, jak to má zpracovat ...hlavně ty starší, s tím mají velký problém. A všechny ty výrazy,

*co se tam objevují teďko jakoby nově ty, co tam budou "individualizace", "formativní hodnocení" atd. ...tady spíš jde o to, aby se naučily s tím nástrojem pracovat. U těch mladých nemám problém, jak říkám, u těch starších jo.“*

Současně s tím se setkává také s neochotou některých pracovníků podílet se na přípravné části vlastního hodnocení, z čehož vyplývá, že celé plánování a tvorba jednotlivých vzorů pro jeho realizaci je výhradně v rukách jí samotné. *„Nebyly ochotný a jako sama jsem věděla, kde jsou ty slabiny a potvrdil mi je i inspektor, takže...“ „...protože se nechce nic měnit, že jo... všem všechno vyhovuje. (ironie)“ „Protože je to určitá změna a změny prostě ten kolektiv nechce přijímat.“*

## **2. Jak často, jakými metodami a s využitím kterých nástrojů jsou jednotlivé oblasti autoevaluace ve vybraných mateřských školách hodnoceny?**

Oblasti autoevaluace mateřské školy jsou zde primárně rozděleny na úroveň třídy a na úroveň školy.

Na úrovni třídy je hodnocen proces a průběh vzdělávání v rámci jednotlivých integrovaných bloků. *„...dělají paní učitelky na každé třídě po skončení toho integrovaného bloku.“* Písemně hodnotí, zda bylo proběhlé vzdělávání *„...funkční, vhodný. Jestli ty výsledky nebo ta témata, jestli vlastně odpovídaly přiměřenosti vlastně... těm zásadám, co jsou v Rámcovém vzdělávacím programu.“* Tato podoblast je zároveň formou sebereflexe pracovníků samotných. *„...i tu sebereflexi by si měly dělat jednou týdně po ukončení vždycky toho tématu týdněního.“* K zaznamenání slouží vzor připravený ředitelkou školy s návodnými otázkami k zodpovězení.

Výsledky vzdělávání jsou v této mateřské škole hodnoceny *„...dvakrát ročně, v pololetí...“* a na konci školního roku. Paní učitelky na jednotlivých třídách zpracovávají své pozorování a zjištěná data na webovém rozhraní, nebo v aplikaci, „iSophi“. *„...máme to už pro všechny třídy.“* V tomto období si vždy otestují děti s pomocí materiálů (pomůcek), které obdržely jako součást předplaceného programu, a následně výsledky zapíší. Další pomůcky si vytváří také samy. Aplikace v závěru procentuálně vyhodnotí dosažené výsledky v jednotlivých oblastech konkrétního dítěte a zobrazí je i v grafické podobě. *„...ten program umí udělat jakoby souhrnný jakoby report, kde vidíš jako jmenovitě děti, který nevím... třeba*

*jim nejde grafomotorika nebo hrubá motorika pokulhává, nebo já nevím... sluchová analýza ...“*

Paní učitelky hodnotí písemně jednou za školní rok třídu jako celek. „...*to se dělá na konci školního roku, že zhodnotí souhrnně jak ta třída fungovala, co děti se naučily, jaký měly paní učitelky k tomu vzdělávání další třeba akce, aktivity s rodiči, jak je zapojovaly do toho fungování té třídy a tak... takový ty nadstandardní věci. Co se podařilo, co se nepodařilo.“*

Dále přidávají k hodnocení souhrnné výsledky vzdělávání dětí „... *nějaké hodnocení toho, jak děti prospívaly z diagnostik“*. Součástí tohoto hodnocení je také evaluace Třídních vzdělávacích programů včetně výčtu proběhlých tematických bloků.

Z rozhovoru zároveň vyplynulo, že paní ředitelka metodou nezáměrného pozorování hodnotí také vztah dětí k jednotlivým pracovním, se kterými se v průběhu dne setkávají. Všimá si zejména projevů náklonosti ze strany dětí. „*Prostě nějaký ten zaměstnanec ze školy a jdou ho třeba obejmout a ona jako je obejmě taky, jo. To si myslím, že je takový to spontánní to je pro mě jako zpětná vazba asi úplně nejvíc.“*

Na úrovni školy je hodnocen na konci školního roku Školní vzdělávací program. Tato část autoevaluace probíhá ústně na závěrečné poradě, paní ředitelka si dělá zápisky a svá zjištění následně předkládá k diskuzi. Kvalita podmínek vzdělávání se evaluuje písemně za každou třídu zvlášť „*To si dělá pedagogický sbor, zhodnocuje si svoje podmínky na třídách k tomu vzdělávání. A to se dělá taky až na konci školního roku jednou za rok.“* Obě výše zmíněné součásti hodnocení na úrovni školy i jednotlivé části hodnocení na úrovni třídy (ve variantě pro veřejnost s dodržением náležitostí ochrany osobních údajů) jsou součástí dokumentu Vlastní hodnocení mateřské školy. Ten paní ředitelka postupuje zřizovateli. „*Hodnotíme si to ústně na poradě na tý pedagogický radě a píše se z toho zápis normálně do porady a pak z toho zpracovávám to vlastní hodnocení...“*

Na úrovni školy vedení školy realizuje kontrolu práce personálu. Do této podoblasti je zahrnuta jak kontrola kvality práce provozních zaměstnanců, tak hospitace u jednotlivých pedagogických pracovních. „*Netýká se to teda jenom pedagogů, ale i dalších činností těch provozních. To znamená u pedagogů hospitace, průběžná kontrola na třídách. Když třeba jdu po chodbě a slyším různé věci, který bych jako třeba asi normálně slyšet neměla.“*

Na kvalitu práce provozních zaměstnanců dohlíží jak jejich přímá nadřízená, tzv. vedoucí, tak ředitelka. Jedná se o průběžné záměrné i nezáměrné pozorování. „*No a kontroluju taky samozřejmě úklid, no. Ale jenom prostě namátkou. Ted' tohle dělá většinou vedoucí.“*

Hospitace na jednotlivých třídách realizuje buď paní zástupkyně ředitelky, nebo paní ředitelka v průběhu školního roku podle potřeby. „...*třeba ty hospitace jo... na ty chodíme společně. Nebo takhle nechodíme, jako že by sme chodily ve dvou, ale různě se střídáme.*“

Spolupráce s rodiči je zde hodnocena pouze z pohledu pedagogů. Paní učitelky písemně na konci školního roku předloží jestli, a jakým způsobem, spolupracovaly s rodiči. „*A týká se to teda toho, jestli nám třeba rodiče šli ukázat nějaké svoje koníčky, nebo zapojily se do přípravy na nějaký akce, nebo pozvali nás třeba k sobě na exkurzi.*“ „*Jak spolupracují třeba... já nevím... při odhlašování stravy nebo při různých těch dietách těch dětí...*“

„*Ale vyloženě třeba dotazníky jsme teď nedělaly. Ty jsme dělaly asi naposledy před čtyřmi roky.*“

Paní ředitelka uvádí jako součást autoevaluace „sběr informací v oblasti podmínek řízení školy“. Skrze předplacené webové stránky průběžně sleduje změny a aktualizace v legislativě i různé návody k účinnému naplňování administrativní a ekonomické součásti své práce. „*Chodí nám každý týden... směrnice, zákony, různé návody...*“ Sama pak zpracovává písemně vlastní sebereflexi jako materiál pro zřizovatele. „*Jo je to jako podklad ... pro odměny.*“

Pro jednoduchý přehled odpovídající zjištění realizace autoevaluace v rámci rozhovoru s paní ředitelkou je vypracována následující tabulka.

Tabulka 3 – Realizace autoevaluace v mateřské škole A

Oblast	Podoblast	Metoda/ nástroj - forma výstupu	Harmonogram	Odpovědnost (hodnocení provádí)
<b>Proces a průběh vzdělávání</b>	integrovaný blok	pozorování, sebehodnocení, zpětná vazba od dětí - písemně (vzor)	1x za týden až čtrnáct dnů	učitelka
	nadstandartní vzděl. aktivity, hodnocení TVP	analýza dokumentů, sebehodnocení, diskuze - písemně	1x za rok v rámci Hodnocení třídy	učitelky na třídě
	kontrolní hospitace	záměrné pozorování	průběžně podle potřeby	ředitelka, zástupkyně ředitelky

<b>Podmínky vzdělávání</b>	hodnocení klima (psychosociální podmínky), spolupráce s rodiči	nezáměrné i záměrné pozorování - písemně	1x za rok v rámci Hodnocení třídy	učitelky na třídě
	vztah dětí k jednotlivým zaměstnancům školy	nezáměrné pozorování	průběžně	ředitelka
	celková kvalita podmínek vzdělávání	pozorování - písemně (zahrnuto v dokumentu Vlastní hodnocení školy)	1x na konci školního roku	učitelky na třídě
	kontrola práce provozních zaměstnanců	záměrné i nezáměrné pozorování	průběžně podle potřeby	ředitelka, vedoucí provozního úseku
<b>Výsledky vzdělávání</b>	pedagogická diagnostika iSophi	záměrné pozorování, ukládání úkolů k plnění, dotazování, testování - zápis v digitálním prostředí	1x za pololetí	učitelky na třídě
	doražené dovednosti a znalosti souhrnně za kolektiv třídy	analýza dokumentů, pozorování - písemně	1x za rok v rámci Hodnocení třídy	učitelky na třídě
<b>Školní vzdělávací program</b>	plnění cílů, funkčnost, rozbor dokumentace	diskuze na pedagog. poradě - ústně, zapisuje ředitelka → vypracuje dokument Vlastní hodnocení školy	1x na konci školního roku	celý pedagogický sbor
	sběr informací v oblasti podmínek řízení školy	analýza dokumentů - potřebná písemná úprava dokumentů i praxe	průběžně podle potřeby	ředitelka

Zdroj: vlastní

### 3. Kdo všechno je zapojen do autoevaluace vybraných mateřských škol a jakým způsobem?

Většinu materiálů a jejich zpracování tvoří v mateřské škole A ředitelka. Sama tvoří plán autoevaluace a jednotlivé vzory (např. k hodnocení průběhu vzdělávání ve třídě). Zároveň zpracovává dokument „Vlastní hodnocení školy“, jehož součástí jsou zápisy poskytnuté pedagogickými pracovníky a je výstupem autoevaluace za uplynulý školní rok. Vedení školy také zodpovídá za kontrolu práce pedagogických i provozních zaměstnanců.

Paní učitelky mají svůj díl zodpovědnosti za autoevaluaci zejména na úrovni třídy. Zahrnuje hodnocení kvality podmínek vzdělávání, průběh i výsledky vzdělávání, vlastní sebehodnocení a hodnocení spolupráce s rodiči.

Pedagogové se také příležitostně podílí na autoevaluaci z pozice mentorek, když provází praxí studentky z místní vysoké školy. „... autoevaluaci řídíme z pohledu třeba uvádějícího učitele. ... provázejícího učitele, protože spolupracujeme s fakultou.“

Nepedagogičtí pracovníci mají možnost se k jednotlivým oblastem a částem autoevaluace, které se jich týkají, vyjádřit na společných poradách. „...škola není jenom pedagogové, ale jsou to i ti provozní. Tak máme teda rozdělaný porady na ty pedagogické rady a na provozní porady, ale jsou případy, kdy máme společnou poradu... Jo, nejde vyloučit kuchařky ani uklízečky, školníci... prostě některé věci se prostě týkají všech.“

„Jako já se snažím, aby měl každý prostor, aby prostě jsme byli spravedliví v tom přístupu.“

## **Případová studie 2 - mateřská škola B**

### **1. Jak vnímají autoevaluaci ředitelky vybraných mateřských škol?**

Paní ředitelka mateřské školy B vnímá potřebu autoevaluace v mateřské škole také jako nutnost. „Je třeba si zhodnotit, jestli ten záměr, s kterým jsme jako do toho procesu šli se nám daří. Takže i tak, jako to vnímám v té mateřské škole, že teda ta nutnost tam určitě je.“

V rámci vlastního hodnocení sleduje jeho směřování. ... jestli ta cesta, kterou jsme se jakoby vydali, je pro nás dosažitelná, jestli jsou všichni kompetentní a zdatný v tom ... A jestli ten cíl, který jsme si vytyčili, prostě se nám daří jakoby naplňovat.“

Zároveň v souvislosti s autoevaluací zmiňuje vlastní nadměrné vytížení administrativní a ekonomickou součástí své práce. „...jako přála bych si mít víc času na ten pedagogický proces. Na to řízení a na to posuzování a na to vedení. Ale tady to je prostě účetnictví.“

Vzhledem k tomu, že mateřská škola B je součástí Programu podpory zdraví v mateřské škole, se v tomto konkrétním případě ukazuje několik překážek bránící hladké realizaci určitých oblastí autoevaluace. Jednou z nich je neaktualizovaná digitální podpora včetně programu, ve kterém jsou zaznamenávány výsledky vzdělávání, což způsobuje, že některé jeho funkce se již nedají používat nebo nefungují tak, jak by se očekávalo. Stejně tak se paní ředitelce jeví, že program postupem času přestal sledovat a zahrnovat současné trendy

v předškolním vzdělávání. „...zkostnatěla a my prostě teďkon zjišťujeme, že v tom evaluačním nástroji SUKY je spousta věcí, který bysme potřebovali dělat jinak, že bysme potřebovali, aby tam byly ty gramotnosti, ta digitální, aby se tam víc objevovala ta předčtenářská a matematická, polytechnika. To, co jakoby vyvstalo teďkon nově a ono to tam není...“ Administrátoři nejsou tyto nedostatky z neurčených důvodů schopni zpracovat nebo aktualizovat v dostupných materiálech a v podpoře pro mateřské školy. „My nejsme programátoři, my bysme potřebovali, aby prostě oni centrálně ten nástroj jakoby aktualizovali.“

Jako pozitivum paní ředitelka vyzdvihuje dobrou spolupráci celého kolektivu v rámci vlastního hodnocení školy. Připisuje ji na vrub malé fluktuaci zaměstnanců a tím pádem i předpokládanému ztotožněním se s koncepcí školy. „...myslím si, že opravdu gró je v tom, že ty ženský jsou tu dlouho, že se to nestřídá a prostě ta školka jako fakt musím říct funguje.“ Pedagogičtí i provozní zaměstnanci vědí, co je čeká, jaký to má význam a díky plánu autoevaluace si mohou samostatně hlídat jednotlivé termíny a přizpůsobit tomu své výstupy. „... už je to takovej jakoby dobrej strojek, že to jako zapadá. Jo, nemusíme si říkat: „To já nevím a budeš to teda dělat ty.“, nebo: „To uděláš ty?“ Ne, je to jasně daný. Máme támhle, na dvířkách jsem jim vytiskla harmonogram, ... Víme prostě, kdy se co odevzdá teď, v pololetí...“

## **2. Jak často, jakými metodami a s využitím kterých nástrojů jsou jednotlivé oblasti autoevaluace ve vybraných mateřských školách hodnoceny?**

V této mateřské škole vychází vlastní hodnocení mateřské školy zejména z Programu podpory zdraví, při čemž však nijak zásadně nevybočuje z pojetí autoevaluace jako takové, které je zpracováno například v Rámcovém vzdělávacím programu a v dalších dokumentech. „U nás je to možná malilinko specifitější... my pracujeme v programu podpory zdraví. Jsme jakoby v síti mateřských škol podpory zdraví, ... i když je pro nás závazný jakoby Rámcový vzdělávací program jako pro každou mateřskou školu... tak i vlastně naší takovou jakoby bibli dá se říct, je tohle to Kurikulum podpory zdraví.“

Školní vzdělávací program (kurikulum), zahrnující mimo jiné podmínky a principy vzdělávání, je hodnoceno a aktualizováno jednou za tři roky. „...ted' nás to bude čekat v červnu 2025, inovujeme ten ŠVP. Předmětem tý inovace je vlastně taková jakoby souhrnná zpráva, kde si z evaluuujeme ty podmínky, ty principy všechny a tohle to, co jsme si tady stanovili.“ V této fázi je odesíláno na Zdravotní ústav v Praze, který po jeho kontrole může znovu udělit mateřské škole certifikaci pro pokračování pod záštitou zmiňovaného programu. Součástí toho jsou i výsledky z dotazníku pro rodiče, který se ptá na jejich úhel pohledu a spokojenost s jednotlivými aspekty chodu mateřské školy. „A zase je tam hodnotí vlastně na základě těch podmínek a těch našich dvou principů, jak to v té školce vidí oni.“ Pedagogické pracovníce se podílejí na aktualizaci ŠVP formou diskuze nebo brainstormingu například při úpravě a vyvozování vize školy.

Jednou ročně, na konci školního roku, je hodnocena třída jako celek. Zmiňuje se jaká byla skladba třídy, „...evaluace povinného předškolního vzdělávání... kolik měli předškoláků...“ v dané třídě, nebo také podmínky vzdělávání „...tyhle ty zásady, který korespondují s těma podmínkama a ta filozofie.“ Vyhodnocuje se naplňování Ročního prováděcího plánu. Ten tvoří paní ředitelka před začátkem každého školního roku a nachází v něm prostor pro doplnění různých cílů a změn vzhledem k aktuálním možnostem a příležitostem školy. Vyplývá ze ŠVP a v důsledku je jeho přílohou. Pro tuto oblast hodnocení je vypracováno několik kritérií. „...pak to vždycky děvčatům na začátku roku dám kritéria pro tu autoevaluaci a každý rok vlastně zhodnotíme těchle nevím kolik je jich tam osm... sedm bodů a každá ta třída mi v červnu vypracuje na základě těchle bodů tu svoji třídní evaluaci.“

Třídní vzdělávací programy jsou hodnoceny „...v podstatě i na pedagogických radách, třikrát za rok nebo čtyřikrát...“. Součástí toho je hodnocení doplňkových programů, které mateřská škola nabízí, např. arteterapie, keramická dílna nebo využívání dopravního hřiště. Součástí je také „... soulad TVP – ŠVP...“.

Průběžně, vždy po ukončení integrovaného bloku, jsou za každou třídu hodnoceny tematické celky, tedy proces a průběh vzdělávání. „...ony většinou mají týdenní někdo čtrnáctidenní tematický části, tak to už si vyhodnocují ty učitelky na těch třídách.“ „...to je samozřejmě základ všeho. Ta spolupráce těch učitelek.“ K zápisu toho je využívána tabulka, která je rozdělena na oblasti vzdělávání, dílčí vzdělávací cíle, rizika a příležitosti popisující, co změnit do budoucna nebo na co se zaměřit. „...mají tam prostor pro poznámky...“

Výsledky vzdělávání jsou v podobě kompetencí hodnoceny pomocí nástroje SUK (sdružený ukazatel kompetencí) dvakrát za rok, v pololetí a na konci školního roku. „*Ten program má asi sedmnáct tuším stránek pro každé dítě. Ta je diagnostika je fakt hodně obsáhlá, vychází z Bednářový.*“ Zjištěná data o dětech jsou pomocí třístupňové škály zapisována do předpřipravené tabulky v Excelu. Funkcí tabulky je mimo aktuálního výpočtu věku dítěte také tvorba grafu s procentuálním výsledkem v dosažených kompetencích v jednotlivých oblastech. Tyto oblasti přibližně odpovídají rozdělení oblastí v RVP PV. „*Ta diagnostika se dá dělat elektronicky.*“ Ačkoliv pedagog zapisuje výsledky do digitálního prostředí, dítě pracuje na diagnostických úkolech s fyzickými pomůckami a s pracovními listy.

Paní ředitelka hodnotí průběh vzdělávání a s ním i práci pedagogických pracovníků skrze hospitace, které se dle svých slov snaží provádět dvakrát za pololetí na každé třídě.

Paní učitelky provádějí průběžně sebehodnocení jednak písemně v rámci výše zmíněného vyhodnocení integrovaných bloků a hodnocení třídy, dále samy pro sebe díky možnosti obohatit se v rámci vzájemných hospitací u kolegyň. Ty jsou realizovány jednou za každé pololetí a zápis z tohoto pozorování nepostupují ředitelce školy, ale zakládají si jej do vlastního profesního portfolia.

Pro souhrnný přehled realizace autoevaluace v mateřské škole B vyplývající z rozhovoru s paní ředitelkou slouží následující tabulka.

Tabulka 4 - Realizace autoevaluace v mateřské škole B

Oblast	Podoblast	Metoda/ nástroj - forma výstupu	Harmonogram	Odpovědnost (hodnocení provádí)
<b>Proces a průběh vzdělávání</b>	skladba třídy, naplňování Ročního prováděcího plánu, dosahování cílů	pozorování, sebehodnocení, analýza dokumentů -písemně v rámci Hodnocení třídy	1x na konci školního roku	učitelky na třídě
	hodnocení TVP (doplnkové programy, soulad se ŠVP, ...)	analýza dokumentů, sebehodnocení, pozorování - ústně	3x až 4x ročně na pedagogických poradách	učitelky na třídě
	integrovaný blok (oblasti vzděl., dílčí cíle, rizika, příležitosti, ...)	pozorování, sebehodnocení, zpětná vazba od dětí	po ukončení integrovaného bloku	učitelky na třídě

		- písemně (tabulka)	(tematického celku)	
	kontrolní hospitace	záměrné pozorování - ústně s učitelkou, písemně	2x za pololetí na každé třídě	ředitelka
	vzájemné naslechy	záměrné pozorování - ústně s kolegyní, písemně v rámci profesního portfolia	1x za pololetí	učitelky
<b>Podmínky vzdělávání</b>	kvalita podmínek	pozorování -písemně	1x za 3 roky v rámci hodnocení ŠVP  1x na konci školního roku v rámci Hodnocení třídy	celý pedagogický sbor
	spokojenost rodičů	dotazníkové šetření -písemně v rámci hodnocení ŠVP	1x za 3 roky	ředitelka
	kvalita stravování	brainstorming, diskuze, zpětná vazba rodičů - písemně	1x na konci školního roku	kuchařky
<b>Výsledky vzdělávání</b>	pedagogická diagnostika SUK (sdružený ukazatel kompetencí)	záměrné pozorování, ukládání úkolů k plnění, dotazování, testování - písemně do Excel tabulky	1x za pololetí	učitelky na třídě
<b>Školní vzdělávací program</b>	principy vzdělávání, realizované vzdělávací akce	analýza dokumentů, diskuze, brainstorming - písemně → aktualizace dokumentu	1x za 3 roky	celý pedagogický sbor

Zdroj: vlastní

### 3. Kdo všechno je zapojen do autoevaluace vybraných mateřských škol a jakým způsobem?

Plánování, zpracovávání dokumentů, kontrolní činnost a výstup z autoevaluace je největší mírou v kompetenci ředitelky mateřské školy. Dalšími významně se podílejícími aktéry procesu jsou pedagogické pracovníce.

Jednou za tři roky se podílejí na vlastním hodnocení také rodiče a jiní zákonní zástupci dětí.

Pravidelně jsou v mateřské škole B zapojeny do autoevaluace i provozní pracovníci, zejména paní kuchařky „...protože jsem si říkala, jsou součástí.“ Ty jednou ročně písemně zaznamenávají, co se v průběhu roku dařilo, jaké byly ohlasy od rodičů a jaké mají další materiální potřeby na vybavení kuchyně. Spolu s dalšími nepedagogickými pracovníky „...i paní uklízečky...“ se také pravidelně účastní porad provozního úseku, „...máme vlastně vždycky třikrát do roka...“. Zde mají prostor ústně diskutovat a případně i hodnotit konkrétní problémy, se kterými se setkávají.

### **Případová studie 3 - mateřská škola C**

#### **1. Jak vnímají autoevaluaci ředitelky vybraných mateřských škol?**

Paní ředitelka mateřské školy C vnímá autoevaluaci jako důležitou zejména pro pedagogy. „Pro učitelky je důležitá, aby si uvědomily, jestli teda ty metody, které používají, jestli fungují.“, pro jejich kontrolu, „... že mají pro sebe nějakou sebereflexi... že si třeba plno věcí uvědomí tím, že se sebehodnotí.“ Významnou váhu přikládá také soudu paní učitelek v rámci jejich hodnocení podle toho, „...co se dětem líbilo i jako značí o tom, jestli jsem vybrala dobrou tu hru, jestli jsem je zaujala...“.

Negativní shledává fakt, že se jedná o subjektivní pohled jednotlivých pedagogů na sebe sama, což nemusí být vždy úplně vypovídající. „...že mají třeba jako jiný pohled na sebe. Někdo třeba nemusí být úplně jako soudný...“ Zároveň předpokládá, že negativní zjištění o sobě nebude chtít ani v rámci sebehodnocení téměř nikdo přiznat. Snaží se proto nastavit v jednotlivých oblastech hodnocení taková kritéria, která co nejvíce směřují k objektivitě, ačkoliv uznává, že to není úplně vždy možné. „...podle těch kritérií si myslím, že ty jsou právě takový, aby nedošlo k tomu, co říkám.“

Ani výsledky sledování v rámci hospitací nevnímá paní ředitelka jako stoprocentní odraz reálné denní praxe paní učitelek. „Protože hospitace má opravdu efekt jako pro mě... někdy vypovídající, ale ne úplně na 100 ani na 80%, jo. Pro mě je vypovídající to, jak ty děti fungují. Tam se to hodně pozná i při tý hospitaci, jo. Když je to nahraný, tak to prostě poznáte na dětech.“ Zároveň si je vědoma diskomfortu pedagogů při těchto kontrolních pozorováních, ale i při vzájemných násleších mezi kolegyněmi.

Paní ředitelka vnímá, dle svých slov, specifika ženského kolektivu, která se podle ní odráží i na procesech autoevaluace. Polemizuje o jejich upřímnosti a schopnosti jednání na rovinu. „*Jako je to znát, že ty ženský k sobě úplně nejsou upřímný.*“

Uznává také fakt, že se jedná o specifický a náročný proces, v rámci kterého se snaží zavádět více změn v kolektivu, ve kterém je jeho část zvyklá více než patnáct let na neměnnou rutinu. „*Jak se to tady hodně i mění teď kon... jako je tu hodně nových lidí, tak ty starousedlíci... jako je to takový jako těžší.*“ „*Jsou to věci, který se třeba se tu nikdy jako neděly. A ta práce s dětma třeba se dělala nějak jinak a já jí chci zase jinak.*“ „*...ty změny jsou třeba pro ně třeba moc. Jo, někdo tu je třeba sedmnáct let a najednou mají dělat něco jinak. Nebo něco vyplňovat nebo něco navíc...*“

Plán autoevaluace a většina tohoto procesu je v mateřské škole C aktuálně částečně ve fázi příprav a postupného zapojování různých nástrojů k vlastnímu hodnocení. Je to tak zejména z důvodu příchodu nového vedení a z toho vyplývajících postupného zavádění většího množství změn do praxe školy. „*My máme vypracovaný, co dělala ještě paní ředitelka předtím.*“ V rámci tvorby nových evaluačních dokumentů a dotazníků čerpá paní ředitelka z různých volně dostupných zdrojů, které jsou již v oběhu v rámci praxe jiných mateřských škol. Pro odlehčení administrativní zátěže účastníků autoevaluace se snaží vedení vybírat a upravovat jednotlivé nástroje hodnocení tak, aby byly jednoduché, zároveň efektivní a aby jejich realizace nevyžadovala mnoho času.

## **2. Jak často, jakými metodami a s využitím kterých nástrojů jsou jednotlivé oblasti autoevaluace ve vybraných mateřských školách hodnoceny?**

Hodnocení procesu a průběhu vzdělávání je realizováno v této mateřské škole jednou za tři měsíce písemně. Paní učitelky na jednotlivých třídách vyplňují připravený hodnotící list s jednotlivými podoblastmi a návodnými otázkami. V rámci tohoto hodnocení je zahrnuto i hodnocení kvality spolupráce s rodiči a nachází se zde prostor pro navrhované změny v ŠVP. „*A že tam bylo i vidět, jako že jsme hodnotily i děti, jo. Tam bylo jako kompetence těch dětí, co zvládly, co třeba ještě dohnat...*“ Zjištění týkající se případné změny v ŠVP jsou následně diskutována na pedagogických poradách, které se odehrávají v přibližně stejných časových intervalech. Výsledkem by mělo být nové ŠVP platné od školního roku 2025/2026. „*Teďko to budeme řešit na tý poradě, tak to si tam určitě budou zanášet ty změny.*“ „*Tak tam si budeme vlastně už brát z toho nového RVP... bude to jako všechno jiný.*“

Součástí hodnocení vzdělávání je i využívání prvků formativního hodnocení. Pedagogové je zde využívají při práci s dětmi v různých obměnách a variantách (smajlíci, gesta, verbální hodnocení, ...). *„Oni se hodnotí slovně, hodnotí se jakoby formama nebo prvka formativního hodnocení... už jedeme na těch emocích na těch smajlíkách v nějaký různý formě.“*

Další možností rozvoje a hodnocení vzdělávacího procesu jsou vzájemné náslechy u kolegyň, které paní učitelky absolvují 1x v každém pololetí. Po náslechu následuje rozhovor mezi zúčastněnými, kde jsou vyzdvihnuta pozitiva a pokud je zájem na obou stranách i rady do budoucna. *„Ale první pololetí je mají na svém pracovišti tady...“ „No, ale příští... tenhle rok jsem říkala, že už půjdou na druhé pracoviště.“*

Vedení mateřské školy realizuje také hospitace. *„...hospitace dělám jednou za rok u každé paní učitelky, ...“* a dále podle potřeby. Tento počet se násobí tím, že jednou tato pozorování provádí paní ředitelka a jednou paní zástupkyně. Následuje sebereflexe učitelky a sdílení závěrů z hospitace. *„... jak se ony cítily při tý hospitaci, jestli nějak ovlivnilo třeba i to, že tam jsem já, jo. Jestli splnily ten cíl, kterej si naplánovaly.“* Výstupem je písemný záznam obsahující metody a formy práce, využití techniky vzdělávání, výběr druhů činností apod.

Jednou za školní rok probíhá písemné hodnocení třídy včetně jeho TVP. Pedagogické pracovnice popisují skladbu třídy, evaluují dosažené úspěchy a neúspěchy, výsledky vzdělávání hromadně za kolektiv třídy. *„...mým úkolem je z toho udělat si takovej výtah a sepsat Hodnocení školního roku.“* Tento dokument slouží pro potřeby školy.

Paní ředitelka využívá také přínosu nezáměrného pozorování při obvyklém pohybu po budově školy.

Hodnocení podmínek vzdělávání probíhalo v minulosti ústně mezi jednotlivými učitelkami a ředitelkou. Forma byla taková, že bylo nezbytné zmínit, jak případné nevyhovující podmínky změnit tak, aby byly podle paní učitelek v pořádku. *„...třeba kdo jako měl něco proti, tak říct, jakým způsobem by to pro něj bylo jako aby to po dobře. Co pro to může udělat on sám a tímhle stylem.“* Nyní je v plánu hodnocení podmínek realizovat písemně v rámci dotazníku směřovanému na hodnocení vedení školy.

Hodnocení klima a spolupráce na třídě probíhá jednou ročně. Paní ředitelka si v rámci společného rozhovoru rozebírá se všemi pedagogickými pracovníci z dané třídy, jak se jim daří spolupráce, komunikace apod. *„...budeme dělat takový pohovor ve třech, ve*

čtyřech.“ „...že si řekneme, jak to na třídě funguje, jestli potřebuje jedna druhý něco říct, jestli jsme schopni si to říct tady, aby se to vyřešilo.“

Tento školní rok bude dále v mateřské škole C realizováno dotazníkové šetření jednak ze strany rodičů ke škole i ze strany pedagogů „...směrem k vedení, myslím i na holky jako zástupkyně.“. Dotazníky budou k dispozici v papírové i digitální podobě. „Budeme ho dávat takhle do schránky na chodbu. A protože máme tu Správu MŠ, tu elektronickou matriku digitální... tak jim to budeme dávat i tam, aby si to mohli vyplnit přes internet.“

Výsledky vzdělávání jsou hodnoceny dvakrát ročně pomocí pedagogické diagnostiky. „Je to diagnostika od paní Janhubové.“ V rámci této diagnostiky jsou obsáhnuty všechny oblasti RVP PV a jednotlivé kompetence. Součástí jsou obrázkové materiály a pracovní listy, ale další pomůcky si tvoří pedagogové sami. K zápisu slouží jednotlivé archy, kde paní učitelky vyplňují dosažené výstupy dětí pomocí třístupňové slovní škály (zvládá, zvládá méně obratně, nezvládá) a poznamenávají jaký způsobem budou jednotlivé oblasti dále rozvíjeny. „...máme záznamový list rozdělený na věk nejstarší, mladší, nejmladší. Přímo máme napsáno, na co se máme ptát a je tam prostě vše... jsou zasažené všechny oblasti.“

K ucelenému přehledu o realizaci plánované autoevaluace v mateřské škole C slouží následující tabulka.

Tabulka 5 - Realizace autoevaluace v mateřské škole C

Oblast	Podoblast	metoda/ nástroj - forma výstupu	harmonogram	odpovědnost (hodnocení provádí)
<b>Proces a průběh vzdělávání</b>	integrovaný blok	pozorování, sebehodnocení, zpětná vazba od dětí - písemně (vzor)	1x za 3 měsíce	učitelky na třídě
	hodnocení dětmi	prvky formálního hodnocení - ústně, gesty, ...	průběžně v rámci procesu vzdělávání	učitelky na třídě
	vzájemné hospitace	záměrné pozorování, sebehodnocení - ústně s kolegy	1x za pololetí	učitelky
	kontrolní hospitace	záměrné pozorování, rozhovor - ústně, písemný záznam	2x za pololetí a dále podle potřeby	ředitelka, zástupkyně ředitelky

	Hodnocení třídy (TVP, cíle, ...)	pozorování, analýza dokumentů, sebehodnocení, diskuze s kolegyní - písemně → ředitelka z něj vypracovává Hodnocení školního roku	1x na konci školního roku	učitelky na třídě
<b>Podmínky vzdělávání</b>	spolupráce s rodiči	sebehodnocení pedagogů - písemně (vzor) v rámci hodnocení integrovaného bloku	1x za 3 měsíce	učitelky na třídě
	kvalita podmínek vzdělávání	pozorování, zhodnocení stavu - písemně v rámci dotazníku na hodnocení vedení	1x za školní rok	učitelky
	klíma a spolupráce na třídě	sebehodnocení, diskuze - ústně	1x za školní rok	ředitelka ve spolupráci s učitelkami (popř. asistentkou pedagoga) na třídě
		nezáměrné pozorování	průběžně v rámci obvyklého pohybu po budově školy	ředitelka
	spokojenost rodičů	dotazníkové šetření - písemně i digitálně	1x za školní rok	ředitelka
	vedení (ředitelka, zástupkyně ředitelky)	dotazníkové šetření - písemně i digitálně	1x za školní rok	celý pedagogický sbor směrem k vedení
	věcné podmínky (zahradka)	dotazování, brainstorming s dětmi - ústně	průběžně příležitostně před realizací nové zahrady MŠ	učitelky na třídě ve spolupráci s dětmi
<b>Výsledky vzdělávání</b>	pedagogická diagnostika podle Z. Janhubové	záměrné pozorování, ukládání úkolů k plnění, dotazování, testování - písemně (tabulka)	2x za školní rok	učitelky na třídě
	děti se specifickými vzdělávacími potřebami	pozorování - deník	průběžně	asistentka pedagoga
	hromadně za kolektiv třídy	analýza dokumentů, pozorování - písemně v rámci Hodnocení třídy	1x na konci školního roku	učitelky na třídě

Školní vzdělávací program	využitelnost dokumentu v pedagogické praxi	analýza dokumentu a jeho převedení do praxe - písemně (vzor) v rámci hodnocení integrovaného bloku → diskuze na pedagog. poradě	1x za 3 měsíce	učitelky na třídě
---------------------------	--	--	----------------	-------------------

Zdroj: vlastní

### 3. Kdo všechno je zapojen do autoevaluace vybraných mateřských škol a jakým způsobem?

Paní ředitelka se podílí na všech fázích procesu autoevaluace, ale zároveň jednotlivé povinnosti deleguje na další účastníky. Do tvorby dokumentů i kontrolní činnosti jsou zapojeny zástupkyně ředitelky. Paní učitelky se věnují podstatné části autoevaluace jak sebehodnocením, tak hodnocením podmínek, procesu a průběhu vzdělávání i jeho výsledkům.

Paní asistentky pedagoga využívají mimo jiné jako nástroj hodnocení deníky, které píšou jako podklad pro následnou komunikaci s rodinou dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami. „...*tam si hodnotí to dítě a tu práci s ním v rámci toho deníku, který chodí domů. Dávají ho jednou za týden domů a napíší tam třeba: „Honzík, nevím... se mu povedlo dneska složit těžký puzzlíky.“*“

V této mateřské škole se snaží do procesu vlastního hodnocení zapojit i děti. Ty dávají najevo jak se jsou spokojeny se samotnými činnostmi v rámci vzdělávání. Zároveň jsou vyslyšeny a dotazovány při plánování nové zahrady. „...*tak jsem říkala: „Vemte děti a řekněte – děti, co byste chtěly mít tady na zahradě?“ „Co byste chtěly tady? Kde si představujete, že byste měly trampolínu?“ „Kde si představte, že byste měly les třeba.“*“

Součástí hodnocení podmínek vzdělávání by tento školní rok měli být i rodiče a zákonní zástupci.

Naopak oproti výše zmíněným mateřským školám zde nejsou zapojeni do autoevaluace žádní provozní zaměstnanci školy.

#### 6.4. Shrnutí výsledků výzkumu

Ředitelky všech mateřských škol, které byly součástí výzkumného šetření, vnímají proces autoevaluace jako potřebnou součást chodu mateřské školy, která má smysluplný význam. Z jedné strany ho sledává vedení těchto škol potřebným při zlepšování kvality školy, z druhé strany vyplývá, že ho vnímají také jako prostředek kontrolní činnosti vyplývající z jejich postavení. Negativa ovlivňující proces autoevaluace školy vidí paní ředitelky částečně v nedostatku času, který by tomu chtěly věnovat. Ten vyplývá z jejich velkého vytížení administrativními úkony. Jako nadměrnou zátěž neoznačila ani jedna z respondentek autoevaluaci jako takovou. Objevuje se také nedůvěra vedení týkající se schopnosti objektivního pohledu v rámci hodnocení u některých zaměstnanců. Zároveň se ve dvou třetinách potýkají s neochotou podílet se na plánování autoevaluace, nebo přizpůsobit se změnám. V jednom případě bylo označeno za náročné vybrat vhodné metody a nástroje pro zjišťování konkrétních záměrů.

Co se týká oblastí autoevaluace školy, ani jedna z mateřských škol, které byly součástí výzkumu, nezvolila rozdělení do oblastí zpracované Českou školní inspekcí podle tzv. kvalitní školy, ani když to jedné z respondentek bylo inspektorem nabídnuto. Jedna škola se drží rozdělení na úroveň třídy a úroveň školy (RVP PV, 2021). Po vyhodnocení dat ze získaných rozhovorů je však patrné, že všechny tyto oblasti jsou v rámci autoevaluace jednotlivých škol zahrnuty. Pouze v jednom případě se objevuje provázanost těchto procesů z hlediska dlouhodobějšího než jeden rok.

Jednou z oblastí, které se věnuje nejvíce pozornosti ve zkoumaných mateřských školách, je hodnocení procesu a průběhu vzdělávání. V této oblasti je v nejčastější frekvenci hodnocena kvalita přípravy i realizace integrovaných bloků (popř. tematických celků) a to obvykle hned po jeho ukončení. K hodnocení jsou převážně využívány metody sebehodnocení (sebereflexe), záměrné i nezáměrné pozorování a zpětná vazba od dětí. Výstupem je pak zpravidla písemná zpráva ve formě tabulky nebo vyplněného dokumentu s předpřipravenými otázkami. Za hodnocení této podoblasti nesou zodpovědnost výhradně pedagogické pracovnice. Pouze jedna paní ředitelka uvedla, že v rámci autoevaluace této oblasti jsou zapojeny také děti, které skrze prvky formativního hodnocení dávají najevo svůj názor na proběhlé činnosti.

S určitou pravidelností probíhají také ve dvou ze tří mateřských škol inspirativní náslechy mezi pedagogy, ve všech třech pak kontrolní hospitace ze strany vedení školy. Obě formy

hospitací jsou po realizaci pozorování oboustranně ústně zhodnoceny v rámci diskuze. Výstupem z hospitací ze strany vedení jsou vždy písemné zápisy, vzájemné naslechy mají jako výstup buď písemný záznam pro vlastní potřebu, nebo končí diskuzí.

Ve všech třech mateřských školách probíhá na konci školního roku určité souhrnné hodnocení na úrovni třídy. To v sobě zahrnuje jak evaluaci procesů a průběhu vzdělávání, tak hodnocení podmínek v užším zaměření na konkrétní třídu i hodnocení kolektivní úspěšnosti v dosažených výsledcích vzdělávání. Součástí toho bývá popis složení kolektivu třídy, jednotlivé úspěchy i nedosažené cíle, doplňkové (nadstandardní) vzdělávací aktivity, hodnocení Třídního vzdělávacího programu a jeho využití v praxi, stejně tak jako jeho soulad se ŠVP. Také k této součásti autoevaluace jsou využívány převážně metody pozorování a sebehodnocení, dále pak zahrnuje analýzu dokumentů a diskusi mezi pedagogy. I za toto hodnocení nesou zodpovědnost paní učitelky v rámci třídy, ve které působí.

Další oblastí, které je věnována velká pozornost je hodnocení podmínek vzdělávání. Zde se objevují značné rozdíly v praxi jednotlivých dotazovaných škol. Celkové hodnocení podmínek vzdělávání probíhá na všech třech mateřských školách obdobně. V různých časových intervalech je učitelkami na jednotlivých třídách písemně hodnocena kvalita podmínek vzdělávání, která zahrnuje mimo jiné psychosociální podmínky, věcné podmínky, spolupráci s rodiči apod. Intervaly se liší v rozsahu realizace jednou za tři roky, jednou na konci školního roku, jednou za tři měsíce.

V mateřské škole A je průběžně metodou nezáměrného pozorování hodnoceno klima a vztahy mezi dětmi a pracovníky školy i mezi zaměstnanci samotnými. Zároveň je častější pozornost věnována kvalitě práce provozních zaměstnanců. Obě tyto podoblasti hodnotí ředitelka mateřské školy, výstupy práce nepedagogických zaměstnanců případně vedoucí provozního úseku. Klima a vztahy na třídě jsou průběžně a stejnou metodou hodnoceny paní ředitelkou také v mateřské škole C. Dále je zde tato podoblast hodnocena jedenkrát ročně ústně v rámci diskuze, jejímiž účastníky jsou všechny pedagogické pracovnice třídy a paní ředitelka. V mateřské škole B je hodnocena kvalita stravování ze strany provozních zaměstnanců (kuchařek), a to jednou na konci školního roku, kdy mají zároveň možnost uvést jaké další vybavení kuchyně by potřebovaly dokoupit.

Spokojenost rodičů s podmínkami vzdělávání je zjišťována ve dvou z dotazovaných škol. K tomu jsou využívány anonymní dotazníky v papírové i digitální formě. V jedné mateřské škole je plánují využívat jednou ročně (přibližně v pololetí), ve druhé je realizují jednou za tři roky.

Stejnou metodu autoevaluace využije paní ředitelka v mateřské škole C pro zjišťování pohledu svých zaměstnanců na kvalitu vedení. Ve stejné škole bylo uvedeno, že do plánování budoucí zahrady MŠ jsou zahrnuty i děti. Formou dotazování a diskuze od nich paní učitelky zjišťují názory na ideální rozvržení prvků na zahradě, tudíž se svým způsobem také podílí na hodnocení podmínek.

Výsledky vzdělávání jsou ve všech mateřských školách evaluovány nikoliv průběžně, ale dvakrát za školní rok, a to v pololetí a na konci roku. K jejich vyhodnocování jsou využívány odlišné nástroje sestavené různými autory. Všechny však pokrývají všech pět oblastí vyplývající z RVP PV (2021) a zahrnují všechny klíčové kompetence, k jejichž naplňování by děti měly směřovat. V rámci těchto pedagogických diagnostik je využíváno obdobných pomůcek jako jsou obrázkové materiály a pracovní listy. Děti jsou v rámci této oblasti autoevaluace dotazovány a motivovány k plnění jednotlivých diagnostických úkolů. Výstupem jsou písemné záznamy v papírovém či digitálním provedení (obvykle formou tabulek) pomocí číselné nebo slovní škály. Ani jedna z respondentek neuvedla jako metodu hodnocení pozorování (např. volné hry) či práci s portfoliem dětí.

Oblast hodnocení Školního vzdělávacího programu se odehrává v praxi mateřských škol opět v různých časových intervalech: jednou za tři měsíce, na konci školního roku, jednou za tři roky. Pozornost je zaměřena na jeho funkčnost a využitelnost, na naplňování určených cílů a principů vzdělávání apod. Zahrnuje také hodnocení absolvovaných vzdělávacích programů zprostředkovaných externími osobami a různé doplňkové typy vzdělávání, stejně jako hodnocení spolupráce se třetími osobami. V jednom případě je hodnocen formou diskuze na pedagogické poradě, z čehož pak paní ředitelka tvoří písemný záznam a následně aktualizuje tento dokument. V té stejné mateřské škole je součástí evaluace ŠVP jeho aktualizace a úprava vycházející ze sběru informací v oblasti podmínek řízení školy. V dalších dvou případech se jedná o písemně zaznamenaná zjištění, která také dále zpracovává vedení jednotlivých škol. K jeho hodnocení je nutné využít metody jako je analýza dokumentů, nebo například diskuze a brainstorming.

Velké těžiště autoevaluace často leží na vyhodnocování vlastní práce pedagogických pracovníků, jejich pozorování a celkově vnímání podmínek vzdělávání. Vedení školy je činné ve fázi plánování a tvorby jednotlivých dokumentů a následně v konečné fázi procesu, kdy zpracovává výstupy jednotlivých součástí autoevaluace. Mimo to provádí kontrolní činnost. Pokud jsou součástí pedagogického sboru asistentky pedagoga, podílí se na sledování průběhu a hodnocení výsledků vzdělávání u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Nepedagogičtí pracovníci mají možnost se částečně podílet na hodnocení některých podmínek, které se přímo týkají jejich pracovní náplně. Pouze v jednom ze zkoumaných případů jsou k tomu pravidelně vyzváni i jiným způsobem než na provozních poradách.

Ve většině případů jsou také rodiče dotazováni na spokojenost s některými oblastmi týkající se provozu školy a vzdělávání jejich dětí. Spolupráce se zákonnými zástupci je ve všech třech případech hodnocena z pohledu učitelek. Pouze v jednom případě bylo uvedeno zapojení dětí do procesu autoevaluace.

## 7. Diskuze

V rámci diplomové práce jsem nejprve prostudovala dostupné materiály zahrnuté v teoretické části. Na jejich základě jsem vyhotovila dotazník pro ředitelky mateřských škol, které jsem následně oslovila. Ukázalo se, že jedním z limitů výzkumu je malý vzorek respondentů. Z dotazovaných mateřských škol, které splňovaly určená kritéria pro výběr výzkumného vzorku, byly pouze tři paní ředitelky ochotné se účastnit a k tématu měly co říct. Tyto vedoucí pracovnice zároveň pokládají téma autoevaluace za důležité a různými způsoby se mu aktivně věnují. V souvislosti s podstatou výzkumného designu se tak jedná o hloubkový vhled malého vzorku zkoumané problematiky.

Výzkumné šetření diplomové práce ukazuje mnoho shodných, ale i rozdílných zjištění. V souvislosti s vnímáním potřeby autoevaluace v mateřské škole se paní ředitelky shodují na důležitosti procesu vlastního hodnocení. Užívají ho k identifikaci silných i slabých stránek, které se snaží do budoucna pozitivně ovlivnit a směřovat k vyšší kvalitě školy, což je právě smyslem autoevaluace, jak uvádí teoretické zdroje (Bečvářová, 2010; RVP PV, 2021).

Z rozhovorů vyplývá, že respondentky si pod pojmem „autoevaluace“ primárně vybaví hodnocení realizovaného vzdělávání (integrovaných bloků), pedagogickou diagnostiku a vlastní kontrolní činnosti (hospitaci). To vše jsou očekávané součásti autoevaluace školy (Smolíková a Kupcová, 2008). Pouze v jednom případě bylo patrné, že se se zjištěními pracuje v dlouhodobějším časovém intervalu než jeden rok.

Přesto, že konečnou zodpovědnost za proces autoevaluace má ředitelka školy (Bečvářová, 2010), měli by se na jeho plánování a výběru metod, nástrojů i vyvozování kritérií a indikátorů ideálně podílet všichni pedagogičtí pracovníci (Syslová a kol., 2015). Paní ředitelky však volí metody i nástroje převážně samy nebo ve spolupráci se zástupkyněmi, které jsou součástí vedení školy. Jedna respondentka popsala jako negativní aspekt procesu autoevaluace právě neochotu pedagogů zapojit se do plánování a do výběru vhodných nástrojů. S tím pravděpodobně souvisí i vyšší míra vytížení vedoucích pracovníků administrativními úkony, ke kterým se tímto způsobem přidává i velká část procesu autoevaluace.

Oblasti hodnocení nejsou v žádné ze zkoumaných škol specifikovány podle modelu kvalitní školy (ČŠI, 2024b), ani podle navrhovaného rozdělení od Smolíkové a Kupcové (2008), které se objevuje i v revidovaném RVP PV (2025). Ve všech subjektech je však dosaženo většiny náležitostí, které zajišťují komplexnost vlastního hodnocení popsanou v RVP PV (2021).

Ve zkoumaných mateřských školách převážně chybí specifikace kritérií k hodnocení v jednotlivých oblastech, stejně tak i indikátorů. To jsou ale důležité ukazatele hodnocení napomáhající k co největší objektivitě (Syslová, 2007). Kritériím (indikátorům) se nejvíce blíží návodné otázky ve formuláři k evaluaci integrovaného bloku jedné ze škol. Zde se však objevují i nevhodně zvolené otázky (Syslová, 2012) ve smyslu „Co se dětem líbilo/nelíbilo?“ apod. Kde jsou kritéria a indikátory včetně hodnotící škály precizně vypracované jsou pedagogické diagnostiky. Ty jsou ve všech třech zkoumaných případech převzaty od externích autorů.

Znaky využití tzv. „triangulace“ (Syslová a kol., 2015) jsou vysledovatelné v oblastech, které ze svého pohledu hodnotí více než jedna osoba (ŠVP, některé podmínky vzdělávání). Je možné ji v některých případech nalézt i v oblasti hodnocení „procesu a průběhu vzdělávání“. Zde se jedná spíše o využití více metod a nástrojů než o hodnocení třemi různými osobami. Paradoxně u jedné z nejdůležitějších oblastí, hodnocení výsledků vzdělávání, triangulace využíváno není v žádném ze zkoumaných případů.

Přesto že v autoevaluaci mohou být využity jak kvalitativní, tak kvantitativní metody (Syslová, 2012), žádná škola ze zkoumaného vzorku nevyužívá kvantitativního přístupu. Kromě pedagogické diagnostiky stejně tak žádná ze škol nepracuje s již připravenými nástroji, ale tvoří si je sama. Nejčastěji využívanou metodou v rámci vlastního hodnocení mateřských škol je s výraznou převahou pozorování. S velkou četností se objevuje také sebehodnocení, následuje diskuze a dále již ojediněle ostatní metody a nástroje hodnocení obvyklé pro pedagogickou praxi. Výstupy z evaluace jednotlivých oblastí jsou v konečném důsledku téměř vždy písemné, i když tomu předchází kroky, které jsou hodnoceny ústně.

Do procesu vlastního hodnocení školy by mělo být zapojeno co nejvíce osob, kterých se nějakým způsobem daná oblast týká (Syslová, 2012). Mimo pedagogické pracovníky a vedení školy, kteří mají na svých bedrech největší část realizace tohoto procesu, by měly být zapojeni také další zaměstnanci školy, rodiče, děti (RVP PV, 2021). Z rozhovorů vyplynulo, že provozní zaměstnanci školy převážně nejsou zapojeni do autoevaluace vůbec,

nebo se mají možnost vyjádřit na poradě. Pouze v jednom případě jsou oslovováni pravidelně s výzvou k písemnému výstupu hodnocení týkající se jejich náplně práce. Rodiče jsou zapojeni do tohoto procesu spíše sporadicky, a to buď v delším časovém horizontu než jeden rok, nebo je jejich oslovení zatím ve fázi plánování. Děti jsou do autoevaluačního procesu zapojeny zejména jako subjekty při hodnocení dosažených výsledků vzdělávání, dále se objevuje využívání prvků formativního hodnocení.

Skrze zjištěné poznatky z výzkumu si nyní uvědomuji, že by se dalo šetření koncipovat i jinými způsoby. Jistě by bylo přínosné zjistit data o realizaci autoevaluace v mateřských školách ve větším měřítku skrze kvantitativní výzkum. Zároveň si myslím, že by byl obohacující také pohled pedagogických pracovníků na problematiku stejně tak jako dalších zainteresovaných osob. V rámci jednotlivých oblastí autoevaluace mateřské školy by se také dalo pokračovat ve výzkumu více do hloubky.

## 8. Závěr

Diplomová práce poskytuje hlubší vhled do několika mateřských škol a jejich praxe související s autoevaluací. Na základě zjištěných poznatků popsaných v teoretické části popisuje a porovnává reálné subjekty a jejich přístup k vlastnímu hodnocení školy. Tato realita je prezentována výhradně ze strany vedoucích pracovníků, ředitelek, které za proces autoevaluace mají konečnou zodpovědnost.

V teoretické části jsou specifikovány pojmy evaluace a autoevaluace i její zákonný rámec. Jsou zde uvedeny oblasti autoevaluace z pohledu několika autorů, které jsou popsány v souvislosti se specifiky předškolního vzdělávání. Dále jsou zde nabídnuty obvyklé metody a nástroje autoevaluace využitelné v mateřské škole. V kapitole „Vlastní proces autoevaluace“ zmiňuje potenciální účastníky hodnocení, popisuje jeho jednotlivé fáze, volbu cílů, kritérií a případně indikátorů i konečné zpracování dat zjištěných v rámci procesu autoevaluace.

Empirická část se zaměřuje na tři výzkumné otázky. Detailně pojednává o názoru respondentek na samotnou potřebu autoevaluace mateřské školy realizovat, zmiňuje pozitiva a negativa, která ve spojení s tímto procesem vnímají. Popisuje strukturu vlastního hodnocení ve zmiňovaných školách, jejich volbu metod a nástrojů, časový harmonogram i zodpovědnost jednotlivých pracovníků za konkrétní součásti procesu. Nakonec zjišťuje a porovnává, kdo všechno je v těchto školách účastníkem (zajímavou osobu) v rámci autoevaluace mateřské školy.

Dle očekávání má každá ze zkoumaných mateřských škol systém i rozdělení oblastí vlastního hodnocení nastavený odlišně, což odpovídá podstatě dvoustupňového kurikulárního modelu vzdělávání v České republice. Ředitelky těchto škol se snaží naplňovat požadavky na autoevaluaci s ohledem na autenticitu konkrétních institucí. U zkoumaných případů se objevuje další prostor pro posun v rámci zvýšení efektivity procesu. Důvodem může být nadměrná vytíženost ředitelek, nedostatečné zapojování dalších pracovníků či jejich neochota, nebo také nejistota při volbě metod a nástrojů, které se často opakují. Ve většině mateřských škol není zapojeno do vlastního hodnocení tolik účastníků, kolik doporučuje literatura.

Dokumentů a metodik věnující se autoevaluaci v institucích předškolního vzdělávání bylo publikováno poskromnu. Pomocí mateřským školám by mohl být určený koordinátor autoevaluace či externista, který by měl do problematiky hlubší a odbornější vhléd. Ten vyžaduje časově náročnější studium požadavků i zásad tohoto procesu. V mateřských školách často chybí jasně zadaná a správně formulovaná kritéria a indikátory hodnocení, které by výsledná data transformovaly na průkaznější a pravděpodobně i efektivněji využitelné.

## **Seznam použitých zkratk**

ČŠI – Česká školní inspekce

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

TVP – Třídní vzdělávací program

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Literatura

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.

CHVÁL, Martin. *Metodologie autoevaluace školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2023. ISBN 978-80-7603-423-5.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 7. vyd., V SPN vyd. 2. rozš. a dopl. Praha: SPN, 2005. ISBN 80-7235-272-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŽELUHOVÁ, Eva, Milan PODPERA a Ondřej KOŽELUH. *Na cestě ke kompetentnímu učiteli*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2023. ISBN 978-80-261-1163-4.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. *Anglicko-český pedagogický slovník – English-Czech educational dictionary*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

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

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Sociologie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva, Miluše VÍTEČKOVÁ a kol. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Zora a kol. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 2. doplněné a aktualiz. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-859-8.

SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v mateřské škole: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v mateřské škole: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.

ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *BÝT UČITELEM: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

### **Internetové zdroje**

BĚLECKÝ, Zdeněk. Hospitace. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 10. 2006, [cit. 2024-09-24]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/933/HOSPITACE.html>

BIJ, T. van der, F. P. GEIJSEL a G. T. M. ten DAM. Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation* [online]. 2016, **49**, 42–50 [cit. 2025-03-15]. ISSN 0191-491X. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X15300456>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [ČŠI]. *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2023/2024: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2024a [cit. 2025-02-24]. ISBN 978-80-53039-09-3. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2023-2024-%E2%80%93-vyr>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [ČŠI]. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2024/2025* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2024b, s. 20–24 [cit. 2025-03-16]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Kriteria-hodnoceni>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [ČŠI]. *Kvalitní škola – metodický portál* [online]. 2022, 2025 [cit. 2025-03-12]. Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz>

EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA EVROPSKÉ UNIE. *Doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie ze dne 12. února 2021 o evropské spolupráci při hodnocení kvality vzdělávacího systému* [online]. 2001 [cit. 2025-03-15]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32001H0166>

KYRIAKIDES, Leonidas a R. J. CAMPBELL. School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation* [online]. 2004, **30**(1), 23–36 [cit. 2025-03-15]. ISSN 1879-2529. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X04900028>

MCNAMARA, Gerry a Joe O'HARA. The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation* [online]. 2008, **34**(3), 173–179 [cit. 2025-03-15]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X08000345>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR [MŠMT]. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2023. ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi?highlightWords=kompeten%C4%8Dn%C3%AD+r%C3%A1mec>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021 [cit. 2024-15-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2025 [cit. 2025-02-12]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani>

RÝDL, Karel. *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. Pardubice, 2011 [cit. 2025-03-10]. Dostupné z: <https://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/#viewId=ByAttachedGroups>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a Martina KUPCOVÁ. *Autoevaluace mateřské školy: Metodická příručka k vlastnímu hodnocení* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008 [cit. 2024-09-24]. ISBN 978-80-87000-22-9. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/Autoevaluace-MS.pdf>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2024-09-18]. ISBN 978-80-87000-10-6. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/Pedagogicke-hodnoceni-v-pojeti-RVP-PV.pdf>

SYSLOVÁ, Zora a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Rámc profesních kvalit učitele mateřské školy* [online]. Brno: Masaryková univerzita, 2015 [cit. 2024-09-07]. ISBN 978-80-210-7885-7. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ped.muni.cz/media/3170470/ramec-profesnich-kvalit-ucitele-ms.pdf>

## Legislativní zdroje

Vyhláška č. 160/2024 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých a dětských skupin. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, s.r.o. 2010–2025 [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2024-160>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, s.r.o. 2010–2025 [cit. 2025-03-30]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, s.r.o. 2010–2025 [cit. 2025-03-30]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

## **Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence**

K přepisu audionahrávek z rozhovorů s respondentkami v rámci výzkumného šetření byl využit web „Transkriptor“ dostupný z: <https://transkriptor.com>. Automatický přepis byl upraven nejprve na webu integrovaným nástrojem umělé inteligence. Tato úprava byla autorkou práce kontrolována a text přepisu byl dále autorkou upraven tak, aby v něm nechyběly části, kde hovořily tazatelka a respondentka ve stejnou chvíli, které tudíž program nezachytil. Dále byl přepis upraven tak, aby se v něm nevyskytovaly gramatické chyby a nedostatky v interpunkci. Z důvodu zachování autentičnosti rozhovorů nebyla v přepisu vypouštěna tzv. parazitická slova a nebyly v něm opravovány drobné gramatické nedostatky, které se pohybují v normách hovorové (obecné) češtiny. Obsahový význam sdělení byl vždy zachován. Nonverbální aspekty rozhovoru nebyly vzhledem k jejich hlavnímu účelu sledovány.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 - Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (modifikace pro předškolní vzdělávání)

Příloha č. 2 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru s ředitelkami mateřských škol

Příloha č. 3 – Vzor udělení souhlasu s pořízením audio záznamu

Příloha č. 4 – Ukázka otevřeného kódování

Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru z mateřské školy A

Příloha č. 6 – Přepis rozhovoru z mateřské školy B

Příloha č. 7 – Přepis rozhovoru z mateřské školy C