

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

**Průběh vzdělávání jako jedna z oblastí
vlastního hodnocení mateřské školy**

DISERTAČNÍ PRÁCE

Školitel: doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc.

Mgr. Zora Syslová

Praha 2010

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Praze

.....

PODĚKOVÁNÍ

Poděkování patří především mé školitelce Doc. PhDr. Evě Opravilové, CSc. za odborné vedení při celém doktorském studiu, ale také za cenné rady a inspiraci nejen pro tvorbu disertační práce, ale i pro můj osobní a profesní růst.

Další poděkování patří Doc. PaedDr. Haně Horké, CSc. za obětavou pomoc při zpracování disertační práce a čas věnovaný mým konzultacím.

Nemohu opominout také metodologickou pomoc doc. PhDr. Tomáše Janíka, M.Ed., Ph.D.

Mé poděkování patří také všem mateřským školám, které mi umožnily nahlédnout do jejich profesních životů, názorů a pochopit tak procesy, které se v mateřských školách při hodnocení práce učitelek odehrávají.

Poděkování patří mému manželovi a přátelům, bez jejichž pomoci a podpory by se mi práci nepodařilo dokončit.

OBSAH

ÚVOD	6
1 PROMĚNA SOUČASNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY A JEJÍ ŘÍZENÍ.....	11
1.1 ŠIRŠÍ KONTEXT TRANSFORMACE ŠKOLSTVÍ.....	11
1.1.1 Humanizace školy jako jeden z principů transformace školy	13
1.2 ZMĚNY V ŘÍZENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO SOUČÁST KURIKULÁRNÍ REFORMY	15
1.2.1 Zajišťování kvality mateřské školy	17
1.3 PROCES VLASTNÍHO HODNOCENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	21
1.3.1 Širší kontext evaluace a zahraniční zkušenosti	21
1.3.2 Vymezení pojmů souvisejících s vlastním hodnocením školy	24
1.3.3 Předmět vlastního hodnocení, cíle a kritéria	27
1.3.4 Realizace vlastního hodnocení.....	32
1.3.5 Evaluační zpráva.....	36
2 PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	40
2.1 CÍLE A OBSAH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	42
2.2 PLÁNOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU.....	46
2.3 REALIZACE VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	49
2.4 INTERAKCE MEZI UČITELKOU A DÍTĚTEM	52
3 PROMĚNA PROFESE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	57
3.1 KVALIFIKACE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	58
3.2 PROFESIONALITA UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	61
3.2.1 Podpora profesionality učitele z pohledu zahraničních zkušeností	63
3.2.2 Kompetence učitele v českém vzdělávacím prostředí.....	69
3.2.3 Modely profesních dovedností učitelů v zahraničí	72
3.2.4 Kompetenční model učitelky mateřské školy	74
3.3 SEBEREFLEXE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	77
3.3.1 Nástroje sebehodnocení	82
3.3.2 Ukázka sebehodnocení v zahraničí	85
3.4 HOSPITACE JAKO NÁSTROJ PODPORY PROFESNÍHO RŮSTU	88
3.4.1 Průběh hospitace	89
3.4.2 Zpětná vazba jako výsledek hospitace	90
4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A PŘÍSTUPY K EMPIRICKÉ ČÁSTI	92
4.1 VÝCHODISKA VÝZKUMU	92
4.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	92
4.3 VÝZKUMNÝ DESIGN.....	94
4.3.1 Výzkumný vzorek.....	96
4.4 SBĚR DAT A VÝZKUMNÉ METODY	96
4.4.1 Metoda polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami.....	96
4.4.2 Metoda analýzy dokumentů	100
4.4.3 Dotazník.....	101
4.4.4 Případová studie.....	102
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO INTERPRETACE	105
5.1 ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHOVORU A DOKUMENTACE ŠKOLY	105
5.1.1 Analýza rozhovorů.....	106
5.1.2 Analýza dokumentace školy	115
5.1.3 Shrnutí a interpretace výsledků rozhovorů a analýzy dokumentace školy.....	120
5.2 ANALÝZA A INTERPRETACE DOTAZNÍKU.....	122
5.2.1 Analýza dotazníkového šetření	124
5.2.2 Shrnutí a interpretace výsledků dotazníkového šetření.....	138
5.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE	144
5.3.1 Závěry a interpretace případové studie	160
5.4 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	162
5.5 DISKUSE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	163

ZÁVĚR.....	168
RESUMÉ.....	173
SUMMARY.....	175
POUŽITÉ PRAMENY A LITERATURA	177
PŘEHLED SCHÉMAT, TABULEK A GRAFŮ	196
PŘÍLOHY	198

ÚVOD

V posledních dvaceti letech prochází české školství procesem transformace, který nastal v důsledku celospolečenských změn – ekonomických, politických, sociálních. Vychází z přijetí principů demokracie a humanistické filozofie ve vzdělávání. Začal rozsáhlými decentralizačními procesy – reformou veřejné správy, reformou ekonomiky atd. Reforma veřejné správy přinesla podstatnou změnu do řízení celého systému školství. Od roku 2003 se školy staly právními subjekty, posílilo se zapojení představitelů obcí a regionů, rodičů a sociálních partnerů do řízení škol.

Zásadní změnou, z hlediska postavení mateřské školy, se stalo přijetí zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Mateřské školy už nejsou „školským zařízením“, ale školou. Je jim poprvé v historii přiznán vzdělávací status, nikoli pouze výchovný. Jako nedílná součást vzdělávací soustavy České republiky se staly první etapou celoživotního vzdělávání. Současná mateřská škola je samostatným autonomním právním subjektem, ve kterém ředitelka jako statutární orgán plně zodpovídá jak za pedagogický, tak ekonomický rozvoj školy.

Disertační práce svým zaměřením reaguje na měnící se požadavky v oblasti předškolního vzdělávání. Zabývá se problematikou hodnocení průběhu vzdělávání v mateřské škole. Práce je psána se snahou odpovědět na některé otázky související se zaváděním změn do práce mateřské školy, především pak práce učitelky.

V centru pozornosti práce stojí kompetence učitelky mateřské školy potřebné ke zvládnutí nově pojaté učitelské profese, zejména pak kompetence seberefektivní. Učitelka však není jediným faktorem, který ovlivňuje kvalitu předškolního vzdělávání. Její profesionální počínání je ovlivněno nejen osobnostním založením, ale také prostředím, které je, nebo není, pro změnu v profesním pojetí příznivě nakloněno. Práce nesleduje pouze dovednosti učitelky mateřské školy a její schopnost hodnotit se, ale nazírá na tuto schopnost z hlediska autoevaluačních procesů probíhajících v mateřské škole a z hlediska podpory ze strany ředitelky.

Při hledání odpovědí na otázku - *jak je v mateřské škole hodnocen průběh vzdělávání* - byly využity některé domácí i zahraniční prameny. Hodnocení procesu vzdělávání v mateřských školách a teorie předškolní pedagogiky jsou však v literatuře poměrně málo zastoupené jak v českém, tak zahraničním prostředí.

Ucelenější teorie předškolní výchovy byly zpracovány v první polovině 20. století (Chlup, 1948) a poslední je datována z roku 1985 (Dostál, Opravilová). V současné době, přesto, že je pregraduální příprava učitelek mateřských škol realizována na devíti pedagogických fakultách v České republice, stojí předškolní pedagogika na okraji vědeckého výzkumu. Výzkumy se více soustřeďují na mapování kvality přípravy učitelské profese (Burkovičová, 2008; Hornáčková, 2009; Nelešovská, Šmelová, 2008) než na realitu předškolní praxe. Publikace týkající se předškolní pedagogiky, jako jedné z vědních disciplín, řeší spíše otázky na praktickometodické úrovni, bez teoretického zdůvodňování a odhalování obecnějších zákonitostí (např. Šikulová, 2005).

V některých kapitolách autorka předkládá vlastní modely či vzorové postupy předškolního vzdělávání odvozené z dostupných informací vysvětlujících edukační realitu. Ambicí autorky nebylo formulovat teorie předškolní pedagogiky, či se detailněji zabývat vzdělávacími strategiemi a procesem vzdělávání. V souladu se záměry disertační práce šlo o to upozornit na některé oblasti v práci učitelky, které prochází změnami v pojetí a přístupech vzdělávání předškolních dětí.

První kapitola se zabývá způsobem řízení mateřské školy a zaváděním změn vycházejících z kurikulární reformy do jejího života. Dílčí části popisují proces transformace českého školství a jeho zásadní princip – humanizaci vzdělávání. V závěru kapitoly je popsán evaluační systém mateřské školy jako základní pilíř zabezpečování kvality mateřské školy.

Druhá kapitola je věnována novým požadavkům na cíle, obsah a strategické řízení vzdělávacího procesu v mateřské škole.

Třetí kapitola se cíleně zaměřuje na učitelku jako nositelku změn. Vysvětluje pojem kvalifikace a způsobilost pro výkon profese učitelky mateřské školy. Studuje a porovnává zahraniční i české přístupy k formulování kompetencí učitelky mateřské školy, včetně standardů kvality práce učitele daných některými státy Evropské unie a USA. Autorka se pokusila o definování kompetencí učitelky mateřské školy. Podrobněji se věnuje seberefektivní kompetenci, kterou vnímá jako metakompetenci pomáhající s rozvojem ostatních kompetencí. Dovednost učitelky hodnotit si svoji práci je v této práci chápána jako prostředek sebezdokonalování. V závěru kapitoly je pozornost věnována metodám a nástrojům sebereflexe, především pak hospitacím ředitelky mateřské školy jako podpůrnému prostředku profesního růstu učitelky.

Cílem disertační práce je provést deskripci současného stavu autoevaluačních procesů v mateřských školách se zaměřením na problematiku hodnocení průběhu vzdělávání prostřednictvím sebehodnocení učitelek a hospitace ředitelky. Současně se zaměřuje na identifikaci oblastí hodnocení, cílů, kritérií, nástrojů a postupů, které učitelky při hodnocení vlastní vzdělávací práce používají a jakou roli sehraává v hodnocení průběhu vzdělávání ředitelka mateřské školy.

Zjištěné informace pomohou odpovědět na otázku, do jaké míry se daří zavádět změny do procesu vzdělávání v mateřských školách.

Cíle teoretické části:

- Vymezit pojmy související s autoevaluačními procesy, jakými jsou sebehodnocení učitelky, hospitace, kvalita vzdělávání, průběh vzdělávání apod.
- Specifikovat oblasti hodnocení průběhu vzdělávání v mateřských školách vyplývající ze zákonných dokumentů a ze soudobých teorií vzdělávání.
- Popsat autoevaluační systém mateřské školy.
- Definovat kompetence učitelky potřebné pro realizaci humanisticky pojímaného vzdělávání dětí předškolního věku.
- Charakterizovat a porovnat systémy hodnocení průběhu vzdělávání v mateřských školách v zahraničí, především v zemích Evropské unie.

Cíle empirické části:

- Provést deskripci současného stavu hodnocení průběhu vzdělávání v mateřských školách.
- Identifikovat oblasti, cíle, kritéria, nástroje a postupy, které používají učitelky a ředitelky mateřských škol při hodnocení průběhu vzdělávání.
- Analyzovat faktory hodnocení průběhu vzdělávání, které pomáhají učitelkám mateřských škol s vyhodnocováním vlastní práce.

V závěru práce jsou identifikována úskalí při hodnocení průběhu vzdělávání, současně jsou uvedena doporučení pro práci mateřských škol. Výsledky práce mohou být aplikovány v přípravném vzdělávání učitelů MŠ (inovace studijních programů, obsahového kurikula atd.) a mohou obohatit teorii předškolního vzdělávání.

Používané termíny

V disertační práci jsou termíny, které autorka vymezila, vnímány a používány následně:

Autoevaluace/vlastní hodnocení - oba pojmy jsou vnímány jako synonyma. Jde o systematický proces realizovaný zaměstnanci mateřské školy ve spolupráci s rodiči podle předem stanovených cílů a kritérií. Výsledky autoevaluace/vlastního hodnocení vedou k udržení kvality, přijímání změn a opatření k nápravě a zlepšení, zpravidla poskytujících východiska k inovaci školního vzdělávacího programu.

Evaluace - výsledek vnitřní (interní) a vnější (externí) evaluace, jde o komplexní hodnocení práce a činnosti celé mateřské školy. Vnitřní evaluací je myšleno vlastní hodnocení školy (autoevaluace), vnější evaluací zpravidla hodnocení Českou školní inspekcí.

Hospitace - návštěva vzdělávacího procesu ve třídě mateřské školy vykonávaná s cílem poznat stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce u sledované učitelky. Návštěvy mohou probíhat jak mezi kolegy v mateřské škole, tak nadřízeným orgánem. V případě mateřské školy zpravidla ředitelkou nebo vedoucí učitelkou (popř. zástupkyní pro předškolní vzdělávání).

Kompetence - komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.

Kvalita (práce učitelky, školy) - dosahování žádoucí úrovně vzdělávacího procesu (učitelky) nebo instituce (mateřské školy), která bývá předepsána určitými požadavky a může být objektivně měřena a hodnocena, je spojena s evaluačními procesy. Synonymem pojmu kvalita je v disertační práci myšlen také pojem efektivita.

Průběh vzdělávání - vzdělávací proces, jeho promyšlené plánování a realizace. V mateřské škole probíhá vzdělávání dětí v průběhu celého dne a při všech činnostech. Procesy vzdělávání jsou způsoby, přístupy učitelky a strategie, které učitelka využívá, aby napomohla efektivnímu učení a rozvoji kompetencí dítěte předškolního věku.

Sebehodnocení - synonymum pro sebereflexi. Jde o vnitřní proces, který má několik etap a učitelce pomáhá analyzovat a hodnotit její pedagogické aktivity, názory a postoje, a tohoto hodnocení využívat ke zdokonalování výchovně vzdělávací práce.

Učitelka mateřské školy - kvalifikovaná pracovnice podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, spoluodpovědná za přípravu, řízení, organizaci a výsledky

procesu vzdělávání. Učitelky mateřských škol, spolu s učiteli dalších stupňů škol, jsou jednou z profesních skupin sdružených pod pojmem pedagogičtí pracovníci.

V textu jsou používány pojmy „učitelka mateřské školy“ a „ředitelka mateřské školy“, neboť v mateřských školách pracuje 99,9 % žen (Průcha, 2009, s. 397).

1 Proměna současné mateřské školy a její řízení

„Vedme školy a učitele k tomu, aby přijali odpovědnost za výsledky toho, co dělají.“

J. C. HOLT

Proměna celého školského systému v České republice, tedy i mateřské školy, souvisí s tzv. kurikulární reformou. Proces transformace českého školství byl popsán v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (dále jen Bílá kniha) z roku 2001. Bílá kniha je často označována za první pozitivní krok transformace. V ní bylo definováno pojetí a funkce školy, cíle a obsah vzdělávání, struktura školského systému, způsob řízení a hodnocení kvality školy atd. Za významné pozitivum Bílé knihy lze rovněž považovat tzv. morální podporu inovativním a reformním školám, které se zasadily o humanizaci vzdělávání. Bílá kniha odstartovala proměnu tradiční školy v duchu progresivních evropských trendů.

V roce 2009 byly požadavky Bílé knihy analyzovány. Ze strany autorů analýzy padla kritika především na nekonceptnost plánování rozvoje a kvality školství spojené s množstvím tzv. strategických dokumentů, které nahrazují strategické řízení. V České republice chybí ústřední vize, záměry a vytyčené priority vzdělávací politiky.

Řízení mateřské školy se pokusíme zasadit do souvislostí se změnami celého školského systému. Změny se týkají především řízení pedagogického procesu, což pro ředitelku znamená zkvalitňovat vzdělávání z hlediska principů humanizace prostřednictvím autoevaluačních procesů. S tím ovšem úzce souvisí *vedení lidí*, jako jedna z funkcí managementu, k přijetí odpovědnosti za výsledky a kvalitu vzdělávání v mateřské škole. Těmto tématům se budeme věnovat v následujících kapitolách.

1.1 Širší kontext transformace školství

K transformaci, nebo-li reformě, dochází tehdy, jestliže stávající systém nevyhovuje měnícímu se společenskému a vzdělávacímu kontextu. V České republice došlo k potřebě proměny vzdělávacího systému v moderní demokratický systém po roce 1989.

Školská reforma měla být komplexním dlouhodobým procesem, jehož východiskem by bylo definování klíčových principů a cílů vzdělávání. Reforma v České republice zpočátku

probíhala „shora“ i „zdola“, což bývá považováno za nejefektivnější proces změny. Vnější, tedy shora iniciovaná reforma, vytváří podmínky a prostor pro vnitřní reformu – tedy proměnu uvnitř školy (Vašutová, 2007), při níž se mění nejen cíle vzdělávání, ale týká se proměny celého života školy. *„Vnitřní reforma směřuje k nové kvalitě vzdělávacích procesů a vzdělávacích výsledků.“*¹

Bez dlouhodobější a intenzivnější podpory „shora“ však brzy entuziasmus škol opadl a v současné době se stále častěji objevují kritiky školské politiky České republiky za nekoncepčnost v plánování rozvoje kvality škol (Spilková, 2005; Straková, 2009), ale také kritiky týkající se nepřipravenosti učitelů i ředitelů škol (Průcha, 2002; Pol, 2007).

Proměna jednotlivých škol začala počátkem 90. let minulého století a v současné době je na velmi různé úrovni. *„V důsledku se tak objevila část škol vedená a rozvíjená silnými, tvořivými a často až vizionářskými osobnostmi, které se vyrovnaly s vnějšími požadavky a byly schopné proaktivně táhnout školu jiným směrem.“*² Některé školy se naopak držely a stále drží tradičního pojetí role školy a vzdělávání v ní. Zbytek škol se pohybuje mezi těmito mezními polohami. Ze studií a výzkumů (Pol, 2007; Straková, 2009) vyplývá, že jednotlivé školy se nacházejí na různé úrovni na cestě ke změně.

Zásadní obrat ve vzdělávání představuje tzv. dvouúrovňové kurikulum. První úroveň jsou Rámcové vzdělávací programy (v současnosti hotové pro předškolní, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání). Ty tvoří rámec (cíle, východiska, zásady a požadavky) pro tvorbu školních vzdělávacích programů, což je druhá úroveň. Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) představují významný nástroj pro kurikulární reformu. Vymezují požadavky státu na cíle, obsah a očekávané výstupy v jednotlivých úrovních vzdělávání. V pojetí cílů vzdělávání se promítá vliv vstupu České republiky do Evropské unie (2004). Východiskem formulace vzdělávacích cílů jsou cíle vzdělávání pro 21. století – *učit se poznávat* (kritické myšlení, zvědavost), *učit se jednat* (životní dovednosti), *učit se žít společně* (respekt a úcta k druhým, tolerance k odlišnostem) a *učit se být* (odpovědnost).

Změna se však neopírá pouze o progresivní zkušenosti a tendence západoevropského školství, ale vychází také z domácích tradic, především z období reformního hnutí z 20. a 30. let dvacátého století. V oblasti předškolního výchovy zazněly mnohé ze současných myšlenek již v roce 1908 na V. sjezdu pěstunek českých mateřských škol. Jsou zachyceny

¹ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem : co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, s. 62. ISBN 9788072903252.

² POL, M. Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, roč. LVII, 2007, s. 213. ISSN 3330-3815

v „Resoluci“, která vyzývá rozhodující činitele k podpoře profesně vykonávané předškolní výchovy.

Některé z požadavků se pak objevovaly i v dalších etapách formulace cílů předškolní výchovy, např.: *„Ideály nové výchovy staví ve vzájemný poměr tradici a snahy po novotách.“*³

Také východiska opřená o principy vzdělávání vycházejícími z dokumentů Evropské unie (Bologská deklarace, 1999; Lisabonská smlouva, 2000) jsou důsledkem dlouholeté tradice, nikoli zcela novou záležitostí. Již Chlup (1938) vyzdvihoval evropskou kulturu jako harmonicky ucelenou a historicky souvislou základnu „obecného principiálního vědění“ pro školskou výchovu.

1.1.1 Humanizace školy jako jeden z principů transformace školy

Humanizace školy patří ke klíčovým principům transformace českého školství. V současné době se můžeme setkat s různými interpretacemi humanismu a humanistických koncepcí. Vždy však lze najít společné ústřední ideje. *„Je to zejména akcent na svobodu a tvůrčí síly člověka, na hodnotu každého člověka a jeho důstojnost, na úctu, porozumění a respekt, na lidská práva, na víru v člověka a jeho možnosti.“*⁴

Tzv. nový humanismus nevnímá obrat k dítěti totožně s pedocentrismem. Jádro současného pojetí je mnohými českými autory (Helus, 2009; Kotásek, 2004; Spilková, 1997) spatřován v antropologickém zaměření. Jde o zaměření na potřeby a možnosti dítěte, na jejichž základě jsou rozvíjeny jeho potenciality, jeho „lidskost“. Kořeny takto pojímaného pedagogického humanismu můžeme hledat již v díle J. Á. Komenského.

Významnou součástí humanizace vzdělávání je individualizace, která vychází z úcty a respektu k dítěti a citlivé orientaci v něm. Respekt k dítěti ovšem neznamena, že se dospělý dítěti podřizuje a přizpůsobuje. Respekt znamená vstupování do dialogu za účelem dítě lépe poznat a porozumět mu. Dávat mu prostor k přirozenému, autentickému projevu, k možnosti odlišovat se, samostatně hledat, zkoušet i chybovat. Klást důraz na jeho samostatnost neznamena rezignovat na cílevědomé působení. To by se však mělo měnit z řízeného učení v autoregulaci učení a přebírání zodpovědnosti dítěte za vlastní rozvoj.

³ CHLUP, O., UHER, J., VELEMÍNSKÝ, K. *O novou školu*. Praha : ČIN, 1933, s. 7.

⁴ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005, s. 33. ISBN 80-7178-942-9

Individualizace je snaha dosáhnout maxima v rozvoji dítěte na základě jeho individuálních možností. Jde o individuální rozdíly ve stylu učení, psychomotorickém tempu, zájmech, potřebách, typech inteligence (Gardner, 1999) apod.

V kontextu individualizace vzdělávání je zdůrazňován význam socializačních procesů, rozvoj soudržnosti, solidarity, spolupráce, vzájemné pomoci apod.

Rozvíjení dětské osobnosti je pojímáno v nejširším slova smyslu s důrazem na odklon od tzv. transmisivního vyučování, „jehož podstatou je předávání poznatků v hotové podobě prostřednictvím verbálních metod a frontální organizace výuky ke konstruktivistickým přístupům.“⁵ Pedagogický směr, který se snaží překonat transmisivní přístupy - konstruktivismus, rozvíjí myšlenkové operace prostřednictvím konstruování poznatků na základě vlastní činnosti dítěte.

Škola je v pojetí humanismu spojována s pojetím školy jako služby dítěti. Jde o změnu v přístupu k dítěti (osobnostní pojetí), zkvalitnění celkového klimatu školy (interpersonální vztahy a komunikace), ale i proměnu cílů a obsahu vzdělávání, metod a organizačních forem vzdělávání.

Z pohledu specifík předškolního vzdělávání v mateřské škole lze tyto snahy shrnout do šesti oblastí:

- **Změna v hierarchii cílů** – od paměťového osvojování velkého množství poznatků k všestranné kultivaci osobnosti nejen v oblasti kognitivní, ale také emoční, sociální, volní a mravní (klíčové kompetence).
- **Individualizace** cílů vzdělávání vzhledem k možnostem jednotlivých dětí.
- Učení založené na **vnitřní motivaci** dítěte, vycházející z jeho bezprostředních zkušeností.
- Využívání **aktivizujících metod** vzdělávání, jakými jsou řešení problémových situací, diskuse, tvořivá hra, experimentování.
- Zkvalitnění **komunikace mezi všemi partnery** vzdělávání a tím i zlepšení klimatu školy.
- Větší důraz kladený na **skryté kurikulum**.

⁵ SPILKOVÁ, V. Podpora učitelů v procesu kurikulární reformy. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (ed.) *Učitel a žák v současné škole : sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 41. ISBN 978-80-210-4752-5

Individualizace je zatím v českém školství na velmi nízké úrovni (Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice, 2000, s. 30; Výroční zpráva České školní inspekce, 2009, s. 10; Straková, 2009, s. 22). Některé informace napovídají, že individualizace bývá mylně interpretována jako každodenní možnost pohovořit si s dítětem, pohladit ho, apod. (Svobodová, 2009).

1.2 Změny v řízení mateřské školy jako součást kurikulární reformy

Řízení mateřské školy, stejně jako ostatních typů škol, doznal v současné době radikální proměny. Tou nejzásadnější, související se strategickou linií Bílé knihy, je přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování. Decentralizace měla zajistit zlepšení kvality řízení za spoluúčasti dalších partnerů, jakými jsou např. rodiče, obce, pedagogicko-psychologické poradny apod. Současně měla posílit autonomii škol a kompetence ředitelů. Na takto řízenou školu ovšem nebyli v dostatečné míře připraveni nejen ředitelé škol, ale ani úředníci veřejné správy či další partneři (Bečvářová, 2003; Pol, 2007; Straková, 2009). „*Rostoucí administrativní a byrokratická zátěž ubírá ředitelům čas, který by mohli věnovat řízení kvality pedagogického procesu.*“⁶ Takové a podobné jsou závěry některých výzkumných šetření (Blížkovský a kol., 1999; Hornáčková, 2009; Straková a kol., 2009).

V současné době se pro řízení školy vžil pojem školský management. Nejde o módní použití pojmu, ale o preciznější termín, který v sobě zahrnuje komplexnější pohled na oblast řízení. Zahrnuje systémový přístup k řízení školy se všemi jeho funkcemi – plánování, organizování, vedení lidí a hodnocení.

Funkce *vedení lidí* (leadership) získává prioritní pozici v řízení všech organizací, tedy i mateřské školy. Důvodem nového pohledu na řízení organizace je sociální vývoj společnosti, který vede ke zpochybnění pozice síly, tzn. přijímání a pasivní podřizování se moci nadřízených. Větší důraz je kladený na odpovědnost každého jedince za rozhodování o svých činnostech (Drucker, 2002). S vedením lidí úzce souvisí oblast motivování lidí. „*Patří mezi témata, jež se zdají mnohým – a to nejen začínajícím řídicím pracovníkům – „zcela jasná“. Přitom v málokteré sféře dochází k tak neúnosnému zjednodušení teorie*

⁶ STRAKOVÁ, J. a kol. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*, s. 41. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>>. [cit. 2009-11-22].

i praxe, takřka k vulgarizaci jevu, jako je tomu u motivace lidí (např. zúžením pouze na finanční motivaci). A to navzdory desítkám hodin, jež pracovníci školství často absolvovali při studiu psychologie, v rámci získávání své učitelské kvalifikace.“⁷

Z četných výzkumů (Svoboda, 2007) vyplývá, že k nejefektivnějším faktorům, které motivují pracovníky k vyšším výkonům, patří zaměření na osobní růst, podporování odpovědnosti, projevy uznání apod. Tak zvané psychosociální faktory (výše platu, pracovní podmínky) nebývají z hlediska dlouhodobé účinnosti tolik efektivní. Tyto závěry se opírají o různé teorie toho, co pracovníky motivuje – např. „teorie X a Y D. McGregora“, „Vroomova teorie očekávání“, „teorie dvou faktorů F. Herzberga“ a „hierarchie lidských potřeb A. Maslowa“.

Zásadní změnou z hlediska řízení pedagogického procesu je implementace požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) do života a vzdělávací práce mateřské školy.

Zavádět změny vycházející z kurikulární reformy se daří především školám vedeným tvořivými a často až vizionářskými osobnostmi. Výzkumy v oblasti školského managementu uvádí, že takových osobností není mnoho. Předpoklad úspěšného řízení je dán osobnostními předpoklady řídicího pracovníka a studiem a osvojováním si široké škály odborných dovedností. Rozvoj dovedností spojených s řízením mateřské školy jsou ředitelkám nabízeny formou funkčního vzdělávání v institucích určených pro další vzdělávání pedagogů nebo studiem školského managementu na vysoké škole. Ředitelky, které absolvovaly toto studium, pak dosahují, podle České školní inspekce (2008), lepších výsledků v řízení.

Řízení změny vyžaduje dobrou znalost jednotlivých fází při jejím zavádění. Především při její přípravě musí ředitelka počítat s tím, že pokud nebude ze strany učitelek dobře pochopena, přijata a podporována, vyskytne se při jejím zavádění řada problémů. Jedním z nich je tzv. princip homeostázy nebo-li setrvačnosti zůstat ve „vyjetých kolejích“.

„Zavádění změn není jen otázka jasné formulace vize a cíle, ale také schopnost je srozumitelně sdělit, získat pro ně spojence a dovést záměr do úspěšného konce.“⁸

⁷ SVOBODA, J. *Motivování lidí (studijní texty)*. Praha : CŠM UK, 2007, s. 6.

⁸ BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PdF UK, 1998, s. 219. ISBN 80- 86039-49-8

Vašátková (2006, s. 28) uvádí, že opravdová změna jako kontinuální a smysluplný proces, může nastat pouze ve škole, která využívá:

- *systemového myšlení* (vytváření celistvého názoru, pohledu na věc),
- *osobního mistrovství* (každý jedinec má být podporován ve svém vlastním rozvoji),
- *mentálních modelů* (větší otevřenost k názorům jiných lidí, k tvořivosti, intuici a nejen racionalitě a logice),
- *sdílení vizí* (vize ve smyslu společné pozitivní představy o budoucnosti všech, kteří tvoří organizaci; její sdílení může podnítit ochotu pro věc apod.)
- *týmového učení* (primární roli sehrává dialog; spolupráce je stejně důležitá jako práce samotná).

Výše uvedené oblasti jsou nápadně podobné oblastem definujícím „kvalitní školu“. Můžeme z toho vyvodit, že kvalitní škola počítá se změnou jako součástí života dnešní společnosti.

Jedním z hlavních cílů řízení mateřské školy (RVP PV, 2004) je vytváření příznivé atmosféry pro týmovou práci charakteristickou otevřenou a partnerskou komunikací, vytváření pozitivních vztahů na pracovišti, které se vyznačuje aktivním nasloucháním, využíváním tzv. zpětné vazby, povzbuzováním, ale i identifikováním a akceptováním cílů školy a jasně stanovenými pravidly soužití. RVP PV rozšiřuje ve svých požadavcích týmovou práci uvnitř školy o spolupráci s dalšími partnery, především rodiči. Ředitelka mateřské školy *„podporuje a motivuje spoluúčast všech členů týmu na rozhodování o zásadních otázkách školního programu, zve ke spolupráci rodiče.“*⁹

Pol (2007) spojuje vedení lidí se zvyšováním kvality přes společné formulování vize školy a snahu přiblížovat se k jejímu dosažení.

1.2.1 Zajišťování kvality mateřské školy

V souvislosti s transformací českého školství se stále častěji objevuje otázka: Co je kvalitní škola? Přestože se s termínem kvalita operuje poměrně často a v různých zákonných dokumentech, není nikde přesně specifikován (Straková, 2009).

⁹ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 32.

Mnozí autoři (Průcha a kol., 2008; Vašátková, 2006) pojí kvalitu s evaluačními procesy, především s kritérii určujícími úroveň kvality. Vašátková (2006) poukazuje na to, že smysluplné autoevaluační procesy nejen cíleně udržují dobrý stav, ale snaží se ještě dále zkvalitňovat práci průběžným naplňováním záměrů školy. Hovoří o tzv. „učící se organizaci“, pro kterou je typické *„učení se z minulosti, od ostatních, transfer znalostí, experimentování, systematické zjišťování problémů a jejich řešení“*.¹⁰ K charakteristickým rysům učící se školy (Pol, Lazarová, 1999) patří:

- s učiteli se jedná jako s profesionály, kteří znají dítě a zákonitosti jeho vývoje
- škola vytváří podmínky pro co nejkvalitnější další vzdělávání učitelů
- učitelé participují na rozhodnutích týkajících se chodu školy
- podporují spolupráci v rámci zvyšování kvality práce
- rozvíjí potenciál učitelů
- usilují o změnu věcí, které jsou důležité

Hlavním rysem učících se organizací je „práce s chybou“. Chyby nejsou brány jako negativní jev, ale jako impuls ke změně k lepšímu.

Kvalitou rozumíme v této práci dosahování žádoucí úrovně vzdělávacího procesu (učitelky) nebo instituce (mateřské školy), která bývá předepsána určitými požadavky a může být objektivně měřena a hodnocena (Průcha, 2009, s. 571). S pojmem kvalita se často pojí pojem efektivita. Vztahy mezi těmito pojmy nejsou dosud ustálené. Pro potřeby disertační práce vnímáme oba pojmy jako synonyma.

Mezinárodní výzkumy kvality a efektivy přinášejí informace o tom, že důležitým faktorem kvality, je práce učitele. S touto informací se do popředí dostává kritika nedostatku pozornosti věnované výzkumu procesuální stránky vzdělávání. Výsledky přinesly informace o úskalích, která hodnocení kvality doprovází. Jde o:¹¹

- Tendence přeceňování výsledků na úkor procesů, např. zjišťování mechanického zapamatování místo vyšších kognitivních dovedností (kompetencí).

¹⁰ VAŠÁTKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Ped. fak. UP, 2006, s. 26. ISBN 80-244-1422-8

¹¹ PRŮCHA, J. (ed) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 575. ISBN 978-80-7367-542-2

- Porovnávání škol výhradně podle výsledků žáků s nedostatečným zřetelem ke kontextu (sociálnímu a etnickému původu žáků; vstupním znalostem žáků; jejich studijním předpokladům atd.).
- Nedostatek pozornosti věnované hodnocení a oceňování práce učitelů.

Na nutnost hledat rovnováhu mezi hodnocením výsledků a procesů upozorňují také někteří čeští autoři (Spilková, 2005; Hausenblas, Košťálová, 2009). Uvádí, že není možné klást větší důraz na hodnocení výsledků, které jsou lehce měřitelné (testování v oblasti znalostí a vědomostí dětí). Může se pak stát, že sice děti dosahují dobrých výsledků, ale na úkor kvality procesů, tzn. nedostatečné vnitřní motivace k učení, špatných sociálních vztahů, nedostatek spolupráce mezi dětmi, což může z dlouhodobého hlediska negativně ovlivňovat rozvoj dítěte a celkovou kvalitu jeho života. Mnohem důležitější je zaměřit se na hodnocení sociálních dovedností dětí, jejich hodnotových postojů apod., a ty dávat do souvislosti s hodnocením procesů vzdělávání.

Výzkumy v oblasti mapování kvality současné české školy jsou velmi sporadické (Spilková, 2005). Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) ve svých výročních zprávách deklaruje hodnocení kvality, ale při hlubším zkoumání zpráv je zpravidla hodnocena pouze formální naplněnost požadavků rámcových vzdělávacích programů.

Model kvalitní školy vzešel z výzkumu Pedagogické fakulty UK Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (2002). Koncept kvalitní školy, který byl přijat jako východisko tvorby modelu, kladl důraz na ukazatele kvality vstupů, podmínek (např. materiální vybavení škol, personální složení školy a kvalitu učitelského sboru); dále na kvalitu procesů vzdělávání a fungování školy (způsob řízení školy, klima školy, kvalitu učebních procesů); a na kvalitu výsledků vzdělávání (nejen okamžité a dobře měřitelné vědomosti, ale také dlouhodobější a obtížně měřitelné efekty vzdělávání, jako jsou dovednosti, postoje, hodnoty, zájmy, vlastnosti žáků z hlediska osobnostního a sociálního rozvoje). Oblasti zmíněného konceptu jsou v souladu s oblastmi hodnocení, jak je charakterizuje vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení škol (dále jen vyhláška č. 15/2005 Sb.).

Porovnáním několika přístupů (Bečvářová, 2003; Holt, 1994; Kalhous, Obst, 2002; Spilková, 2002, 2004b; Vašátková, 2006) můžeme definovat znaky kvalitní mateřské školy:

- společné stanovení a sdílení cílů školy, jejich konkretizace;
- participativní styl řízení, podpora spolupráce mezi učiteli;

- důraz na průběžnou autoevaluaci školy na základě jasných kritérií, přijetí odpovědnosti za výsledky vzdělávání;
- budování kvalitního učitelského sboru – motivující a oceňující profesní růst;
- otevřenost školy vůči rodičům a dalším partnerům;
- formulace cílů vzdělávání s důrazem na vyvážený rozvoj osobnosti dítěte, prokazatelně směřující k rozvoji kompetencí;
- pozitivní nedirektivní přístup k dítěti;
- konstruktivistické pojetí výuky – učitel nepředává hotové poznatky, dává přednost kooperativním formám učení atd.

V současné době se stále častěji dostávají do řízení škol principy řízení kvality ze ziskového sektoru - TQM (Total Quality Management) a ISO normy. TQM je systém tzv. celkového (komplexního) řízení kvality, kdy lze dosáhnout uspokojení současných a budoucích potřeb, přání a očekávání zákazníků (dětí, rodičů, zaměstnanců školy) pomocí praktických nástrojů. TQM je filozofií trvalého zlepšování prostřednictvím pozitivní motivace a zapojení všech lidí a využití všech zdrojů. Přitom se předpokládá schopnost spolupráce - práce v týmech a umění vést lidi. Tento způsob řízení byl převzat ze ziskových institucí, ale s malými odchylkami jej lze úspěšně použít také při řízení škol.

ISO normy jsou certifikovanými normami, které poskytují auditorské organizace. Pokud chce být škola ohodnocena tzv. ISO normou, musí si na základě zkušeností z TQM zpracovat postup řízení v příručce jakosti. Na základě přísné prověrky auditorské firmy může získat certifikát, který se periodicky ověřuje, v případě zjištění nedostatku je certifikát odebrán.

Z dostupných informací není ISO norma dosud přidělena žádné z mateřských škol, ale častý je tento způsob řízení na středních odborných školách a postupně se dostává například do speciálního školství.

V současné době probíhá v České republice realizace projektu *Cesta ke kvalitě*, který je zaměřený na podporu škol při provádění vlastního hodnocení. Již sám název projektu poukazuje na hlavní smysl autoevaluačních aktivit, kterým se budeme věnovat v následujících kapitolách.

1.3 Proces vlastního hodnocení mateřské školy

Požadavek na monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání je jedním ze šesti strategických cílů Bílé knihy: „*podpořit vznik bohatého a diferencovaného evaluačního prostředí, v němž se uplatní různé formy interní a externí evaluace, a vytvořit mechanismy, jak z provedené evaluace vyvozovat závěry pro zlepšování kvality a efektivity vzdělávacího systému i jednotlivých škol.*“¹² Hodnocení je považováno za důsledek decentralizovaného řízení škol, kdy je nutné vyvážit samostatnost v rozhodování se schopností hodnotit kvalitu a efektivitu vzdělávání ve škole.

1.3.1 Širší kontext evaluace a zahraniční zkušenosti

Interním hodnocením je v současnosti míněno vlastní hodnocení škol, které vešlo v platnost s přijetím školského zákona v roce 2004. Podrobněji je povinnost hodnotit práci školy rozpracována ve vyhlášce č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Problematikou vlastního hodnocení se zabývají také Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR (2002, 2005, 2007), ale i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2001, 2004).

Externí hodnocení vykonává ve školách ČŠI a může také zřizovatel v případě, že má předem formulovaná kritéria pro hodnocení škol. Dalšími institucemi zabývajícími se externím hodnocením kvality jsou např. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, Ústav pro informace ve vzdělávání, SET - vybíráme střední školu, komerční firmy: SCIO, Kalibro.

Výzkumy (Nezvalová, 2006; Pol, 2006; Rýdl, 2006; Vašátková, 2006) prováděné v oblasti evaluace nejsou příliš početné, ale dokládají, že pedagogové nevidí smysl a účelnost autoevaluace a „*upozorňují na nedostatek podpůrných instrukcí, manuálů, příruček k tomu, jak vlastně autoevaluaci provádět.*“¹³ Za velký nedostatek je považováno legislativní ukotvení požadavku na vlastní hodnocení škol, které není propojeno s cíli vzdělávací politiky a netvoří ucelený systém. Pro jeho realizaci chybí podpůrné aktivity, jakými jsou např. účelově vázané

¹² *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha : MŠMT, 2001, s. 92. ISBN 80-211-0372-8

¹³ PRŮCHA, J. Pedagogická evaluace a problémy české edukační reality. [CD ROM] In SIKOROVÁ, Z. (ed) *Sborník příspěvků z konference v Malenovicích - Pedagogická evaluace 06*. Ostrava, 2006, s. 8.

prostředky na její zavádění, metodické materiály a dostatek informací. „Nelze očekávat, že legislativní ukotvení samo o sobě povede k požadované změně.“¹⁴

ČŠI provedla ve školním roce 2005/2006 tematickou inspekci o vlastním hodnocení škol. Výsledky přinesly tato zjištění: „Jen ojediněle mělo toto hodnocení charakter uceleného systému zpětné vazby, převážně šlo spíše o uplatňování jednotlivých prvků sebehodnocení nebo o jeho přípravu. V mnohých školách se vlastní hodnocení opíralo jen o pocity či názory ředitele, vycházející z jeho bezprostřední zkušenosti, nikoli o exaktní zjišťování a vyhodnocování jevů v konkrétní oblasti prostřednictvím hodnotících nástrojů (hospitací, testů, dotazníků aj.).“¹⁵

V zahraničí patří téma evaluace také k často diskutovaným. Zkušenosti v jednotlivých zemích Evropské unie jsou velmi odlišné, což je dáno především tradicemi a dikcí školské politiky. Provádí se četné výzkumy v oblasti vlastního hodnocení škol, z nichž k nejvýznamnějším patří mezinárodní pilotáž autoevaluace Evaluating Quality in School Education (Evaluace kvality vzdělávání ve škole). Jde o projekt realizovaný v rámci evropského programu Sokrates v letech 1997 – 1998, na kterém se podílelo 101 škol z 18 zemí. Stěžejním výstupem projektu je vytvoření Self – evaluation Profile (profil sebehodnocení), s jehož pomocí si škola může vyhodnotit svoji práci na úrovni jednotlivce, třídy, školy, ale i okolní komunity. SEP (Self – evaluation Profile) zahrnuje 12 oblastí, které si pilotní školy vyhodnocovaly. Jde o oblasti:

- výsledky (znalosti žáků, individuální a sociální rozvoj žáků, uplatnění žáků po ukončení školy)
- procesy na úrovni třídy (čas pro učení, kvalita výuky, podpora žáků při učebních obtížích)
- procesy na úrovni školy (škola jako místo učení, škola jako společenské místo, škola jako pracoviště)
- vztahy k vnějšmu prostředí (škola a rodina, škola a obec, škola a svět práce)

Autoři výzkumu prezentovali výsledky v publikaci Self-evaluating in European Schools. Vnímají autoevaluaci jako podporu odpovědnosti škol za vlastní práci, jejímž

¹⁴ STRAKOVÁ, J., a kol. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 28. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>>. [cit. 2009-11-22].

¹⁵ *Tematická zpráva ČŠI. Souhrnné poznatky České školní inspekce o vlastním hodnocení ve školním roce 2005/2006*. Praha, 2006, s. 4.

prvořadým smyslem je nastartování rozvojových procesů. Považují ji za „*mechanismus, který školám umožňuje rozvoj kvality zdola na základě diskuse s partnery, především s rodiči a žáky, ale i širší veřejností.*“¹⁶

Pokračováním tohoto projektu byl v letech 2004 – 2005 další, nazvaný Bridges across Boundaries (Mosty přes hranice), jehož se účastnilo sedm dalších států, mezi nimiž byla i Česká republika. Profil sebehodnocení se podařilo implementovat také do hodnotících aktivit českých škol (Vašátková, 2005).

Z komparace evaluačních aktivit ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí je možné najít vztahy mezi externí a interní evaluací a relace mezi hodnotiteli a hodnocenými.

Vlastní hodnocení škol se provádí ve všech zemích, ale je obtížné zjistit přesnou míru zapojení jednotlivých aktérů či orgánů, protože mnoho zemí přiznává školám v oblasti interní evaluace značnou autonomii. V některých případech je autoevaluace pouze doporučená (Belgie, Rakousko, Anglie, Maďarsko)¹⁷, jindy je povinná (většina zbývajících zemí). Způsoby zapojení různých aktérů nebo orgánů do interní evaluace jsou velmi různé. Lze je identifikovat v následujících kategoriích:

- Školské či správní rady
- Skupiny vytvořené pro účely interní evaluace
- Kolegia učitelů
- Ředitel školy
- Rodiče a žáci

Za nejpropracovanější systém bývá označován skotský. V něm hodnotí externí i interní hodnotitelé na základě tzv. sdílených kritérií. Skotská inspekce zastává názor, že cesta ke zvyšování kvality škol vede přes provázanost externí a interní evaluace. Sdílená kritéria byla vytvořena na základě zkušeností škol a inspekce. Inspekce je využívá pro svoji práci a školám je jejich využití doporučeno.

Obdobný systém byl připravován v roce 2005 (Polechová, 2006) v České republice, ale s příchodem nového vedení do ústředí České školní inspekce byla tvorba tzv. sdílených kritérií zastavena. V současné době jsou v České republice formulována ČŠI *Kritéria*

¹⁶ MACBEATH., J. *Serena aneb autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 2006, s. 101. ISBN 80-902614-8-5

¹⁷ *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-364-2

pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (2009), která se spíše než na kvalitativní poznávání reality ve školách zaměřují na formální hodnocení opřené o množství shlédnuté dokumentace. Některá z kritérií připomínají opis požadavků zákonných dokumentů, jakými jsou školský zákon či RVP. Pro hodnocení průběhu vzdělávání disponuje ČŠI se dvěma z 22 kritérií.

V převážné většině zemí se na autoevaluaci podílejí učitelé nejrůznějšími způsoby. Někdy zajišťují všechny fáze hodnocení v rámci svých kolegií nebo menších skupin (například v Německu, Španělsku, Estonsku, Litvě, Lotyšsku, Maďarsku). Učitelé se také prostřednictvím dotazníků nebo diskusí zapojují ad hoc do určitých fází procesu interní evaluace. S touto formou se můžeme setkat například v Nizozemsku a Dánsku.

Hodnocení učitelů probíhá jednak v rámci interní evaluace, v některých zemích (Belgie) jsou hodnoceni externími hodnotiteli. Podobné zapojení učitelů do interního hodnocení je možné najít v případě předškolního vzdělávání, ale velmi diferencovaně podle formy vzdělávání a typu preprimární vzdělávací instituce v jednotlivých zemích. Ve studii Klíčové údaje o vzdělávání v Evropě¹⁸ je možné najít podobnosti a rozdíly v organizační struktuře evropských vzdělávacích systémů. V polovině všech evropských zemí poprvé vstupují do vzdělávacího systému děti ve věku tří nebo čtyř let. Docházka do preprimárních institucí je většinou nepovinná. Výjimku představuje Irsko, Lucembursko, Maďarsko a Nizozemí.

S požadavkem hodnotit vzdělávání ve školách se objevilo užívání nejrůznějších pojmů. Bude potřeba si vymezit pojmy, které se v souvislosti s touto problematikou objevují nejen v zákonných dokumentech, ale i v běžném užívání školské praxe a odborné literatuře.

1.3.2 Vymezení pojmů souvisejících s vlastním hodnocením školy

Evaluace vyjadřuje teoretický přístup, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů (Průcha, 1996). Původ termínu evaluace je v latině. Slovo *valere* znamená být silný, mít platnost, závažnost. „Z latiny se toto slovo přeneslo do angličtiny, kde anglický výraz pro evaluaci je *evaluation* a znamená obecně určení

¹⁸ Klíčové údaje o vzdělávání v Evropě 2005. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. ISBN 92-894-5040-1

*hodnoty, ocenění.*¹⁹ Podle Scrivena, jednoho z předních odborníků na tuto problematiku, je evaluace „*proces určování podstaty, hodnoty a ceny věcí*“²⁰, zlepšuje kvalitu života, produktů a věcí.

V posledních letech se vyvíjí také vědní a praktický obor, pedagogická evaluace. Její součástí je také evaluace škol (Průcha, 2002a). V souvislosti s evaluací škol se můžeme setkat s pojmy externí (vnější) evaluace a interní (vnitřní) evaluace.

Externí evaluace se zaměřuje na celkové fungování systému školy jako instituce. Její cíle jsou stanoveny zvnějšku, stejně tak metody a formy hodnocení i jeho měřítko a kritéria. Jedním z typů externí evaluace, se kterým se školy nejvíce setkávají, je hodnocení Českou školní inspekcí. Nově ji může provádět také zřizovatel (Školský zákon, 2004).

Interní evaluace se týká tzv. vnitřního hodnocení - sebehodnocení, autoevaluace. Cíle si stanovuje škola sama. Jde o hodnocení efektivnosti jednotlivých vzdělávacích činností probíhajících ve vlastní pedagogické práci školy. Její význam je zejména v tom, že si škola uvědomuje vlastní situaci, objevuje svoje rezervy, což jí ukazuje cestu ke zlepšování a tím podporuje její celkový rozvoj. Nevýhodou je neschopnost podívat se na vlastní práci z nadhledu.

Interní i externí evaluace by měly být „*v souladu, v rovnováze, neměly by si protiřečit.*“²¹ Autorky Programu mateřská škola podporující zdraví (Havlíková a kol., 2006) vnímají evaluaci jako výsledek vnitřní i vnější evaluace, jako komplexní hodnocení práce a činnosti celé mateřské školy.

V současné době se stále častěji v souvislosti s hodnocením škol objevuje pojem „kritický přítel“ (critical friend). Jde o člověka z vnějšku školy, který přináší nezaujatý pohled na hodnotící procesy uvnitř školy. Jeho hlavním úkolem je poradenská a konzultační činnost s cílem pomoci škole radou, případně přátelskou kritikou (MacBeath, 2006; Nezvalová, 2003, Vašátková, 2006). Obdobou kritického přítele při realizaci autoevaluačních procesů je tzv. EVA (Havlíková a kol., 2004) – evaluátorka, která přichází škole pomoci s objektivizací pohledu na vlastní práci, zvenčí.

¹⁹ NEZVALOVÁ, D. Konec nebo začátek evaluace a autoevaluace u nás? [CD ROM] In SIKOROVÁ, Z. (ed) *Sborník příspěvků z konference Malenovicích - Pedagogická evaluace 06*. Ostrava, 2006, s. 1.

²⁰ SCRIVEN, M. *Evaluation Thesaurus*. 4. vyd. Newbury Park : SAGE Publication, 1991, s. 1. ISBN 0-8039-43-63-6

²¹ VAŠÁTKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Ped. fak. UP, 2006, s. 46. ISBN 80-244-1422-8

V české literatuře se lze setkat jak s pojmem evaluace, tak s pojmem hodnocení. Průcha (1996) vychází při vymezení jednotlivých pojmů z anglických termínů evaluation a assessment. *Evaluation* má komplexnější význam a častěji se používá pro výzkumné účely. *Assessment* se více používá v souvislosti s hodnocením prováděným ve školské praxi, tzn. s hodnocením žáků, učitelů apod.

Oba termíny však vnímá jako synonyma s tím, že evaluace je více využívána odborníky v teorii a hodnocení se běžně používá v praxi. Někteří autoři (Nezvalová, 2006; Rýdl a kol., 1998) vnímají oba termíny odlišně. Odlišnost je možné znázornit schematicky:²²

Tabulka č. 1 Porovnání pojmů hodnocení a evaluace

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

Z hlediska teorie se oba termíny - hodnocení a evaluace - jeví významově odlišné, z hlediska praxe se pojmy užívají jako synonyma, přičemž častější je užívání pojmu hodnocení.

Pro činnost „hodnocení školy“ se užívá několik pojmů – autoevaluace, sebehodnocení, vnitřní hodnocení atd. Školský zákon používá v §12 pojem vlastní hodnocení školy stejně jako vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání užívá pro vlastní hodnocení školy označení autoevaluace. Charakterizuje ji jako „proces průběžného vyhodnocování vzdělávacích činností, situací i podmínek vzdělávání, realizovaný uvnitř mateřské školy, který se odehrává v několika na sebe navazujících a neustále se opakujících fázích. Poznatky získané tímto průběžným vyhodnocováním poskytují pedagogům zpětnou vazbu o kvalitě vlastní práce a pedagogové by jich měli cíleně využívat k optimalizaci a zlepšování vzdělávacího procesu i podmínek, za nichž vzdělávání probíhá. Nejedná se

²² NEZVALOVÁ, D. Konec nebo začátek evaluace a autoevaluace u nás? [CD ROM] In SIKOROVÁ, Z. *Sborník příspěvků z konference Malenovicích - Pedagogická evaluace 06*. Ostrava, 2006, s. 2.

o jednorázové a náhodné zhodnocení určitého jevu na základě subjektivního dojmu pedagoga, ale o proces, který je realizován systematicky, podle předem připraveného plánu.“²³

Pedagogický slovník termíny autoevaluace či sebeevaluace neuvádí. Charakterizuje pouze termín sebehodnocení jako „*obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké.*“²⁴ Průcha definuje autoevaluaci jako „*systematické hodnocení dosažených cílů podle předem stanovených kritérií prováděné pracovníky školy.*“²⁵ Nezvalová (2003), stejně jako Rýdl aj. (1998) uvádí, že „*sebehodnocení je neplánované a necílené nahodilé hodnocení každodenní praxe, které provádí každý jedinec bez dlouhodobější přípravy*“. Oproti tomu „*autoevaluace je systematicky připravené a plánovité hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům.*“²⁶

Vzhledem k tomu, že jak školský zákon, tak vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, popisuje, jakým způsobem má být sebehodnocení školy prováděno, přičemž pracuje s termíny „*oblasti hodnocení, kritéria a nástroje pro hodnocení*“, lze říci, že termíny autoevaluace a vlastní hodnocení školy se staly v českých zákonných dokumentech synonymy.

V disertační práci jsou užívány oba pojmy, neboť je vnímáme též jako synonyma. Vlastní hodnocení, stejně jako autoevaluace, se stávají v současné době ve školách základem pro zkvalitňování práce školy spojený s jejím dalším růstem. V souladu s pojetím Vašátkové (2006) vnímáme autoevaluaci jako součást zavádění změn do škol a současně jako prostředek řízení změn ve školách.

1.3.3 Předmět vlastního hodnocení, cíle a kritéria

Zákonné dokumenty (školský zákon, vyhláška č. 15/2005 Sb., RVP PV) stanovují oblasti, které je nutné vyhodnocovat, a rámcově popisují proces hodnocení. Společně s teoretickými východisky (Rýdl a kol., 1998, Vašátková, 2006) lze shrnout, že pro efektivní hodnocení práce školy je nutné sestavit autoevaluační plán školy, který určuje **předmět**

²³ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 37.

²⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008, s. 209. ISBN 978-80-7367-416-8

²⁵ PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : MU, 1996, s. 27. ISBN 80-210-1333-8

²⁶ RÝDL, K., HORSKÁ, V., DVOŘÁKOVÁ, M., ROUPEC, P. *Sebehodnocení školy*. Praha : Strom, 1998, s. 7. ISBN 8086106047

hodnocení (co všechno se bude v mateřské škole sledovat, které jevy budou hodnoceny), **cíle** hodnocení (k čemu hodnotící aktivity směřují a s jakým očekávaným výsledkem), **metody a nástroje** hodnocení, **časový plán a odpovědnost pedagogů**.

Oblasti, které je nutné vyhodnocovat, určuje jak vyhláška č. 15/2005 Sb., tak Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Pro přehlednost si je znázorníme v následující tabulce:

Tabulka č. 2 Oblasti hodnocení

Vyhláška č. 15/2005 Sb.	Rámcový vzdělávací program Pro předškolní vzdělávání
	- naplňování cílů programu;
- podmínky ke vzdělávání;	- kvalita podmínek vzdělávání;
- průběh vzdělávání;	- způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání (zpracování a realizace integrovaných bloků); - práce pedagogů (včetně jejich sebereflexe);
- podpora školy dětem, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob podílejících se na vzdělávání;	
- výsledky vzdělávání žáků a studentů;	- výsledky vzdělávání
- řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;	
- úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům	

Vzhledem k tomu, že spolupráce s rodiči, řízení školy a personální zajištění jsou uvedené v RVP PV jako jedny z podmínek, a mohou být vyhodnoceny spolu s dalšími podmínkami již v rámci první požadované oblasti vyhlášky č. 15/2005 Sb., lze shrnout tři oblasti hodnocení v mateřské škole - oblast **podmínek, průběhu** (procesů) a **výsledků** vzdělávání.

Každá oblast by měla být rozpracována do dílčích, konkrétních suboblastí. Např. **podmínky** z RVP PV mají jako tzv. suboblasti *věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízená mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů*.

Pro srovnání můžeme uvést, že suboblastmi mateřských škol zapojených do Programu škol podporujících zdraví jsou dva integrující principy *Respekt k přirozeným potřebám jednotlivce a Rozvíjení komunikace a spolupráce* a dvanáct zásad – podmínek formálního kurikula - *Učitelka podporující zdraví, Věkově smíšené třídy, Rytmičtý řád života a dne, Tělesná pohoda a volný pohyb, Zdravá výživa, Spontánní hra, Podnětné věcné prostředí,*

Bezpečné sociální prostředí, Participativní a týmové řízení, Partnerské vztahy s rodiči, Spolupráce mateřské školy se základní školou, Začlenění mateřské školy do života obce.

V oblasti **průběhu** (procesu) vzdělávání mohou být za suboblasti považované například *plánování* třídního vzdělávacího programu; *sledování vývoje dětí*; *metody*, které učitelka využívá při své vzdělávací činnosti; její *partnerský přístup* – komunikace a interakce s dětmi apod. Z hlediska disertační práce je právě tato oblast hodnocení stěžejní. Podrobně jsou specifika hodnocení této oblasti definována v tabulce č. 7. **Průběhem vzdělávání** jsou v této práci myšleny **veškeré činnosti učitelky**, které směřují **k podpoře rozvoje dítěte předškolního věku**.

Pro oblast hodnocení **výsledků** vzdělávání je možné vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který požaduje, „...*aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání*“.²⁷ Suboblastmi se mohou stát klíčové kompetence.

Stanovení cílů patří k základním faktorům dobrého autoevaluačního plánu (Rýdl, 1999; Vašátková, 2006). Nejde o samoučelný proces, ale pomáhá všem zainteresovaným pochopit, jak škola funguje, jaké podmínky vytváří pro vzdělávání svých dětí a žáků a jak kvalitní poskytuje vzdělávání. To vše by mělo přispět ke strategickému plánování jejího dalšího rozvoje a vyšší kvalitě jak jedince, tak celé organizace. V obecné rovině je cílem autoevaluačních procesů získat informace o vzdělávání v mateřské škole, vyhodnotit je a použít k dalšímu plánování a zkvalitňování vlastní práce.

Cíle vlastního hodnocení vycházejí z vizí školy, jejích dlouhodobých záměrů, ale i konkrétních cílů rozpracovaných ve školním vzdělávacím programu. Jejich stanovením dává škola najevo, o co a kdy chce usilovat. Při formulaci cílů by mělo platit pravidlo „SMART“ (Vašátková, 2006):

- Specifické (Specific) cíle
- Měřitelné (Measurable) cíle
- Dosazitelné, reálné (Achievable) cíle
- Relevantní, důležité (Relevant) cíle
- Časově vymezené / termínované (Timed) cíle

²⁷ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 6.

Při stanovování cílů je nutné již předem promýšlet, jakým způsobem se bude jejich naplnění prokazovat. Za tímto účelem si škola tvoří **kritéria**. Kritéria pomáhají určit, zda se podařilo dosáhnout plánovaného cíle. „Kritéria určují kvalitu ve zvolené oblasti, charakterizují žádoucí stav.“²⁸ Účelem práce s kritérii je vyvarovat se subjektivních dojmů a pocitů a namísto toho posuzovat kvalitu hodnocených jevů, procesů a výsledků. RVP PV doporučuje vytvořit si kritéria „pro vyhodnocování všech oblastí, které jsou předmětem evaluace, mohou být odvozena z požadavků na předškolní vzdělávání vyjádřených v RVP PV“.²⁹

Kritéria (jako určitá měřítko, k nimž se hodnocení vztahuje) zásadně odlišují subjektivní hodnocení od evaluace, jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly. Pomáhají hodnotit sledované jevy podle určitých znaků kvality, nikoli podle zkušeností, postojů či dojmů hodnotitele.

S pojmem kritérium velmi úzce souvisí pojem indikátor – nebo-li ukazatel kvality. „Pro přesnější a spolehlivější zjištění může být užitečné tato kritéria více konkretizovat, popř. je rozpracovat do podoby konkrétních ukazatelů (indikátorů)“.³⁰ Kritérium je vnímáno jako měřítko, které určuje žádoucí stav. Indikátor popisuje konkrétní projevy, specifikuje podrobnější rysy a vlastnosti daného kritéria. Někteří autoři (Vaš'atková, 2006; Hausenblas, 2008) označují indikátory jako „vodítka“, díky nimž můžeme prokázat úroveň kvality sledovaného jevu.

Důležité je, aby formulace kritérií a indikátorů byla výsledkem týmové práce, nikoli jednotlivce. Při jejich vytváření si učitelky vyjasňují a popisují, v čem lze kvalitu popisovaného jevu spatřit. To pak lépe pomáhá vidět sledované jevy shodně - ať už se týkají kritéria jednotlivých podmínek v mateřské škole, práce učitelky, ředitelky či projevů dětí.

Žádné dvě školy nejsou stejné, proto není možné vytvořit univerzální sady kritérií, natož pak indikátorů, které by bylo možné využít ve všech školách. Příklady kritérií je možné najít u různých autorů (Havlínová a kol.; 2004; Sedláčková, 2007; Smolíková, 2008; Syslová, 2006; Vaš'atková, 2006).

²⁸ VAŠ'ATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Ped. fak. UP, 2006, s. 119. ISBN 80-244-1422-8

²⁹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 37.

³⁰ SMOLÍKOVÁ, K., aj. *Autoevaluace mateřské školy. Metodická příručka k vlastnímu hodnocení*. Praha : VÚP, 2008, s. 10. ISBN 978-80-87000-22-9

Následující tabulka ukazuje příklady kritérií a indikátorů pro některé oblasti a podoblasti autoevaluačních procesů v mateřské škole:

Tabulka č. 3 Příklady kritérií

OBLAST	SUBOBLASTI	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.
	ŽIVOTOSPRAVA		
	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		
	ŘÍZENÍ MŠ		
	PERSONÁLNÍ A PEDAGOGICKÉ ZAJIŠTĚNÍ		
	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
PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ	PLÁNOVÁNÍ		
	REALIZACE	učitelka využívá partnerské komunikace učitelka využívá metodu prožitkového učení	hovoří s dětmi z očí do očí naslouchá dětem, neskáče jim do hovoru nechá dětem prostor pro dotazy, vysvětlování svých postojů a názorů při plánování činností vychází z bezprostředních zážitků dětí činnosti vykazují znaky, jakými jsou spontaneita, objevnost, smysluplnost, komunikativnost, tvořivost a aktivita
	HODNOCENÍ		
	KOMPETENCE K UČENÍ		
VÝSLEDKY	K. K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	řeší problémy samostatně	domlouvá se a vyjednává s vrstevníky, neobrací se na o pomoc na učitelku navrhuje vrstevníkům různé varianty řešení problémů, vybírá ty nejhodnější
	K. KOMUNIKATIVNÍ		
	K. SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ		
	K. ČINNOSTNÍ A OBČANSKÉ		

Pro přesnější a přehlednější vyhodnocení je doporučováno připojit ke kritériím hodnotící škálu. Ta ukáže, kde se škola pohybuje na cestě k dosažení kritériem stanovené kvality. Škálu si škola volí podle svého uvážení. Jako příklad můžeme uvést čtyřstupňovou škálu (MacBeath, 2006) nebo pětistupňovou škálu (Havlíková aj., 2004). Výhodou

čtyřstupňové škály je, že se hodnotitel nemůže při vyhodnocování jevů uchýlit k prostřednímu „občas“.

++	+	-	--
Vždy se děje...	Zpravidla se děje...	Zpravidla se neděje	Nikdy se neděje

Příklad pětistupňové škály, kterou využívají mateřské školy v Programu škol podporujících zdraví:³¹

- 1) **nikdy** – ne, neděláme to, mezi dětmi se takové chování a jednání nevyskytuje;
- 2) **výjimečně** – víme o tomto projevu (situaci), ale daří se ho naplnit jen sporadicky, spíše náhodně;
- 3) **občas** – snažíme se vědomě záměr naplnit, vést k němu děti, někdy se nám to daří, ale dochází i k neúspěchům;
- 4) **často** – již víme dobře, jak věci zařídit, ale vždy optimálního výsledku nedosáhneme, děti se sice dovedou projevit žádoucím způsobem, ale ne vždy;
- 5) **pravidelně** – daří se nám spolehlivě dosahovat optimálních výsledků, všechny děti se uvedeným způsobem chovají vždy, takový způsob jednání je pro nás samozřejmostí.

1.3.4 Realizace vlastního hodnocení

Celý proces autoevaluace je členěn (Rýdl aj., 1996; Vaš'átková, 2006) do pěti etap – motivační, přípravné, realizační, evaluační a korekční.

1. Motivační etapa

Tato etapa souvisí se vznikem potřeby zjistit, nakolik a v čem je škola úspěšná a se získáváním (motivováním) zaměstnanců a dalších osob pro podílení se na autoevaluačních procesech. Bez jejich přesvědčení o jejím smyslu není možná její úspěšná realizace.

Nezastupitelnou roli při vytváření autoevaluačního systému sehrává ředitelka mateřské školy. Ve zpravidla malých kolektivech mateřských škol se málokdy najde někdo jiný z řad pedagogů, kdo by inicioval autoevaluační procesy. Ředitelka je rozhodujícím činitelem

³¹ HAVLÍNOVÁ, M., LACINOVÁ, I., PETRASOVÁ, N., SYSLOVÁ, Z. ŠPRACHTOVÁ, L., VENCÁLKOVÁ, E. *Indikátory kurikula podpory zdraví*. Praha, 2004, s. 3.

při vedení lidí a jejich motivaci k práci. Důležitým momentem rodícího se systému evaluace je způsob, jakým ředitelka komunikuje s ostatními, jak umí naslouchat názorům druhých, jaká úroveň týmové práce v mateřské škole je.

Základním stavebním kamenem motivační etapy je předložit jako důvod pro zavádění evaluace nutnost monitorování vlastní práce spojenou s jejím zkvalitňováním. Nevhodné je spojovat evaluaci s povinnostmi či dokonce s jakousi kontrolou, která by se mohla pojit s pocitem ohrožení. V současné době může plynout pocit ohrožením z nejistoty, zda učitelka dobře pochopila požadavky RVP PV a zda je schopná je realizovat. Ze zkušeností z minulých let může být hodnocení jako „kontrola“ spojována buď s formalismem či se sankcemi.

Bez porozumění účelu evaluace budou prováděny evaluační procesy formálně, beze snahy měnit zaběhnuté způsoby práce.

2. Přípravná etapa

Druhá etapa je charakteristická promyšlením a zpracováním autoevaluačního plánu, stanovením cílů, postupů, pravidel a úkolů osob podílejících se na autoevaluaci. Při plánování by mělo dojít ke shodě pedagogického sboru mateřské školy, nebo jeho většiny, s jednotlivými postupy a způsobem hodnocení práce školy.

Zjednodušeně lze plán evaluačních procesů schematicky znázornit v následující tabulce (srov. Syslová, 2006).

Tabulka č. 4 Systém vlastního hodnocení v mateřské škole

Oblasti (podoblasti) a cíle	Kritéria kvality (ukazatele, indikátory)	Nástroje	Termíny	Zodpovědnost
Podmínky	Kritéria vytvořená na základě požadavků RVP PV	Záznamy o dětech		
Cílem je....	Položky v dotazníku INDI MŠ (školy v projektu podpory zdraví)	Sebehodnocení učitelky		
Průběh vzdělávání	Položky v dotazníku INDI MŠ týkající se učitelky (školy v projektu podpory zdraví)	Každodenní vyhodnocování pedagog. činnosti		
	Znaky prožitkového učení Znaky partnerské komunikace učitelky s dítětem	Zpětná vazba tematické části		
Cílem je....	Vyváženost řízených a spontánních činností Podíl skupinové, individuální a frontální práce během dne	Hodnocení třídního programu		
Výsledky vzdělávání	Ukazatele dosažených dílčích cílů vzdělávání (1. sada tabulek modelového projektu podpory zdraví)	Kontrolní a hospitační činnost		
	Cílem je.... Očekávané výstupy oblastí RVP PV (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)	Dotazníky		

Po doplnění posledních dvou sloupců plán obsahuje všechny požadované údaje.

3. Realizační etapa

Třetí etapa souvisí s praktickým získáváním informací a dat podle stanoveného plánu. „Autoevaluační proces je sbírání informací a důkazů za účelem poučeného rozhodování.“³²

Pro co největší objektivizaci získaných informací se využívá tzv. „triangulace“ (Hendl, 2005; Vaš'atková, 2006). Může jít nejen o tři pohledy – tzn. hodnocení jevů třemi subjekty (v případě mateřské školy např. pohledu ředitelky, učitelek a rodičů), ale i třemi nástroji (např. analýzou dokumentů, videozáznamem, dotazníkem). V průběhu sbírání informací využívají všichni aktéři různé metody a nástroje, které jim pomáhají mapovat sledované jevy z různých pohledů. Vhodných nástrojů a metod využitelných v evaluačních procesech je dostatek (Vaš'atková, 2006; Prášilová, 2006; Smolíková, 2008). Seznam a charakteristika jednotlivých metod a nástrojů vhodná pro hodnocení práce mateřské školy je uvedena v příloze č. 9 této práce.

Největším potenciálem úspěšné a kvalitní školy, a tedy i autoevaluačních procesů, jsou spolupracující lidé. Spolupráce souvisí s konceptem učící se organizace, o kterém jsme se zmínili v kapitole 1.2.1. „Každý jedinec se učí zejména při vykonávání práce samé a při reflexi této činnosti.“³³ Pokud je mezi spolupracovníky napětí, sílí riziko neproduktivnosti vztahů a rezignace. Může ohrozit účel autoevaluačních procesů, jakým je zkvalitňování práce mateřské školy. K problémům, které znesnadňují spolupráci lidí, patří:

- přílišný důraz na byrokratická pravidla a nařízení (hodnotíme, protože musíme a jde spíše o „papírování“ než akt sbírání informací)
- nediskutuje se o výchově a vzdělávání (hodnotí se spíše materiální podmínky a spolupráce s rodiči)
- nekomunikuje se s druhými (jde o jednotlivé, izolované informace)
- nedochází k vzájemnému pozorování

Není pochyb o primární odpovědnosti ředitelky mateřské školy. Vést lidi ke spolupráci je velmi náročný úkol. Netýká se jen procesu vlastního hodnocení školy, ale řízení školy

³² CHRÁSKA, M., KALHOUS, Z. eds. *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*. Sborník referátů ze 4. konference České asociace pedagogického výzkumu v Olomouci : Česká asociace pedagogického výzkumu, 1996, s. 101. ISBN 80-902250-6-3

³³ POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha : Agentura STROM, 1999, s. 8. ISBN 80-86106-07-1

na všech úrovních. Nutné je vytvářet podmínky pro spolurozhodování na chodu školy jako celku, podporovat výměny názorů a zkušeností, apod.

4. Evaluační etapa

Předposlední etapa je zaměřena na třídění a vyhodnocování dat. Získané informace je nutné analyzovat. Zpravidla se zpracováním získaných údajů (ze všech dostupných nástrojů) a vytvořením autoevaluační zprávy zabývá ředitelka mateřské školy. Údaje je nutné pojímat komplexně a propojovat je v jejich celistvosti vzhledem k výsledkům předškolního vzdělávání.

Nejdůležitější částí této etapy je diskuse, zpravidla na pedagogické radě. Diskuse je cenná zejména při zpřesňování a korekci „pohledů“ všech zúčastněných na sledované jevy. Současně slouží ke stanovení podkladů a priorit pro další plánování.

Výsledná zjištění by měla dokázat odpovědět na otázky: „*Jaká je úroveň (podmínek, procesů, výsledků) ve vaší škole?*“, „*Jak jste to zjistili?*“ (způsob vlastního hodnocení – nástroje, kritéria, rozsah, frekvence...), „*Jak využíváte získané informace?*“ (konkrétní přínos vlastního hodnocení pro školu – návrh, realizace a účinnost opatření). „*Evaluační a hodnotící činnosti by měly být smysluplné a účelné. Není cílem situaci jen popsat a zhodnotit, ale jde o to využít získaných poznatků (výsledků) ke zkvalitnění práce pedagogů, zdokonalení školního programu a zlepšení výsledků vzdělávání*“.³⁴

I když jde o proces „interní“, nemusí a neměly by ani být, výsledky interní záležitostí (Smolíková, 2008). Mateřská škola se stává otevřenou organizací nejen vůči rodičům, ale také dalším partnerům a široké veřejnosti. Autoevaluační zpráva o jejích výsledcích tak poskytuje obraz o aktuální úrovni práce mateřské školy, o rozvoji kvality vzdělávání. Mylná je představa, že odkrýváním slabých stránek může škola v pohledu veřejnosti vypadat jako „špatná“. Opak je pravdou – otevřenost navozuje důvěru vůči škole.

Závěrem etapy je tvorba autoevaluační zprávy, která slouží jako podklad pro plánování rozvoje školy a její činnosti v dalším období.

5. Korektivní etapa

S výsledky vlastního hodnocení by měly být seznámeny nejen učitelky a zaměstnanci mateřské školy, ale také další skupiny, které se na řízení školy podílí, či jinak participují.

³⁴ SMOLÍKOVÁ, K., aj. *Manuál k přípravě školního (třídního programu) mateřské školy*. Praha : VÚP, 2005, s. 23. ISBN 80-87000-01-3

Aby byly výsledky obhajitelné a srozumitelné různým skupinám veřejnosti, formuloval Rýdl (1999, s. 15) několik kritérií - *zřetelnost, dostupnost, užitečnost, relevantnost, lidskost, kompatibilitnost, hodnotnost*.

Výsledky samy o sobě nestačí. Evaluační (hodnotící) zpráva pouze shrnuje a vyhodnocuje získaná data o různých oblastech práce mateřské školy. Teprve poslední etapa naplňuje zákonné i teoretické požadavky na autoevaluaci (vlastní hodnocení) školy. Zaměřuje se na promyšlení a formulování opatření, konkrétních aktivit, což by na základě zjištění v předchozí etapě mělo vést ke zvýšení kvality práce ve sledovaných oblastech.

Autoevaluační proces je nikdy nekončícím procesem vyhodnocování a plánování. Chyby a nedostatky, se kterými se při vyhodnocování práce aktéři setkávají, „jsou brány spíše za impuls ke změně k lepšímu, než za jednoznačně negativní jev, za konečný stav.“³⁵ V podstatě jde o stále se opakující tři kroky:³⁶

- Naučit se uvědomovat si nedostatky (připustit, že vůbec nějaké jsou)
- Odhalovat a konkrétně pojmenovávat příčiny (proč tomu tak je)
- Volit nové, účinnější postupy

1.3.5 Evaluační zpráva

Evaluační zpráva shrnuje všechna zjištění. Dává zpětnou vazbu o tom, co se škole daří, co ne a na co se v dalším období zaměřit. Její zpracování vychází z poznatků získaných ze všech dostupných zdrojů (hodnocení třídních vzdělávacích programů, sebehodnocení učitelek, výsledků hospitační činnosti, dotazníků od rodičů atd.).

Přesto, že struktura hodnotící zprávy a její rozsah není nikde dán, lze z dostupné literatury (Roupec, 1997; Havlínová aj., 2006) a zákonných dokumentů (vyhlášky č. 15/2005 Sb.) stanovit, co by měla zpráva obsahovat, aby podávala ucelený pohled na činnost školy a její další zaměření.

³⁵ VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Ped. fak. UP, 2006, s. 27. ISBN 80-244-1422-8

³⁶ BEČVÁŘOVÁ, Z. *Evaluační procesy* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/11>>. [cit. 2009-02-22]

Než je zpráva zpracována, je dobré odpovědět si na několik zásadních otázek (Rýdl, 1999): *Pro koho je zpráva určena?, Jaké údaje budou pro cílové publikum nejdůležitější?, Jaký formát zvolit a jak zprávu strukturovat ?*

Zpráva by měla obsahovat údaje z následujících oblastí:

- Základní data o škole
- Vize a stanovené cíle rozvoje školy
- Cíle a kritéria evaluace
- Zjištěný stav na začátku sběru informací (výsledky posledního hodnocení)
- Jaké pozitivní výsledky a výsledné informace byly zjištěny (co se podařilo) a v jakých oblastech (podoblastech)
- V jakých oblastech (podoblastech) byly identifikovány problémy (co se nedaří)
- Jaká opatření byla přijata

Tak, jako všechno, co se týká řízení v mateřské škole, i poslední korekční etapa probíhá za účasti všech, či alespoň většiny zúčastněných (učitelky, ředitelka, zaměstnanci, rodiče). Pátý krok je úzce svázán s prvním. Jde při něm o úpravu plánů na základě získaných informací z vlastního hodnocení školy. Nejde jen o změnu plánu vlastního hodnocení školy, jako jedné z kapitol školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), ale o inovaci celého ŠVP.

Inovace, či aktualizace ŠVP, není nikde uvedena jako povinná součást plánování. Přesto lze vyjít z požadavku RVP PV v kapitole „*Kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu*“, který říká, že ŠVP „*je otevřeným dokumentem umožňujícím další rozvoj školy a zkvalitnění vzdělávání*“.³⁷ Velmi podrobně zpracovává problematiku inovace ŠVP např. Sedláčková (2009).

Je logickým důsledkem, že zjištěné rezervy vyplývající z vlastního hodnocení povedou k zajištění takových opatření, která vzdělávání v mateřské škole zkvalitní. Pokud tedy písemná zpráva z vlastního hodnocení školy obsahuje informace o tom, co se daří, ale také nedaří, měla by korespondovat s plány školy. Pokud se nám např. velmi dobře daří spolupráce s rodiči, není nutné se v plánech zaměřovat na její rozvoj. Pokud ale zjistíme, že se

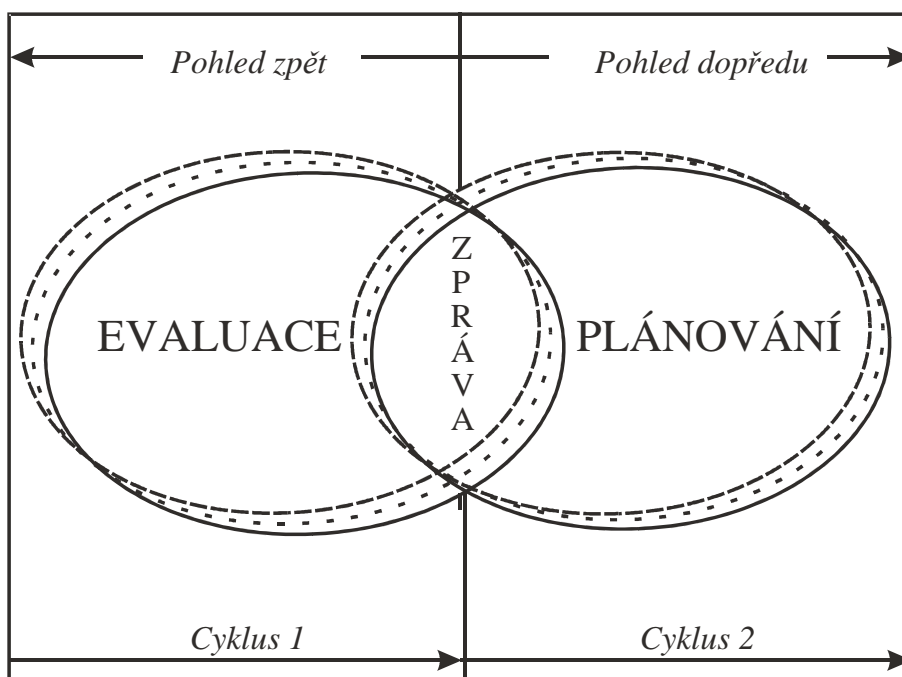
³⁷ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005.

nám ještě nedaří být dětem partnerem, umět jim naslouchat a uplatňovat metodu prožitkového učení, měli bychom se velmi podrobně zabývat, jaká konkrétní opatření pro zkvalitnění této oblasti přijmeme.

Školní vzdělávací program v jednotlivých kapitolách popisuje, jaké podmínky pro vzdělávání dětí předškolního věku mateřská škola vytváří a jak je bude zkvalitňovat. Zabývá se tím, jak probíhá vzdělávání dětí a k jakým výsledkům (kompetencím) mateřská škola směřuje. Popisuje všechny oblasti vzdělávání, které mají být vyhodnocovány a současně, jak bude jednotlivé oblasti zkvalitňovat a rozvíjet.

Nezvalová (2001) zachytila postavení evaluační zprávy v procesu hodnocení a plánování (viz schéma č.1).

Schéma č. 1 Evaluace a plánování



Z Internetových prezentací ŠVP můžeme zjistit, že mnoho mateřských škol má několik roků svoje programy stejné, neinovuje je. Mnohé z nich jsou si velmi podobné svou obecností a častému přejímání formulací RVP PV. Je těžké z nich vyčíst, v čem je konkrétní mateřská škola dobrá a jaké jsou její slabiny, v čem je potřeba její práci zkvalitňovat. Propojení závěrů z vlastního hodnocení s inovací ŠVP dává školním programům příznak osobitosti, konkrétnosti a odlišnosti od ostatních.

V souvislosti s autoevaluací se začíná objevovat spojení „etická úskalí“. Vašátková (2009) uvádí, že smysluplnou evaluaci může zkomplikovat řada faktorů, které můžeme

shrnout do kategorie *nepravdivých nebo nedůležitých údajů*. Týkají se okruhů zatajování některých negativních zjištění, zveřejnění pouze částečných informací, zkreslování některých údajů, využívání diskrétních informací, atd.

Proces vlastního hodnocení školy je velmi specifickou a téměř „intimní“ záležitostí každé školy, dotýkající se citlivých míst jednotlivých aktérů. Nejde pouze o administrativní činnost a pouhý sběr informací. Primárním účelem je zajištění a zlepšování kvality vzdělávací práce. Klíč ke smysluplné autoevaluaci je nutné hledat v „*převzetí odpovědnosti za svůj vlastní profesní růst a rozvoj*.“³⁸

³⁸ VAŠŤATKOVÁ, J. O čem se zatím v souvislosti s autoevaluací nemluví. Cesta ke kvalitě, 1/09, s. 10. ISSN 1804-1159

2 Průběh vzdělávání dětí předškolního věku

"Vzdělání není pouhým nashromážděním jednotlivých vědomostí, jako není těstem mouka, voda, sůl, kvasnice atd. dohromady naházené."

T. G. MASARYK

Termín průběh vzdělávání není v odborné literatuře používán. Jeho využití najdeme pouze ve vyhlášce č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. O průběhu vzdělávání se v tomto dokumentu hovoří v souvislosti s oblastmi, které si má škola hodnotit.

Co se pod tímto označením skrývá lze odvodit z logických souvislostí. To, jak probíhá vzdělávání v mateřské škole souvisí s jiným pojmem, který se používá běžně a to je vzdělávací proces. V pedagogickém slovníku je charakterizován ve smyslu *výuky probíhající ve školní třídě*,³⁹ nebo-li jinými slovy, jde o realizaci obsahu vzdělávání ve výuce.

Vzdělávání dětí předškolního věku však s termínem výuka a vyučování nepracuje. Z anglického překladu však lze vysledovat, že vzdělávání (education) a výuka (education) lze považovat za synonyma. Vyučování (teaching) a učení (learning) jsou pak procesuálními činnostmi, které při vzdělávání probíhají. Vyučování je činností učitele, která by měla podporovat učení – tedy činnost dítěte. Jak by vztahy mezi učením a vyučováním probíhat neměly, charakterizoval Holt: *„Takové vyučování jako – Já vím něco, co byste měli vědět, a přinutím vás, abyste se to naučili – je tím, co ze všeho nejvíce překáží učení“*.⁴⁰

Podle Skalkové (2007) je vyučování *„historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání výchovy dětí, mládeže a dospělých.“*⁴¹ Jde o komplexní proces charakterizovaný složitými vztahy mezi jeho základními komponentami, kterými jsou cíle procesu vyučování, jeho obsah (učivo), součinnost učitele a žáka, metody a organizační formy vyučování, jeho podmínky. Podmínky jsou, společně s průběhem a výsledky vzdělávání,

³⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008, s. 295. ISBN 978-80-7367-416-8

⁴⁰ HOLT, J. C. *Proč děti neprospívají*. Praha : Strom, 1994, s. 156. ISBN 80-901662-4-5.

⁴¹ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007, s. 111. ISBN 978-80-247-1821-7

jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy. Přestože se v disertační práci podmínkám a výsledkům nevěnujeme, uvědomujeme si jejich provázanost s procesem vzdělávání.

Nové pojetí předškolního vzdělávání zahrnuje několik dílčích prvků, které vytvářejí tzv. osobnostně orientovaný model vzdělávání (Opravilová, Gebhartová, 2003). Takto pojaté vzdělávání chce překonat důsledky předcházejícího období, které nerespektovalo potřeby dětí a tlumilo individuální rozvoj osobnosti a právo na svobodnou hru.

Následující kapitoly se snaží charakterizovat model vzdělávání v mateřské škole vycházející z požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, nazíraný optikou teoretických východisek předškolního vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že v současné době není jasně definována teorie předškolního vzdělávání, budeme při objasňování vzdělávacího působení v mateřské škole vycházet z historického pojetí teorie předškolní výchovy s oporou a porovnáním se současnými trendy teorie primárního vzdělávání a obecné didaktiky.

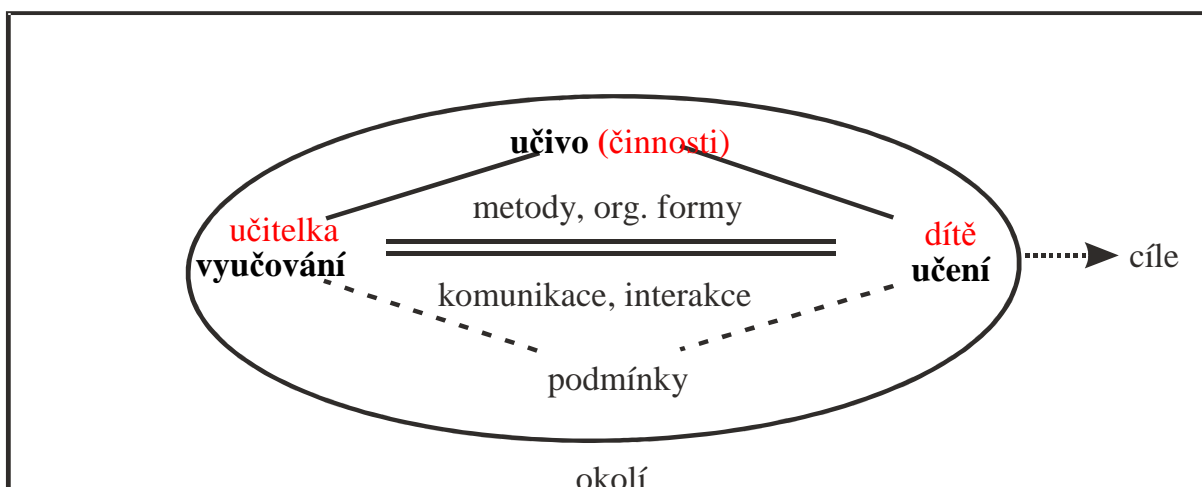
Prvním, kdo se o didaktice mateřské školy zmiňuje, je Chlup (1948). Obecná didaktika je definována jako teorie vzdělávání zabývající se vyučováním a učením. Chlup nazývá „vyučování“ v mateřské škole poučováním s tím, že „*vyučovati znamená soustavnou činnost ve vyučování. Didaktické úkoly mateřské školy jsou odlišné od didaktických úkolů vyšších stupňů škol.*“⁴² Upozorňuje na odlišnosti vzdělávání v mateřské škole a vyšších stupních škol. Odlišnost spatřuje ve spíše částečném a příležitostném poučování dětí, při kterém učitelka využívá vhodných příležitostí a přizpůsobuje se zájmům a individualitě dítěte.

Současné vymezení (Průcha, 2009, s. 651 - 655) chápe didaktiku jako profesní vědu pro učitele, jejímž cílem je na základě vědecké reflexe objasňovat procesy vyučování a učení (Maňák, 2003; Průcha, 2009; Skalková, 2007). Současné české přístupy prezentují didaktiku v rozmezí tří vrcholů didaktického trojúhelníku, které jsou tvořeny vyučováním, učením a učivem.

Z níže uvedeného schématu č. 2 upraveného pro potřeby předškolního vzdělávání (srov. Maňák, Švec, 2003, s. 13) jsou patrné základní prvky systému vzdělávacího procesu, kterými jsou dítě, učitelka a učivo.

⁴² CHLUP, O. *Výchova dítěte v době předškolní*. Brno : Komenium, 1948, s. 32.

Schéma č. 2 Proces vzdělávání v mateřské škole



Průcha (2009, s. 654) uvádí čtyři klíčové aspekty obecné didaktiky. Z těchto aspektů jsme vycházeli při koncipování dalších kapitol. Záměrem není podat vyčerpávající a ucelený pohled na didaktiku předškolního vzdělávání, ale dotknout se oblastí, které souvisí s hodnocením vzdělávací práce učitelky. Jde o tyto aspekty:

- **Cíle**, aneb k čemu se vyučuje a učí
- **Obsah**, aneb co se vyučuje a učí
- Zprostředkování, aneb **jak se vyučuje a učí**
- **Vztahy mezi osobami zúčastněnými na vyučování a učení**, které se v mateřské škole týkají zejména interakce a komunikace mezi učitelkou a dětmi

Jedna z podkapitol se věnuje plánování vzdělávací práce, neboť tento „přípravný“ krok považujeme pro samotnou realizaci vzdělávání za zásadní.

2.1 Cíle a obsah předškolního vzdělávání

Významnou změnou v pojetí vzdělávání dětí předškolního věku je formulování vzdělávacích cílů. Zaměření cílů předškolního vzdělávání již nevychází z obsahu vzdělávání, tedy výchovných složek (např. cíle výtvarné výchovy), ale směřují k rozvoji osobnosti dítěte.

Znamená to, že „tzv. *předmětný model je postupně nahrazován modelem osobnostním*.“⁴³ „Předměty“ můžeme v tomto případě chápat jako výchovné složky, které byly stěžejní součástí obsahu předškolní výchovy v období totality.

Při objasňování cílů předškolního vzdělávání vyjdeme z jejich širšího pojetí. Ve formulaci cílů předškolního vzdělávání se odráží hned několik přístupů a pedagogických teorií (personalistická, sociokognitivní a kognitivně psychologická). Jak uvedla Opravilová (1992), snahou je rozvoj osobnosti jak z hlediska osobnostního, tak z hlediska sociálního. O takto pojaté vzdělávání se snaží tzv. konvergentní směry.

Formulace cílů doznává posun ze sociocentrického zaměření na potřeby společnosti k pedocentrickému vnímání rozvoje jedince. V současné době je důraz kladený na součinnost výchovného působení mateřské školy s rodinou, tzn. odklon od autority instituce. Úkolem mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu a kompenzovat nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte, které jsou pro tento věk charakteristické.

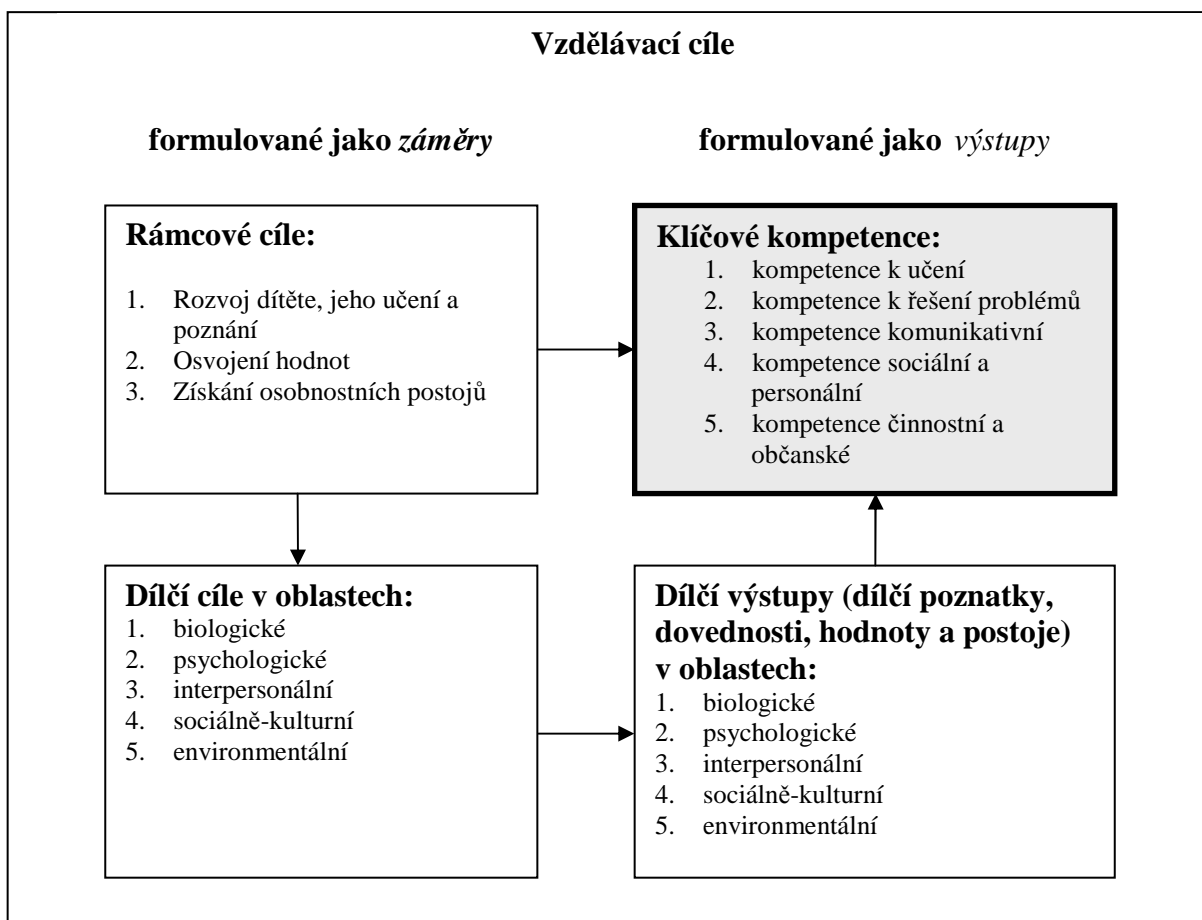
Namísto obvyklého rozvoje dovedností, vědomostí a návyků, je důraz kladen na rozvoj dovedností, postojů a hodnot. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání uvádí, že vzdělávání v mateřských školách se orientuje k osvojování základů klíčových **kompetencí**, čímž dítě současně získává předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Klíčovými kompetencemi jsou *kompetence k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; občanské a činnostní*. V kurikulárních dokumentech jsou kompetence formulovány „*jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*.“⁴⁴

Při definování cílů v RVP PV se jeví poněkud nešťastné a zavádějící jeho schematické znázornění (schéma č. 3). Cílové kategorie jsou dvojího druhu – jedny slouží jako záměry (tři rámcové cíle vzdělávání a dílčí cíle vzdělávacích oblastí). Kompetence a dílčí výstupy vzdělávacích oblastí jsou formulované jako výstupy.

⁴³ BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003, s. 17. ISBN 80-7178-537-7

⁴⁴ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 8.

Schéma č. 3 Vzdělávací cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

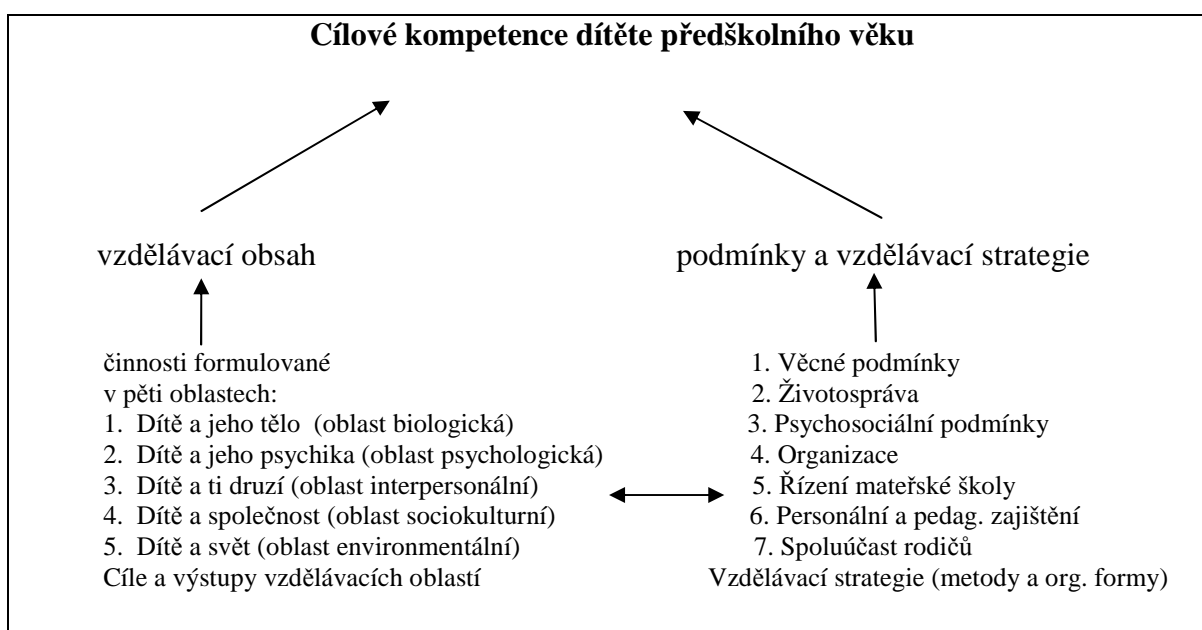


Ze znázornění vzdělávacích cílů v RVP PV však vyvstává otázka, zda je rozvoj kompetencí úzce vázán pouze na dílčí cíle a dílčí výstupy. Vzhledem k obsahu vzdělávání, o kterém budeme hovořit dále, se mnohem výstižnější jeví schématické znázornění vzdělávacích cílů v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. V tomto dokumentu je rozvoj kompetencí vázán nejen na vzdělávací obsah, tedy na výstupy a učivo, ale také na vzdělávací strategie.

Nabízíme následující schéma (č. 4), ve kterém se snažíme postihnout komplexněji faktory ovlivňující rozvoj kompetencí v souladu s okrajovou zmínkou v RVP PV: „čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“⁴⁵

⁴⁵ Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 12.

Schéma č. 4 Rozvoj cílových kompetencí dítěte předškolního věku.



Vzdělávacím obsahem je v obecné didaktice myšleno „učivo“. V pojetí RVP PV jsou to **činnosti** vycházející ze vzdělávacích oblastí propojených do tzv. integrujících celků.

Činnosti jsou v RVP PV formulované v rámci pěti vzdělávacích oblastí. Vzdělávací nabídka (činnosti) se však týká nejen činností řízených učitelkou, ze kterých si mají děti vybírat. Důraz je kladen také na činnosti, kterým se děti mohou věnovat ze svého vlastního rozhodnutí, tedy *činnosti spontánní*. Pro spontánní aktivity dětí je však nezbytné vytvářet vhodné *podmínky*. Proto nelze např. přípravu prostředí a vytváření bezpečného psychosociálního klimatu, jako jedny z podmínek, vyloučit jako faktory ovlivňující rozvoj kompetencí.

Při plánování a realizaci *řízených činností* učitelka volí a využívá takové *vzdělávací strategie* (Vašutová, 2002), které jsou v souladu s konstruktivistickým pojetím předškolního vzdělávání a napomáhají rozvoji kompetencí. Stavebními kameny strategie vzdělávání jsou především metody a formy práce. Těmto kategoriím se budeme věnovat v následující kapitole.

Domníváme se, že „vzdělávací strategie“ a vytváření podmínek pro vzdělávání dětí předškolního věku patří ke stěžejním faktorům ovlivňujícím rozvoj kompetencí, jakými jsou např. kompetence „*samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor*“

*a vyjádřit jej; uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky; svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat“.*⁴⁶

Proměna obsahu souvisí s požadavkem integrovaného vzdělávání. Znamená, že cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální) nelze rozvíjet izolovaně. Jejich **integrací do širších tematických celků**, spolu s ostatními faktory, lze dosáhnout rozvoje klíčových kompetencí.

Patrná je také redukce předdimenzovaného obsahu předškolního vzdělávání, který byl dříve (1984) rozpracován v deseti metodikách výchovné práce v mateřské škole. Tendence redukovat učivo a měnit paměťové učení za praktické osvojování dovedností se objevovala již v dřívějších letech (Chlup, 1948; Jarníková, 1930; Tesařová, 1948).

Proměna terminologie, která je v současné době výrazně odlišná od pojetí Programu výchovné práce v jeslích a mateřské škole (1984), se stává často příčinou nesprávného chápání základních kategorií RVP PV a přináší problémy při jeho implementaci do vzdělávací práce v mateřských školách (Šmelová, 2009). Starší učitelky, kterých je podle posledních zpráv ČŠI (2009, s. 11) stále vysoké procento, neboť průměrný věk učitelek je 44,1, a které pracovaly s Programech výchovné práce (1984), mají v tomto ohledu větší problémy, než učitelky mladší, které s Programem výchovné práce v jeslích a mateřské škole nepracovaly.

Nová paradigmatata předškolního vzdělávání ovlivňují nejen proměnu cílů a obsahu vzdělávání směřující k rozvoji osobnosti, ale i výraznou proměnu vzdělávacích procesů, což je předmětem další kapitoly.

2.2 Plánování vzdělávacího procesu

V současné době je s plánováním nejčastěji spojována tvorba školních vzdělávacích programů. Zpráva ČŠI (2009, s. 9) uvádí, že pouze 22% mateřských škol má svoje ŠVP v souladu s požadavky RVP PV. Největší problémy se vyskytují ve formulaci a realizaci integrovaných bloků a v systému vlastního hodnocení škol.

Bečvářová (2003) poukazuje na to, že školní vzdělávací programy mnohdy pouze formálně deklarují principy osobnostně orientovaného modelu (především individualizace) a nepřihlížejí k podmínkám školy, možnostem a potřebám dětí.

⁴⁶ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 10 -11.*

Právě monitorování vnitřního i vnějšího prostředí mateřské školy patří k základním činnostem ředitelky, které jsou nezbytné pro stanovení hlavních cílů a dlouhodobých záměrů školy. Ty se stávají určujícím momentem také pro práci ve třídě. ŠVP je stěžejním dokumentem prezentujícím práci mateřské školy. Z hlediska plánování jej řadíme ke střednědobým plánům. Z jeho požadavků pak vychází plánování vzdělávací práce ve třídě, v souladu s ním připravují učitelky třídní vzdělávací program.

Třídní vzdělávací programy patří ke krátkodobým, dílčím plánům mateřské školy. Teorie managementu považuje za východisko plánování analýzu. Klíčovými prvky plánování jsou cíle, aktivity a zásady pro implementaci. Analýza se v případě plánování vzdělávacího procesu týká rozpoznání toho, co už děti znají, jaké mají dovednosti, a především, jaké vzdělávací potřeby byly ve třídě identifikovány (to znamená v čem mají být děti vzdělávány). Analýza těchto informací by měla přivést učitelky pracující spolu ve třídě (týmová práce) ke společnému plánování toho, co bude u dětí rozvíjeno (stanovení vzdělávacích cílů) a jakým způsobem (podmínky a vzdělávací strategie).

Proces tvorby třídního vzdělávacího programu může vycházet ze dvou modelů (schéma č. 5); *zprostředkujícího* (orientovaného na předem stanovené cíle a jejich přesnou strukturaci) a *participačního*, nebo-li *vstřícného*, který předpokládá vytváření podmínek pro interakci žáků (děti) s obsahem. Kurikulární teorie se potýkají s hledáním takového modelu, který by využil přednosti obou (Kalhous, Obst, 2002; Walterová, 1994).

Schéma č. 5 Modely tvorby kurikula – zprostředkující a vstřícný

VSTŘÍCNÝ (J. Dewey)	ZPROSTŘEDKUJÍCÍ (R.F. Mager, R. Tyler)
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Soustřeďuje se na činnosti dítěte. ▶ Většinou si nestanoví předem cíle, pokud ano, tak jen obecně (zpravidla vyvstávají v průběhu činností) ▶ Vychází ze zájmů dětí a situací ve třídě <p>Nevýhody: Náhodnost, nedostatek systematičnosti.</p> <p>Klade si otázky: Jaký námět zařadíme? Jakými činnostmi jej budeme realizovat? Jak budou děti k činnostem motivovány? Jakým způsobem budeme hodnotit výsledky? Jakým způsobem poukázat na cíle, které se v průběhu vynoří?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Soustřeďuje se na učivo. ▶ Jasně stanoveny cíle ▶ Logická struktura činností vedoucí k dosažení cílů <p>Nevýhody: Nezajímá se o aktuální svět dítěte. Klade si otázky: Jakých cílů (kompetencí) chceme ve škole - třídě dosáhnout? Jaké činnosti budou používány, aby byly cíle dosaženy? Jak mohou být činnosti efektivně organizovány? Jakým způsobem budeme hodnotit výsledky?</p>

Při porovnání jednotlivých přístupů s požadavky RVP PV (*zaměřovat se na vytváření základů klíčových kompetencí, vycházet při působení na děti z pedagogické analýzy, volit*

odpovídající formy a metody práce, poskytovat dostatek prostoru pro spontánní aktivity, využívat situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí...) shledáme, že korelují s oběma modely procesu tvorby kurikula.

Odklon od cílového zaměření na učivo (v předškolním vzdělávání tzv. výchovné složky) a směřování k rozvoji osobnosti (zaměření na dítě) je patrný. Proto se autorka práce domnívá, že v mateřské škole lze při plánování vzdělávací práce ve třídě využít předností obou přístupů.

V předkládaném modelu plánování třídního vzdělávacího programu (schéma č. 6) vycházíme z předpokladu, že současné pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání umožňuje využití předností obou přístupů.

Schéma č. 6 Model tvorby třídního vzdělávacího programu v mateřské škole

VSTRÍCNÝ	ZPROSTŘEDKUJÍCÍ
	Analýza vzdělávacích potřeb dětí ve třídě (v čem by měly být vzdělávány, s čím mají problémy) – např. nedokáží řešit samy problémy, stále se obracejí s žádostí o pomoc na učitelku – stanovení cílů
Jak děti motivovat? Jaké téma, námět stanovit? Životní situace, s jakými se dítě setkává (např. navštívili jsme zoologickou zahradu, na vycházce jsme něco spatřili, maminka kamaráda čeká miminko.....)	
Plánování dostatečného množství řízených činností, které by obsahově souvisely s námětem s využitím odpovídajících strategií vzdělávání (komunikace s dětmi; organizace činností tak, aby děti musely řešit nějaký problém; apod.). Plánování dalších řízených činností přímo souvisejících se stanovenými cíli (modelové situace, diskusní kruh apod.). Cíleně vytvářet podmínky pro spontánní aktivity dětí.	
	Pomohly činnosti (a zvolené strategie) v rozvoji dovedností dětí směřujících ke kompetenci pro řešení problémů? Pokud ne, jak tedy jinak naplánovat svoje přístupy a činnosti, které by jim s dovednostmi řešit problémy pomohly?

V odborné literatuře (Havlínová a kol., 2008; Chlup, 1938; Kalhous, Obst, 2002; Kyriacou, 1996; Pasch a kol., 1998) lze sledovat častěji linii příklánějící se ke zprostředkujícímu modelu, tedy k cílenému a systematickému rozvoji jedince. Pokud učitelka ví, čeho má být dosaženo, může smysluplně volit cestu k dosažení tohoto stavu a „*průběžné srovnávání stanovených cílů a dosaženého stavu je předpokladem účinného řízení procesu.*“⁴⁷

⁴⁷ KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 275. ISBN 80-7178-253-X

Další otázkou je rozpracování obecných cílů a míra jejich konkretizace. To souvisí s jejich kognitivní, afektivní a psychomotorickou složkou, stejně jako jejich taxonomií (Havlínová a kol., 2006, Pasch a kol., 1998). V souladu se záměry disertace se však autorka těmito dílčími otázkami plánování nezabývá.

V souvislosti s plánováním rozvoje osobnosti se jeví jako problematická interpretace Smolíkové, hlavní autorky RVP PV, která považuje klíčové kompetence za příliš obecné, a jejich podrobnější zpracování za nadbytečné. Její doporučení zní: „*Není nutné zabývat se zvláště klíčovými kompetencemi při tvorbě školních vzdělávacích programů nebo při konkrétním plánování.*“⁴⁸

Přesto, že přesné požadavky na plánování v mateřské škole, jeho charakter a formu, nejsou nikde uvedeny, považujeme plánování, v souladu s výše uvedenými poznatky, za důležitý prvek v práci učitelky mateřské školy, včetně jeho hodnocení. Vyhodnocení účinku plánování na průběh realizace vzdělávání pomáhá lépe si uvědomovat příčiny úspěchů či nezdarů při dosahování výsledků vzdělávání.

Problémy s plánováním se objevují v závěrech z výzkumného šetření Svobodové (2008, s. 108). Podle jejích slov ovlivňují kvalitu vzdělávacího procesu vysoké počty dětí ve třídě. Ty vedou k tomu, že plánované činnosti nelze realizovat podle představ učitelek a ty se pak uchylují k manipulaci s dětmi a omezují jejich svobodné konání. Vystává však otázka, zda nejde spíše o problém nepromyšleného plánování a nevhodně zvolených metod a forem práce, který pak v konečném důsledku vede k využívání osvědčených metod práce a frontálních činností.

2.3 Realizace vzdělávacího procesu

Realizovat předškolní vzdělávání znamená na základě promyšleného plánu rozvíjet dětskou osobnost v souladu s humanizačními trendy. S realizací vzdělávání souvisí pojmy *strategie výuky* (Vašutová, 2002; Kalhous, Obst, 2002), *učitelovo pojetí výuky* (Kalhous, Obst, 2002; Mareš a kol., 1996) či *vyučovací styly* (Dytrtová, Krhutová, 2009; Fernstermacher, Soltis, 2008). Jde o poměrně širokou problematiku, která zahrnuje množství různých komponent vztahujících se k *řízení vzdělávacího procesu* (Kyriacou, 1996). Zaměříme se

⁴⁸ SMOLÍKOVÁ, K. *Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>>. [cit. 2009-11-22].

pouze na vybrané komponenty, které z hlediska specifičnosti vzdělávacího procesu v mateřské škole a jeho vyhodnocování považujeme za důležité.

K zásadním otázkám patří *vyváženost spontánních a řízených činností*, na niž se hledá odpověď již od počátku vzniku předškolních institucí. Chlup (1938) uváděl, že vyučování v mateřské škole není systematickým procesem jako u vyšších stupňů vzdělávání, neboť v té době převládaly školské způsoby – tedy spíše řízené učení, ale jde o příležitostné a nahodilé učení, při němž „učitelka používá vhodných příležitostí, přizpůsobuje se více roční době a individualitě dítěte.“⁴⁹ I v období totality, které nebylo příliš nakloněno svobodné hře dětí, se upozorňovalo, že „*přehnaná organizovanost a strukturace činnosti dítěte je škodlivá, protože brání skutečnému, neformálnímu a opravdu progresivnímu výchovnému působení...*“⁵⁰

Z hlediska organizace předškolního vzdělávání dochází ke změně ve smyslu důrazu nejen na řízené činnosti učitelkou, ale na promyšlení veškerého působení a všech situací, k nimž v mateřské škole dochází. Předškolní dítě se učí především na základě své interakce s okolím a svou vlastní prožitou zkušeností, tzn. spontánně. Tyto zkušenosti zpracovává prostřednictvím hry. Ta je pro něj přirozenou činností, které se věnuje až 9 hodin denně (Dostál, Opravilová, 1985). Proto RVP PV požaduje „*využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány*“.⁵¹

Řízené učení začíná převládat, zjednodušeně řečeno, až po dozrání centrální nervové soustavy, tzn. zpravidla kolem šestého roku věku dítěte. Tento způsob učení je typický až ve vyšších stupních škol. Řízené učení je však v mateřské škole také potřebné, ovšem v podstatně menší míře. Pokud však v mateřské škole připravuje učitelka tzv. řízené aktivity, měla by do nich aplikovat podstatu spontánního učení, a tou je především učení založené na přímých zážitcích dítěte, vycházející z jeho samostatné činnosti a individuální volby, z jeho zvědavosti a potřeby objevovat. Takto organizované řízené učení v mateřské škole označujeme za *prožitkové učení* (Havlíková a kol., 2006).

Metoda prožitkového a kooperativního učení jsou doporučenými metodami RVP PV. Pouze s nimi si učitelka nevystačí. Měla by využívat celé škály metod, s přihlédnutím k záměrům, ale také obsahu činností, které zvolila pro rozvoj konkrétních dovedností.

⁴⁹ CHLUP, O. *Výchova dítěte v době předškolní*. Brno : Komenium, 1948, s. 26.

⁵⁰ DOSTÁL, A., M., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985, s. 170.

⁵¹ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 6.

Výukové metody (Maňák, Švec, 2003; Kostrub, 2005) jsou *slovní* (vyprávění, vysvětlování, práce s knihou, rozhovor), *názorné* (pozorování, předvádění) a *praktické* (napodobování, manipulování, experimentování).

V současné době se více hovoří o tzv. *aktivizujících metodách*. Ty lépe umožňují konstruktivistické pojetí vzdělávání. Jde např. o metodu diskusí, řešení problémů, metodu tvořivé dramatiky, atd.

Požadavek RVP PV zní, že „*učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry*“.⁵² Mnohdy se však v mateřské škole mluví o hře přesto, že jde o plně řízenou aktivitu ze strany dospělého (Opravilová, Kropáčková, 2008; Svobodová, 2008). Je to v rozporu s definicí hry jako svobodné spontánní činnosti (Huizinga, 1971, s. 31; Průcha a kol., 1998, s. 82; Hartl, 1993, s. 64). Některé odborné publikace (Knapíková a kol., 2002) mohou svými nepřesnými formulacemi, např. „*každá pedagogicko-didaktická aktivita je ve své podstatě hra*“,⁵³ negativně ovlivňovat pojetí hry.

Další zásadní proměnou ve vzdělávacích strategiích současnosti je odklon od převažující frontální práce ve věkově homogenních skupinách, která byla typická pro totalitní mateřskou školu, k individuálně či skupinově organizovaným činnostem. Bohatost v nabídce činností se v současné době spojuje s Gardnerovou koncepcí inteligence. Z ní vyplývá preference činností v souvislosti s typy inteligence.

Výzkumů v oblasti realizace školních vzdělávacích programů není mnoho. I to málo však přináší někdy překvapivé, až rozporuplné informace. Výsledky výzkumné sondy (výzkumný záměr MSM 0021620862 PdF UK Katedry primární pedagogiky) z roku 2007, která se zaměřovala na mapování současné vzdělávací nabídky, přinesly řadu zajímavých informací. Vzdělávání v mateřské škole poskytuje širokou vzdělávací nabídku, založenou na tzv. nadstandardních aktivitách (angličtina, keramický kroužek, sportovní kroužky – bruslení, plavání, fotbal, gymnastika, jóga, tenis, karate, sauna, taneční kroužky, hudební kroužky apod.), zajišťovaných mateřskou školou především na základě požadavků rodičů. „*Předškolní výchova a vzdělávání se postupně přesunují od přirozeného spontánního situačního učení a hrové činnosti k cíleně strukturované aktivitě řízené odborníky*“⁵⁴

⁵² *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 7.

⁵³ KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M. *Aktivizující metody a formy v práci učitelky mateřské školy*. Prešov : Rokus, 2002, s. 53. ISBN 80-89055-18-4

⁵⁴ OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. Kam jsme došli za sto let v předškolní výchově. Zpravodaj pro mateřské školy, únor 2009, s. 4. ISSN 1803-6694

Při porovnání s výsledky longitudinální studie z roku 1989 (Šulcová) dojdeme k zajímavým shodám. Studie si kladla sice jiné cíle, ale v závěrech se objevila zjištění upozorňující na absenci individuální práce s dětmi, na převládající řízené činnosti ve vnučeném tempu místo činností spontánních a přílišné akcentování rozvoje intelektových funkcí na úkor ostatních, zejména emocí.

Obdobné jsou výsledky výzkumu na Slovensku (Droppová, 2009; Kostrub, 2008), kde se rovněž potýkají s velkým tlakem na výkon dítěte, nedostatečným časem pro spontánní aktivity dětí a obsahem učiva zaměřeným více na intelektuální rozvoj, než rozvoj sociálních dovedností a osobnosti dítěte.

2.4 Interakce mezi učitelkou a dítětem

V konstruktivistickém pojetí vzdělávání se mění role učitele, který se stává facilitátorem (Helus, 2009; Havlínová a kol., 2006) podporujícím rozvoj dítěte založený na vytváření podmínek pro spontánní učení. K tomu využívá škálu aktivizačních metod a vytváří prostor pro sociální učení a učení se od sebe navzájem.

K zásadám, které podporují toto pojetí vzdělávání, založeným na výzkumech mozku, patří, že nejlépe (90%) se člověk naučí to, co se pokouší naučit druhé (sociální učení), v 80% to, co přímo zažije nebo dělá (prožitkové učení), ve 40% to, o čem diskutuje (aktivizující metody). Nejméně se toho naučíme, když pouze posloucháme či pozorujeme (Kovalíková, 1995).

Být facilitátorem souvisí s komunikačními dovednostmi, které se projevují vstřícnou, empatickou a podporující komunikací (Helus, 2009; Kopřiva a kol., 2008; Kořátková; 2002; Mareš, Křivohlavý, 2007).

Také RVP PV se zabývá žádoucími dovednostmi učitelky v oblasti komunikace. V psychosociální podmínce uvádí např. požadavky „*pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků; projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací*“.⁵⁵

⁵⁵Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, ročník LXI, únor 2005, s. 31.

Významnou roli sehrává učitelka v procesu sociálního učení dítěte, který je založen na principu přirozené nápodoby. Svým chováním, jednáním i svými postoji dítě ovlivňuje. Může tak při rozvoji dítěte napomáhat, ale zároveň, i když bezděčně, může tento vývoj brzdit. Důležité místo v projevech učitelky zauímají komunikační schopnosti. Ty otevírají nejen cestu k pochopení dětské duše a jeho nazírání na svět, ale pomáhají mu utvářet si obraz o sobě samém. Učitelka u dítěte rozvíjí úctu k sobě samému, ke své jedinečnosti, což souvisí s rozvojem sebevědomí, samostatnosti, ale zároveň se schopností spolupracovat, vážit si ostatních a být zodpovědný za svoje chování.

Kořátková uvádí, že základními aspekty humanistického přístupu k dětem, který se dnes preferuje, jsou akceptace, empatie a autenticita. „*Ty by měly být naplňovány současně, nestačí tedy zvládat jen jeden z nich, tak bychom mohli dojít ke kontraproduktivnímu výsledku.*“⁵⁶

Akceptovat druhého znamená být tolerantní a umět porozumět druhému, ale i sobě samému. *Empatie* je vcítění a empatickou reakci používáme zpravidla v případě, kdy se dítě chová agresivně nebo když má problém. Empatie neznamená souhlas s chováním druhého či s jeho názory, ale je projevem porozumění. Základem empatické reakce je naslouchání s neverbálními projevy, popis pocitů druhého či jeho chování, popřípadě projevy podpory.

Autenticita znamená chovat se pravdivě, projevovat se přirozeně, neskrývat svoje pocity. K novým dovednostem patří vyjadřovat také své negativní pocity, aniž bychom útočili na charakter druhého a zároveň mu sdělili, že si vážíme sebe sama. Jde o používání tzv. „*Já – výroky*“ (např. „*Já mám vztek*“ namísto „*Ty mě zlobíš*“). Po sdělení svého pocitu následuje zdůvodnění popisem situace.

Neefektivní způsoby komunikace, označované za direktivní či autoritativní (Kopřiva a kol., 2008; Pelikán, 1995), které stále přetrvávají v komunikaci s dětmi, mohou narušovat sebepojetí dítěte. Dítě si z nich může odvodit, že jej považujeme za málo schopné nebo špatné, což může zhoršit jeho chování. Jsou jimi vyčítání, obviňování, vyhrožování, příkazy, zákazy, pokyny, zesměšňování, ironie, poučování, moralizování, citové vydírání, srovnávání, atd.. Nové dovednosti by měly naopak dítěti sdělovat, že jej považujeme za schopné, milé a že věříme, že se mu podaří problémy řešit, čímž posilujeme jeho sebeúctu. Aby si dítě uvědomovalo své pokroky, to, v čem je dobré, ale i to, v čem chybuje, musí dostat konkrétní informaci, tzv. *zpětnou vazbu*.

⁵⁶ KOŘÁTKOVÁ, S. Humanisticky orientovaná proměna učitelky. In *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*. Praha: APV, 2002, s. 73.

Za velmi efektivní nástroj, jak porozumět dětem, jak na ně reagovat a udržet s nimi kontakt, je považován videotrenink interakcí (dále jen VTI). Využívá se při něm videonahrávky především hry dětí. Ta umožňuje dospělému identifikovat často nerozpoznatelné potřeby dítěte a pracovat s nimi.

VTI je založen na principech dobré komunikace a na podrobné analýze interakčních momentů. Základem této metody je zaměření se a vyhledávání pozitivních momentů komunikace a interakce mezi učitelem a dítětem, aby mohly být užívány častěji a efektivněji. S některými dětmi je velmi snadné utvořit a držet dobrý kontakt. S některými dětmi je to naopak velmi obtížné. Někdy je zřejmé, proč se kontakt nedaří, ale někdy je těžké identifikovat příčiny nezdaru. Pokud se „nezdary“ opakují dlouho, narůstá problém. Takový kontakt není prospěšný pro dítě, ale nepřispívá ani k pohodě dospělého. Komunikace je zbrzděna a může být zpomalen i vývoj dítěte.

Vzájemné působení lidí na sebe je nepřetržitý proces, ve kterém jedna osoba ovlivňuje druhou, čemuž se říká interakce. Základními stavebními kameny každé interakce je iniciativa a její přijetí. Přijímáním je myšleno, že druhé osobě dáváme najevo, že jsme slyšeli, co řekla, a to buď slovy (verbálně) nebo svým chováním, výrazem (neverbálně). Základem dobrého vztahu je dostatečné rozvinutí a přijímání iniciativ, čímž se rozvíjí úspěšná komunikace.

Co je obsahem VTI při sledování komunikačních a interakčních dovedností je uvedeno v tabulce č. 5 (Brons a kol., 1997).

Jak by měla být interakce rozvíjena, vyplývá z tabulky, kde je označena jako „ANO – série“. „NE – série“ je označení pro interakci, kdy nedošlo k vzájemnému porozumění a naladění se a následně pak k „uzavření se do sebe“ jedním z účastníků interakce. K „Ne – sérii“ dochází zpravidla za situací, kdy učitelka vystupuje z pozice autority.

Pro práci učitelky je důležité, aby dětem poskytovala vedení, ale nikoli tím, že by sama řídila, určovala a zadávala úkoly, ale tím, že dětem umožňuje střídat se v interakcích a sdílet výměny. Dobré vedení je podstatnou součástí dovedností učitele. Je důležité jak pro rozvoj poznávacích schopností dítěte, tak pro rozvoj myšlení a hlavně pro rozvoj sociálních dovedností dítěte. Bez pozitivního vedení mohou být některé děti ve skupině úplně ztraceny a jen stěží mohou prokázat, že něco dovedou.

Tabulka č. 5 Zaměřenost videotreninku interakcí

Skupiny	Vzorce chování	Prvky interakce v „Ano sérii“
Iniciativa a příjem	Věnování pozornosti	otočení se k někomu otočení se jako odpověď na pozici těla druhého oční kontakt dívání se směrem na druhého přátelský výraz tváře přátelský tón řeči přátelský postoj
	Naladění se	účast na tom, co dítě dělá souhlasné přikyvování vokalizování, žvatlání (u nemluvňat) pojmenování, co dítě dělá pojmenování se souhlasem říkání „ano“ říkání, co dělám, co cítím ptaní se
Interakce	Utváření skupiny	rozhlížení se zapojení do skupiny potvrzení příjmu
	Střídání se	předání a vzetí slova (řady) pravidelné vzájemné střídání se dávání a braní si (věci)
	Kooperace	společná jednání vzájemná pomoc
Vedení	Usměrňování a vedení (k podpoře interakce)	ujímání se iniciativ souhlasné přijetí iniciativ, akceptování jasné sdělení odvedení pozornosti pojmenování rozporů navrhování nabízení možností plánování řešení problémů

Oprostit se od zaběhnutých způsobů práce, pro které bylo charakteristické vysoké řízení činností dětí učitelkou, manipulace s dětmi a důraz kladený na intelektuální rozvoj, je pro mnohé učitelky velmi těžké. Učitelka bude potřebovat mnohé nové dovednosti pro zvládnutí požadovaných změn. Mnohem důležitější je ale je získání potřebných znalostí.

Pojem pedagogické znalosti (Walterová, 2001; Vašutová, 2004; Janík, 2005; Švec, 2006) se objevuje stále častěji v souvislosti s vysokoškolskou přípravou učitele. V současné době je tento pojem vymezen v širším kontextu, než jen jako teoretické poznání. Tvoří důležitou součást profesních kompetencí učitele a zahrnuje v sobě také praktickou stránku poznání. Tyto znalosti si studenti – budoucí učitelé, osvojují jednáním v pedagogických

situacích. Pro utváření praktických znalostí je důležité mít teoretické znalosti, ale především vytvářet schopnost sebereflexe pedagogických zkušeností.

Těmto tématům bude věnována následující kapitola.

3 Proměna profese učitelky mateřské školy

„Nejraději bych napsal, že pro mateřské školy bychom měli mít nejlepší učitelky ze všech školských kategorií a školských stupňů, třebaže se tento požadavek může zdát přemrštěný. Ale není přemrštěný, jestliže pochopíme, jak velký, zodpovědný a obtížný úkol svěřujeme učitelkám mateřských škol. Pokazí-li něco učitel u žáka desetiletého, dvanáctiletého, lze to ještě napravit. Ale počíná-li si nemoudře vychovatelka dítěte ve věku předškolním, nikdo nikdy již nenapraví chyby, jichž se dopustila.“

S. VRÁNA

V důsledku změn spojených s transformací školy se mění role učitelky mateřské školy. Z učitelky, která řídila činnosti dětí, předávala jim informace dané obsahem výchovných složek, zadávala úkoly a kontrolovala jejich plnění, se má stát manažerem práce ve třídě a facilitátorem, který vytváří podmínky pro spontánní činnosti dětí a stává se průvodcem dítěte na cestě za poznáním.

Učitelé obecně jsou označováni za hlavní aktéry vzdělávací reformy a proměny školy, ale zároveň se mohou stát *„jejími oponenty a změnu zpomalit, či dokonce zablokovat.“*⁵⁷

Reforma postavila před učitelky několik cílů najednou - spoluvytvářet školní vzdělávací programy, na jejich základě vytvářet třídní vzdělávací programy, individualizovat vzdělávání, být dítěti partnerem, rozvíjet jeho osobnost a kompetence, hodnotit svoji práci, atd.

Jejich řešení může být pro některé z nich za hranicích jejich možností. Výsledkem jsou pak často pouze formální změny, které vedou u některých učitelek k udržování „osvědčených postupů“. *„Nejde totiž o změnu jednotlivostí, ale o komplex činností nového druhu. Jsou spojeny s vysokou mírou samostatnosti, odpovědnosti, a tedy i rizika, a vyžadují dosud nezvyklé přístupy a především jiné osobnostní a profesní předpoklady.“*⁵⁸ Nestačí tedy rozšířit

⁵⁷ WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. I. díl.* Praha : PdF UK, 2001, s. 12. ISBN 80-7290-059-5

⁵⁸ STRAKOVÁ, J., a kol. Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, s. 36. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>>. [cit. 2009-11-22].

rejstřík profesních postupů, ale je třeba změnit u učitelů postoje k sobě samým, k dětem i k cílům vzdělávání.

Z širšího hlediska ztěžuje proměnu učitelské profese také proměna rodiny a rozpad jejích tradičních hodnot, stejně tak relativizace morálních, kulturních a duchovních hodnot postmoderní společnosti. „*V dnešní době se na bedra učitelů nakládají další a nové úkoly, s nimiž si společnost a leckteří rodiče neumějí poradit a očekávají jejich řešení od nebohých učitelů.*“⁵⁹

Učitelky mateřských škol stojí před velkým tlakem měnit svoje poslání, role a způsoby práce. Jak uvádí Helus (2008), ještě nikdy před ně nebyly postaveny tak vysoké nároky jako nyní. Pokud se učitelkám nepodaří ujasnit si svoje postavení a stát se aktivními aktéry změny, bude jejich profesionalita i nadále zpochybňována.

Otázkou je, zda jsou učitelky na takové změny připravené a zda si vystačí se středoškolskou kvalifikací, která je v současné době pro výkon profese dostačující.

3.1 Kvalifikace učitelky mateřské školy

Než se budeme zabývat kvalifikací učitelky mateřské školy, vymezíme si pojem „učitel“. Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu (Průcha, 2002a; Kalhous, Obst, 2002), je to „*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.*“⁶⁰

Často bývají pojmy učitel a pedagogický pracovník používány jako synonyma. Průcha (2002) považuje synonymní užívání za nesprávné. Tento názor je v souladu se zákonem č. 563/2005 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V tomto zákoně jsou za pedagogické pracovníky považováni, kromě učitelů, také vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, pedagogové volného času, atp. Učitelé jsou tedy součástí širší profesní skupiny nazvané pedagogičtí pracovníci.

Z definice je patrný důraz na pedagogickou způsobilost učitele. Ta je v současnosti pojímána jako nezbytný požadavek na vědomosti a dovednosti získané v přípravném vzdělávání. Zpravidla se používá jako synonymum pro kvalifikaci.

⁵⁹ PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi.* Praha : Portál, 2002, s. 7. ISBN 80-7178-621-7

⁶⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008, s. 261. ISBN 978-80-7367-416-8

Kvalifikace má dva aspekty (Vašutová, 2001) – **profesní** a **právní**. Profesní aspekt můžeme definovat jako *způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.*⁶¹ Jinak bychom také mohli říct, že jde o profesní kompetence, které k výkonu svého povolání učitelka mateřské školy potřebuje.

Právní aspekt je dán zákonnými požadavky na kvalifikaci učitelek mateřských škol (zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, katalog prací apod.). Jde o poněkud jiné vymezení požadavků než byly uvedeny v Bílé knize: *„Vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání.“*⁶² Požadavek vysokoškolského vzdělávání je stále velmi diskutován, ale v důsledku nejednotnosti české politické scény stále odkládán. Souvisí také s demokratizací učitelské profese, tedy se stíráním *„stavovských rozdílů mezi jednotlivými učitelkými subprofesemi.“*⁶³

Učitelky mateřských škol získávají v současné době svoji kvalifikaci trojím způsobem:

- ve středních pedagogických školách, tedy na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání zakončeného maturitou (podle mezinárodní klasifikace vzdělávání úroveň ISCED 3A)
- v nádstavbovém studiu na vyšších odborných školách (úroveň ISCED 4)
- v bakalářském studiu, tedy v úrovni terciárního vzdělávání ISCED 5B ve všech pedagogických fakultách v ČR (9). Na pražské fakultě a fakultě v Olomouci a v Hradci Králové též v magisterském studiu v úrovni ISCED 5A.

Vzhledem k náročnosti požadavků, které vyvstávají s implementací RVP PV do života mateřských škol a vzdělávací práce učitelky (týmová práce, vlastní hodnocení, diagnostika dítěte, individualizace vzdělávání, využívání aktivizujících metod atd.), se jeví vysokoškolské vzdělání jako nutnost.

Nejsme si vědomi žádných výzkumů v oblasti porovnání práce středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek mateřských škol. Výzkumy učitelek mateřských škol však ukazují na některé problémy spojené se znalostmi jako výchozí základnou pro profesionální a kvalitní zvládnutí proměňujícího se předškolního vzdělávání.

⁶¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha : Portál, 2008, s. 110 -111. ISBN 978-80-7367-416-8

⁶² *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : MŠMT, 2001, s. 46. ISBN 80-211-0372-8

⁶³ SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : UK, 1997, s. 57. ISBN 80-86039-41-2

Kvalita osobnosti učitele se stává ústředním tématem současné školské politiky. „Úroveň socioprofesionální připravenosti učitele a jeho osobnostních kvalit se stávají determinujícími nejen pro efektivitu práce školy, ale i celkovou vzdělanostní úroveň společnosti.“⁶⁴ Učitel ve všech typech a stupních škol se podílí na vytváření hodnotového systému dětí a žáků, ovlivňuje jejich zájmy a rozvíjí jejich osobnost globálně. Učitelka mateřské školy působí v tomto ohledu na děti mnohonásobně silněji než v dalších stupních vzdělávání - základním a středním, neboť v předškolním věku se zakládají dovednosti trvalého charakteru.

Více než učitelé ostatních stupňů vzdělání je učitelka mateřské školy veřejností vnímána spíše jako matka než profesionál. Mnohdy se za nejdůležitější charakteristiku povolání učitelky mateřské školy považuje láska k dětem. Láska k dětem by ale měla být východiskem při volbě povolání také u učitelů vyšších stupňů vzdělávání. Pouze s láskou k dětem si učitelka mateřské školy v současné době nevystačí. Také ona potřebuje být vybavena širokým spektrem znalostí, které dokáže tvořivě aplikovat v každodenní praxi.

V zemích EU je přípravné vzdělávání předškolních pedagogů realizováno nejčastěji v bakalářském studiu zpravidla univerzitního typu. Některé země mají přípravu předškolních pedagogů také na úrovni magisterských programů. V USA a Velké Británii zajišťují také navazující doktorské studijní programy v předškolní pedagogice.

Příprava předškolních pedagogů je realizována také na úrovni neuniverzitní a na úrovni vyšších sekundárních škol. Toto vzdělání však neposkytuje „učitelskou“ kvalifikaci. Je zaměřeno na přípravu pomocných pedagogických pracovníků (např. asistentů a pečovatelek, kteří působí zejména v privátním sektoru a neinstitucionálním předškolním vzdělávání).

Obdobný model by mohl být přijat také v České republice, neboť s prosazováním integrace a inkluze do českých škol se asistent pedagoga stal běžnou pedagogickou profesí. S tzv. „prorodinným balíčkem“ se postupně začínají objevovat také neinstitucionální formy předškolního vzdělání, pro které by mohl být současný systém středních pedagogických škol a vyšších odborných škol dostačující.

V důsledku kritiky dosavadní přípravy učitelů vznikají v různých zemích nové koncepce této přípravy a také české Pedagogické fakulty se zabývají reflexí pregraduálních programů. Z četných výzkumů (Spilková, Vašutová, 2008; Burkovičová, 2008) vyplývá,

⁶⁴ SPOUSTA V. Syntetická povaha osobnosti učitele. Pedagogická orientace 2003, č. 4, s. 3.

že např. vzdělavatelé budoucích učitelů považují za nejdůležitější rozvoj didaktických kompetencí a hlubokou znalost aprobačních oborů. Na posledním místě vidí důležitost rozvíjet schopnost diagnózy a prognózy výchovně vzdělávacích jevů a jejich subjektů (Vašutová, Chvál, 2002).

Výsledky mezinárodních srovnání přinášejí informace o nedostacích v práci českých učitelů např. v oblasti vytváření kooperujících pedagogických týmů, problémy s vysokou verbalizací výuky a používání frontálního způsobu práce.

Pregraduální příprava učitelů je v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy (2007, s. 37), stejně jako další vzdělávání, jedním z cílů zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků. MŠMT si vytyčilo usilovat ve spolupráci s pedagogickými fakultami o to, aby byly budoucí pedagogové daleko lépe připraveni na požadavky reformy.

Vše jednoznačně ukazuje, že učitelka mateřské školy by měla být vysokoškolsky vzdělaným profesionálem. V dalších kapitolách se zaměříme na stav řešení problematiky profesionality komplexněji. Pokusíme se analyzovat různé přístupy k definování kompetencí učitele jak zahraničních, tak českých autorů a na jejich základě koncipovat kompetenční model učitelky mateřské školy. Při pokusu o charakteristiku požadavků na kvalitu práce učitelky vycházíme zejména z přístupů ke vzdělávání dětí předškolního věku popsaných v druhé kapitole.

3.2 Profesionalita učitelky mateřské školy

Kurikulární reforma vyžaduje zásadní proměnu pojetí učitelské profese, proměnu chápání podstaty činností učitele. Spilková (2008) uvádí, že zatímco ve většině západoevropských zemích je patrný posun od poloprofese ke skutečné profesionalizaci učitelského povolání, v České republice směřuje vývoj spíše k deprofesionalizaci. Tento názor je v souladu s informacemi prezentovanými některými představiteli MŠMT v ČR, např. poradkyní ministryně školství Wenigerovou (Švancar, 2009) či náměstkyní ministryně školství Matesovou (Švancar, 2009a). Ta zastává názor, že pedagogům stačí bakalářské vzdělávání, neboť by měli být spíše „skautskými vůdci“ a pro žáky „etickým kompasem“.

Profesní standard, který je považována za důležitý nástroj k posílení profesionalizace učitelů, není v České republice oficiálně definován. Přesto se domníváme, že základním

předpokladem úspěšného zvládnutí nároků kladených na profesi učitelky mateřské školy, je vybavit ji a rozvinout její kompetenční výbavu tak, aby se stala skutečným profesionálem, včetně vysokoškolské přípravy.

Jádrem profesionality je vědecké fundování činností, které „je odborníky v dané oblasti sdíleno a rozvíjeno a dovoluje provádět nad těmito činnostmi reflexi, což znamená podrobovat je kritickému zkoumání a vyvozovat závěry pro vyšší kvality jednání.“⁶⁵

K některým charakteristickým znakům profese patří:

- Vysoká míra profesní autonomie v rozhodování spojená s odpovědností za výkon profese.
- Smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost spojená s potřebou celoživotního profesního rozvoje a systematického vzdělávání.
- Soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které se výrazně odlišují od laika.
- Učitel – profesionál je schopen systematické reflexe, sebereflexe a zdokonalování vlastní činnosti.

Proměna role učitelky souvisí nejen s proměnou cílů a obsahu vzdělávání dětí v mateřských školách, ale je ovlivněna změnou paradigmatu chápání člověka a společnosti vůbec. Do popředí se stále častěji dostává pojem „společnost vědění“ (Helus, 2008), nebo-li *znalostní společnost* (knowledge society). V centru zájmu znalostní společnosti je vzdělání jako rozhodující činitel kvality lidských zdrojů. Jde o znalosti, které napomáhají ke konkurenceschopnosti, k uspokojování diferencujících se potřeb lidí, napomáhají k přijetí změny jako součásti života apod. Z tohoto zorného úhlu pak můžeme pohlížet na pojetí školního vzdělávání, jeho kvalitu a efektivitu, i když je pouze jednou částí tohoto fenoménu.

V této náročné pozici, ve které se nachází celá učitelská profese, by se dalo předpokládat, že stát bude vytvářet podmínky pro zabezpečení vzdělanosti populace. Česká republika, jak bylo uvedeno výše, tyto změny příliš nepodporuje, přestože většina politických stran má ve svých volebních programech jako prioritu uvedenou právě oblast školství a vzdělání.

Zvyšování kvality učitelů v souvislosti s úsilím o zvyšování kvality školního vzdělávání je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. Doklady

⁶⁵ HELUS, Z. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : PdF UK, 2008, s. 22. ISBN 978-80-7290-384-9

můžeme najít v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD apod. Kvalitu v konkurenceschopnosti pak představují státy, jakými jsou např. Finsko, Irsko a Nizozemí.

3.2.1 Podpora profesionality učitele z pohledu zahraničních zkušeností

Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem. V mnoha zemích EU, ale také např. v USA a Austrálii, byly vytvořeny profesní standardy. Východiskem jejich tvorby jsou četné výzkumy, které identifikují klíčové prvky kvality učitele. Profesní standardy zpravidla popisují kompetenční požadavky či charakteristiku profesních činností, které jsou nezbytné pro kvalitní, nebo-li standardní výkon profese v dané zemi. Jsou považovány za východisko především pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů.

V České republice došlo již k několika pokusům vymezit profesní standard jako normu pro definování kvality práce učitelů a současně také pro jejich podporu. Poprvé v roce 2000, naposledy v roce 2008. Přesto, že je tvorba standardu zdůvodněna také ekonomickou prosperitou společnosti, která potřebuje vzdělané lidi, vždy byly práce na standardu zastaveny.

Jedním z cílů tvorby standardu kvality učitele bylo definování, co má být u učitelů sledováno, vyžadováno, ale také finančně a společensky ohodnoceno. Finanční ohodnocení českých učitelů je postaveno na tzv. platových postupech, které se odvíjí od počtu odpracovaných let, nikoli od kvality dosažených výsledků. Propojení finančního ohodnocení s kvalitou by mohlo pomoci přitáhnout k této profesi mladé lidi a udržet v ní schopné učitele. Česká školní inspekce již několik let upozorňuje na zvyšující se věk učitelů.

Profesní standard měl vytvořit sjednocující rámec pro velmi diverzifikovaný systém pregraduálního vzdělávání na pedagogických fakultách a nedostatečný systém dalšího vzdělávání. V současné době neexistuje provázaný systém přípravného a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Na základě četných výzkumů vyplývá, že „stav přípravného a dalšího vzdělávání je alarmující.“⁶⁶

⁶⁶ BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno : Konvoj, 1999, s. 189. ISBN 80-85615-95-9

Koncepce standardu jsou v jednotlivých zemích odlišné v souvislosti s pojetím učitelské profese v dané zemi. Pro porovnání příkladů učitelských kompetencí byly vybrány ukázky z USA, Anglie, Nizozemí a České republiky, které byly „vnořeny“ do tří základních dimenzí návrhu standardu učitele preprimárního vzdělávání pocházejícího ze Slovenska.

Cílem komparace těchto pěti modelů byl pokus o zjištění, zda existují výrazné rozdíly mezi pojetím standardů v jednotlivých zemích a rozdíly v kompetencích učitelky mateřské školy a učitelů ostatních stupňů škol.

Přes různost přístupů můžeme identifikovat mnoho společných rysů. Jde pochopitelně pouze o velmi přibližnou aproximaci s tím, že je už před touto komparací možné konstatovat velmi širokou shodu na kompetenčních modelech učitelů v těchto zemích.

V USA za formulování standardů vzdělávání pro předškolní pedagogy odpovídá Národní komise pro akreditaci učitelského vzdělávání (NCATE), s níž se na tomto úkolu podílejí mnozí experti a organizace působící v oblasti předškolního vzdělávání (zejména NAEYC - National Association for the Education of Young Children).

Pro vzdělávání předškolních pedagogů v USA jsou standardy stanoveny v následujících osmi oblastech:

1. Porozumění dítěti
2. Podpora vývoje a učení dítěte
3. Znalost integrovaného kurikula
4. Strategie podporující smysluplné učení
5. Hodnocení
6. Sebereflexe
7. Partnerství s rodinou
8. Spolupráce s ostatními partnery

Velmi rozpracovaný a sofistikovaný soubor profesních standardů pro učitele všech stupňů vzdělávání můžeme najít v materiálu *Professional Standards for Teachers in England from September 2007*. Rámec profesních standardů pro učitele vymezuje charakteristiky učitele na každé z úrovní profesního růstu. Jmenovitě jde o profesní standardy pro:

- přiznání statutu kvalifikovaného učitele (Qualified Teacher Status, QTS) (Q)

- učitele se zařazením v základní platové stupnici (Core Teachers) (C)
- učitele, kteří překročili platový práh (Post Threshold Teachers) (P)
- vynikající učitele (Excellent Teachers) (E)
- učitele se speciálními dovednostmi (Advanced Skills Teachers) (ASTs) (A)

Ve všech uvedených kvalifikačních hladinách jsou definovány na různých úrovních následující znalosti, dovednosti a postoje:

1. Profesní vlastnosti a postoje

- Vztah k dětem a mládeži
- Rámec (kontext práce)
- Komunikace a spolupráce s ostatními
- Osobní profesní růst

2. Profesní znalosti a porozumění

- Výuka a učení
- Hodnocení a monitorování
- Vyučovací předměty a kurikulum (vzdělávací program)
- Čtenářská, numerická a IT gramotnost
- Dosahovaná úroveň učení a rozmanitost
- Zdraví a celkový stav žáka

3. Profesní dovednosti

- Plánování
- Hodnocení, monitorování a poskytování zpětné vazby
- Kontrola výuky a učení
- Učební prostředí
- Týmová práce a spolupráce.

Kompetence jsou rozpracovány do „standardů základní profesní výbavy“, které je možné považovat za indikátory naplňování kompetencí.

Učitelé v primárním vzdělávání v Nizozemí (které obsahuje i předškolní vzdělávání podle našich měřítek) by se měli řídit navrženým kompetenčním modelem v následující struktuře:⁶⁷

1. Kompetence interpersonální
2. Pedagogická kompetence
3. Odborná a didaktická kompetence
4. Kompetence organizační
5. Kompetence pro spolupráce s kolegy
6. Kompetence pro spolupráci s okolím
7. Kompetence k reflexi a sebezdokonalování

Předložený návrh profesních standardů (dosud neschválených) speciálně pro učitele předškolního vzdělávání ve Slovenské republice vznikl na základě Koncepce profesního rozvoje pedagogických zaměstnanců. Při tvorbě profesních standardů byly vymezené tři základní dimenze:⁶⁸

1. Kompetence orientované na žáka
2. Kompetence orientované na edukační proces
3. Kompetence orientované na seberozvoj učitele předškolního vzdělávání

Slovenský model je, obdobně jako anglický, koncipován do čtyř úrovní:

- Začínající učitel
- Samostatný učitel
- Učitel s první atestací
- Učitel s druhou atestací

Český model Profesního standardu je pouze neformální, neboť práce na něm byly, jak bylo uvedeno výše, zastaveny. Autorský tým však zapracoval připomínky ze druhého kola diskusí (květen – červenec 2009) a prostřednictvím Asociace profese učitelství (APU) byl dán

⁶⁷ *Bekwaamheidseisen*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.leralenweb.nl/Bekwaamheidseisen>> [cit. 2010-01-22].

⁶⁸ PAVLÍKOVÁ, O. Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ predprimárneho vzdelávania. Príloha Pedagogických rozhľadov 2/2009, roč. 18. ISSN 1335-0404

návrh 1. verze Standardu v únoru 2010 do rukou představitelů fakult zabývajících se vzděláváním učitelů, profesním asociacím, zástupcům NIDV, akreditační komise atd. Navrhovaný model definoval profesní činnosti učitele (obdobně jako anglický standard pro všechny úrovně vzdělávání) ve třech oblastech:

1. VÝUKA

- Plánování
- Prostředí pro učení
- Řízení procesů učení
- Hodnocení žáků
- Reflexe výuky

2. KONTEXT VÝUKY

- Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
- Spolupráce s rodiči a širší veřejností

3. PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE

Tabulka č. 6 Komparace profesních standardů učitele

KOMPETENČNÍ ORIENTACE NA ŽÁKA	KOMPETENČNÍ ORIENTACE NA EDUKAČNÍ PROCES	KOMPETENČNÍ ORIENTACE NA SEBEROZVOJ UČITELE
Porozumění dítěti	Znalost integrovaného kurikula	Sebereflexe
Podpora vývoje a učení dítěte	Strategie podporující smysluplné učení	Partnerství s rodinou
Partnerství s rodinou	Hodnocení	Spolupráce s ostatními partnery
Vztah k dětem	Výuka a učení	Komunikace
Kontext práce	Vyučovací předměty...	Osobní profesní růst
Čtenářská, numerická a IT gramotnost	Plánování	Týmová práce a spolupráce
Dosahovaná úroveň učení a rozmanitost	Kontrola výuky a učení	Hodnocení a monitorování
Zdraví a celkový stav žáka	Učební prostředí	
	Interpersonální kompetence	Kompetence k sebereflexi a zdokonalování
	Organizační kompetence	Kompetence pro spolupráci s okolím
	Odborné a didaktické kompetence	Kompetence pro spolupráci s kolegy
	Pedagogické kompetence	
	Plánování	Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
	Prostředí pro učení	Spolupráce s rodiči a širší veřejností
	Řízení procesů učení	Profesní rozvoj učitele
	Hodnocení žáků	
	Reflexe výuky	

Legenda:
Slovenská republika
USA
Anglie
Nizozemí
Česká republika

Porovnáním čtyř profesních standardů z předcházející tabulky, „vnořených“ do struktury kompetenčních orientací slovenského modelu, který je jako jediný navrhován speciálně pro učitele předškolního vzdělávání, je možné naznačit i při velmi rozdílném stupni rozpracovanosti jednotlivých oblastí následující zjištění indikující obecnou obsahovou shodu zmíněných modelů.

Ve všech naznačených zahraničních modelech je možné při odlišné strukturaci nalézt kompetenční orientace na žáka, na edukační proces i na seberozvoj učitele. V neformálním českém modelu je orientace na žáky začleněna do oblasti „Výuka“, v Nizozemském modelu se tato orientace naopak objevuje v oblasti pedagogických a organizačních kompetencí. Je možné konstatovat, že modelu SR obsahujícímu exaktně popsanou oblast orientace na žáka, se nejvíce blíží modely profesních standardů v USA a Anglii.

Seberozvoj učitele je v uvedených kompetenčních modelech zaměřen na oblasti sebereflexe učitele, komunikace, spolupráce s ostatními partnery, týmové práce a spolupráce a osobního profesního růstu.

Vzhledem k tomu, že jde o větší rozdíly pouze z pohledu formální strukturalizace, mohli bychom se domnívat, že standardy mohou pojmenovat kvalitu učitele v obecné rovině, bez rozlišení stupně škol. Konkrétní specifika lze definovat přímo v jednotlivých školách.

Problematika kariérního růstu učitelů je v evropských zemích⁶⁹ řešena velmi rozdílně. Na některé aspekty kariérního růstu pohlédneme především na příkladech v Nizozemí. Zde je jedním z aspektů ovlivňujících profesní růst učitele jeho zaměstnanecký status. Jsou v postavení státního zaměstnance, v případě soukromých škol pracují na základě smlouvy se školou. Podobně jako v České republice, existuje i v Nizozemí pro odměňování učitelů platová škála závislá na délce učitelské praxe. Růst platu je zde ovlivněn dalším vzděláváním učitele, přičemž je v kompetenci školy určit rychlost a výši tohoto ohodnocení. V některých zemích ovlivní výši a růst platu učitele hodnocení jeho výkonu. V Anglii je toto hodnocení

⁶⁹ *Key topics in education in Europe*. Volume 3, Eurydice, 2003. ISBN 2-87116-355-3

spojeno s následnou zkouškou, která rozhodne o profesním růstu učitele s přiřazením statutu (Advanced Skills Teacher – pokročilý učitel). Ve Skotsku se dokonce používá více profesních stupňů – Non - promoted Teacher – učitel bez povýšení, Senior Teacher – starší učitel, Assistant Principal Teacher – zástupce ředitele a Principal Teacher - ředitel.

Ve všech evropských státech existuje neoficiální shoda v názoru, že všichni učitelé by se měli během své kariéry kontinuálně vzdělávat. Další vzdělávání je povinné přibližně v 16 zemích. V Nizozemí je možné organizovat toto vzdělávání v rámci pracovní doby učitelů. Pro další vzdělávání je vyčleněno 10% pracovní doby učitele. U institucí poskytujících další vzdělávání je možné najít velkou variabilitu. V Nizozemí jde o velmi širokou škálu poskytovatelů – vzdělávací centra, instituce nabízející počáteční vzdělávání učitelů, vyšší vzdělávací instituce, učitelské odborové organizace nebo profesní asociace, školy, vzdělávací centra pro dospělé, soukromé instituce. Ty všechny nabízejí různé vzdělávací oblasti jako například ICT, metodologii výuky, management, speciální a multikulturní vzdělávání, management chování a konfliktů.

Uvedené příklady dokumentují snahu propojit již vytvořené profesní standardy učitelů s jejich dalším vzděláváním a jejich kariérním růstem. Podstatné v těchto zemích je, že stát definoval požadavky na kvalitu výkonu profese a dal školám „vodítka“ pro specifikaci a konkretizaci požadavků ve škole, tedy možnost vytvoření vlastních kritérií pro posuzování a hodnocení práce učitele. Tuto skutečnost je možné demonstrovat na ukázce hodnocení učitelů v USA v kapitole 3.3.2.

3.2.2 Kompetence učitele v českém vzdělávacím prostředí

V České republice se **klíčové kompetence** staly cílovou kategorií Rámcových vzdělávacích programů. Jsou formulovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“⁷⁰ Směřování k rozvoji klíčových kompetencí je obecným trendem v celé Evropě. Jejich výběr a pojetí vychází z přijímaných a sdílených hodnot společnosti. Jde o obecné kompetence důležité pro osobní život a aktivní zapojení do společnosti, bez ohledu na budoucí profesi.

⁷⁰ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, ročník LXI, únor 2005, s. 10.

Soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese je nazýván **profesními kompetencemi** (Průcha, 2002a). V odborné literatuře se můžeme setkat nejen s mnoha definicemi (Helus, 2008; Průcha a kol., 2008; Spilková, 2001; Vašutová, 2001) pojmu kompetence, ale vzniklo také množství kompetenčních modelů týkajících se vymezení profesních dovedností učitele.

Jak uvádí Průcha a kol. (2010, s. 243), dochází k zaostávání teorie za praxí, neboť didaktické teorii se zatím nepodařilo tuto kategorii vyjasnit. Problematické se jeví, kromě přesného vymezení pojmu kompetence, také jeho evaluace.

Pojem kompetence zavedl lingvista Noam Chomsky a v jeho pojetí je „*kompetence chápána jako předpoklad pro nějakou reálnou činnost nebo výkon.*“⁷¹

V této práci se přikláníme k definici kompetence jako *komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.*⁷²

Při bližším zkoumání přístupů jednotlivých autorů lze objevit různá pojetí. Od *behavioristického a osobnostního* pojetí preferovaném zejména v anglosaských zemích, až po *kognitivní a profesní pojetí*. Anglosaský trend předpokládá, že všichni jedinci by měli zvládnout normativně vymezené požadavky ve formě specifických cílů. Osobnostní pojetí klade důraz na rozlišení obecnějších schopností a dovedností od vlastností profesionálů.

Kognitivní pojetí chápe kompetenci jako způsobilost subjektu dosahovat kvalitních výkonů za ideálních podmínek, v profesním pojetí kompetence vyjadřují schopnost jedince využívat vědomostí a dovedností v nových profesních situacích (Nezvalová, 2001).

Spilková (1997) ve své práci poukazuje na fakt, že behavioristický přístup ke kompetencím redukuje kompetence samotné na pracovní dovednosti k výkonu povolání, tyto dovednosti atomizuje a zjednodušuje je na pouhé pozorovatelné akty chování. Za vhodnější, a více odpovídající profesi učitele, považuje holistický přístup, který vychází z komplexního obrazu práce učitele. Tento přístup zvýrazňuje struktury kompetencí jako souborů vzájemně provázaných činností a vhodných způsobů chování. Její model obsahuje sedm kompetencí:

- kompetence odborně předmětová

⁷¹ PRŮCHA, J. (ed) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 242. ISBN 978-80-7367-546-2

⁷² SPILKOVÁ, V. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. Pedagogika, 1996, č. 2, s. 46. ISSN

- kompetence psychodidaktická
- kompetence komunikativní
- kompetence organizační a řídicí
- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence poradenská a konzultativní
- kompetence reflexe vlastní činnosti

Švec (1999) se přiklání ke kognitivnímu a částečně též profesnímu pojetí. Domnívá se, že pedagogické kompetence by měly být vymezeny v takové formě, která vytyčuje oblasti (směry) rozvoje osobnosti učitele, než aby přesně vymezovala jednotky jeho očekávaného chování. Jeho model vymezuje tři skupiny kompetencí:

1. kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence)
2. kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnující odpovědnost za rozhodnutí i za důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii)
3. kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflexivní a autoregulační kompetence)

V poslední době se nejčastějším východiskem pro klasifikování pedagogických kompetencí stává požadavek, který na budoucí učitele klade změněná funkce školy. Takto pojímá kompetence Nezvalová (2003a) a Vašutová (2001). Nezvalová preferuje tři kompetence a uvádí, že je možné je využít pro učitele všech stupňů škol.

1. kompetence řídicí
 - plánovat výuku
 - realizovat výuku
 - monitorovat a hodnotit výuku
2. kompetence sebeřídicí
 - rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce
 - podílet se na týmové práci
3. kompetence odborné
 - ovládat předměty své aprobace
 - disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru
 - vytvářet hodnotový systém

Kompetenční modely jsou zpravidla zacíleny pro učitele primárního (Spilková, 2001), popřípadě sekundárního vzdělávání (Nezvalová, 2003). Jediný model vztahující se přímo k profesi učitelky mateřské školy vytvořila Vašutová (2001).

Východiskem jejího vícevrstevného modelu byly čtyři pilíře Delorse (1996) – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. K těmto cílům přiřadila funkce školy – kvalifikační, socializační, integrační a personalizační. K nim pak definovala kompetence, kterými lze dané cíle a funkce školy realizovat:

1. Kompetence předmětová
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická
3. Kompetence pedagogická
4. Kompetence diagnostická a intervenční
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační
6. Kompetence manažerská a normativní
7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

V navrhovaných modelech různých autorů můžeme najít společné rysy. Jádro profesních kompetencí je identické pro všechny kategorie učitelů – od mateřských až po vysoké školy. Obdobná jsou pojetí některých zahraničních autorů.

3.2.3 Modely profesních dovedností učitelů v zahraničí

Mezi základní přístupy k utváření dovedností učitele můžeme řadit Shulmanovo (1987) pojetí, které se opírá o určitý soubor *vědomostí*, z nichž učitel vychází při *posuzování situace* a slouží mu pro jeho *další jednání*. K vědomostní základně řadí znalost obsahu vzdělávání, vzdělávacích strategií, kurikulárních dokumentů, znalost o dětech (žácích), znalost širšího kontextu vzdělávání (práce se skupinou, spolupráce s rodiči a širší komunitou apod.) a znalost vzdělávacích cílů a hodnot.

Zajímavé je pojetí Leata (1993), který považuje profesní kompetence za potencialitu osobnosti obsahující tři složky – chování, poznávání a prožívání. V jeho podání jsou profesní kompetence vysoce ovlivněné vrozenými dispozicemi učitele a zkušenostmi z praxe.

Inspirativní se mohou stát Mezinárodní Pedagogické ISSA standardy popisující klíčové kompetence učitele, které korespondují s požadavky na kvalitu vzdělávání v zemích

EU. Kompetence jsou popsány v oblasti – *individualizace, učebního prostředí, zapojení rodiny, techniky smysluplného učení, plánování a evaluace, profesionálního rozvoje a sociální inkluze.*

Specifické pojetí kompetencí předškolního pedagoga představila Jadwiga Lubowiecka ve své prezentaci Kompetencje pedagogiczne nauczycielka przedszkola w zmieniających się realiach edukacyjnych na konferenci v Ostravě (leden, 2010). Vychází z definice pedagogické kompetence dvou autorů – M. Czerepaniaka a W. Puśleckeho. M. Czerepaniak o pedagogické kompetenci tvrdí, že je vrozená, podléhá vývoji člověka a zahrnuje kognitivní, morální a interaktivní prvky pro schopnost poznávání, řeči a interakce. W. Puślecki popisuje pedagogické kompetence jako znalosti a dovednosti psychologické, pedagogické, sociologické, interdisciplinární, kulturní a interpersonální. V prezentaci Lubowiecke jsou kompetence strukturovány následovně:

1. Vzdělávací a výchovná kompetence
2. Kompetence sociální
3. Diagnostické kompetence
4. Komunikativní kompetence
5. Realizační kompetence
6. Tvůrčí subjektivní kompetence
7. Rysy osobnosti učitele

Zajímavý přístup k vymezení kompetencí předškolních pedagogů poskytují ve své práci Saracho a Spodek (1990), kteří na základě analýzy profesionálních činností učitelky mateřské školy definují tyto její role:

- diagnostik
- tvůrce kurikula
- organizátor
- manažer učení
- poradce

Pro každou z uvedených rolí definují širokou škálu vědomostí, dovedností a postojů, které se od předškolního pedagoga očekávají a jež umožňují úspěšnou realizaci předškolního vzdělávání v praxi.

3.2.4 Kompetenční model učitelky mateřské školy

Předkládaný kompetenční model vychází z pojetí pedagogických znalostí (Shulman, 1987) a odráží holistický přístup v souladu s pojetím Spilkové (2001). Tento komplexní přístup nezachycuje všechny jednotlivosti profese učitelky mateřské školy. Profesionální kompetence se snaží charakterizovat efektivní – kvalitní vztahy učitelky mateřské školy s dítětem, ale i vztah učitelky k sobě samé.

Model nebyl vytvořen s cílem podat normativní požadavky na profesionální vybavenost učitelek mateřských škol. Záměrem tvorby bylo využít jej pro komparaci s výsledky výzkumného šetření v oblasti sebehodnocení a hodnocení učitelky mateřské školy. Přesto se může stát inspirací pro vytvoření vlastních hodnotících systémů a kritérií v mateřských školách.

Ve shodě s Leatem (1993) se domníváme, že kvalitu učitelovy osobnosti, a tudíž také jeho úroveň profesionálních kompetencí, ovlivňuje celá řada faktorů, a je tedy značně individualizovaná.

Následující schéma osobnostní struktury učitele⁷³ zachycuje ve zjednodušené podobě jeho celistvou osobnost složenou z uvedených komponent:

Schéma č. 7 Osobnostní struktura

Fyziologie	Temperament	Povaha
Schopnosti	Osobnost učitele	Zkušenosti
Potřeby	Názory a postoje	Zájmy

Kvalita osobnosti učitele a jeho kompetenční výbavy je odvislá od jeho osobních dispozic, které se skládají ze dvou vrstev - biofyzické a psychické. Rozhodující vliv však mají vlastnosti temperamentové a charakterové. Schematicky jsou zpracovány v následující tabulce:⁷⁴

⁷³ SPOUSTA V. Syntetická povaha osobnosti učitele. Pedagogická orientace 2003, č. 4, s. 4. ISSN 1211-4669

⁷⁴ SPOUSTA V. Syntetická povaha osobnosti učitele. Pedagogická orientace 2003, č. 4, s. 6. ISSN 1211-4669

Schéma č. 8 Osobnostní dispozice

Předpoklady	Biofyzické	Psychické		
		Hodnotové	Vědomostní	Činnostní
Stránka osobnosti	somatická	emoční	intelektuální	volní
Formativní složky	fyzická zdatnost	temperament vlohy schopnosti nadání charakter	teoretické vzdělání: všeobecné, odborné	praktické dovednosti: komunikační, operační, diagnostické aj.
Získávají jsou	cvičením	výchovou	vzděláváním	výcvikem
Navenek se projevují jako	tělesná konstituce	povaha	vzdělání	chování
Profilují osobnost	Osobnostně		Vzdělanostně	Dovednostně
Vypovídají o učitelích	jaký je, o co usiluje		co ví	Co umí

V předkládaném kompetenčním modelu (tabulka č. 7) bylo naší snahou popsat kvalitu vzdělávací práce učitelky mateřské školy, včetně činností se vzdělávací prací souvisejících, a uvést na několika příkladech (ukazatelích kvality), jak tuto kvalitu „změřit“.

Předložený model předpokládá, že kromě osobních dispozic bude učitelka vybavena základními znalostmi, bez kterých nemůže docházet k rozvoji uvedených dovedností.

Jde zejména o znalosti:

- cílů a obsahu předškolního vzdělávání (RVP PV)
- širšího kontextu kurikulární reformy (humanistické pojetí, pilíře EU apod.)
- zákonných norem a dokumentů (Listina práv a svobod, Školský zákon atd.)
- podmínek a strategií pro vzdělávání dětí předškolního věku
- respektující a partnerské komunikace
- vývojových zákonitostí a možností dětí předškolního věku
- vytváření bezpečného a otevřeného klimatu třídy i školy

Tabulka č. 7 Kompetenční model učitelky mateřské školy

1. Řízení vzdělávacího procesu	
<p>Plánování je cílené s důrazem na rozvoj kompetencí dítěte. Východiskem plánování je znalost skupiny a situací, ve kterých se děti nacházejí. Volba metod a obsahu vzdělávání (činností) je v souladu s cíli a složením třídy. Vzdělávání dětí je individualizováno na základě znalosti dětí a jejich rodinného zázemí tak, aby dosahovaly maxima svých možností. Dětem jsou nabízeny různé typy činností na základě jejich zájmu, schopností a možností. Děti jsou podporovány v samostatnosti.</p>	
Ukazatelé kvality	
<p>Plánování obsahuje prvky obou modelů (vstřícného i zprostředkujícího). Vzdělávání ve třídě vychází z prožitkového učení (má všechny znaky). Výrazněji převládá využívání aktivizujících metod. Děti jsou během dne „ponořené“ jak do spontánních, tak řízených činností, oba typy činností „běží“ vedle sebe. Ze záznamů o dětech je patrné, v čem jsou dobré, v čem mají problémy a jak rozvinuté jsou jejich kompetence.</p>	<p>Prokazatelné v: plánech tematických částí pozorování záznamech o dětech</p>
2. Využití sociální komunikace při organizaci vzdělávacího procesu	
<p>Efektivní komunikace s dětmi, rodiči, kolegyněmi. Vytváření příznivého, otevřeného a bezpečného klimatu. Tvořivý a konstruktivně kritický postoj k inovacím. Týmová práce a spolupráce. Vytváření prostoru pro vzájemnou spolupráci dětí a učení se od sebe navzájem. Výběr organizačních forem vzhledem k cílům a složení třídy. Pravidelná a smysluplná setkávání s rodiči. Pravidelná a promyšleně vedená dokumentace.</p>	
Ukazatelé kvality	
<p>Učitelka: Povzbuzuje děti, aby říkaly své názory. Klade otevřené otázky a čeká na odpověď. Povzbuzuje děti, aby se ptaly. Při hovoru s dítětem snižuje polohu. Podněcuje děti, aby spolu hovořily. Konstruktivně připomínkuje a aktivně se účastní rozhovorů na pedagogických radách. K udržení kázně využívá pravidla soužití, která byla vytvořena společně s dětmi. Dává dětem zpětnou vazbu o jejich pokrocích a chování. Informace o dětech od rodičů a jejich názory přijímá bez kritiky. Řízené činnosti jsou realizovány především individuálně a skupinově. Prostředí ve třídě umožňuje dětem vybírat si hry i herní kouty samy (jsou na dosah, odpovídají zájmům dětí, poskytují možnost realizovat se). Vítá přítomnost rodičů ve třídě a jejich spolupodílení se na plánování rozvoje dítěte. Poskytuje rodičům odborné informace o pokrocích jejich dětí.</p>	<p>Prokazatelné v: pozorování pedagogických radách viditelnosti pravidel soužití ve třídě analýze dokumentů záznamech o schůzkách s rodiči</p>
3. Sebereflexe a vlastní rozvoj	
<p>Reflexe a následné zdokonalování vzdělávací práce. Převzetí zodpovědnosti za výsledky dětí. Vytvoření vlastní reálné představy o vlastních kompetencích, o svých silných a slabých stránkách. Rozvíjení sebe sama.</p>	
Ukazatelé kvality	
<p>Učitelka: Pravidelně vyhodnocuje svoji práci. Své přístupy k dětem, metody a formy práce upravuje na základě hodnocení. Efektivitu svých postupů si vyhodnocuje různými metodami a nástroji. Využívá vzájemného hodnocení s kolegyněmi. Má svůj plán osobního růstu. Orientuje se v odborné literatuře. Sleduje poznatky a výsledky výzkumu v oblasti pedagogiky a psychologie. Zúčastňuje se dalšího vzdělávání. Z výsledků vzdělávání neobviňuje děti či rodiče.</p>	<p>Prokazatelné v: seberefektivních nástrojích (deník, videonahrávky, dotazník apod.) pozorování hospicích pedagogických radách rozhovorech</p>

Návrhy ukazatelů nejsou vyčerpávající, mohou být formulovány další.
V kompetenčním modelu jsou současně s ukazateli kvality formulovány možnosti,

jak prokázat úroveň kompetencí. Pro míru jejich dosahování je nezbytná definice hodnotící škály. Příklady hodnotících škál jsou součástí kapitoly 1.3.3. Ukazatelé mohou být formulovány tak, aby přímo obsahovaly úroveň kvality jednotlivých učitelek (viz ukázka sebehodnocení v USA s. 85).

Někteří autoři (Spilková, 2004a; Švec, 1998) považují seberefektivní dovednosti za metakompetenci, která rozvíjí a umožňuje hodnocení také ostatních kompetencí. Ve shodě se Spilkovou se domníváme, že porozumění sobě samému je předpokladem porozumění druhým.

3.3 Sebereflexe učitelky mateřské školy

Sebereflexí se zabývá mnoho autorů, kteří akcentují její různé stránky. Ze srovnání některých pojetí (Dytrtová, 2009; Hupková, 2006; Švec, 1999) vyplývá, že je akcentováno například uvědomění si našeho chování (Smékal, 1998), porozumění nevědomým pohnutkám (Prokopová, 1997), zamyšlení nad sebou samým (Průcha, Walterová, Mareš, 1998), jako předpoklad řešení pedagogických situací (Smyth, 1989), jako tvořivá schopnost učitele (Goodman, 1989), vnitřní dialog (Švec, 1996).

Autoři pedagogického slovníku považují profesionální sebereflexi učitelů za nutnou podmínku odborného růstu a přijetí odborné i lidské odpovědnosti.⁷⁵

Lze tedy shrnout, že jde o vnitřní proces, který učiteli pomáhá analyzovat a hodnotit svoje pedagogické aktivity, názory a postoje a tohoto hodnocení využívat ke zdokonalování vzdělávací práce. Účinná sebereflexe předpokládá umění vést se sebou dialog, při kterém jde o rozdvojení ve smyslu „já pozorovaný“ a „já pozorující“.

Základem vnitřního dialogu jsou otázky, které mohou mít různý charakter. Zpravidla je rozlišujeme na **vnitřní** a **vnější** otázky. Při utváření dovednosti sebereflexe zpočátku pomáhají vnější otázky, případně s příklady odpovědí. Odpovědi na tyto otázky se vyjadřují zpravidla písmeně, např. do seberefektivního deníku. Postupně dochází k interiorizaci (zvnitřnění) otázek. Otázky mají různou úroveň. Švec (1998, s. 116) rozlišuje tři kategorie – *popisné otázky* (Co jsem dělala? Jak reagovaly děti? apod.), *kauzální otázky* (Proč jsem

⁷⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2008, s. 209. ISBN 978-80-7367-416-8

jednala takto? Co ovlivnilo moje chování?) a *otázky rozhodovací* (Jak bych mohla v této situaci jednat jinak? Co potřebuji k tomu, abych lépe rozuměla dětem?).

Nezvalová (1994) chápe sebereflexi jako proces, v jehož průběhu získává učitel cíleně a systematicky informace o své práci od ředitele, kolegů či žáků. Domníváme, že informace od ostatních subjektů vzdělávání jsou pouze podpůrnými prostředky seberefektivních aktivit učitelky, nicméně velmi důležitými, ne-li nezbytnými. Švec (1998) uvádí, že k rozvoji pedagogických dovedností přispívají hospitace spojené s reflexí a případnou sebereflexí.

Sebereflexe může být **neuvědomělá** – spontánní, přirozená součást učitelské profese. Přispívá k jejímu zdokonalování, ale ne tak efektivně jako záměrná sebereflexe. Při nezáměrné sebereflexi nedochází k zjišťování příčin úspěchu či neúspěchu.

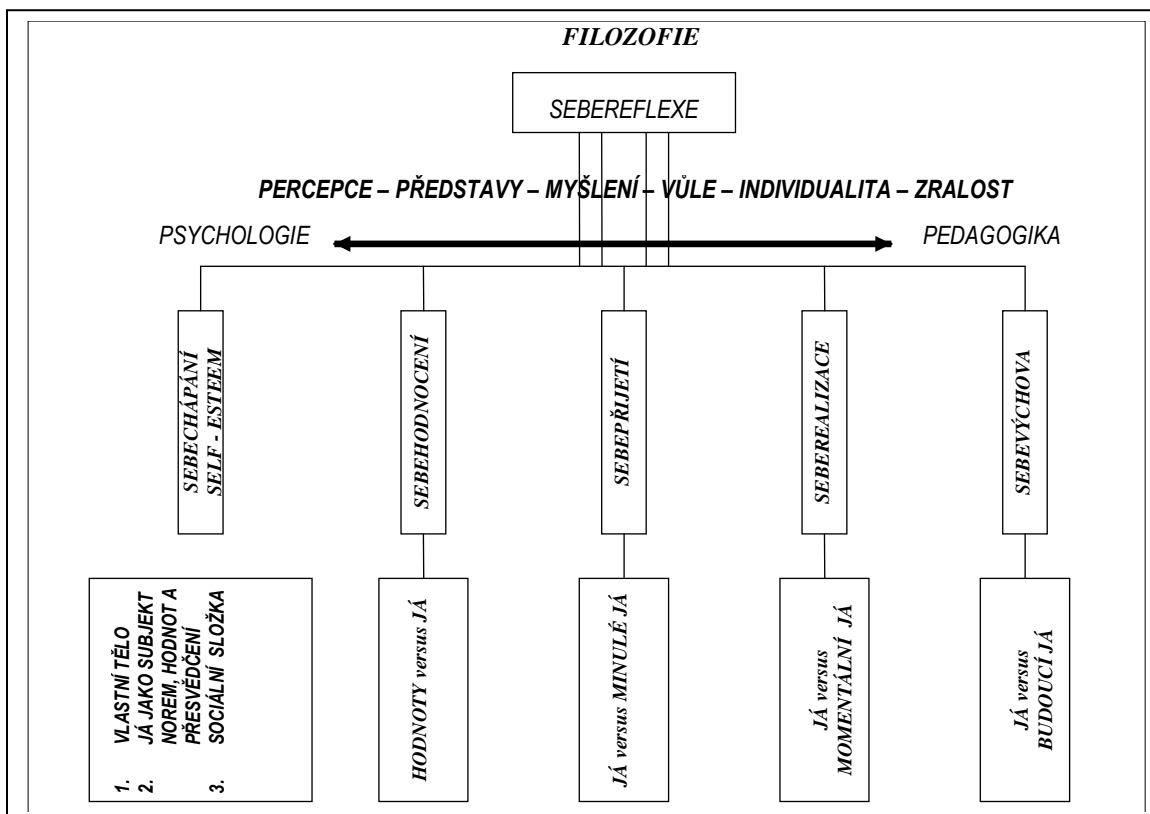
Záměrná, cílevědomá a systematická sebereflexe umožňuje učitelce poznat důkladně její vzdělávací činnost a hledat možnosti její inovace. Její význam spočívá v tom, že:

- zabraňuje ve stereotypnosti práce
- umožňuje ověřovat nové metody
- učí předvídat možné důsledky
- přispívá k neformálnímu a systematickému sebevzdělávání
- stimuluje profesní růst učitelky

Z hlediska psychologického je sebereflexe velmi složitou strukturovanou oblastí, při které se uskutečňuje vývoj osobnosti. Zjednodušeně je proces záměrné sebereflexe popsán v následujícím schématu:⁷⁶

⁷⁶ ŘEHULKA, E. Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ. Pedagogická orientace, 1997, č. 4, s. 7 - 11. ISSN 1211-4669

Schéma č. 9 Obsah vědomé sebereflexe



Často se zaměňují pojmy reflexe a sebereflexe. Z filozofického hlediska je reflexe pojímána jako obrácení zpět. Psychologický slovník operuje pouze s pojmem reflexe. Definuje jej jako druh sebezpozorování, obrácení se do vlastního vědomí a prožívání. Švec (1999) označuje reflexi jako součást pedagogické sebereflexe. Reflexe má širší význam, neboť neznamena pouze odraz sebe samého v pedagogické situaci, ale jde o zamýšlení se nad pedagogickými situacemi, které subjekt pozoruje a také o reflexi toho, jak je nazírán jinými lidmi.

Hovoříme o dvou stupních sebereflexe – *empirické* (jednoduché) reflexi a *abstrahující* reflexi (Švec, 2006). Jednoduchá reflexe odpovídá na otázky typu: Co a jak jsem dělala? S jakým účinkem? Co bych mohla dělat jinak? Odpovědi pomáhají utřídit si myšlenky, ale většinou nevedou k vytvoření nové znalosti. Abstrahující reflexe je vyšším stupněm empirické, která v sobě zahrnuje i dřívější zkušenosti z reflexe a vytváří určité hypotézy pro budoucí jednání.

Sebereflexe má několik fází. Zpravidla se popisují dvě koncepce – Schönova (1987) a Smythova (1989). Schön vychází v koncepci sebereflexe z tzv. startovací čáry. Vnímá ji jako zájem učitele zjistit úroveň své pedagogické činnosti a tento zájem se stává impulsem – startem k procesu sebereflexe. Obě koncepce jsou porovnávány v publikacích našich autorů

(Švec, 1999, s.73; Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 57). Vzhledem k tomu, že jsou si velmi podobné, vymezila autorka této práce fáze sebereflexe s oporou o obě koncepce následovně:

1. fáze – startovací: vychází ze zájmu učitele či jeho motivace k reflexi vlastní práce.
2. fáze – shromažďovací: zaměření na detaily své práce, posouzení její efektivity.
3. fáze – interpretační: v této fázi jde o vyvození závěrů ze zjištěných informací.
4. fáze – projektovací: plánování další pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.

Schön (1987) koncipoval tzv. reflektivní praxi, při níž student analyzuje po ukončení praxe svoje pedagogické počínání, uvědomuje si příčiny svého jednání. Tak reflektuje svoje teoretické a praktické zkušenosti a tím se učí a zdokonaluje.

Na základě případových studií a porovnáním reflektivních a nereflektivních studentů učitelství po ukončení vzdělávacího programu zaměřeném na vzdělávání v reflektivních dovednostech, vymezila Laboskey jejich charakteristiky:⁷⁷

Tabulka č. 8 Indikátory počáteční úrovně reflektivity

Reflektivní studenti	Nereflektivní studenti
<ul style="list-style-type: none"> • orientují se na žáka, pozornost věnují jeho potřebám • plánují vzdělávací proces • vystupují v roli facilitátora • jsou otevřenější k dalšímu vzdělávání • mají potřebu zpětné vazby a triangulace • uplatňují strategické myšlení • jejich generalizace nejsou unáhlené, ale vyplývají z důkladného poznání sebe a žáků 	<ul style="list-style-type: none"> • orientují se na sebe nebo na vzdělávací obsah • spoléhají na osobní zkušenosti z realizace vzdělávacího procesu • preferují učení pokusem a omylem, • vystupují v roli přenašeče informací • nemají potřebu dalšího vzdělávání • jejich generalizace jsou příliš široké a unáhlené

Švec (1999, s. 78) uvedl charakteristiky učitelů s dobrými reflektivními praktikami, které vznikly srovnáním řady výzkumných studií:

- jsou orientováni více na porozumění lidem než na technické aspekty problémů,
- jsou více spontánní, zvědaví a přizpůsobiví, otevření novým událostem a změnám,
- jsou orientovaní na vlastní hodnoty, ale i hodnoty druhých,
- mají tendenci se adaptovat na změněné situace.

⁷⁷ LABOSKEY, V., K. *Development of Reflective Practise : A study of Preservice Teachers*. New York and London : Copyright by teachers College, Columbia University, 1994, s. 26. ISBN 0-8077-3335-0

Z dalších výzkumů vyplývá (Hupková, 2006) např., že učitelé s kratší délkou praxe věnují více pozornosti hodnocení své práce než učitelé s delšími zkušenostmi.

Je zřejmé, že cesta ke zkvalitňování (zavádění změn) práce učitelky vede přes poznání sebe sama – přesněji řečeno přes autodiagnostiku pedagogické činnosti. Švec považuje autodiagnostiku pedagogické činnosti „za proces, v jehož průběhu učitel cíleně a systematicky získává a zpracovává (analyzuje, zobecňuje a hodnotí) zpětnovazební informace.“⁷⁸ Za důležité pak považuje, aby učitel na základě těchto informací zkvalitnil svoje pedagogické působení. V odborné literatuře jsou pojmy sebereflexe a autodiagnostika pojímány jako synonyma. Domníváme se, že sebereflexe je širší a komplexnější pojem, který v sobě zahrnuje několik aspektů a dovedností. Proto v souvislosti se sebereflexí hovoříme o metakompetenci, která primárně pomáhá hodnocenému, v našem případě učitelce mateřské školy, poznat sebe sama, uvědomit si požadavky, které jsou na ni kladeny a jak tyto požadavky plní.

Autodiagnostika je pouze prvním krokem v procesu sebereflexe, který můžeme chápat také jako *sebepoznání*. Druhým krokem je *sebehodnocení*. Při něm jde o vyjknutí hodnotícího soudu mezi realitou a požadovaným výsledkem (kritériem). Následuje stanovení *autodiagnózy* a následné *prognózy*, nebo-li plánu dalšího rozvoje. Těmito kroky je dán systém sebereflexe, který nikdy nekončí, neboť plán dalšího rozvoje je nutné realizovat, vyhodnotit, upravit atd.

V praxi se běžně používá termín sebehodnocení, který je však pouze jedním z aspektů sebereflexe. Autorka práce vnímá podobnost v pojímání pojmů sebereflexe/sebehodnocení obdobně jako v případě pojmů autoevaluace/vlastní hodnocení. Přesto, že teorie vnímá pojmy odlišně, přiklání se k užívání zavedeného pojmu sebehodnocení jako synonyma sebereflexe.

Cílem sebehodnocení v mateřské škole je aktivizovat učitelku k sebeřízení (což je v souladu s vymezením pojmu sebereflexe). Jeho základem je naučit se získávat a zpracovávat informace o vlastní pedagogické činnosti, přemýšlet o tom, kam a jakým způsobem se chceme dostat, co pro to můžeme udělat sami, a jakým způsobem k tomu může přispět organizace, respektive ředitelka mateřské školy.

⁷⁸ ŠVEC, V. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost nebo potřeba? *Pedagogika*, roč. XLIV, 1994, č. 2, s. 105. ISSN 3330-3815

Zelina vytvořil model „šesti S“, který popisuje cestu ke sebezdokonalení člověka tak, aby mohl prožít kvalitní osobní i pracovní život. Jeho model obsahuje následující kroky:

1. Sebereflexe
2. Sebehodnocení
3. Sebevědomí
4. Sebeovládání
5. Seberegulace
6. Seberealizace

Z modelu je patrné jiné vnímání sebereflexe a sebehodnocení. Je zřejmé, že veškerá teoretická zjištění vedou k závěrům, že prostřednictvím záměrné sebereflexe a sebehodnocení (ať už jsou vnímány jako synonyma či nikoli) může dojít k postupné změně v přístupu učitelek ke vzdělávání v mateřských školách a k zavádění kvality jako trvalého jevu v práci učitelky mateřské školy.

Sledovat a vyhodnocovat svoji vlastní pedagogickou činnost může učitelka několika způsoby, které budou uvedeny v následující kapitole.

3.3.1 Nástroje sebehodnocení

Předpokladem změny stylu práce učitelky a jejího zefektivnění je znát a uplatňovat různé metody či nástroje sebehodnocení. Jejich využívání by mělo být systematickým procesem jak v písemné, tak ústní podobě.

K základním metodám (nástrojům) patří *pozorování*, specifickou formou je tzv. *videotrenink interakcí*. K písemným metodám patří *seberefektivní deník* a *seberefektivní dotazník*. Osobitým prostředkem je seberefektivní rozhovor, který provádí učitelka sama se sebou. Rozhovory mohou mít také písemnou podobu. Při nich je možné vyjadřovat se k seberefektivním otázkám. Příklady takových otázek můžeme najít u několika autorů (Kyriacou, 1996; Švec, 1999).

Švec (1999, s. 77) shrnul výsledky zahraničních studií, které se zabývaly porovnáním písemné a ústní formy záznamu sebereflexe:

- psaní sebereflexí je obtížnější než sebereflexe vyjadřované v rozhovoru,
- rozhovor je sociálně orientovaná aktivita, psaní tuto dimenzi postrádá,

- při psaní musí být vyjadřované myšlenky logičtěji a jasněji uspořádány než při rozhovoru,
- v rozhovoru lze využít skupinové podpory a kooperace členů skupiny, zatímco psaní tyto aktivity neumožňuje,
- příprava a vlastní psaní zabere podstatně více času než příprava a realizace rozhovoru,
- rozhovor umožňuje okamžitou zpětnou vazbu, psaní tuto bezprostřední vazbu nezaručuje,
- rozhovor ve skupině může zahrnovat humorné prvky, psaní je vážnější aktivita.

K nejefektivnějším nástrojům umožňujícím získávat reflexi od ostatních patří *vzájemné hospitace* s kolegyněmi (Pol, Lazarová, 1999) a *zpětná vazba* od ředitelky mateřské školy.

Můžeme si shrnout, že pro zvýšení efektivity a účinnosti sebereflexe je dobré kombinovat nejen metody, ale i formu jejich zpracování (ústní a písemnou), a doplňovat tato zjištění o informace od kolegyň a ředitelky mateřské školy.

První z uvedených metod je **pozorování**. Tato metoda je podrobně popsána v literatuře týkající se výzkumných či diagnostických metod. Připomeňme si pouze nejdůležitější aspekty pozorování spojené se sebereflexí. Nejdůležitějším aspektem je mít určený cíl pozorování. Pro sebereflexi je možné využít pozorování kolegyně, čímž může učitelka dát zpětnou vazbu kolegyni, ale současně využít sledované aktivity pro reflexi svých přístupů a pojetí vzdělávání dětí předškolního věku.

Specifickou formou je pozorování sebe prostřednictvím videonahrávky. V současné době se stále více rozšiřuje metoda zvaná videotrenink interakcí (viz kapitola 2.4). Videotrenink je založen na principech dobré komunikace a na podrobné analýze interakčních momentů. Základem této metody je zaměření se a vyhledávání pozitivních momentů komunikace a interakce mezi učitelkou a dítětem, aby mohly být užívány častěji a efektivněji.

Výstupem z pozorování může být krátká zpráva v písemné podobě, ale může jít pouze o vnitřní dialog se sebou o zhlédnuté realitě, její analýze a přijatých závěrech.

Sebereflektivní deník má písemnou podobu. Do něj si učitelka zaznamenává svoje zážitky, zkušenosti, postřehy ze vzdělávacího procesu. Deník se stává prostředkem sebepoznání. Učitele obohacuje již samotný zápis, protože jde o retrospektivní pohled na realitu, při němž učitelka sumarizuje různé postřehy apod. Nejde pouze o popisy

vzdělávacího procesu, ale promítají se zde také interpretace pocitů v různých situacích. S odstupem času, při hlubší analýze zápisů, pomáhá deník učitelce nacházet souvislosti a příčiny úspěchů či neúspěchů při vzdělávací práci. Jak upozorňuje Hupková (2006), psaní deníku by mělo mít jasný cíl směřující k sebepoznání.

Další uvedenou metodou je **sebereflektivní dotazník**. Může jít o dotazníky, které si mateřské školy sestavují v souladu s doporučeními výzkumných metodologií (uzavřené, polootevřené nebo otevřené otázky). Otázky by se měly týkat vzdělávacích situací ve třídě, či dalších aspektů souvisejících s řízením školy a vzděláváním v ní. Při jejich formulaci lze využít sebereflektivních otázek, o kterých bylo pojednáno výše.

Nástroje, se kterými se můžeme v mateřských školách setkat nejčastěji, jsou různé **formuláře** či **hodnotící zprávy**. Aby bylo možné vyhodnotit úroveň procesů za celou mateřskou školu, mělo by hodnocení vycházet z kritérií či kompetenčního modelu ve všech zmíněných formách. Rozdíl ve využití jednotlivých forem je v míře otevřenosti a volnosti osobního projevu každé učitelky a především ve vyhodnocování. Čím volnější je projev učitelky, tím hůře se vyhodnocuje. Výhodou je však možnost motivovat učitelku k otevřenému projevu a respektování osobnosti učitelky při jejím hodnocení.

Dobré je založit si tzv. **profesní portfolio učitele** (Vítková, 2008; Hausenblas, Košťálová, 2009). V něm si učitel shromažďuje materiály týkající se jeho práce, které vypovídají o konkrétních aktivitách. Obsahem mohou být:

- osvědčení o absolvování dalšího vzdělávání
- plány vzdělávací práce
- záznamy ze samostudia
- sebehodnotící zprávy
- hospitační záznamy
- fotodokumentace z akcí, které učitel realizoval
- videonahrávky
- příspěvky do tisku
- další materiály dokladující úspěchy učitele

Forma, v jaké se portfolia uchovávají, je různá. Mohou to být desky, šanon, krabice, obálka atp.

Sebehodnocení by se mělo týkat především pozitiv, tzn. posouzení silných stránek, úspěchů a oblastí, kde došlo ke zlepšení. S tím samozřejmě souvisí i to, co se nedaří, případně proč. Přiznat si „chyby“ je pro každého velmi těžké, proto musí být v mateřské škole pěstována taková kultura a klima školy, které umožňují oboustrannou komunikaci. Učitelka musí vědět, že její sebehodnocení nebude použito proti ní. Naopak, že slouží jako podklad k jejímu dalšímu rozvoji a zkvalitňování její práce.

Proces sebehodnocení bude u každé učitelky probíhat jinak v souladu s jejími individuálními rozdíly. Každý člověk má určitý postoj k životu, k lidem kolem sebe, ale i sám k sobě. Závisí to především na jeho zkušenostech, na motivaci a možnosti se realizovat. Helus (2008) rozlišuje tři druhy sebehodnocení:

- *Sebehodnocení negativní, všeobecné a stabilní* – jednotlivec se hodnotí vždy jako neschopný (podceňování), čímž vyjadřuje, že si nevěří. Často selhává, což zpětně oslabuje jeho sebehodnocení a seberegulaci.
- *Sebehodnocení pozitivní, všeobecné a nepřiměřené* – člověk se hodnotí vysoko (přeceňování), za svoje selhávání obviňuje okolí, neumí za sebe přijmout zodpovědnost.
- *Sebehodnocení výrazně specifické, přiměřené* – jedinec si váží sám sebe, důvěřuje svým schopnostem a tomu, že může překonat nedostatky, hodnotí se reálně.

Výsledek sebehodnocení všech učitelek v mateřské škole dává obraz toho, jak kvalitně probíhá vzdělávání dětí předškolního věku v dané mateřské škole. Úplný pohled na vzdělávání v mateřské škole pak doplňují informace z hodnocení podmínek, které jsou v mateřské škole vytvářeny pro vzdělávání a výsledků vzdělávání.

3.3.2 Ukázka sebehodnocení v zahraničí

Velmi podnětný příklad hodnocení učitelů pochází z USA⁷⁹. Pedagogický management školy vytvořil kompetenční model nazvaný *prvky ukázkové výuky*, který je využíván pro hodnocení a sebehodnocení učitelů.

⁷⁹ *Model ukázkového učitele*. Hathaway Brown School, 19600 North Park Boulevard Shaker Heights, Ohio 44122.

Tvůrci modelu nejdříve definovali pojem tzv. ukázkového učitele. Z obecného pohledu je podle tohoto modelu ukázkový učitel ten, který je aktivní, nabitý energií, učí s nadšením, snaží se o celoživotní rozvoj. Autoři definovali pět oblastí vycházejících z pohledu na ukázkového učitele:

1. Znalostní základna

Zná svůj obor – má dobrou znalost oboru, pohotově se orientuje v jeho pojmech a tématech, je schopen je uvést do vztahů.

Využívá svých zkušeností – zamýšlí se nad efektivitou své výuky a hloubkou znalostí, aby mohl pokračovat ve svém vzdělávání a růstu.

Je stále dobře informovaný - drží krok s výzkumy ve svém oboru a je schopen vyhodnocovat nové poznatky a ty vhodné začleňovat do svých výukových postupů.

2. Reakce na žáky

Zná děti, které učí – při plánování výuky vychází ze znalosti intelektuálního potenciálu, stylů učení a dalších informací o dětech.

Podporuje úspěšnost dětí - pomáhá dětem rozvinout intelektuální, osobnostní a morální hodnoty, má zkušenost s rozvojem vlastností charakteristických pro úspěšného člověka.

3. Efektivita ve třídě

Plánuje – je schopen navrhnout smysluplné cíle výuky, vybrat k nim vhodný obsah z osnov, zvolit užitečné výukové materiály.

Volí vhodné hodnocení - dovedně tvoří různá hodnocení, která jsou v souladu s cíli vzdělávání, což zajišťují kritéria výkonu. Hodnocení využívá pro různé účely.

Řídí třídu – je schopným manažerem dění ve třídě, vytváří předpoklady pro efektivní využívání času, prací s materiály a účinné přístupy ve výuce.

Vytváří učící se prostředí – je schopen vytvořit atmosféru skutečného zájmu o učení a vzájemného respektu, podpory a pozitivních vztahů, což dětem pomáhá přijmout odpovědnost za svoje učení.

Učí pro děti - má zkušenosti v používání různých výukových strategií, aby se naplnily potřeby všech dětí, vytváří si systematické prostředky pro sledování pokroku každého dítěte, aby bylo možné činit efektivní změny ve výuce.

Motivuje dítě - ovlivňuje motivaci dětí tím, že do výuky zapojuje aktivní způsoby učení, povzbuzuje zájem a touhu dítěte něčeho dosáhnout. Poskytuje zpětnou vazbu, která je nosná, přesná a včasná.

4. Zapojení se do života komunity

Účastní se na životě školy - viditelně podporuje aktivity související s programem školy a jdoucí nad jejich rámec (např. sportovní programy a zvláštní události nebo příležitosti pro děti), je nositelem kultury školy na veřejnosti.

Spolupracuje - je schopen komunikovat a spolupracovat s pracovníky školy a kolegy ku prospěchu všech.

Účinně komunikuje - účinně komunikuje a produktivně pracuje s rodiči, informuje je o pokrocích dítěte, podporuje spolupodílení se na vzdělávání a prospívání jejich potomků.

5. Profesionální růst a rozvoj

Profesně roste – je ochoten přispět svými schopnostmi a zkušenostmi ve prospěch ostatních. Je zavázán k trvalému profesnímu růstu, který je závislý na jeho znalostech a dovednostech.

Zůstává aktivní a produktivní - prospívá komunitě školy, je pozitivně motivován a ochoten měnit se spolu se školou, v souladu s jejími cíli poskytuje skvělé vzdělávání.

Každá hodnotící oblast objevuje škálu, která charakterizuje jednotlivé stupně naplňování těchto kompetencí. Škála je pětistupňová a jednotlivé stupně definují naplňování kompetencí. Následující ukázka se týká hodnotící škály učitele v kompetenci **„Efektivita ve třídě“** – vytváří učící se prostředí:

„Nepřijatelný učitel“	„Vyvíjející se učitel“	„Schopný učitel“	„Dokonalý učitel“	„Příkladový učitel“
Jen stěží získává zájem o svůj předmět nebo výuku. Žáci necítí podporu, nevykazují zájem a nepřijímají odpovědnost za provedení úkolů.	Začal vzbuzovat zájem o svůj předmět a výuku. Žáci mají pocit dostatečné podpory, začínají chápat odpovědnost za odvádění dobré práce a přijímají nabízené možnosti.	Vzbuzuje opravdový zájem o svůj předmět a výuku. Žáci mají pocit podpory, přijímají odpovědnost za odvedení práce a věnují svoji energii do možností, které se jim nabízí.	Podněcuje přirozené nadšení pro předmět a výuku. Žáci se ochotně věnují výuce a jejímu účelu. Souhlasně přijímají odpovědnost za odvedení práce a líbí se jim nabízené možnosti.	Učitel i žák sdílejí nadšení a vzájemný zájem o učení. Žáci cítí silnou podporu a úctu, ochotně přijímají odpovědnost za soustavnost své práce a usilují o četné možnosti.

Výše uvedený příklad formulačně odpovídá americkému způsobu myšlení a přístupu ke vzdělávání, kdy je preferován úspěch jednotlivce, vztah k dané komunitě a zejména osobnostní růst. Ve škole, kde příklad ukázkového učitele vznikl, se ale projevil jako vysoce funkční zejména proto, že byl spojován vždy se sebehodnocením učitelů v těchto oblastech.

3.4 Hospitace jako nástroj podpory profesního růstu

Zavádění změn do práce učitelky a zkvalitňování předškolního vzdělávání v mateřské škole je dlouhodobý proces. Úspěšnost tohoto procesu zásadně ovlivňuje ředitelka, která jako profesionální manažer – lídr, učitelce pomáhá při vymezování reálných cílů a v korekci vnímání sebe sama.

Hospitační činnost ředitelky je nenahraditelným prostředkem řízení změny. Plní však i další funkce, které dokreslují šíři jejího významu. Jde o následující funkce:⁸⁰

- Hospitace jako **prostředek kontroly úrovně přímé pedagogické práce učitele** – kontrola je nedílnou součástí řídicího procesu. Předpokladem efektivní kontroly je uvědomění si, čeho má být dosaženo – formulace cíle.
- Hospitace jako **prostředek diagnostiky vzdělávacích potřeb učitelů** – jestliže chceme dosáhnout změny kvality pedagogické práce učitelů, musíme nejdříve výchozí kvalitu diagnostikovat. Hospitace je v případě zjišťování potřebných změn a ve sledování implementace změn do vzdělávacího procesu nezastupitelná.
- Hospitace jako **prostředek diagnostiky dalšího vzdělávání** – souvisí s předcházející funkcí. Ředitelka sleduje, zda učitelky implementují získané poznatky ze seminářů do své práce.
- Hospitace jako **součást personální práce** – umožňují poznání pracovníků (nových, začínajících), poskytují podklady pro hodnocení pracovníků, dávají prostor pro osobní setkání vedoucího s podřízeným pracovníkem, atd.
- Hospitace jako **nástroj sebereflexe a seberozvoje učitele** – poskytují učitelkám ujištění, že je jejich práce akceptována a dobře hodnocena, čímž se hospitace stávají významným motivačním faktorem.

⁸⁰ OBST, O. Hospitace v práci ředitele. Učitelství listy, roč. 13, č. 1 – 10 2005/2006, s. 8.

Výsledky hospitační činnosti přináší ředitelce možnost komplexně vyhodnotit kvalitu práce učitelky za delší období a pozorovat její vývoj v kontextu s cíli organizace. Učitelce přináší informace, jak je na její práci pohlíženo a pomáhají jí uvědomit si své silné a slabé stránky.

Pojem hospitace je definován jako „*návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce.*“⁸¹ Bečvářová jej definuje jako „... *slovo latinského původu, které znamená dozorcí nebo vzájemná návštěva.*“⁸²

Tradiční pohled na hospitační činnost ji redukuje na pouhý prostředek kontroly. Z hlediska managementu, který v poslední době nabývá významného postavení ve školství a tedy i v práci ředitelky mateřské školy, získaly hospitace nový význam. Moderní pohled ji posunuje z pouhé kontroly do roviny práce s lidmi a jejich motivaci k vyšším výkonům.

Ne každý vedoucí pracovník je obdařen talentem poskytnout svým spolupracovníkům upřímnou, objektivní a spravedlivou zpětnou vazbu na odváděný pracovní výkon. Zvláště tehdy, je-li potřeba vytknout negativa či učinit některá nepopulární opatření. Pak se dopouštějí chyb, aniž si to uvědomují. K nim patří např. přílišná shovívavost, přílišná přísnost, tendence hodnotit podle svých vlastních měřítek, haló efekt, osobní sympatie, antipatie a předsudky, špatná příprava, málo času, formální přístup, nekonkrétnost, atd. (Slavíková a kol., 2007).

3.4.1 Průběh hospitace

Hospitační činnost má několik etap, mezi něž patří:

- Příprava
- Realizace
- Vyhodnocení

Přípravná fáze zahrnuje plánování, seznámení s plánem, předhospitační pohovor a samotnou přípravu hospitace. Plán hospitačí vychází především z plánovaných priorit a cílů pro dané období (zpravidla školní rok). Cíle mohou být formulovány pro všechny učitelky stejně, nebo diferencovaně vzhledem k výsledkům minulých hospitačí či potřebám jednotlivých učitelek.

⁸¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008, s. 75. ISBN 978-80-7367-416-8

⁸² BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003, s. 133. ISBN 8071785377

Před plánovanou hospitací se zpravidla koná tzv. předhospitační rozhovor s cílem oznámit návštěvu ve třídě a zajistit potřebné informace (plánované téma apod.) či dokumenty (třídní knihu, tématický plán, záznamy o dětech...). Neohlášená hospitační má své opodstatnění snad jen v případě podezření, že pedagog hrubým způsobem porušuje svoje pracovní povinnosti.

Hospitační je vždy druhem pozorování (záměrné, nahodilé apod.). *„Požadavek, aby informace získané při hospitaci byly objektivní a přesné, je znesnadněn skutečností, že se v případě hospitační jedná o poznání pedagogické situace v komplikované oblasti společenských procesů. Na hospitujícího – pozorovatele, pokud by měl být i hodnotitelem, jsou proto kladeny vysoké nároky. Měl by být vycvičen v metodice pozorování, tak aby dokázal popisně zaznamenat svá pozorování a nevnášel do nich své subjektivní soudy.“*⁸³ Pomoci naplnit tyto požadavky mohou právě kritéria. Jejich prostřednictvím lze částečně odbourat osobní postoje – subjektivní pohled na sledované jednotlivce. Pomáhají více se soustředit na sledované jevy než na osoby. S odstupem času pak lze sledovat posuny ve sledovaných jevech a oblastech – jak u jednotlivců, tak v rámci celé školy.

3.4.2 Zpětná vazba jako výsledek hospitační

V závěrečné etapě jsou analyzovány zjištěné údaje, o kterých je potřeba dále hovořit. Analýza získaných informací spočívá v porovnání reality s vytyčenými cíli (kritérii). Vyslovuje se k míře a kvalitě naplnění požadavků a cílů školního vzdělávacího programu, respektive RVP PV.

Takto získané informace slouží jako podklad pro přípravu pohospitačního rozhovoru. *„Pro lepší informovanost a objektivitu při hospitaci a se záměrem proniknout od jevové stránky až k podstatě pedagogické situace se pozorování ještě doplňuje o další diagnostickou metodu a tou je pohospitační rozhovor.“*⁸⁴ Jak uvádí Prášilová (2006), jde v podstatě o další, doplňující metodu využívanou při hospitaci, stejně důležitou, ne-li důležitější, jako je samo pozorování.

⁸³ PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc : UP, 2006, s. 124. ISBN 80-244-1415-5

⁸⁴ PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc : UP, 2006, s. 124. ISBN 80-244-1415-5

Pilířem hodnocení průběhu vzdělávání je správně vedený dialog (hodnotící rozhovor, pohospitační rozhovor apod.) mezi hodnotitelem (ředitelkou) a hodnoceným (učitelkou). Hodnotící pohovor, stejně jako jakákoliv jiná forma komunikace mezi spolupracovníky, se musí obejít bez snahy manipulovat, obelstít, přimět druhou stranu k něčemu, prosadit především své zájmy. Je tím efektivnější, čím větší je dosažená shoda pohledů hodnotitele i hodnoceného. Hodnocení a hodnotící pohovor nejsou nepřátelskými akty dvou protivníků, ani nezávazným popovídáním, ale prostředkem pro zlepšení vzájemné spolupráce.

Efektivním způsobem, jak vést tento rozhovor, je **zpětná vazba**. Podmínkou účinné zpětné vazby je informace o chování. Chování není hodnoceno ani interpretováno ve smyslu „dobře – špatně“. To by mohlo vyvolat závislost, vysvětlování, obhajování atd. Jde o jeho popis. Informace se týkají buď toho, co je v chování identifikováno jako kvalitní, nebo toho, co se jeví jako nevhodné. Nejde o to změnit druhého a převychovávat ho, ale zpětnou vazbou vytvořit předpoklady k tomu, aby druhý změnil svoje chování na základě svého rozhodnutí. U zpětné vazby je nutné poskytovat specifické informace přesně, stručně a srozumitelně.

Aby mohla zpětná vazba účinně působit, platí pro ni určitá pravidla:⁸⁵

- zpětná vazba by se měla vztahovat ke konkrétnímu chování nebo událostem
- maximálně popisovat, méně hodnotit či interpretovat
- zpětná vazba má podporovat změny
- zpětná vazba má probíhat oběma směry
- zpětná vazba by měla nastat co nejbezprostředněji a příjemce by si ji měl přát

Hospitační činnost se zaznamenává v písemné podobě. Návrhů na podobu záznamů je v literatuře uvedeno několik (Hroník, 2006; Slavíková a kol., 2007), předepsaný formulář neexistuje. S formulací závěrů souvisí plánování dalšího rozvoje učitelky, zpravidla spojené s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků (DVPP) či samostudiem.

⁸⁵ FISCHER, A., W., SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. Brno : Paido, 1997, s. 37. ISBN 80-85931-34-6

4 Teoretická východiska a přístupy k empirické části

Součástí kapitoly je vymezení východisek výzkumu, jeho cílů a výzkumných otázek. Kapitola předkládá zdůvodnění výběru metod, jejich popis, použití i zpracování výsledků. Představuje základní soubor i výběr výzkumného vzorku. Výzkumný design je představen v přehledné tabulce.

4.1 Východiska výzkumu

Předmětem výzkumného šetření se stala problematika autoevaluace v mateřské škole. Z výzkumného hlediska se ji autorka snažila uchopit prostřednictvím vlastního hodnocení průběhu vzdělávání, respektive práce učitelky.

Východiskem šetření se stalo definování kompetencí učitelky mateřské školy, které umožňují profesionálně vykonávat činnosti potřebné při realizaci humanisticky pojatého vzdělávání dětí předškolního věku. Snahou bylo vypracovat teoretické východisko, z něhož by bylo možné diagnostikovat oblasti hodnotících činností učitelek a ředitelek mateřských škol.

Kompetenci sebereflektivní vnímá autorka jako metakompetenci, prostřednictvím které se mohou dále rozvíjet i ostatní kompetence. Proto považuje za důležité zjistit, jak rozvinutá je dovednost hodnotit sebe sama a svoji práci u učitelek mateřských škol. Popis, zhodnocení a zjištěné výsledky šetření by měly být využity v pregraduálním i postgraduálním vzdělávání učitelek a ředitelek mateřských škol.

4.2 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Na začátku stály otázky: Co znamená evaluace a autoevaluace v mateřské škole? Čím se proces autoevaluace v mateřské škole vyznačuje? Jaká kritéria, nástroje a metody jsou využívány? Na tyto otázky, týkající se procesu autoevaluace v základních školách, nejuceleněji odpověděla Vašátková (2006). Částečně byly zodpovězeny v rámci výzkumného šetření bakalářské práce, které zpracovala autorka disertační práce při ukončení studia školského managementu na Univerzitě Karlově v Praze v roce 2009.

Ze závěrů bakalářské práce vyplynulo, že autoevaluace znamená takovou změnu v hodnocení předškolního vzdělávání, na kterou nejsou mateřské školy připraveny. Nedostatečné znalosti v oblasti vlastního hodnocení vedou u ředitelek mateřských škol k obavám z jejího zavádění. V postojích a názorech ředitelek mateřských škol podporujících zdraví je patrnější pozitivnější přístup než v mateřských školách běžných, díky dlouhodobějším zkušenostem a již zavedenému systému autoevaluace. Přesto je většinou ředitelek vnímána autoevaluace jako zatěžující, časově náročnou a navyšující se administrativou. Uvědomují si sice nutnost splnit novou povinnost, považují ji zpravidla za přínosnou pro svoji práci, cítí potřebu získávat více informací a dále se vzdělávat, ale není jim příliš jasné, „jak“ evaluovat. Výsledky ukazují na různorodé zkušenosti mateřských škol s implementací autoevaluačních procesů do své práce. Zpravidla využívají „již osvědčené“ metody a nástroje pro zjišťování dat a informací. K nejčtetnějším patří diskuse, pozorování a sledování vývoje dítěte. Vyjma evaluačního dotazníku INDI MŠ není prokazatelně v uvedených metodách a nástrojích využíváno kritérií či indikátorů, čímž je snížena jejich účinnost.

Výsledky šetření pak inspirovaly k dalším otázkám: Co všechno se v mateřské škole hodnotí? Kdo se na hodnocení podílí? Jaký vliv má autoevaluace na kvalitu vzdělávání a zavádění změn spojených s kurikulární reformou?

V možnostech této práce však není podat odpověď na všechny uvedené otázky, proto jsme se zaměřili na učitelku a omezili na řešení následujících **výzkumných otázek**: Jak je v mateřských školách hodnocen průběh vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení školy? Co (jaké oblasti) je předmětem hodnocení práce učitelky? Jaké cíle, kritéria, metody a nástroje používá učitelka pro vyhodnocení vlastní práce?

Cílem šetření je:

- Provést deskripci současného stavu hodnocení průběhu vzdělávání v mateřských školách
- Identifikovat oblasti, cíle, kritéria, nástroje a postupy, které používají učitelky a ředitelky mateřských škol při hodnocení průběhu vzdělávání
- Analyzovat faktory hodnocení průběhu vzdělávání, které pomáhají učitelkám mateřských škol s vyhodnocováním vlastní práce

4.3 Výzkumný design

Při návrhu výzkumného designu (podle Janíka, 2005) autorka vycházela ze zkušeností z předvýzkumu. Původně byla plánována pouze kvalitativní šetření prostřednictvím metody „focus group“, obsahové analýzy dokumentů a metody nedokončených vět.

V roce 2008 byly osloveny školy s žádostí o spolupráci při výzkumu zaměřeném na zmapování zkušeností s autoevaluačními procesy v mateřských školách. Mnoho z nich spolupráci odmítlo s odkazem na nedostatek času či zkušeností. Konečný počet škol získaných ke spolupráci byl osmnáct. Voleny byly kraje dostupné pro autorku – Kraj Vysočina, Kraj Praha a Jihomoravský kraj.

Analýzy ohniskových skupin však nepřinesly mnoho vypovídajících informací. Stejně problematická se stala analýza dokumentů. Z autoevaluačních plánů škol a hodnotících zpráv nebylo snadné vyčíst zaměření na hodnocení průběhu vzdělávání a dalších písemných dokumentů, vztahujících se k této oblasti, nebylo mnoho k dispozici.

Výzkumné metody byly znovu přehodnoceny a při promýšlení jednotlivých kroků výzkumu byla přijata komplexnější výzkumná strategie, která zahrnovala kvantitativní i kvalitativní metody sběru a analýzy dat. Přesný harmonogram a přehled jednotlivých etap je v tabulce č. 9.

Tabulka č. 9 Přehled jednotlivých etap výzkumu

Etapa	Cíl výzkumu	Výzkumné otázky	Předmět výzkumu	Metoda výzkumu	Zkoumaný soubor	Povaha dat/nálezů
PRVNÍ (duben 2009)	Monitorovat procesy hodnocení průběhu vzdělávání z pohledu hlavních aktérů – ředitelek a učitelek mateřských škol a zmapovat jejich názory na proces vzdělávání předškolních dětí a jeho realizaci.	Jaké dílčí aktivity zahrnují hodnocení průběhu předškolního vzdělávání	Co se hodnotí: předmět, oblasti hodnocení průběhu vzdělávání Kdo hodnotí: hodnotitelé průběhu vzdělávání v MŠ Jakým způsobem se hodnotí: metody a nástroje hodnocení Další faktory ovlivňující hodnocení průběhu vzdělávání: klima učitelského sboru	Polostrukturovaný rozhovor	Záměrný výběr ředitelek a učitelek MŠ	Verbální, kontextově vázaná data o hodnotících procesech průběhu vzdělávání v MŠ
				Analýza dokumentace mateřské školy	Záměrný výběr ředitelek a učitelek MŠ	Textová a kontextově vázaná data o hodnotících procesech průběhu vzdělávání v MŠ
↓						
DRUHÁ (leden 2010)	Monitorovat procesy hodnocení průběhu vzdělávání z pohledu hlavních aktérů – ředitelek a učitelek MŠ.	Jaké dílčí aktivity zahrnují hodnocení průběhu předškolního vzdělávání	Co se hodnotí: předmět, oblasti hodnocení průběhu vzdělávání Kdo hodnotí: hodnotitelé průběhu vzdělávání v MŠ	Dotazníkové šetření	Náhodný výběr mateřských škol v ČR	Obecnější poznatky o hodnotících procesech průběhu vzdělávání v MŠ
↓						
TŘETÍ (duben 2009 – únor 2010)	Identifikovat faktory ovlivňující procesy sebehodnocení učitelek mateřských škol a hodnocení jejich práce ředitelkou.	Jaké faktory podporují a jaké limitují procesy sebehodnocení učitelky MŠ		Případové studie jedné mateřské školy z hlediska hodnocení průběhu vzdělávání	Záměrný výběr	Verbální a textová data, videodata – kontextově vázaná; hlubší poznatky o hodnotících procesech průběhu vzdělávání v MŠ

4.3.1 Výzkumný vzorek

Základním výzkumným souborem jsou všechny ředitelky a učitelky mateřských škol v České republice v počtu 23568.

V první části výzkumu, který se týkal rozhovorů v mateřských školách a analýzy dokumentů, se výzkumným vzorkem stalo šest vybraných mateřských škol v Brně. Mateřské školy byly vybrány na základě doporučení České školní inspekce. Ta vycházela z hodnocení těchto škol, které v oblasti řízení a hodnocení dosahovaly vynikajících výsledků, či příkladu dobré praxe. Mnoho oslovených mateřských škol se výzkumného šetření obávalo přesto, že byly osloveny s doporučením, že jde o vynikající školy.

Tento záměrný výběr byl proveden za účelem získat co nejvíce informací ze sledované oblasti a vytipovat mateřskou školu pro případovou studii.

V druhé části výzkumu, při které se pracovalo s dotazníkem, byl osloven vzorek mateřských škol ze všech krajů. Některé byly osloveny přímo, část škol prostřednictvím dalších osob a zbytek škol prostřednictvím e-mailu.

Závěrečná část výzkumu, ve které bylo použito metody případové studie, byla zaměřena pouze na jednu mateřskou školu, která v první části šetření dosahovala nejlepších výsledků.

4.4 Sběr dat a výzkumné metody

Výzkumný problém má deskriptivní charakter. Snahou výzkumu bylo zjistit a popsat autoevaluační procesy v mateřských školách týkající se hodnocení průběhu vzdělávání. Nejvhodnější pro zkoumání hodnocení průběhu vzdělávání v mateřské škole se jevílo použít metodu **dotazníku**, které předcházela metoda **polostrukturovaného rozhovoru**. Tato metoda byla doplněna **analýzou dokumentů**. Pro hlubší vniknutí do dané problematiky byla použita metoda **případové studie**.

4.4.1 Metoda polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami

Termín „rozhovor“ je u některých autorů používán jako synonymum k „interview“ (Chráska, 2007). Někteří autoři však vnímají (Pelikán, 1997; Gavora, 2000), vymezují užívání obou pojmů rozdílně. „Rozhovor“ vnímají jako širší. Při vymezení pojmu „interview“ vychází

Gavora (2000) z anglického překladu slova. Skládá se ze dvou částí: inter – mezi a view – názor, pohled. Jde tedy o interpersonální kontakt tváří v tvář.

Metodu rozhovoru využila autorka práce k základnímu zachycení dat o pedagogické realitě. Nejdůležitější bylo následné využití „slovníku terénu“ k sestavení dotazníku.

Důvodem k preferenci této metody bylo:

- jeví se jako nejvhodnější nástroj pro zmapování problematiky, která dosud není v literatuře zpracovaná;
- bezprostřední, osobní a důvěrný kontakt s respondenty by měl být zárukou pravdivých a dostatečných odpovědí, které umožní hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů;
- údaje takto získané se stanou východiskem pro tvorbu dalších výzkumných nástrojů.

Vytváření struktury rozhovoru je v tabulce č. 10

Nedostatky:

Osobní kontakt může přinést antipatie či sympatie respondenta vůči výzkumníkovi. Zejména antipatie mohou do určité míry ovlivnit otevřenost v odpovědích respondenta. Dalším rizikem je možnost odbočení respondenta od tématu či široce a dlouze pojatá odpověď. Při polostrukturovaném rozhovoru je také rizikem to, že výzkumník může položit otázku, na kterou již dostal odpověď v předešlých otázkách. To může respondenta „vykolejit“.

Průběh rozhovoru:

Rozhovor se uskutečnil v jednotlivých mateřských školách, kde byl zajištěn uzavřený prostor.

Vstupní část, tzv. raport, byl zaměřen na vytvoření otevřené atmosféry – na motivaci respondenta, jeho zaujetí, vysvětlení záměru, apod.

Teprve poté následovalo vlastní kladení otázek. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami je, že jsou předem určené formulace otázek a jejich pořadí:

- jsou formulovány srozumitelně, nepoužívá se vědecká řeč
- jsou stručné, máloslovné
- nejsou návodné

- tvoří řetězec na sebe navazujících otázek (tzv. trychtýř) od obecnějších ke zcela konkrétním

Na některé otázky byla odpověď daná již v průběhu otázek předchozích, takže nemusely být položeny všechny.

Snahou autorky práce bylo chovat se přátelsky a profesionálně, tzn. vyjadřovat empatii a zachovávat neutrální postoj k obsahu sdělovaných dat, aby byla eliminována rizika této metody. Odpovědi byly nahrávány na diktafon, pro jehož použití byl dopředu vyžádán souhlas jednotlivých respondentů. Pouze v jednom případě si respondentka nepřála, aby byl rozhovor nahráván, takže byl ihned písemně zaznamenáván.

Vyhodnocování odpovědí:

Záznam rozhovoru z nahrávky byl přepsán. Výroky respondentek byly analyzovány z referenční pozice dané výzkumnými otázkami. Při kódování výroků byl uplatněn kategoriální systém. Východiskem pro formulování kategorií se staly teoretické poznatky a následně byly doplněny na základě odpovědí respondentek.

Kategorie jsou přílohou č. 2 disertační práce.

Tabulka č. 10 Scénář polostrukturovaného rozhovoru

ZAMĚŘENÍ OTÁZEK	OPERACIONALIZACE	FORMULACE OTÁZEK A PODOTÁZEK
Vzdělávací proces	Souvislosti se vzdělávacím programem, možné přístupy a způsoby realizace vzdělávacího procesu – průběh vzdělávání	Co rozumíte pod pojmem vzdělávací proces? Co považujete za nejdůležitější při svém působení na děti? Vzdělávání dětí v MŠ zahrnuje celou řadu cílů. Které z nich považujete za nejdůležitější? Které metody používáte při práci s dětmi? Kterým dáváte přednost a proč? Mohla byste na příkladu popsat, jak tuto metodu používáte? Vysvětlete na nějakém příkladu, jakým způsobem realizujete seznamování dětí s tělem. Mohla byste popsat situaci při vzdělávání, při které jste měla pocit, že se dětem dobře dařilo učení? Jakou roli jste jako učitelka v této situaci zastávala? Jak ve vaší škole hodnotíte vzdělávací proces? Je něco, co vám pomáhá nebo usnadňuje hodnocení průběhu vzdělávání?
Sebehodnocení učitelky	Zkušenosti s vlastním hodnocením učitelek; pohledy ředitelky na vlastní hodnocení; používané způsoby hodnocení vzdělávacího procesu; oblasti, které si učitelky hodnotí;	Hodnotí si učitelky svoji práci samy? Jakým způsobem a jak často? Co přesně si ve své práci hodnotíte? Používáte nějaká kritéria, podle kterých hodnotíte? Uveďte příklady.
Hospitační činnost ředitelky	Zkušenosti s formami hospitací a jejich průběhem	Jakou formou provádíte hospitační činnost? Jakým způsobem seznámíte učitelky s výsledkem návštěvy (kontroly)?
Využití sebehodnocení učitelek a hospitací	Poznatky z využití závěrů vlastního hodnocení učitelek a výsledků hospitační činnosti	K čemu využíváte zjištěné informace? Jak se zjištěnými informacemi pracujete? Jak využíváte informací z hospitací? O čem hovoříte na pohospitačním rozhovoru?
Okolnosti sebehodnocení práce učitelky	Kdo a jakým způsobem se spolupodílí na sebehodnocení učitelek; faktory, které pozitivně ovlivňují sebehodnocení učitelek	Hodnotí práci učitelky ještě někdo jiný? Je něco, co usnadňuje hodnocení práce učitelky?

4.4.2 Metoda analýzy dokumentů

Obsahová analýza písemných textů sloužila k doplnění a ověření (validizaci) zjištění uskutečněných prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Jejich analýza otevřela přístup k informacím, které by se jiným způsobem těžko získaly. „Výhodou je, že data nejsou vystavena působení zdrojů chyb nebo zkreslení, jež vznikají při uskutečňování rozhovorů nebo pozorování, měření a testování. V těchto případech přítomnost výzkumníka nebo jiné faktory v důsledku výzkumných aktivit ovlivňují myšlení a chování zkoumaných jedinců. Subjektivita výzkumníka hraje roli při výběru dokumentů, ale ne v informacích, které jsou obsaženy v dokumentech.“⁸⁶

Nedostatky:

Jde o non – reaktivní výzkumnou metodu, takže autoři textu nemají možnost se k textům vyjadřovat.

Postup při analýze dokumentů:⁸⁷

Na základě rozhovoru a informací z teoretické části vymezila autorka všechny dokumenty a texty, které se týkají dané problematiky. Šlo o školní vzdělávací program, hodnotící zprávu, hospitační záznam a záznam ze sebehodnocení učitelky.

Dále byly vymezeny významové jednotky – témata a ideje (tvrzení), které se v textech vyskytovaly. Byly stanoveny analytické kategorie vycházející z výzkumného problému, které klasifikovaly významové jednotky. Některé analytické kategorie byly kvantifikovány, tzn. jejich frekvence a hledaly se vztahy mezi jednotlivými kategoriemi.

Při analýze *plánu vlastního hodnocení zachyceném ve školním vzdělávacím programu* vycházela autorka z práce Vašátkové (2009), která analýzu opřela o poznatky z managementu. Významové jednotky se týkají:⁸⁸

- Formulování cílů, které si mateřská škola pro vlastní hodnocení klade, specificky pro oblast průběhu vzdělávání;
- Kritéria, která jsou pro hodnocení práce učitelky využívána;

⁸⁶ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005, s. 132. ISBN 80-7367-040-2

⁸⁷ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000, s. 118-121. ISBN 80-35931-79-6

⁸⁸ VAŠÁTKOVÁ, J. K podobě autoevaluace v českých školách. In WIEGEROVÁ, A. (ed.) *Premeny školy a učiteľskej profesie*. Bratislava : Občianske združenie Výchova – veda – Vzdelávanie - Výskum, 2008, s. 103. ISBN 978-80-969504-1-6

- Nástroje, které jsou používány při realizaci vlastního hodnocení v mateřské škole, především pro oblast průběhu vzdělávání;
- Frekvence, v jaké se provádí hodnocení práce učitelky (průběhu vzdělávání);
- Kdo provádí hodnocení a zodpovídá za realizaci hodnotících aktivit;
- Jakým způsobem a kdo je o zjištěných výsledcích informován, jak se s nimi pracuje dál.

Významovými jednotkami při analýze *hodnotící zprávy se staly:*

- Oblasti hodnocení jsou v souladu s vyhláškou č. 15/2005 Sb. (podmínky, průběh vzdělávání, výsledky vzdělávání);
- Oblasti průběhu vzdělávání;
- Konkrétní pozitivní i negativní zjištění, čeho se týkají;
- Nápravná opatření.

Významovými jednotkami *sebehodnotící zprávy učitelky a záznamu z hospitací se staly:*

- Předmět hodnocení v průběhu vzdělávání;
- Kritéria, která jsou pro hodnocení práce učitelky využívána;
- Konkrétní pozitivní i negativní zjištění, čeho se týkají;
- Nápravná opatření, která byla přijatá pro zkvalitnění.

4.4.3 Dotazník

Konstrukce dotazníku vycházela ze základních pravidel pro tvorbu otázek:

- jasná formulace otázek
- jednoduchá formulace
- jednoznačná formulace
- vyhýbání se záporným výrazům
- nepřilíš velký rozsah (vyplnění dotazníku by nemělo přesáhnout 15 minut)

Vytváření dotazníku

Struktura dotazníku vycházela z okruhů a otázek totožných se scénářem rozhovoru. Vstupní část dotazníku obsahuje cíle dotazníku, motivuje respondenta k pečlivému vyplňování a také obsahuje pokyny, jak dotazník vyplňovat. Druhá část obsahuje jednotlivé položky, tzn., že vždycky nejde pouze o otázky. Pokud jsou kladeny otázky, jde o otázky uzavřené, jejichž výhodou je lehké zpracování. Občas jsou položky formulovány jako příkaz: např. „*Vyberte*“, „*Seřadte.....*“. Hotové odpovědi, z nichž respondenty vybírají, byly připraveny na základě výsledků rozhovoru v kombinaci s poznáním řešené problematiky prostřednictvím literatury. Objevují se položky dichotomické a polytomické. Polytomické zahrnují jak výběrové, tak výčtové odpovědi. V jednom případě jde o otevřenou otázku.

Zpočátku jde o lehčí a přitažlivější otázky, aby respondenty neodradily. Následují otázky těžší a v závěru jde o otázky důvěrnějšího charakteru. V položkách se objevují i tzv. kontrolní otázky, jejichž úkolem je prověřit věrohodnost zjišťovaných údajů. Znamená to, že se na jednu skutečnost ptáme více položkami. Tyto položky neleží vedle sebe.

Na konci dotazníku je poděkování za spolupráci. Dotazník je přílohou č. 1.

Distribuce a vyhodnocení dotazníku

Dotazníky byly předány osobně ve čtyřech krajích, prostřednictvím dalších osob v sedmi krajích a ve třech krajích prostřednictvím mailu. Po shromáždění všech vyplněných dotazníků byly vyloučeny neúplné nebo špatně vyplněné dotazníky.

4.4.4 Případová studie

Metoda případové studie (case study) byla zvolena s cílem zachytit ještě ne dobře zmapovanou oblast evaluačních procesů v mateřských školách. Záměrem bylo na jednom případě důkladně prozkoumat jedinečnost a komplexnost procesu hodnocení průběhu vzdělávání.

V první etapě empirické části byly prezentovány výsledky šesti mateřských škol, respektive 17 učitelek a ředitelek ze šesti mateřských škol, ze kterých nelze vytvořit zobecnění pro hodnocení procesů vzdělávání v mateřské škole. Lze z nich pouze vyčíst jistou variabilitu těchto procesů. Každá mateřská škola volí osobitý přístup a nástroje vzhledem ke svým podmínkám a možnostem. Určité shodné prvky však můžeme najít ve většině škol.

Pro hlubší poznání hodnotících procesů byla vybrána jedna mateřská škola, která v 1. etapě (polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentace školy) dosahovala lepších výsledků než ostatní školy. Využívala širší škálu nástrojů a kritéria, výsledky sebehodnocení sloužily jako podklady pro další plánování.

Případová studie této mateřské školy může pomoci lépe pochopit principy fungování zkoumaného jevu, příklady konkrétních postupů, nástrojů a metod mohou inspirovat další mateřské školy.

V pojmání případové studie dochází u různých autorů k odlišnostem. Průcha a kol. (2008, s. 188) definuje případovou studii obecně jako detailní popis s možností hlubokého poznání podstaty případu, kterého nelze při zkoumání v hromadném souboru dosáhnout. Nevýhodou spatřuje v omezené možnosti zobecňovat výsledky.

Podrobněji se případovou studií zabývá Hendl (2005, s. 104 – 117), který porovnává dva přístupy Stake a Yin. V našem případě se přikláníme ke Stakeovu pojetí **instrumentální případové studie**, která zkoumá, jak a proč nějaký fenomén funguje. Podle něj se případová studie snaží „vyprávět historii systému“, v našem případě mateřské školy, z hlediska zkoumaného jevu v jeho komplexnosti a kontextualitě. Tento typ výzkumu lépe vyhovuje záměrům disertační práce, neboť zkoumaný jev „hodnocení průběhu vzdělávání v mateřské škole“ ještě nebyl popsán. Výzkum se proto snaží zachytit vzájemně propojené časově sousledné akce v jejich kontextu sociálním, osobním, časovém i ekonomickém, které souvisejí se zkoumaným jevem a ovlivňují jeho podobu.

V prostředí české školy se případovou studií zabývala Walterová (2001a). V souladu s jejím pojetím byl vystavěn tzv. **holistický design** případové studie. Podrobnější scénář s vytyčením záměrů a cílů výzkumu je obsažen v tabulce č. 9.

Datový základ z prvních dvou etap výzkumu byl doplněn skupinovými rozhovory, analýzou další dokumentace školy (zápisy z pedagogických rad, třídních vzdělávacích plánů, školního časopisu, dotazníků, videonahrávek, kroniky školy), internetových stránek, zprávy ČŠI. Některá setkání byla nahrávána na digitální diktafon, z jiných byly dělány poznámky.

Ze zpracovaných dokumentů byly pro disertační práci vybrány jen některé. Důvodem bylo zkrácení práce, neboť při využití všech výše zmíněných informací by práce nabyla velkého rozsahu.

Autorka práce dříve pracovala v této mateřské škole, což s sebou nese jisté výhody, ale také nevýhody. Výhodou je dobrá znalost terénu, historického kontextu autoevaluačních

procesů, apod. Nevýhodou může být snížená schopnost objektivizace zkoumané reality a jejího kritického posouzení.

Autorka přistupovala k analýze zkoumaných jevů s vědomím těchto aspektů a snahou o nestranné posouzení sledovaných jevů. S využitím nově nabytých znalostí z teorie autoevaluačních procesů, ale i školského managementu, mohla s odstupem času kriticky zvážit dopady svých rozhodnutí, ale i některé děje a události.

5 Výzkumné šetření a jeho interpretace

Výzkumná šetření probíhala ve třech etapách. V první etapě byly provedeny rozhovory s učitelkami a ředitelkami šesti mateřských škol. Současně byly analyzovány některé dokumenty v těchto mateřských školách. Jednalo se o školní vzdělávací program, respektive jeho část věnovanou autoevaluačnímu plánu, hodnotící zprávu, hospitační záznamy a sebehodnotící zprávy učitelek.

Druhá etapa probíhala formou dotazníkového šetření a v poslední etapě byl detailně zkoumán fenomén hodnocení průběhu vzdělávání na základě případové studie ve vybrané mateřské škole.

5.1 Analýza a interpretace rozhovoru a dokumentace školy

V první etapě výzkumného šetření byla provedena:

- Analýza odpovědí z polostrukturovaného rozhovoru, která zahrnuje kvalitativní (obsahovou analýzu) a kvantitativní deskripci četností odpovědí
- Analýza dokumentace mateřské školy, která zahrnuje kvalitativní (obsahovou) analýzu

Rozhovory probíhaly v jednotlivých mateřských školách – v počtu šesti. V pěti mateřských školách se rozhovoru účastnila vždy ředitelka a dvě učitelky. Jedna mateřská škola byla zastoupena pouze ředitelkou a jednou učitelkou. Rozhovor s touto učitelkou byl zaznamenán písemně, ostatní rozhovory byly nahrávány na digitální diktafon a poté byly přepsány. Přesný postup je popsán v kapitole 4.4.1. Učitelky i ředitelky byly ve věku od 25 do 57 roků, většina z nich v rozpětí 45 - 50 roků. Doba trvání rozhovoru se pohybovala v rozmezí 20 – 30 minut.

Analýza rozhovorů byla doplněna o analýzu dokumentace mateřských škol, kde byly rozhovory prováděné. V rámci triangulace byla snaha zvýšit validitu výzkumného šetření. Obě metody měly také zajistit kompenzaci jejich nedostatků.

Výběr mateřských škol byl proveden na základě doporučení ČŠI. Jedná se o školy hodnocené v oblasti řízení, tedy i v oblasti hodnocení, jako vynikající, či jako příklady dobré praxe. Důvodem bylo získat co nejvíce informací v oblasti hodnocení průběhu vzdělávání v mateřské škole, respektive hodnocení vzdělávací práce učitelky.

Vzhledem k tomu, že soubor je omezený, jsou omezené i statistické možnosti zpracování a není možné výsledky zobecňovat. Jde spíše o vytvoření obrazu, který vyjadřuje četnost výskytu určitých témat či jevů (kvantitativní pohled), ale i jejich význam (kvalitativní pohled). Z tohoto obrazu lze pouze usuzovat na rozsah a povahu hodnotících procesů v mateřských školách.

5.1.1 Analýza rozhovorů

Rozhovory byly prováděny s cílem monitorovat procesy hodnocení průběhu vzdělávání z pohledu hlavních aktérů – ředitelky a učitelky mateřských škol a zmapovat jejich názory na proces vzdělávání předškolních dětí a jeho realizaci. Záměrem bylo využít „slovníku terénu“ k následnému sestavení dotazníku. Otázky se tematicky soustředily na předmět hodnocení, nástroje a metody hodnocení, intervaly hodnocení, hodnotitele, faktory pozitivně ovlivňující hodnocení, využití výsledků, vzdělávací proces, preferované cíle vzdělávání, působení na děti, preferované metody práce s dětmi a role učitelky.

Učitelky jsou prezentovány pod čísly 1 – 17. První jsou vždy zachyceny odpovědi ředitelky, poté odpovědi učitelky z téže mateřské školy. Odpovědi č. 1, 2 a 3 jsou z mateřské školy č. 1, atd. Poslední jsou prezentovány výsledky z mateřské školy, kde byly účastny pouze ředitelka a jedna učitelka, tedy č. 16 a 17 jsou odpovědi mateřské školy č. 6. Výroky, které spadaly do některé z kategorií, byly zaznamenány 1 = vyskytlo se. 0 znamená nevyskytlo se.

Tabulka č. 11 Předmět sebehodnocení učitelky

KATEGORIE – předmět hodnocení (sebehodnocení)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Výsledky vzdělávání	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	9
Způsob realizace vzdělávání	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	8
Klima třídy a školy	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	8
Individualizace	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	6
Plánování	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	5
Partnerský přístup	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	5
Osobní rozvoj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	3
Podnětnost prostředí	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3
Naplňování plánů školy	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
	0	4	0	3	3	4	1	3	1	4	5	2	5	4	5	3	2	

Tabulka č. 12 Předmět hospitační činnosti ředitelky

KATEGORIE – předmět hodnocení (hospitace)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Způsob realizace vzdělávání	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	10
Výsledky vzdělávání	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	7
Klima třídy a školy	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	7
Plánování	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	5
Partnerský přístup	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	5
Individualizace	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
Prostředí	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	4
Osobní rozvoj	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Naplňování plánů školy	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	2	4	3	2	2	5	4	1	2	4	0	1	3	3	3	4	2	

Jak je patrné z výše uvedených tabulek, nejčetnějšími oblastmi, které se hodnotí v práci učitelky, jsou způsob realizace vzdělávání (metody a formy práce s dětmi), výsledky vzdělávání (naplňování vzdělávacích cílů) a klima třídy a školy (vztahy s rodiči a dětmi, pohoda ve třídě). Oblasti jsou totožné jak při sebehodnocení učitelky, tak při hospitacích ředitelky.

V oblasti „způsobu realizace“ se nejčastěji vyskytovalo hodnocení metody prožitkového učení.

Oblasti hodnocení práce učitelky, které respondentky uváděly v rámci jedné mateřské školy, jsou pestré a nejednotné. Obdobné jsou výsledky u oblastí, které hodnotí při hospitacích ředitelka. Pouze jedna mateřská škola vykazuje vyšší shodu ve svých výpovědích. Respondentky MŠ č. 4 se shodují pouze na jedné společné oblasti pro sebehodnocení učitelky a pro hospitace ředitelky.

Tabulka č. 13 Nástroje a metody hodnocení

KATEGORIE – nástroje a metody hodnocení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Hospitace ředitelky	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Hodnocení třídy	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	13
Rozhovory s kolegyněmi	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	10
Dotazník	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	9
Pedagogické rady	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	9
Formulář	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	7
Sebereflexe	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	6
Hospitace kolegyně	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	6
Zpětná vazba od rodičů	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	5
Videonahrávky	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5
Analýza dokumentů	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	3
Kontrolní činnost ředitelky	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Deník	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Portfolio učitelky	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Reflexe od dětí	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	7	4	5	6	8	5	4	6	3	7	7	5	5	6	7	5	3	

V rozhovorech bylo identifikováno 15 nástrojů, které se využívají pro hodnocení práce učitelky. Hospitace patří k nejčastěji užívanému nástroji. Na druhém místě v četnosti užívaných nástrojů, jak vyplývá z tabulky, je písemné hodnocení třídy ve formě zpráv (nejčastější hodnocení integrovaných bloků po jejich ukončení). Z výpovědí respondentek se však hodnocení týkalo spíše dosažených výsledků vzdělávání (co bylo u dětí rozvíjeno) než toho, jak proces rozvoje (tedy průběh vzdělávání) probíhal.

Pokud se odpovědi týkaly průběhu vzdělávání, jednalo se spíše o intuitivní hodnocení toho, co se dětem podařilo (z hlediska učitelky, nikoli z hlediska požadavků RVP PV), či co se dětem líbilo. Tyto hodnotící výroky se neopíraly o předem formulovaná kritéria. Např. *„když si něco připravuju pro děti, tak nakolik to děti bavilo, zaujalo, jestli se mi podařilo splnit, to co jsem chtěla, co jsem očekávala a zároveň teda, jaké jsou u dětí poznatky“* (učitelka č. 11), *„jestli se zapojily všechny děti“* (učitelka č. 8).

Třetím nejčastějším nástrojem byly rozhovory s kolegyněmi, které však byly pouze neformálního charakteru. Týkaly se opět spíše informací o dětech a subjektivních výroků. Např. *„řeknu jí jak jsem to dělala a jak jsem to zrovna, nebo, a ona mi řekne to jsem taky jednou dělala a radši jsem na to šla jinak, prostě si navzájem radíme“* (učitelka č. 2).

Ve dvou mateřských školách byly uvedeny také vzájemné hospitace učitelek. Jednalo se však spíše o hospitace začínající učitelky u uvádějící a opačně. Cílené hospitace s hodnocením sledované vzdělávací reality se neobjevily.

V používání nástrojů byla u odpovědí respondentek větší shoda než ve sledovaných oblastech. Přesto byla shoda všech respondentek (MŠ č. 2) pouze u čtyř ze zmíněných osmi nástrojů.

Tabulka č. 14 Intervaly hodnocení

KATEGORIE – intervaly hodnocení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Denně	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	7
Týdně	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Měsíčně	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
1x za 2 měsíce	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
Průběžně	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	5
Půlročně	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3
Ročně	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	9
1x za 2 roky	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
1x za 3 roky	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3
Po ukončení tématické části	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	12
	3	2	3	6	4	1	2	2	2	4	2	3	4	3	5	2	3	

Také výpovědi v oblasti intervalů hodnocení doznávají u jednotlivých respondentek značných rozdílů. Je nutné podotknout, že v rámci jednotlivých škol byla zaznamenána periodická hodnocení - v krátkodobých i dlouhodobých intervalech. Není však vždy jasné, zda na sebe jednotlivá hodnocení a etapy navazují (cílené zaměření a hodnocení jedné oblasti či podoblasti), nebo zda jde v různých časových úsecích o různá hodnocení (různých oblastí a podoblastí).

Z odpovědí respondentek se četnost vázala k používaným nástrojům. Nejčastější nástroj – hospitace, však v odpovědích respondentek nefigurovaly. K nejčastěji zmiňovaným nástrojům patřilo opět hodnocení třídního programu, respektive integrovaných bloků (po jejich ukončení).

Další v pořadí nejčastěji zmiňované bylo roční hodnocení prostřednictvím dotazníku či formuláře pro sebehodnocení učitelek. Třetím intervalem je denní sebereflexe učitelky. Ta bývá jak formou „zamyšlení se“ nad proběhlým dnem, tak formou písemných záznamů buď na „lístečky“ nebo do třídní knihy (kolonky „poznámky“). Např. „*denně, když skončí ta práce u dětí, si zapisujeme do třídnice. Máme tam poznámky na to, co se výrazně povedlo*

nebo co se výrazně nepovedlo“ (učitelka č. 10). Poslední forma byla zmíněná nejčastěji u MŠ č. 4, kde se o jejím využití zmínily všechny dotazované respondentky.

Tabulka č. 15 Hodnotitelé

KATEGORIE – hodnotitelé	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Ředitelka	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
Učitelka	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Kolegyně	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	13
Rodiče	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	9
Provozní pracovnice	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4
Hodnotitel zvenčí	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	4
Děti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
	4	3	4	4	6	3	3	3	3	4	4	3	5	4	6	3	2	

Otázka týkající se hodnotitele práce učitelky má překvapivou nejčastější odpověď. Není to učitelka sama, ale ředitelka mateřské školy.

Tabulka č. 16 Faktory pozitivně ovlivňující hodnocení

KATEGORIE – co usnadňuje hodnocení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Diskuse s ředitelkou	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	6
Diskuse s kolegyněmi	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	4
Kritéria	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4
Otevřené vztahy (klíma)	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
Reakce dětí	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	3
Osobnost učitelky	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Metodické materiály	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Vytváření podmínek	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Videonahrávka	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1

Na otázku, zda je něco, co hodnocení práce učitelky usnadňuje, se čtyři ze šesti ředitelek domnívají, že jsou to právě diskuse učitelek s nimi, zejména při pohospitačních hovorech. Tuto domněnku ředitelky potvrdily dvě učitelky.

Polovina respondentek uvedla, že jsou to rozhovory s kolegyněmi. Z předchozích odpovědí však vyplývá, že rozhovory s kolegyněmi se přímo jejich vzdělávací práce příliš nedotýkají. Předmětem těchto rozhovorů bývají zpravidla informace o dětech.

Druhá polovina respondentek považuje za nejprínosnější používání kritérií. Např. „mně vždycky pomůže, když mám soubor nějakých otázek nebo bodů. Kdybych se hodnotila jenom tak, tak by to bylo chaotický. Když to vezmu podle těch indikátorů, tak se mě to lepší, protože na nic třeba nezapomenu, víc si leďacos uvědomím, co bych třeba takhle z placu ani nezhodnotila nebo bych se nad tím ani nezamýšlela“ (učitelka č. 2).

Učitelka č. 11 zmínila, že jí pomáhají „rozhodně děti, co je zaujalo, co je baví, nebaví, jejich reakce...“.

Tabulka č. 17 Využití výsledků sebehodnocení učitelek a hospitací ředitelky

KATEGORIE – využití výsledků	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Změna práce	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
Zpracování dokumentů	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	7
Positivní motivace	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2

Téměř jednoznačné byly odpovědi na otázku, jak se získané informace využívají ke změně své práce. Výroky byly obecného charakteru, např. „z toho vycházím, abych se podívala, kde jsou nějaké mezery, co je potřeba dál rozvinout, abych to mohla v následujícím období zahrnout do těch cílů a procesů“ (učitelka č. 8).

Pouze ve dvou případech (MŠ č. 5) byla zmíněna také pozitivní rovina a přínos sebehodnocení - „k tomu, abych pokud je to vlastně kladný, tak samozřejmě mě to potěší a vím, že to dělám dobře, a pokud ne, tak je to zase k zamyšlení, co s tím udělám dál, k tomu, abych se posunula a napravila to, co není v pořádku“ (učitelka č. 14), teprve na druhém místě také „posun vpřed“.

Tabulka č. 18 Názory na pojem vzdělávací proces

KATEGORIE – vzdělávací proces	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Vzdělávací cíle, témata	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13
Činnosti dětí	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	5
Činnosti učitelky	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	4
Všechno, co se děje	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	4
Vzdělávání dospělých	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3

Odpovědi na otázku, co si představujete pod pojmem průběh vzdělávání, byly také ve velké shodě. U většiny respondentek se pojem průběh vzdělávání pojil se vzdělávacími cíli, s tím, co má být u dětí rozvíjeno. Např. „naplňování cílů a záměrů toho, co jsme si vytyčili, vzdělávání dětí a žáků, prostě všechny ty cíle, co jsme si dali do vzdělávacího programu“ (učitelka č. 1), „vyhodnocujeme individuální plány dětí a podle toho přistupujeme k plánování“ (učitelka č. 6).

Tabulka č. 19 Preferované cíle vzdělávání

KATEGORIE – cíle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Samostatnost v jednání	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	9
Všestranný rozvoj osobnosti	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	8
Sociální dovednosti	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	6
Samostatnost v sebeobsluze	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Znalosti	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
Zdravý životní styl	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
Společenské návyky	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2

Nejčastější odpovědí na otázku Co považujete za nejdůležitější u dětí rozvíjet, byla podpora samostatnosti a rozvoj sebevědomí dítěte. Např. „osvojení si té samostatnosti, aby se ty děti dokázaly uplatnit třeba dál v základní škole, budou zdravě sebevědomí, nebudou se bát říct si o pomoc, požádat o radu, aby věděly, že nejsme všichni stejní, že se taky může stát, že s nima někdo nebude zacházet tak, jak by si oni představovali a aby to dokázaly přiměřeně říct. Mám ráda, když děti dokážou oponovat...“ (učitelka č. 14).

Přibližně polovina respondentek odpověděla, že není nic nejdůležitějšího, že je potřeba rozvíjet všechny složky osobnosti a všechny kompetence. Např. „asi všechny jsou důležité, tělesná aktivita u dítěte, psychika dítěte, komunikace, vlastně co obsahuje ten, všechny ty dílčí cíle, Rámcový program, co vlastně obsahuje, všechny jsou, nemůžu říct, že by byl jeden důležitější než druhý“ (učitelka č. 15).

Jak je patrné z tabulky, další odpovědi již byly velmi specifické.

Tabulka č. 20 Působení na děti

KATEGORIE – působení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Pocit bezpečí a jistoty	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	9
Vzdělávání	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	8
Partnerská komunikace, naslouchání	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	7
Příklad – vzor	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	6

Na otázku Co považujete při vašem působení na děti za nejdůležitější, se nejčastěji v odpovědích respondentek objevovalo vytváření pocitu bezpečí a hned vzápětí také důraz kladený na vzdělávání dětí. Příkladem může být odpověď respondentky č. 6, která považuje za důležité oba přístupy: „Nejdůležitější je laskavý přístup a vlídný, klidná a pohodová atmosféra, aby děti se cítily v klidu, příjemně, nebály se ničeho - to je jedna strana a druhá

samozřejmě dětem něco dát a nějakým způsobem je vést a vzdělávat, že to není jenom o hraní, ale i o tom prostě, aby se vyvíjely pod nějakým vedením, aby, nechci říct zrovna dosáhly nějaké úrovně než půjdou do školy, ale aby dosáhly prostě něčeho, co se očekává - kompetence, že, co se očekává, než půjdou do školy.“

Na třetím místě byl nejčastější odpovědí „partnerský přístup“ k dětem, např. *„určitě nějaký vztahy k těm dětem, respekt k těm dětem, nejen autoritativní“* (učitelka č. 3). Posledním uváděným přístupem, co se týká četnosti odpovědí, bylo být příkladem, např. *„hned mě napadne přirozenost, protože tak, jak u dětí cítím a nebo z té přirozenosti vycházím, z toho prožitku, tak sama takhle emočně působím“* (učitelka č. 15).

Zpravidla se v odpovědích objevovala kombinace výše uvedených preferencí.

Tabulka č. 21 Preferované metody práce s dětmi

KATEGORIE – metody	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Prožitkové učení	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	10
Rozhovor	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	5
Praktické	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	4
Názorné	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	4
Dramatické	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
Experimentace	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3
Kooperativní hry	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	1	1	2	1	4	3	1	2	1	4	2	3	1	1	1	3	1	

Jednoznačně nejčastější odpovědí na otázku, kterou metodu při práci s dětmi preferujete byla metoda prožitkového učení, jak odpověděla např. respondentka č. 13 *„nejvíc se snažím používat prožitkové učení, které vlastně přináší dětem nejvíc, protože z toho, co si můžou samy osahat a vyzkoušet, to je pro ně to nejlepší a to se nejvíc naučí“*.

Při dalším požadavku, aby na nějakém příkladu vysvětlili, jak metodu používají, docházelo často k uvádění činností jakými jsou vycházky, exkurze, či návštěvy divadel. Vyplývá z toho snaha učitelek „dopřát“ dětem nějaký společný „zážitek“, než využít tento zážitek k řízené práci s dětmi v mateřské škole. Můžeme si uvést na příkladu odpovědi respondentky č. 13: *„Prožitkové učení vlastně můžu využívat jednak jako třeba v přírodě v podstatě, že jo. Pokud chci dětem přiblížit něco z přírody, tak nejlépe je využít, teda buď školní zahradu, k tomu co se týče já nevím třeba pozorovat třeba rostlinky, tak bych na jaře vysadila nějaká semínka a ta pak pozorujeme nebo potom změny v přírodě, v počasí, a co se týče jiných věcí třeba využívat různé exkurze, aby děti třeba měly možnost vidět třeba profese přímo v procesu pracovním.“*

Méně časté byly odpovědi týkající se práce s dětmi ve třídě. V tomto případě byly metodou prožitkového učení prezentovány činnosti, které děti „dělaly samy“, např. „konkrétní činnosti v centrech aktivit, třeba při zkoumání a objevování“ (učitelka č. 16).

Pouze ve dvou případech se jednalo o popis metody prožitkového učení, včetně jejích znaků (učitelka č. 1 a 14).

Občas došlo k záměně využití „zkušenosti“ (např. z divadla či vycházky) jako motivace k řízeným činnostem ve třídě, které však nebyly prokazatelně realizovány prožitkovým způsobem učení. Např. „*děti mají zážitky z Vánoc z loňska nebo pouze z médií, a to je málo. Vytáhla jsem divadlo a zahrála jsem scénku se zvířaty a ještě na CD. Bylo potřeba některé věci procvičovat, třeba grafomotoriku, dalo se z toho vycházet, postavili jsme Betlém, udělali hvězdičku...*“ (učitelka č. 17).

Další otázkou bylo, jak v mateřské škole realizují s dětmi poznávání vlastního těla. K nejčastějším odpovědím patřila námětová hra „na nemocnici“ a pohybové hry, jejichž součástí byly dotyky různých částí těla. Např. „Hlava, ramena..“, masírování míčkem apod.

Asi v polovině případů byly uvedeny práce s encyklopediemi, využití maket a obkreslování se navzájem a následné porovnávání. Výjimečně se objevily práce s fonendoskopem, rentgenovými snímky, návštěva lékaře, didaktické puzzle.

Zpravidla se výpovědi dotýkaly pouze poznávání částí těla. Asi v polovině odpovědí byla zmínka také o poznávání a pojmenování vnitřních orgánů. Pouze ve čtyřech odpovědích se objevilo spojení se sexuální výchovou včetně početí a narození dítěte. Ve dvou případech učitelky přiznaly, že se tomuto tématu vyhýbají.

Tabulka č. 22 Role, které učitelka zastává v efektivních vzdělávacích činnostech

KATEGORIE – role pozitivní	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Podporovatel	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	12
Zprostředkovatel	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	7
Pozorovatel	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	4

Tabulka č. 23 Role, které učitelka zastává v málo efektivních vzdělávacích činnostech

KATEGORIE – role negativní	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Četnost
Instruktor	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	9
Kontrolor	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	7
Nevím	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2

V závěru diskuse o „vzdělávacím procesu“ byly učitelky vyzvány, aby popsaly situaci, při které se děti hodně naučily a pokusily se charakterizovat roli, jakou v této situaci zastávaly. Poté byly vyzvány, aby kontrastně k této situaci popsaly tu, kdy se učení příliš nedařilo, opět s popisem role, jakou v této situaci zastávaly.

Je až s podivem, že většina situací, při kterých se učení dětem dařilo, se podobala situacím, které respondentky popisovaly u metody prožitkového učení. Asi polovina respondentek uváděla vycházky či exkurze. Příkladem může být odpověď respondentky č. 1 „*tak samozřejmě nejvíc se dětem daří učení při přímém prožitku, když se jde do terénu samozřejmě, třeba když pozorují přímo, jak se peče chleba...*“. S tím pak souvisela identifikace rolí, jaké učitelky v těchto situacích zastávají. Bylo patrné, že definování „pozitivní“ role bylo pro učitelky velmi těžké. Jako by si v tu chvíli uvědomovaly, že děti se vlastně učily „bez nich“.

Druhá polovina respondentek uváděla situace odehrávající se v mateřské škole, např. „*děti si přinesly z pobytu venku žížalu, kterou jsme pozorovali, o které jsme mluvili, donesli jsme si právě pod ten mikroskop hlínu a pozorovali jsme, co se pod tou hlínou děje ..*“ (učitelka č. 15). Zpravidla šlo opět o činnosti, které děti dělaly samy „*dělali jsme minulý týden zlaté rybky, děti si je obkreslily, pak si je samy vystříhly, a kdo uměl pak si je samy dokreslily tlustýma fixama a pak tady máme kýbl zlata, zlatých střípek a oni do klovatiny zapouštěli různý tvary, nebo si to rozmýčávali s klovatinou, děti s tím experimentovaly a to si myslím, jako že bylo fakt dobrý učení, děti měly radost, byly překvapený, motivovalo je to dál, učily se učit.*“ (učitelka č. 10).

Při popisování situací kontrastních k tomu, kdy se děti „hodně naučily“, měla většina učitelek velké problémy. Ve třech případech učitelky vůbec neodpověděly. Zpravidla se jednalo o obecné odpovědi, jako u respondenty č. 1: „*Nejhorší je, když děti nemají zážitky a hovoří se o tom, pomocí obrazů jenom, nebo když se o tom jenom hovoří.*“ Ve dvou případech se objevila informace, že se dětem nedaří „*naučit se mláďata zvířat*“.

Pojmenovat roli učitelky v těchto situacích však byla o poznání jednodušší.

5.1.2 Analýza dokumentace školy

Analýza dokumentace školy byla prováděna po rozhovorech s učitelkami a ředitelkami mateřských škol s cílem doplnit a ověřit (validizovat) zjištění uskutečněná prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Jejich analýza otevřela přístup k informacím, které by se

jiným způsobem těžko získaly. Dokumentace byla analyzována v mateřských školách v počtu šesti, ve kterých probíhaly rozhovory s učitelkami a ředitelkami škol. Přesněji šlo o analýzu autoevaluačního plánu školy obsaženém ve školním vzdělávacím programu, analýzu hodnotící zprávy, hospitačního záznamu a sebehodnotící zprávy učitelky.

Každý ze šesti autoevaluačních plánů měl jiný rozsah (1 – 12 stran) i strukturu. Dva plány měly tabulkovou podobu, zbývající plány měly popisný charakter. Při analýze plánu vlastního hodnocení zachyceném ve školním vzdělávacím programu byly sledovány následující parametry (Vašátková, 2008), kvalitativní stránka se odvíjela z informací poskytnutých v teoretické části:

- Formulování cílů, které si mateřská škola pro vlastní hodnocení klade, specificky pro oblast průběhu vzdělávání;
- Kritéria, která jsou pro hodnocení práce učitelky využívána;
- Nástroje, které jsou používány při realizaci vlastního hodnocení v mateřské škole, především pro oblast průběhu vzdělávání;
- Frekvence, v jaké se provádí hodnocení práce učitelky (průběhu vzdělávání);
- Kdo provádí hodnocení a zodpovídá za realizaci hodnotících aktivit;
- Jakým způsobem a kdo je o zjištěných výsledcích informován, jak se s nimi pracuje dál.

V oblasti stanovení cílů z analýzy vyplynulo, že čtyři mateřské školy je ve svých evaluačních plánech zmíněny měly. V jednom případě došlo k záměně „cílů“ a „oblastí“ hodnocení – *„práce zaměstnanců, třídní vzdělávací plán, učební pokroky dětí“*. Některé cíle byly příliš obecné: *„posoudit úroveň vzdělávací práce“*. V dalších případech došlo k záměně cílů autoevaluace se záměry školy *„podpora samostatnosti a sebevědomí dětí“* apod. Závěrem lze konstatovat, že formulace cílů pro hodnocení průběhu vzdělávání v autoevaluačních plánech je v rozporu s tím, co je uvedeno v teoretické části disertační práce o tom, jak by, z hlediska teorie managementu, měly být cíle formulovány.

Kritéria nebyla součástí žádného z evaluačního plánu, ale ve čtyřech případech na ně byl v plánu odkaz a dala se dohledat zpravidla přímo v některých z využívaných nástrojů.

Metody a nástroje byly uvedeny ve všech evaluačních plánech. Jejich celkový počet je sedm. U některých plánů se jednalo o tradiční získávání poznatků prostřednictvím rozhovorů, dotazníků, hospitací. Některé obsahovaly méně tradiční způsoby jakými jsou videonahrávky,

či portfolio učitelky. Pouze v jedné mateřské škole byly využívány všechny identifikované nástroje.

Frekvenci a časové rozvržení jednotlivých aktivit si stanovily pouze čtyři školy.

Odpovědnost za evaluační procesy obsahovaly, jako v předešlé oblasti, čtyři plány. Tři školy zapojily do hodnocení také rodiče, dvě školy i provozní zaměstnance.

Jak se bude s výsledky pracovat dále, nebylo uvedeno v žádném z analyzovaných plánů.

Nejlepších výsledků dosahovaly MŠ č. 2 a 5.

Ve srovnání s výsledky obdobného průzkumu (Vaš'átková, 2008) byly shodně shledány největší nedostatky ve formulaci cílů a v informovanosti, jak se bude se získanými výsledky dále pracovat. Malá je také zapojenost rodičů a dalších činitelů do evaluačních aktivit školy. Přesto lze konstatovat, že z celkového pohledu byla v šesti sledovaných mateřských školách větší úspěšnost než ve sledovaných školách výzkumu Vaš'átkové. Lze to přičíst výběru mateřských škol, které při hodnocení ČŠI dosahovaly vynikajících výsledků.

Tato zjištění jsou asi obecnějšího charakteru, neboť k obdobným závěrům došla také ČŠI (2008), která konstatovala, že: *„Nejsou jasně stanoveny oblasti evaluace, včetně kritérií hodnocení; v oblasti evaluace není jasně stanovena zodpovědnost zúčastněných; z popisu způsobu evaluace není zřejmé, že tvoří ucelený systém; v rozpracování systému hodnocení chybí časový plán, nejsou stanoveny techniky vyhodnocování.“*⁸⁹

Analýza hodnotící zprávy vycházela z následujících kategorií:

- Oblasti hodnocení jsou v souladu s vyhláškou č. 15/2005 Sb. (podmínky, průběh vzdělávání, výsledky vzdělávání);
- Oblasti průběhu vzdělávání;
- Konkrétní pozitivní i negativní zjištění, čeho se týkají;
- Nápravná opatření.

Vyjma jedné hodnotící zprávy, která obsahovala pouze hodnocení podmínek, se všechny ostatní zabývaly hodnocením všech oblastí požadovaných vyhláškou č. 15/2005 Sb.

⁸⁹ Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2007/2008. Praha, 2008, s. 32.

Co se týká podoblastí průběhu vzdělávání, těch bylo v hodnotících zprávách identifikováno sedm. Podoblasti jsou v souladu s kategoriemi stanovenými pro analýzu rozhovorů. Všechny školy se zabývaly hodnocením individualizace. Vyjma jedné ze škol, se všechny zabývaly hodnocením partnerského přístupu učitelky k dětem. Dále byl předmětem hodnocení způsob realizace vzdělávání (u čtyř škol), klima třídy a školy (tři školy), osobní rozvoj a příprava prostředí (dvě školy) a pouze v jednom případě se hodnotilo plánování vzdělávacího procesu.

Ve všech hodnotících zprávách se objevovala pozitivní zjištění, negativní byla formulována pouze ve čtyřech školách: např. *„častější zařazování experimentů, pokusů, využití problémového učení, záznamy z pozorování nejsou vedeny pravidelně a důsledně, rozšířit volně přístupný materiál a pomůcky pro experimenty“*.

Čtyři hodnotící zprávy obsahovaly stanovení záměrů pro další práci, zpravidla v obecné podobě. U poloviny záměrů není dostatečná provázanost se zjištěním nedostatků.

Nejvíce informací z oblasti průběhu vzdělávání obsahovala hodnotící zpráva MŠ č. 4.

Při analýze hospitačního záznamu a sebehodnotící zprávy učitelky byly sledovány následující parametry:

- Předmět hodnocení v průběhu vzdělávání;
- Kritéria, která jsou pro hodnocení práce učitelky využívána;
- Konkrétní pozitivní i negativní zjištění, čeho se týkají;
- Nápravná opatření, která byla přijatá pro zkvalitnění.

Záměry pro sledování a hodnocení práce učitelky byly velmi různorodé. Jednalo se o používání metod práce (prožitkového učení), ve dvou případech šlo o hodnocení přípravy a využití prostředí (využití objektů na šk. zahradě), výsledky vzdělávání (zda se děti chovají ohleduplně k přírodě), podpora samostatnosti dětí při řešení konfliktů a partnerská komunikace s dětmi.

Ve dvou případech byly přímo součástí záznamu kritéria pro cíle hospitací. Např. pro partnerskou komunikaci snižování polohy, oční kontakt s dítětem, podpora samostatnosti v řešení problémů, povzbuzování, podávání informací namísto kritiky, dávání rad a ironie, využívání zpětné vazby místo obecných pochval.

Všechny hospitační záznamy obsahovaly pozitivní zjištění, ale pouze polovina z nich se týkala zjištění spojených s cíli hospitace.

Negativní zjištění související s cíli hospitace se objevila také pouze v polovině zpráv. Konkrétní doporučení a závěry vyplývající z negativních zjištění se objevila pouze u dvou zpráv. Např. v případě negativních zjištění v oblasti komunikačních dovedností bylo doporučeno prostudovat odbornou literaturu s touto tematikou a zaměřit se na její důsledné dodržování a pravidelné sledování toho, co se ještě nedaří. Nejlepších výsledků dosáhly MŠ č. 2 a 5. Obě využívají kritéria a videonahrávek nejen pro hospitace, ale i pro sebehodnocení učitelky.

Mateřská škola č. 4 využívá pro pohospitační rozhovor fotodokumentaci pořízenou během hospitace ředitelky.

Při analýze sebehodnotící zprávy učitelky bylo zjištěna různá úroveň a způsoby zpracování. Dvě mateřské školy používají jeden z dotazníků celého souboru vytvořeného Programem podpory zdraví v mateřské škole – nazvaném INDI MŠ. Tento dotazník obsahuje položky (indikátory), podle nichž se učitelka hodnotí na škále 1 – 5 (např. vzdělávám se a pracuji na sobě, vyhýbám se manipulaci s dětmi). Položky (indikátory kvality) se však týkají pouze asi poloviny sledovaných oblastí práce učitelky.

Jedna mateřská škola využívá formuláře s předem danými oblastmi hodnocení (např. Silné stránky: co už umím – metody a formy práce, které už ovládám, znalosti a dovednosti, evaluace, moje úspěchy). K daným oblastem však nejsou blíže specifikována kritéria pro jejich hodnocení.

Dvě mateřské školy (č. 5 a 6) používají formulář, jehož součástí jsou kritéria pro všechny oblasti hodnocení v počtu sedmi. Shodou okolností respondentky těchto dvou mateřských škol neuváděly jako nástroj pro sebehodnocení „rozhovory s kolegyněmi“.

Bylo identifikováno osm podoblastí, které si učitelky ve své práci vyhodnocují. Jejich kategorizace je v souladu s kategoriemi pro analýzu rozhovorů. Jedna z mateřských škol (č. 3) sebehodnocení učitelky v písemné formě neprovádí. Všech osm oblastí však nehodnotila ani jedna z mateřských škol. Mateřské školy č. 5 a 6 hodnotí sedm z identifikovaných osmi oblastí.

Nejčastěji se v sebehodnotících zprávách hodnotily partnerské vztahy (především komunikace) s dětmi a výsledky vzdělávání. Ostatní podoblasti, jakými jsou plánování,

způsob realizace, individualizace a osobní rozvoj učitelky, byly hodnoceny vždy asi v polovině zpráv. Pouze dvakrát byla hodnocena příprava prostředí.

Všechny sebehodnotící zprávy obsahují pozitivní zjištění, čtyři z nich také negativní. Pouze dvě zprávy (MŠ č. 5 a 6) se však zabývají tím, jak učitelky zkvalitní svoji práci na základě zjištěných nedostatků.

5.1.3 Shrnutí a interpretace výsledků rozhovorů a analýzy dokumentace školy

Rozhovory byly prováděny s cílem monitorovat procesy hodnocení průběhu vzdělávání z pohledu hlavních aktérů – ředitelky a učitelky mateřských škol a zmapovat jejich názory na proces vzdělávání předškolních dětí a názory na jeho realizaci. Zjištění dávají pouze omezenou možnost vyvozovat obecné závěry. Výsledky sloužily především jako podklad pro tvorbu dotazníku.

Poznatky, které přinesly výpovědi o *vzdělávacím procesu*, doznávají určitého posunu v názorech učitelky z hlediska principu humanizace. Přístupy učitelky a preference cílů směřují k vytváření bezpečného klimatu v mateřských školách a k zaměření na rozvoj sebevědomé a samostatné osobnosti. Pozitivní je také jednoznačná preference metody prožitkového učení, jak ji zmiňuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Z bližšího pohledu však není tato metoda vždy dobře chápána. Často je metoda prožitkového učení zaměňována za zprostředkování zážitků, nikoli za řízený proces, který z bezprostředních zážitků dětí vychází. Z dalších výpovědí vyplývá, že za neefektivnější činnosti související s rozvojem dětí jsou považovány právě ty, které rozvíjí intelektuální oblast dětské osobnosti. Prezentované cíle vztahující se k rozvoji samostatnosti a sociálních dovedností dítěte jsou tedy spíše proklamativní než reálné a žádoucí vzdělávací cíle.

Monitorováním *hodnocení průběhu vzdělávání* bylo zjištěno, že častěji je realizováno hodnocení prostřednictvím hospitací ředitelky než sebehodnocením učitelky. Znamená to, že pro hodnocení práce učitelky se častěji používá vnějšího pohledu než sebereflexe učitelky.

Nástrojů, kterých se využívá pro hodnocení průběhu vzdělávání, je pestrá škála. Většinou jde o tradiční nástroje, jakými jsou např. dotazníky a rozhovory, pouze ojediněle jsou rozšířené o videonahrávky práce učitelky, fotodokumentaci její práce při hospitacích, vedení deníku apod.

Předmět hodnocení, tzn., co se v práci učitelky sleduje, je v mateřských školách málo specifikován, dochází k velké roztržitosti v názorech na to, co sledovat a hodnotit. Oblasti, jichž se sebehodnocení učitelky týká, jsou spíše směsí nahodilých kategorií než cíleně zaměřených oblastí sledování a vyhodnocování v práci učitelky. K nejčastějším oblastem, které učitelky při hodnocení své práce sledují, patří výsledky vzdělávání, způsob realizace vzdělávání a klima ve třídě a škole.

Široké bylo spektrum toho, *co učitelce se sebehodnocením pomáhá*. Z odpovědí lze vysledovat, že respondentky se asi v polovině názorů přiklánějí k neformálním faktorům, které jim s hodnocením pomáhají, a v polovině k formálním faktorům. Neformálními faktory jsou diskuse s kolegyněmi, otevřené klima a vztahy ve škole, reakce dětí apod. Formálními faktory jsou diskuse s ředitelkou, kritéria, metodické pomůcky a videonahrávky.

Zcela jednoznačné byly výpovědi respondentek o tom, že *výsledky sebehodnocení učitelky a hospitací ředitelky* využívají ke změně práce, jejímu zlepšení.

Některá zjištění z rozhovorů byla analýzou dokumentů potvrzena, u některých výpovědí docházelo porovnáním s dokumentací školy ke zjevným nesrovnalostem.

Velkou míru roztržitosti v názorech na to, co je předmětem hodnocení práce učitelky, lze vysvětlit tím, že v evaluačních plánech chybí jak záměry (cíle) pro hodnocení průběhu vzdělávání, tak určení jeho suboblastí.

Porovnáním nástrojů, o kterých hovořily respondentky a které jsou uvedeny v autoevaluačních plánech obsažených ve vzdělávacích programech jednotlivých škol, je viditelný rozdílný počet. V plánech se uvádí pouze sedm nástrojů, které korespondují s nejčastěji uváděnými nástroji při rozhovorech.

Třetí nejčastěji uváděný nástroj „rozhovory s kolegyněmi“ se v evaluačních plánech nevyskytuje. Příčinou může být právě jeho neformálnost, neboť formální rozhovory, opřené zpravidla o hospitační činnost ředitelky, prováděné v rámci pedagogických rad, jako nástroj uvedené jsou. K dalším nástrojům, které nejsou uvedené v evaluačních plánech, patří hospitační kolegyň, zpětná vazba od rodičů a dětí (obdoba rozhovorů s kolegyněmi), analýza dokumentů, deník a portfolio učitelky. Analýza dokumentů byla za nástroj označena pouze učitelkami, ne ředitelkami.

Rozporuplné je také tvrzení o tom, že výsledky sebehodnocení učitelek a hospitací ředitelky jsou využívány ke změně práce a jejímu zkvalitnění. Při porovnávání s analýzou dokumentace vyplývá, že se v minimální míře objevují jakákoli negativní zjištění (toho, co se

nedaří) a chybí návrhy na konkrétní změnu či zlepšení práce, které by z negativních zjištění vyplývaly. Pokud se návrhy objevují, není z nich patrné, na základě čeho vznikají.

Výsledky, které korespondovaly v obou výzkumných metodách, se týkaly záměrů hospitační činnosti ředitelky. Naopak není prokazatelná provázanost toho, co hodnotí ředitelka v práci učitelek a toho, co si hodnotí učitelky samy.

Časové intervaly a využití jednotlivých nástrojů byly ve shodě jak v rozhovorech, tak v odpovědích dotazníku.

Shodný je pohled na oblast „výsledky vzdělávání“, která je nejfrekventovanější významovou jednotkou vůbec. Toto zjištění však ukazuje na to, že hodnocení v mateřských školách je více zaměřeno na hodnocení dosažených výsledků vzdělávání (toho, co je u dětí rozvíjeno) než na to, jak proces jejich rozvoje probíhá. Z odpovědí respondentek není úplně zřejmé ale ani to, co je za výsledky vzdělávání považováno.

Zjištění o větší akcentaci hodnocení práce učitelky zvnějšku (ředitelkou) a absenci záměrů pro další období v sebehodnocení učitelek vedou k úvahám, že řízení změny a vedení lidí k sebeřízení ještě nemá v mateřských školách pevné místo.

Pro hodnotící procesy je typické spíše intuitivní hodnocení toho, co se dětem podařilo, či co se dětem líbilo. Častá je absence cílů hodnocení, ale i vytyčených oblastí a suboblastí, včetně kritérií. V některých případech může být intuitivní hodnocení zcela kontraproduktivní, co se týká přijímání a zavádění změn do předškolního vzdělávání vyplývajících z kurikulární reformy. Např. výrok „*zapojily se všechny děti*“ je v obecné rovině v rozporu s individualizací. Pokud není prokázáno, že činnost byla strukturována s jinou náročností a možnostmi ji realizovat vzhledem k věkovým a mentálním možnostem dětí ve třídě.

Při rozhovoru byly patrné rozdíly ve vyjadřovacích schopnostech u učitelek a ředitelek mateřských škol. Ředitelky měly kultivovanější projev a daleko lépe argumentovaly. Učitelky daleko častěji „hledaly slova“, používaly gramaticky nesprávné tvary apod.

5.2 Analýza a interpretace dotazníku

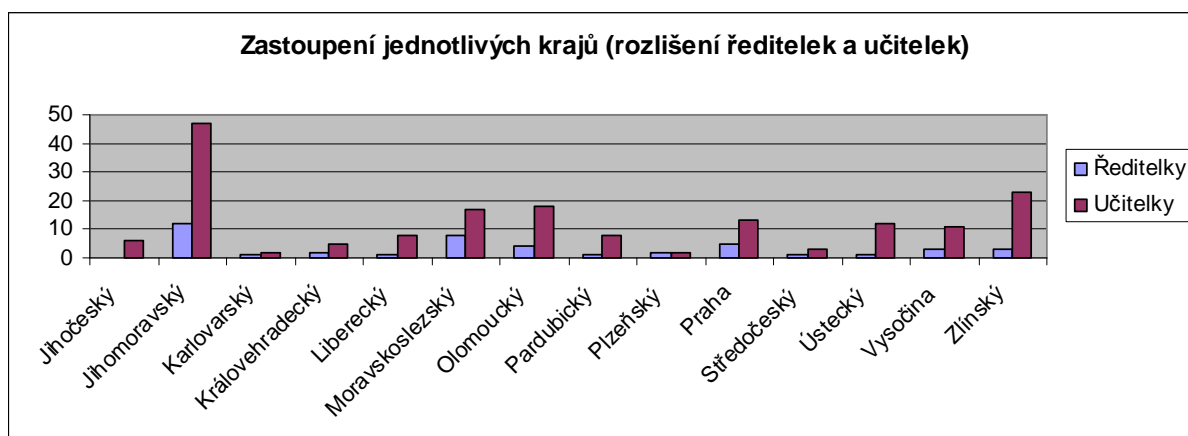
Dotazníky byly předány osobně v kraji Jihomoravském, Zlínském, v Praze a na Vysočině. Prostřednictvím vzdělávacích středisek a dalších osob byly dotazníky distribuovány v kraji Karlovarském, Libereckém, Moravskoslezském, Olomouckém,

Pardubickém, Středočeském a Ústeckém. Ve třech krajích – Jihočeském, Královehradeckém a Plzeňském byly školy kontaktovány prostřednictvím mailu.

Přesnou procentuální návratnost není možné vypočítat, protože při distribuci byly osloveny mateřské školy, ale vzhledem k anonymitě vrácených dotazníků nelze určit přesně počet učitelek a ředitelek z jednotlivých mateřských škol. Zpět se vrátilo 256 dotazníků, z nichž bylo 37 vyloučeno pro neúplnost údajů. Zbýlých 219 tvoří necelé 1% základního souboru. V dotaznících byli zastoupeni v roli „učitelky“ také dva muži, středoškolsky vzdělaní. Ředitelek, včetně vedoucích učitelek, odpovídalo 44, učitelek bylo 175.

Následující graf ukazuje zastoupení jednotlivých krajů.

Graf č. 1 Zastoupení jednotlivých krajů



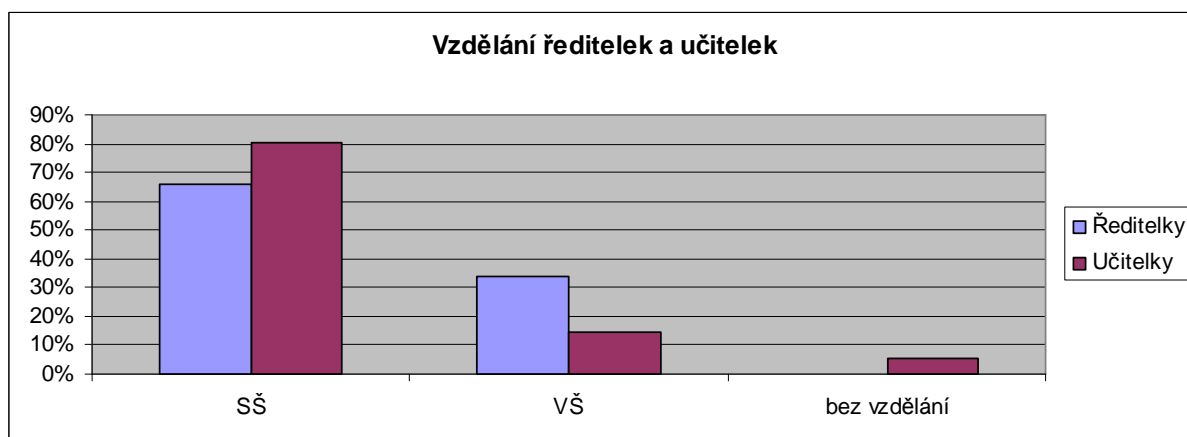
Jediný Jihočeský kraj nemá zastoupení ředitelek. Pochopitelné je nízké zastoupení krajů, kam byly dotazníky distribuovány prostřednictvím mailu (Jihočeský, Královehradecký a Plzeňský). Jihomoravský kraj, ve kterém žije a působí autorka, je zastoupen nejpočetněji.

Graf č. 2 ukazuje zastoupení středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných respondentek, případně jejich nekvalifikovanost. Graf. č. 3 porovnává vzdělání ředitelek a učitelek.

Graf č. 2 Vzdělání všech respondentů



Graf č. 3 Vzdělání ředitelek a učitelek



Z grafu č. 3 vyplývá, že třetina ředitelek je vysokoškolsky vzdělaná, což je pozitivní zjištění, stejně jako minimální zastoupení nekvalifikovaných učitelek. Méně pozitivní je pouhé 15% vysokoškolské vzdělání u učitelek.

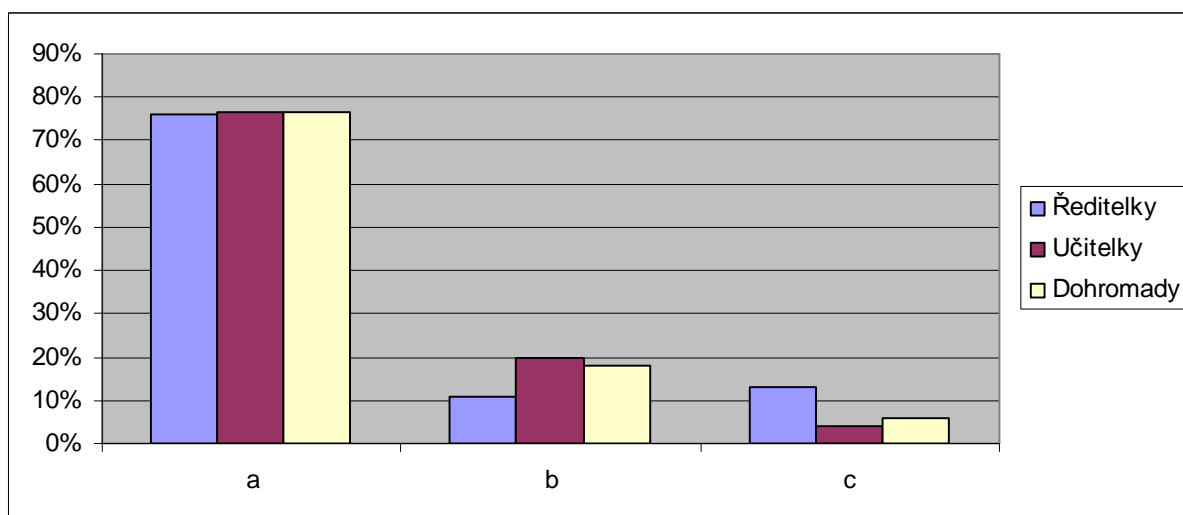
5.2.1 Analýza dotazníkového šetření

Záměrem dotazníkového šetření bylo kvantifikovat zjištění z rozhovorů s učitelkami a ředitelkami mateřských škol. V následujícím textu se budeme zabývat jednotlivými otázkami dotazníku v jejich pořadí (příloha č. 1). Otázky č. 1 – 3 se týkaly osobních údajů respondentek.

Na otázku č. 4: *Vyberte a označte, který z níže uvedených názorů by nejvíce odpovídal Vaší reakci na výtku ČŠI, že jste prováděla řízené činnosti (např. cvičení) se všemi dětmi,*

což neodpovídá požadavku individualizace předškolního vzdělávání, byla nejčastější odpovědí (a) děti cvičení bavilo, nenutila jsem je cvičit, všechny šly dobrovolně. Shodně, v 76% odpovídaly učitelky i ředitelky. Druhou nejčastější odpovědí bylo (b) při vysokém počtu dětí ve třídě nelze individualizaci zajistit, a nejméně častá byla (c) ještě se mi nedaří individualizovat vzdělávání dětí. Jak vyplývá z grafu č. 4 výraznější byly rozdíly v odpovědích ředitelek a učitelek na otázku (b) a (c). Ředitelky neváží tolik počty dětí na individualizaci jako učitelky, takže na otázku (b) odpovídalo jen 11%, a naopak častěji přiznávaly, že se jim individualizace ještě nedaří (13%). Učitelky přiznaly neznalost individualizace pouze ve 4%.

Graf č. 4 Individualizace vzdělávání



Legenda:

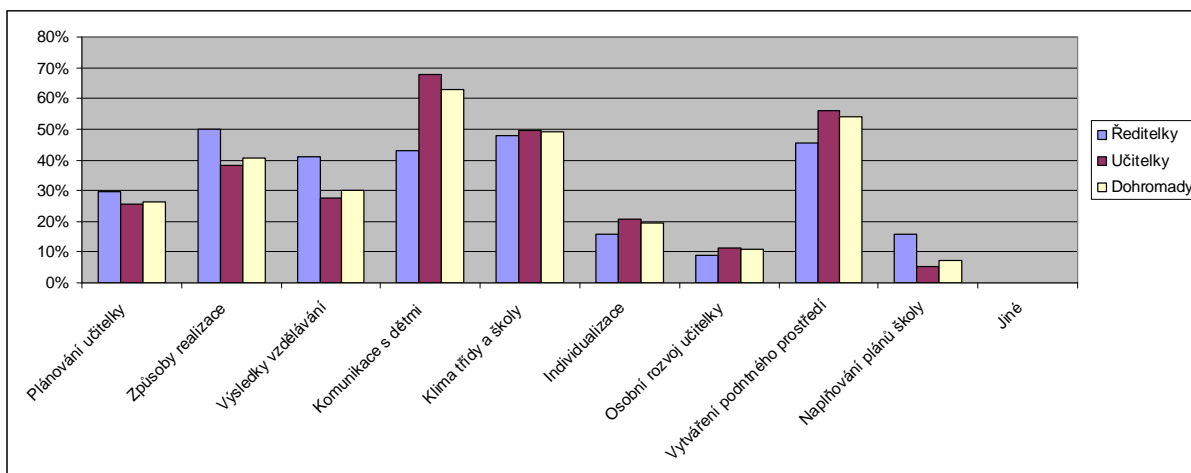
- a) děti cvičení bavilo, nenutila jsem je cvičit, všechny šly dobrovolně
- b) při vysokém počtu dětí ve třídě nelze individualizaci zajistit
- c) ještě se mi nedaří individualizovat vzdělávání dětí

Otázkou č. 5 bylo: *Vyberte 3 nejdůležitější oblasti, které mají pro hodnocení práce učitelky největší význam:*

V pátém grafu jsou uvedené četnosti odpovědí, z nichž vyplývá, že ředitelky vidí nejdůležitějšími oblastmi pro hodnocení práce učitelek – způsob realizace vzdělávání (50%), klima třídy a školy (48%) a vytváření podnětného prostředí (46%). Učitelky ve vysoké shodě 68% vidí jako nejdůležitější oblastí pro vyhodnocování své práce komunikaci s dětmi (u ředitelek na 4. místě). Na druhém místě v četnosti (55%) je uváděné vytváření podnětného

prostředí a na třetím místě, v 50% označily učitelky klima třídy a školy. Oblasti vztahující se přímo ke vzdělávací práci učitelek ve třídě, jakými je plánování, realizace a individualizace, nejsou pro učitelky těmi nejdůležitějšími.

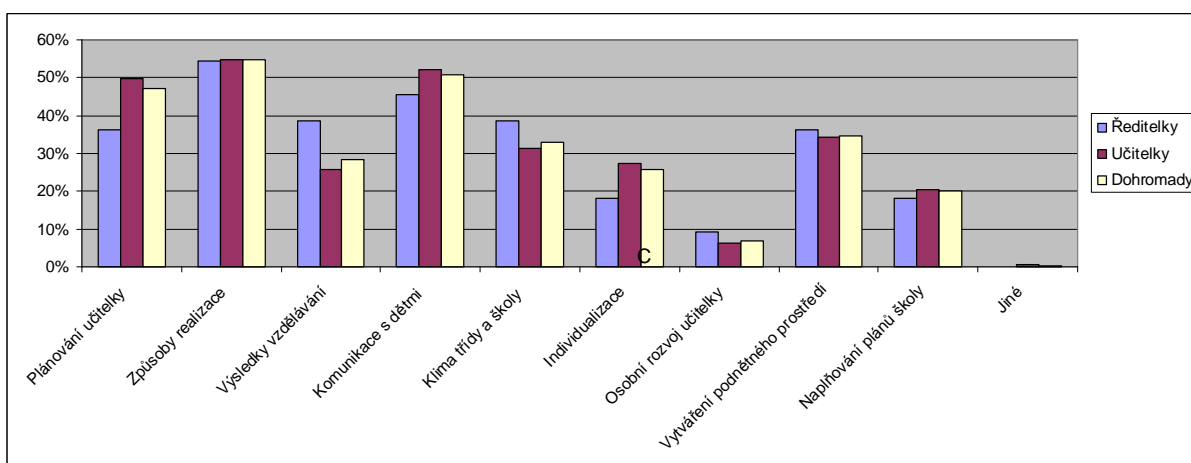
Graf č. 5 Nejdůležitější oblasti hodnocení práce učitelky



U ředitelek je zřetelnější rovnocennost v důležitosti uvedených oblastí, v odpovědích nejsou tak zřetelné rozdíly jako u učitelek. Individualizace, osobní rozvoj učitelky a plnění plánů školy jsou ředitelkami i učitelkami označené za nejméně důležité oblasti při hodnocení práce učitelky.

Šestá otázka se zaměřila na *nejčastější oblasti hodnocení práce učitelky*. Učitelky, tentokrát shodně s ředitelkami, odpovídaly, že nejčastěji ředitelka sleduje způsoby realizace vzdělávání, na druhém místě, opět shodně s ředitelkami, komunikaci s dětmi a na třetím místě plánování. Oběma skupinami však bylo plánování označeno až na šestém místě v důležitosti.

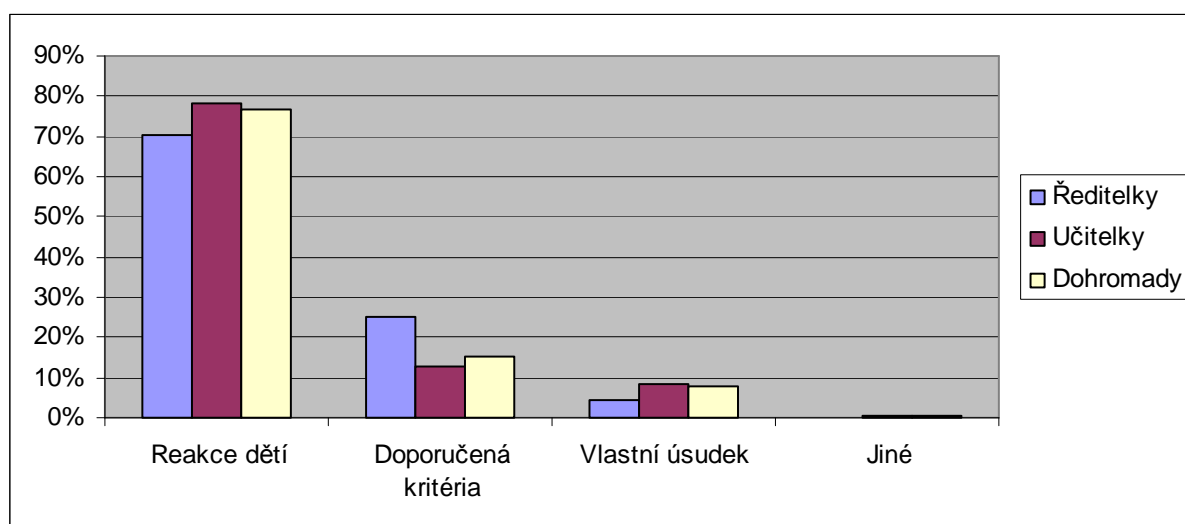
Graf č. 6 Nejčastější oblasti hodnocení práce učitelky



Z grafu č. 6 je patrné, že ředitelky označily za nejčastěji hodnocené způsoby realizace, což je v souladu s odpovědí na otázku č. 5, které oblasti považují za nejdůležitější. Na druhém místě hodnotí komunikaci s dětmi, která se v důležitosti umístila až na čtvrtém místě. Třetí nejčastější oblastí sledování je klima třídy a školy a výsledky vzdělávání. K nejméně často hodnoceným oblastem patří opět individualizace, osobní rozvoj učitelky a naplňování plánů školy.

Sedmou otázkou v dotazníku bylo: *Vyberte a označte jednu z následujících možností, ze které při hodnocení své práce vycházíte.* Nejčastější odpovědí u obou skupin respondentek byly reakce dětí. U učitelek je tento způsob preferován v téměř 80%, oproti 12% využívání kritérií a 9% využívání vlastního úsudku. Ředitelky preferují reakce dětí v 70% a ve 24% pracují při hodnocení práce učitelky s kritérii. Pouze 4% ředitelek používá vlastní úsudek, jak vyplývá z následujícího grafu (č. 7).

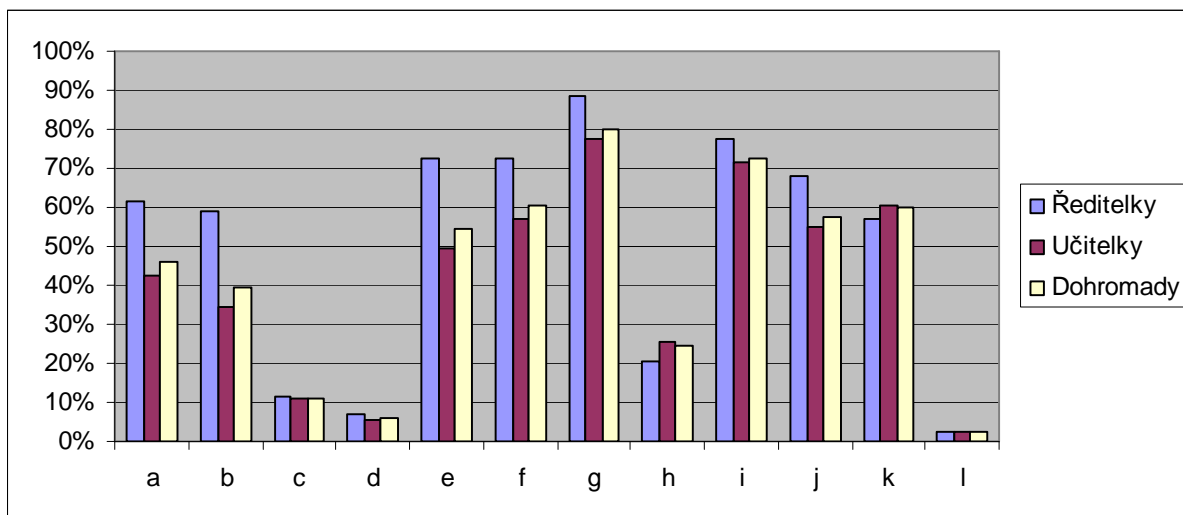
Graf č. 7 Východiska hodnocení



Na otázku č. 8: *Označte, které hodnotící nástroje pro posouzení práce učitelky jsou ve vaší mateřské škole využívány,* byly nejčastěji voleny oběma skupinami respondentek hospitace ředitelky a na druhém místě pedagogické rady. Třetí v pořadí byly ředitelkami označeny nástroje dotazník pro rodiče a neformální zpětná vazba od rodičů. Učitelkami byl označen za třetí nejčastěji používaný nástroj zpráva z hodnocení třídy. Ředitelky jsou o využívání jednotlivých nástrojů přesvědčeny daleko více než učitelky. U šesti nástrojů byly více jak 10% rozdíly v četnostech odpovědí.

Typické nástroje pro sebereflexi, uvedené v teoretické části, jakými jsou dotazníky, formuláře, portfolia a videonahrávky, jsou uváděny v minimální míře.

Graf č. 8 Nástroje hodnocení



Legenda:

- a) Dotazník pro učitelku
- b) Formulář s předem danými oblastmi hodnocení
- c) Portfolio učitelky s přesně vymezenými oblastmi pro záznamy
- d) Videonahrávky
- e) Dotazník pro rodiče
- f) Neformální zpětná vazba od rodičů
- g) Hospitace ředitelky
- h) Vzájemné hospitace učitelek
- i) Pedagogické rady s řízenou diskusí a výměnou názorů
- j) Studium třídní dokumentace (analýza třídní knihy, záznamů o dětech atd.)
- k) Zprávy z hodnocení třídy (vyhodnocování plánu vzdělávací práce ve třídě, TVP)
- l) Denní monitoring (deník)

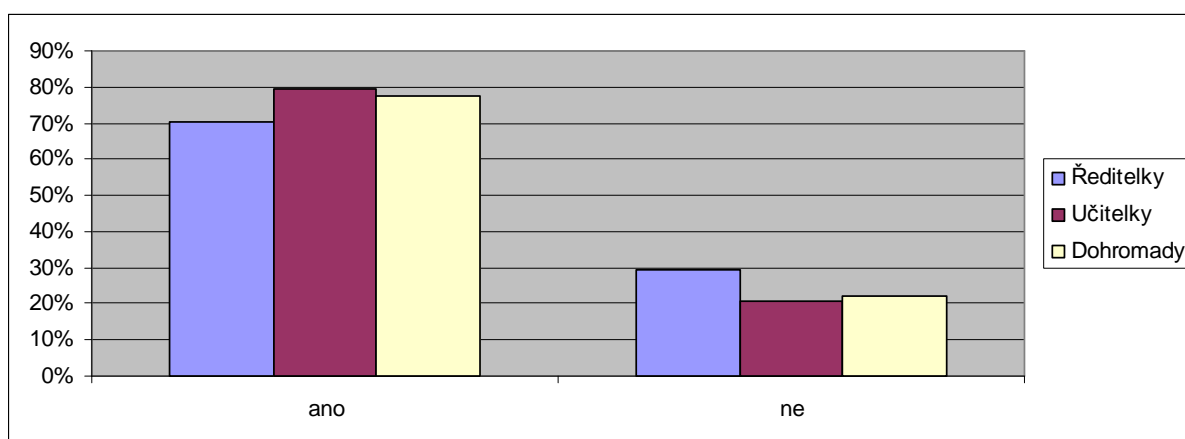
V deváté otázce se respondentky vyjadřovaly k modelové situaci. Měly vyjádřit souhlas či nesouhlas s řešením situace za strany učitelky: *Dvě děti se perou o hračku. Učitelka k nim přijde a ptá se, proč se perou. Děti se vzájemně obviňují, že si hračku vybraly „první“.* Učitelka ukončí spor slovy, aby se pokusily domluvit.

Souhlasných odpovědí bylo 78 %. Často dávaly respondentky místo vysvětlení svého rozhodnutí (proč souhlasí či nesouhlasí) svoje návrhy řešení. Např. *„Spor bych vyřešila takto – zeptala bych se, čím je ta hračka. Je-li školková, tak bych dětem vysvětlila, že je potřeba se*

o hračky dělit, také se mezi sebou hezky domluvit, ne se o ni hádat, že se o to příště děti pokusí.“

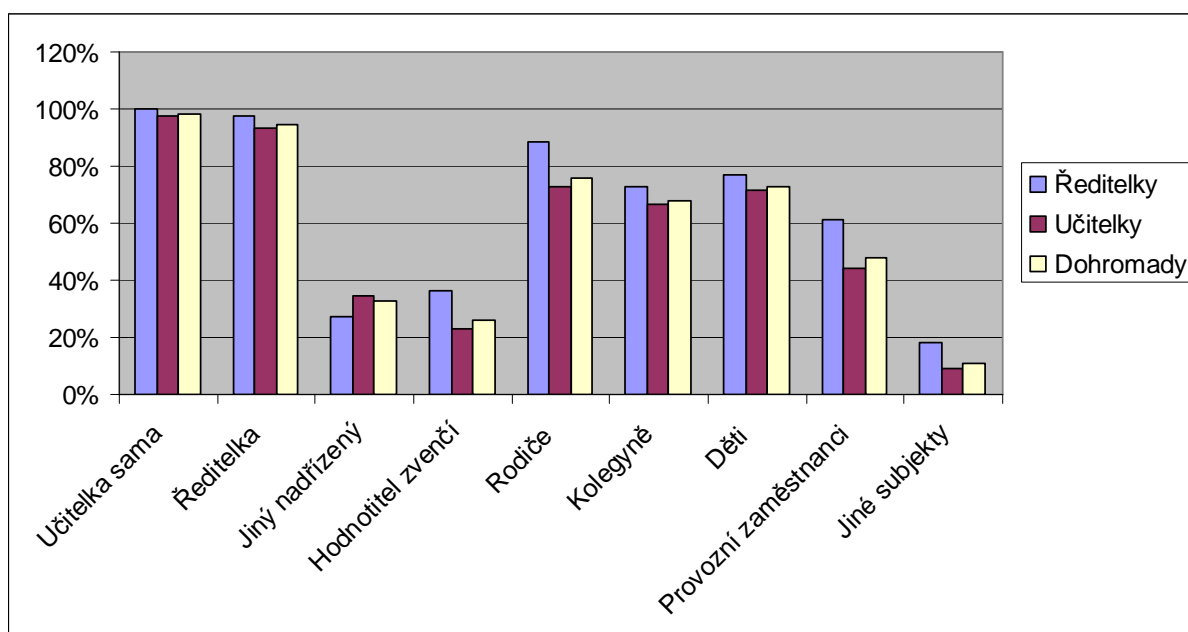
Nejčastějším důvodem nesouhlasných odpovědí bylo: „*Připomenout dětem pravidla vzájemného chování v kolektivu - kamarádské vztahy*“ (učitelka 47), nebo „*Využít např. popis situace: „Vidím, že se nemůžete spolu domluvit.“ (dát prostor pro vyjádření dětí) „Co s tím můžeme udělat? Co navrhuje?“ (učitelka 38). Někdy byl nesouhlas vysvětlen popisem mnohem více autoritativní komunikace – „*pokud budu v časové tísní: pokuste se domluvit nebo odeberu hračku oběma, pokud bude čas: povedu jednání mezi dětmi ke zdárnému a spravedlivému konci*“ (učitelka 70).*

Graf č. 9 Vyjádření k modelové situaci



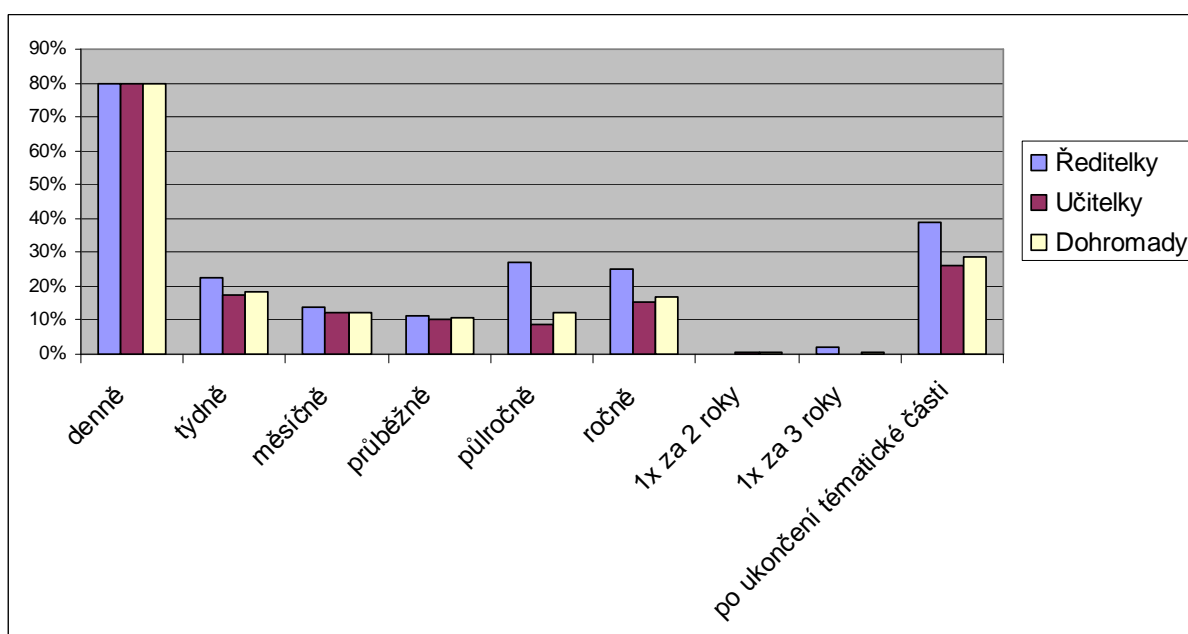
Desátá otázka posuzovala, *kdo a jak často hodnotí práci učitelky.*

Graf č. 10 Hodnotitelé vzdělávací práce učitelky



Nejčastějším hodnotitelem vzdělávací práce učitelky byla oběma skupinami dotazovaných označena ona sama. Hodnocení ředitelkou bylo uvedené na druhém místě a třetím nejčastějším hodnotitelem práce učitelky jsou rodiče.

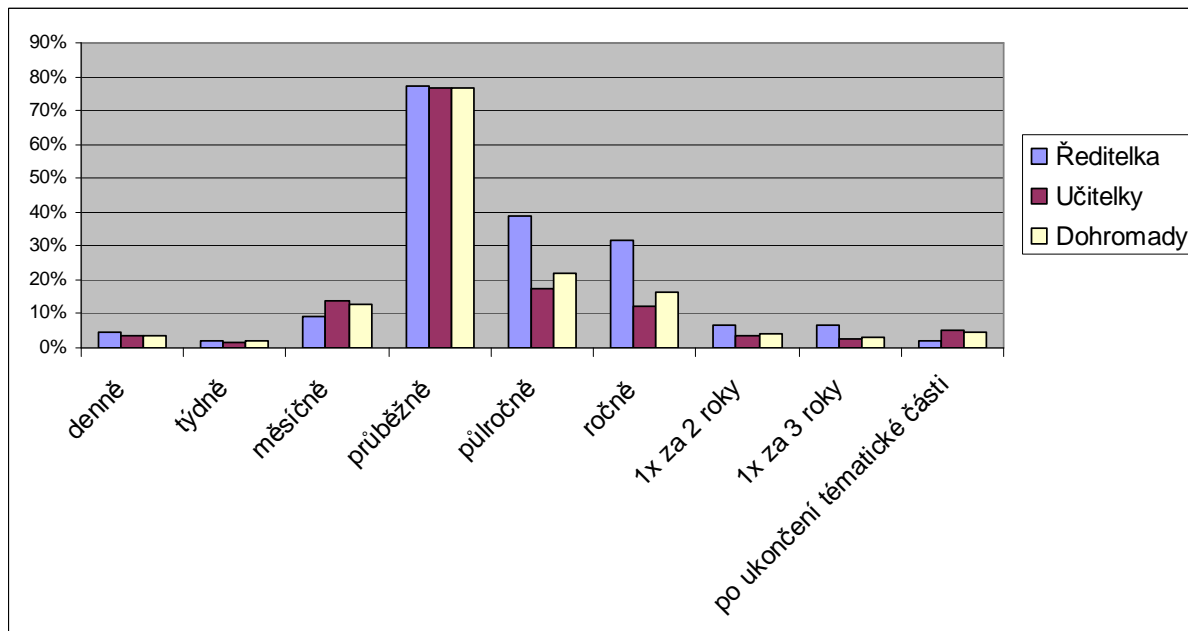
Graf č. 11 Intervaly v hodnocení prováděné učitelkou



Z tabulky, ve které označovaly respondentky intervaly jednotlivých hodnotitelů vyplynulo, že 80% učitelek hodnotí svoji práci denně. Pro denní hodnocení vlastní práce byl

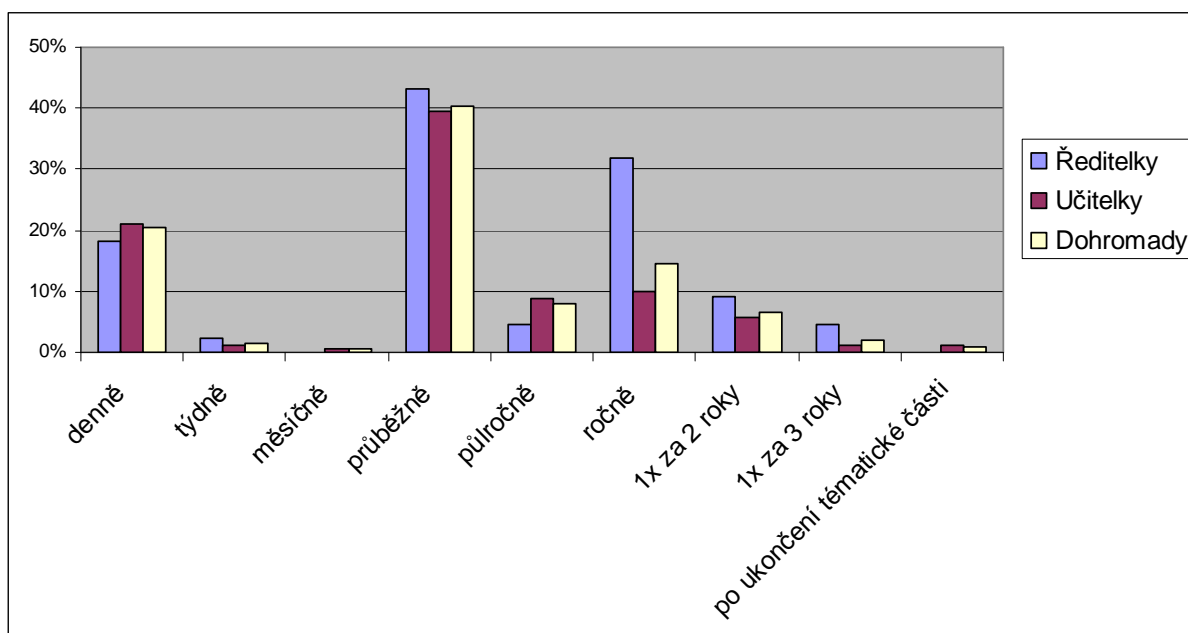
identifikován nástroj pouze u jedné ředitelky a tří učitelek v otázce č. 8. V možnosti *l) jiné* uvedli, že využívají denní monitoring.

Graf č. 12 Intervaly v hodnocení prováděném ředitelkou



Z grafu č. 12 lze pouze předpokládat, že hodnocení prováděná ředitelkou průběžně souvisí s hospitacemi, které byly uvedeny jako nejčastější nástroj využívaný pro hodnocení učitelky.

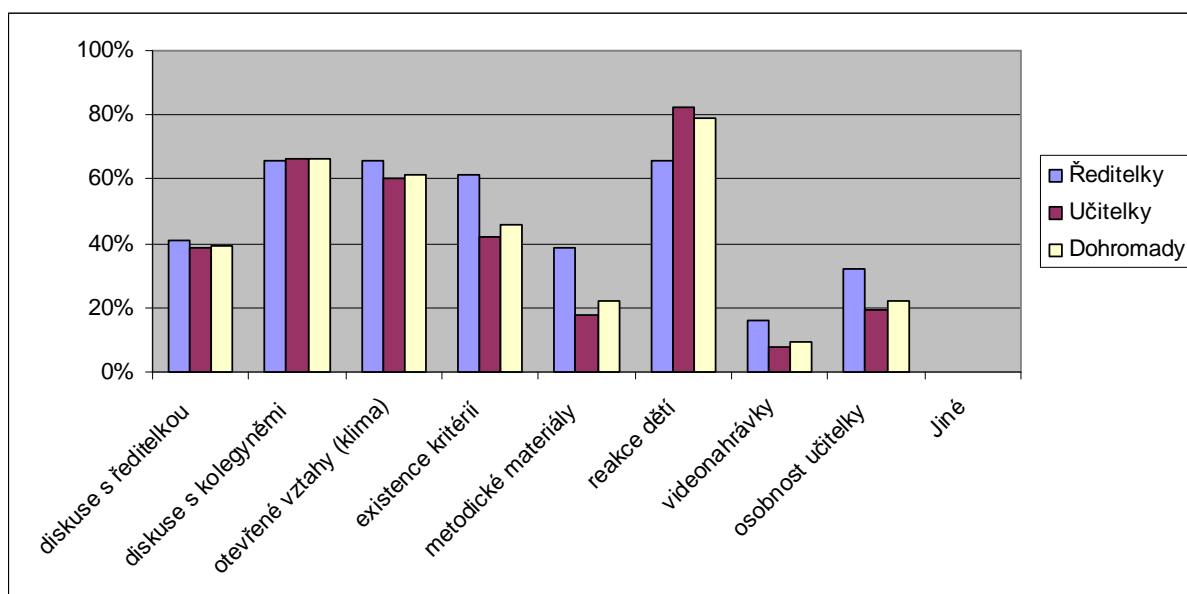
Graf č. 13 Intervaly v hodnocení prováděném rodiči



Třetím nejčastějším hodnotitelem byli označeni rodiče. Z intervalů jejich hodnocení se pouze můžeme domnívat, že jde o tradiční výměnu informací při předávání dětí (denně, průběžně). 32% ředitelek zřejmě spojuje hodnocení rodičů s využitím dotazníku při ročním hodnocení školy.

Z jedenácté otázky vyplynulo, *čím je podle názoru respondentek usnadňováno sebehodnocení učitelky*.

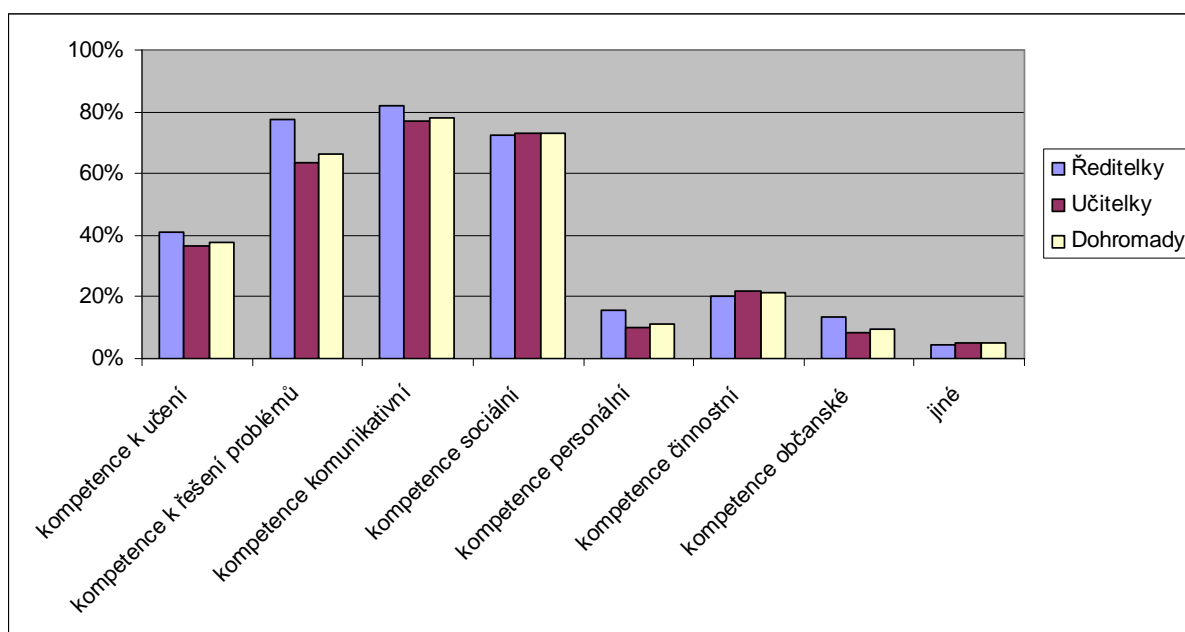
Graf č. 14 Čím je usnadňováno sebehodnocení učitelky



Z grafu č. 14 vyplývá, že ředitelky považují jednomyslně za nejdůležitější pro sebehodnocení učitelky diskuse s kolegyněmi, otevřené vztahy v mateřské škole a reakce dětí. Pro učitelku jsou největším „pomocníkem“ reakce dětí. Odpovědělo tak víc jak 80% učitelek. Kolem 60% učitelek považuje za ulehčující diskuse s kolegyněmi a otevřené vztahy v mateřské škole, stejně jako ředitelky.

Ve dvanácté otázce respondentky označovaly, *co by měla učitelka hodnotit u dětí především*.

Graf č. 15 Oblasti hodnocení výsledků dětí

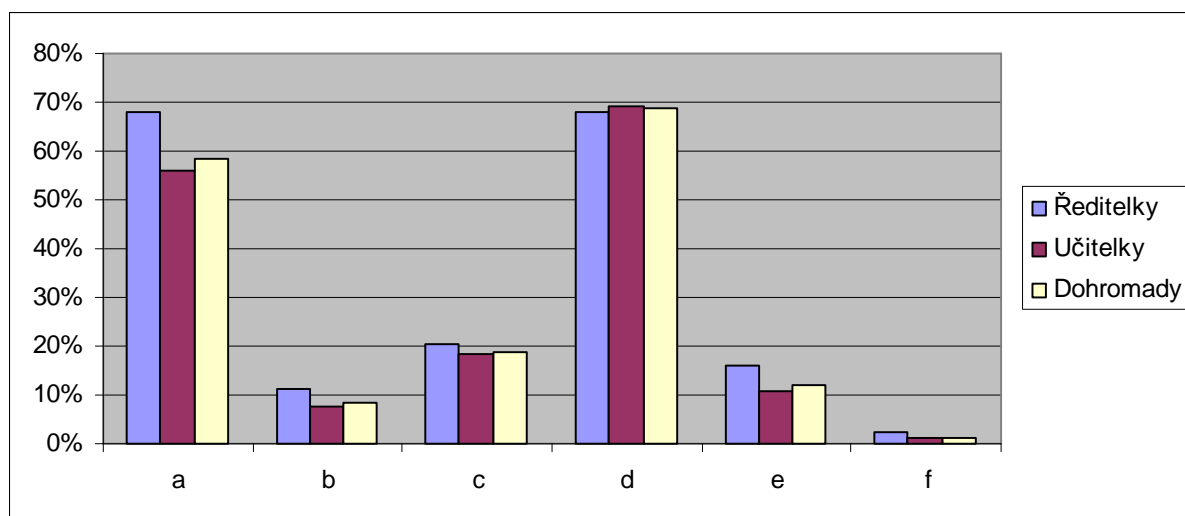


Z grafu č. 15 vyplývá jednoznačná priorita v podpoře rozvoje komunikativních dovedností, kompetencí k řešení problémů a rozvoje sociálních dovedností. U kompetence k řešení problémů je u ředitelky patrná častější volba než u učitelek.

V této otázce bylo respondentkami častěji využito možnosti „jiné“, kde uváděly, že je potřeba rozvíjet všechny kompetence.

Třináctá otázka odhalila nejdůležitější způsoby využití výsledků hodnocení a sebehodnocení učitelky v mateřských školách.

Graf č. 16 Využití výsledků hodnocení a sebehodnocení učitelky



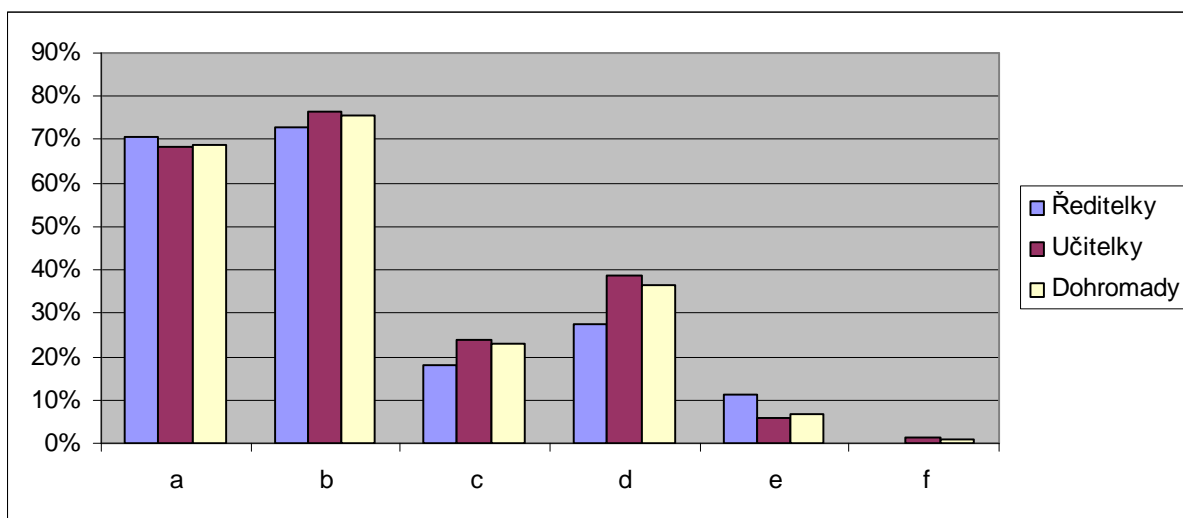
Legenda:

- a) změna způsobu práce
- b) zpracování dokumentů
- c) finanční ohodnocení učitelky
- d) pozitivní impuls k další práci (pracuji dobře)
- e) propagace MŠ
- f) jiné

Pozitivní zjištění přinesly odpovědi, že jednoznačně nejčastěji přináší sebehodnocení impuls a motivaci k další práci a na druhém místě je sebehodnocení a hodnocení učitelek využíváno pro změnu práce. U ředitelky jsou tyto faktory hodnoceny stejně. Větší rozdíl (12%) přinesla odpověď na změnu práce. Ředitelky tento přínos sebehodnocení a hodnocení učitelky vnímají častěji než ony. Méně pozitivní je zjištění, že se výsledky téměř nepropojují s finančním hodnocením.

Předposlední, čtrnáctá otázka ukázala, *ve které roli se učitelky i ředitelky při práci s dětmi cítí nejlépe.*

Graf č. 17 Role učitelky



Legenda:

- a) podporovat zájmy dětí
- b) zprostředkovat nové zážitky
- c) sledovat děti při hře
- d) vysvětlovat a seznamovat s novými poznatky
- e) hodnotit výsledky vašeho působení na děti
- f) jiné

Nejčastější odpovědi, jak je prezentuje graf č. 17, se týkají preference rolí zprostředkovatele zážitků a podporovatele zájmů dětí. Téměř 40% učitelek přiznává, že je

ještě tím, kdo vysvětluje a seznamuje s novými poznatky, místo aby nechal děti samy dojít k poznání. Ředitelky se v tomto ohledu hodnotily pouze v necelých 30%. Sledování dětí při hře, které souvisí především s jejich poznáním a tzv. diagnostikou, uvedlo pouze 23% respondentek. Nebyly zde větší rozdíly mezi učitelkami a ředitelkami. Pouze 7% uvedlo, že hodnotí dosažené výsledky dětí ve vztahu ke svému působení.

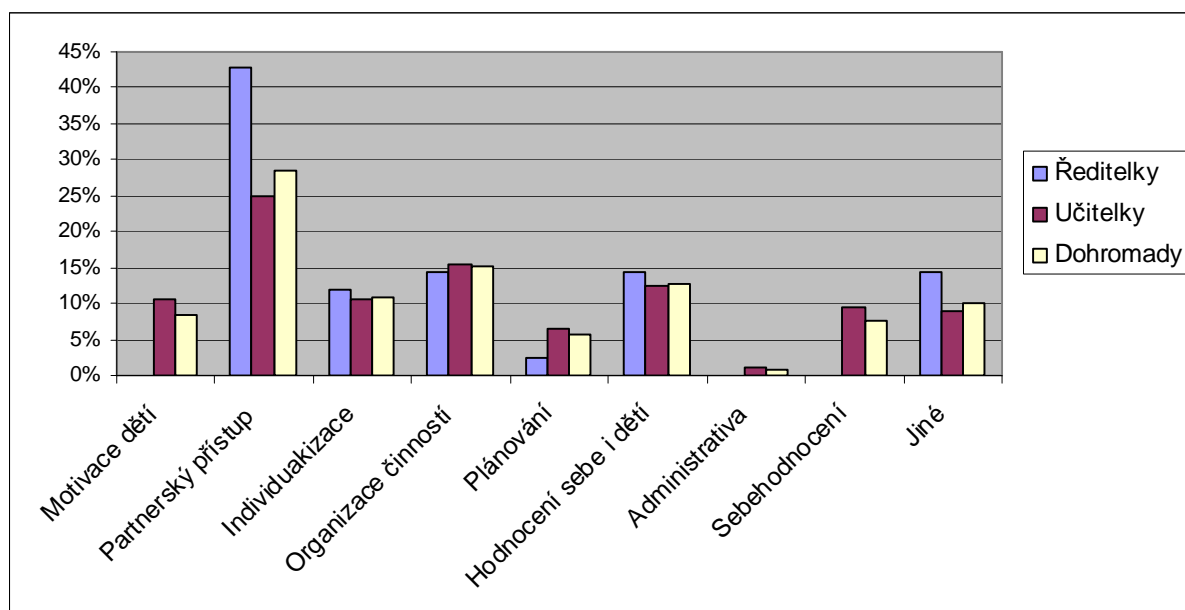
Poslední, patnáctá otázka popisuje, *co respondentky zjistily prostřednictvím hodnocení a sebehodnocení, že se jim už daří nebo ještě nedaří.*

Chybějící odpověď na tuto otázku byla nejčastější příčinou vyřazení dotazníku ze statistického zpracování. Byly ponechány alespoň ty dotazníky, ve kterých byla odpověď na jednu její část – co se identifikovalo jako zdary nebo nezdary v práci učitelky. Odpovědi na tuto otevřenou otázku byly nejprve kategorizovány (tabulka č. 9) na základě odpovědí jednotlivých respondentek, teprve poté byly zpracovány četnosti jednotlivých kategorií.

Tabulka č. 24 Kategorie odpovědí na otázku č. 15

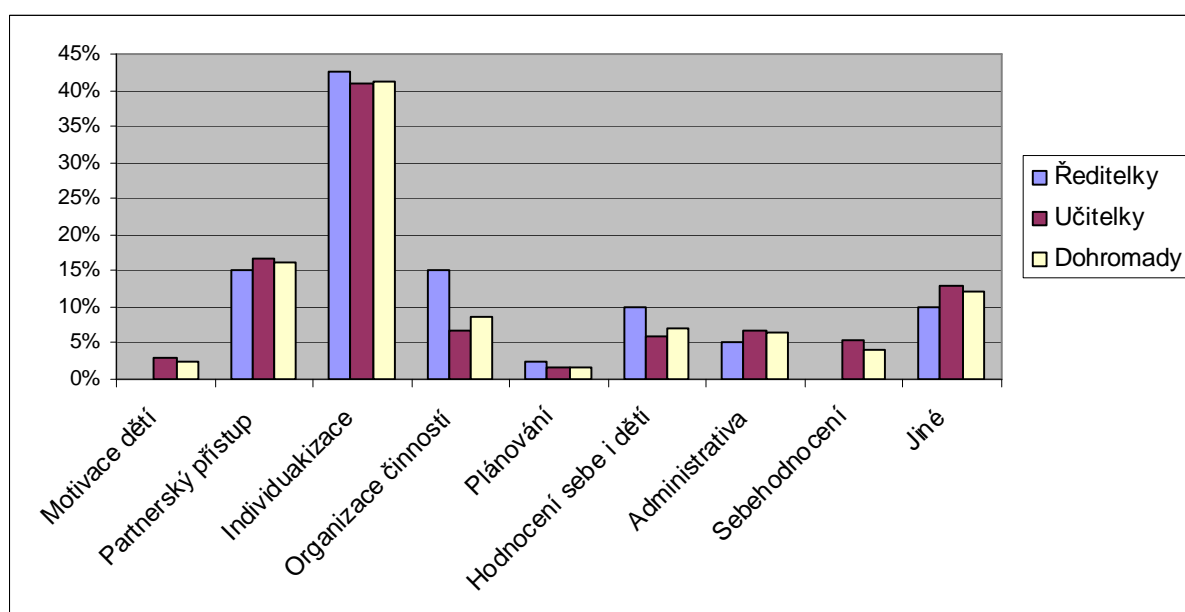
KATEGORIE	VÝROKY RESPONDENTEK
1. Motivace dětí	zaujmout děti, motivace dětí
2. Partnerský přístup	zlepšila jsem formu komunikace s dětmi, uplatňovat partnerskou komunikaci, pohodové prostředí, partnerský přístup k dětem a partnerský styl práce včetně způsobu komunikace, pozitivně působit na děti, být pozorovatelem a zprostředkovatelem domluvy dětí mezi sebou, komunikace s rodiči
3. Individualizace	prohloubila znalosti z vývojové psychologie a speciální pedagogiky na základě toho upravuji nabízené činnosti, pružně reagovat na aktuální potřeby dětí, individualizaci, podporovat zájmy dětí, reagovat včas na potřeby dětí, členit činnosti pro nejmladší děti, zapojovat děti, individuální práce ve třídě, zaměřit se individuálně na všechny děti, každý den pracovat individuálně se všemi dětmi, zadávat úkoly přiměřené věku dětí, neomezovat děti (např. pohyb, obavy o bezpečnost)
4. Organizace činností	využívat metodu prožitkového učení, vyvážený poměr spontánních a řízených činností, zlepšila se organizace práce činností dětí (přiměřenější rozvržení časové dotace), uplatňovat prožitkovou metodu, zajistit dostatek klidu na činnosti dětem
5. Plánování	plánovat tak, že plánování odpovídá způsobu plánování, který je stanoven ve ŠK, lépe plánovat činnosti pro děti
6. Hodnocení dětí	hodnotit podle 5 základních vzdělávacích oblastí, vytvořit systém hodnocení a příprav na práci s dětmi, využívat diagnostiky dětí v jejich prospěch, systematicky a průběžně děti hodnotit,
7. Administrativa	pravidelně vést dokumentaci, nevypisovat zbytečnosti
8. Sebehodnocení	mluvit o své práci, vysvětlit a obhájit ji, improvizovat, využívat závěrů a výsledků pro zefektivňování své výchovné práce, nemám problémy, hledat nové způsoby práce, postupně naplňovat všechny požadavky na nové přístupy ve vzdělávání dětí, skloubit všechny požadavky a denně je dodržovat, zformulovat písemně vlastní evaluaci
9. Jiné	získala jsem pozitivní impuls k další práci, hudební výchova, práce se sluchově postiženým dítětem, rozvíjet děti ke spolupráci

Graf č. 18 Co se daří v práci učitelky



Z grafu č. 18 je jednoznačně pozitivní a dařící se oblastí v práci učitelek „partnerský přístup“. Zpravidla se výroky týkaly komunikace s dětmi, ale vyskytovaly se také pozitivní výroky o vztazích s rodiči a mezi kolegyněmi v mateřské škole. Výsledky korespondují s nejdůležitějšími a nejčastěji hodnocenými oblastmi (otázky č. 5 a 6) – komunikace s dětmi a klima třídy a školy. Druhou nejčastější oblastí, která se již v mateřských školách daří, je organizovat činnosti. Tato oblast by se dala nazvat „způsoby realizace“, která patřila také k často zmiňovaným oblastem sebehodnocení a hodnocení učitelky.

Graf č. 19 Co se ještě nedaří v práci učitelky



Při odpovědích týkajících se nezdaru práce učitelky v kategorii „partnerská komunikace“ byly nejčastěji zmiňovány problémy v komunikaci s rodiči. U kategorie „individualizace“ byly problémy často spojovány s vysokými počty dětí ve třídě.

S počty dětí souvisely také další „nezdary“ v práci učitelky. Např. učitelka č. 45 uvedla, že se jí daří „*být pozorovatelem a zprostředkovatelem domluvy dětí mezi sebou*“, ale nedaří se jí „*ideální řešení konfliktu při nadměrném počtu dětí*“.

Z některých výpovědí je patrné nepochopení individualizace ve smíšených třídách, kdy jsou mladší děti vyčleňovány ze skupinové práce starších dětí, např. „*daří se mi pracovat ve skupinách podle věku dětí*“ (učitelka 22), „*nedaří se mi připravovat činnosti podle věku dětí – 3letým méně náročné a 6letým náročnější*“ (učitelka 78).

Součástí dotazníku byla otázka *Jaký je Váš názor na sebehodnocení učitelky*. Odpověď na ni byla nepovinná. Přesto se rozhodlo vyslovit svůj názor 124 respondentek, což je víc jak polovina. Některé názory dokreslovaly výše uvedené odpovědi.

Nejčastěji bylo uváděno, že sebehodnocení je „*potřebné, nutné, důležité, pomáhá ...*“. Je možné uvést několik příkladů dokladujících toto tvrzení: „*díky sebehodnocení se osobnost člověka dále rozvíjí*“, „*bez sebehodnocení by nedošlo k pocitu uspokojení z práce učitele, k odhalení neúspěchů a posunu a ke změně působení na děti*“.

Některé názory postihovaly nejistotu v sebehodnocení: „*učitelka, která umí zhodnotit svou práci, je schopná napravovat své nedostatky, ale zatím neumím své sebehodnocení dostatečně a rychle vystihnout a zformulovat na papír*“, „*cítím naprostý nedostatek – prázdné místo v nabídce seminářů vzdělávacích institucí na toto téma (kritéria, technika provádění, praktické procvičení)*“, „*ne každá učitelka se dokáže sebehodnotit – kladně, záporně*“, „*pokud hodnotím sama sebe, je to objektivní?*“.

Menší část názorů byla negativní a popisuje tradiční přístupy k hodnocení známé z minulých let – hodnotí „*druzí*“, zpravidla nadřízení.

Množství odpovědí se týkalo písemné podoby sebehodnocení. Např. „*sebehodnocení děláme všechny, i když ne na papír*“, „*sebehodnocení není jen o písemné formě, ale zamýšlení se například nad svou reakcí, nad řešením problematiky...*“, „*učitelka by se měla průběžně zamýšlet nad výsledky své práce a reakcí dětí ve třídě. Nejsem přesvědčena o tom, aby si musela vše podrobně zaznamenávat, neboť již tak má různé povinnosti ohledně vyplňování portfolií dětí a další dokumentace*“, „*myslím, že sama o sobě vím, kde mám rezervy a co se mi*

daří, v podstatě já osobně k tomu písemnou formu až tak nepotřebuji, málokdy se vracím k záznamům z dřívějšíka“...

Několik ředitelek uvedlo, že sebehodnocení „není zrovna oblíbená činnost učitelek, brblou na papírovou práci“, „učitelky se nehodnotí rády, ale výsledky jsou překvapivé i pro mě“.

Některé názory dokonale popisují realitu, která vyplývá z výsledků dotazníku, ale také rozhovorů a teoretické části: „Neumíme, podle mě, zatím p. učitelky k hlubšímu a objektivnějšímu sebehodnocení a otevřenosti motivovat, chybí nástroje, zkušenosti hodnotitelů. Při sebehodnocení se často učitelky podceňují, když však i na stejný nedostatek poukáže ředitelka, stávají se ostražitými a argumentují, proč je to tak a ne jinak.“, „Sebehodnocení učitelky úzce souvisí s její kvalitou. Čím kvalitnější učitelka, tím více se nad svou činností zamýšlí.“, „Bohužel mám osobní zkušenost, že učitelky mají se sebehodnocením velké potíže. Je to neoblíbená část hodnocení. Berou to více jako kritiku své osoby než východisko pro další práci.“

5.2.2 Shrnutí a interpretace výsledků dotazníkového šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo monitorovat procesy hodnocení průběhu vzdělávání z hlediska jeho hlavních aktérů - učitelky a ředitelky mateřské školy. Dotazník mapoval názory ředitelek a učitelek ze všech krajů České republiky, kvantifikoval zjištěná ziskaná rozhovory a analýzou dokumentace mateřských škol. Některá potvrdil, jiná nekorespondovala se získanými údaji z první etapy výzkumného šetření.

Výsledky jsou prezentovány ve struktuře, která je totožná se strukturou a zaměřením otázek rozhovorů – *proces vzdělávání, sebehodnocení učitelky, hospitační činnost ředitelky, využití sebehodnocení a hospitací, okolnosti sebehodnocení práce učitelky.*

Názory respondentek na *proces vzdělávání* byl mapován otázkami č. 4, 9, 12 a 14. Výpovědi odhalovaly, jak se učitelky a ředitelky mateřských škol vidí v procesu vzdělávání, co preferují v rozvoji dítěte, jaké jsou jejich názory na individualizaci a partnerský způsob komunikace.

Z odpovědí vyplývá, že obě skupiny respondentek se vidí v roli facilitátora (otázka č. 14), tzn. toho, kdo podporuje děti v jeho zájmech a zprostředkovává zážitky. Stále velký počet učitelek (39%) je spíše v roli toho, kdo předává poznatky. Roli „hodnotitele“ zastává

jen minimum dotázaných. Méně kladných odpovědí na oblast sledování dítěte při hře může souviset s nízkou úrovní sledování a vedení záznamů o vývoji dítěte. Dovednost „diagnostikovat“ dítě patří k základům individualizace předškolního vzdělávání. Obě role – „diagnostika“ a „hodnotitele“ spolu úzce souvisí a patří k nejméně preferovaným a zřejmě také realizovaným.

Individualizace nepatří k nejdůležitějším oblastem, které učitelky sledují a vyhodnocují ve své práci, jak vyplynulo z otázky č. 5. V otázce č. 15 byla identifikována jako nejproblematictější a nejméně dařící se oblastí ve vzdělávací práci učitelky.

Tuto skutečnost potvrzují odpovědi na otázku č. 4. Učitelky se domnívají, že děti „nenutí“ např. ke cvičení, že děti se do cvičení zapojují všechny zcela dobrovolně. Je však málo pravděpodobné, že by měly všechny děti zájem o pohyb (či jinou činnost organizovanou učitelkou) ve stejný čas. Zpravidla tak činí na vyzvání učitelky, pokud se intenzivně nevěnují jiné činnosti. Příčin může být několik – málo pestrá nabídka řízených činností, nemožnost věnovat se spontánním činnostem, manipulativní komunikace učitelky, apod.

Problematická se jeví oblast preference vzdělávacích cílů (otázka č. 12). Jednoznačně dávají učitelky přednost rozvoji komunikativních a sociálních dovedností, včetně samostatného řešení problémů. Z odpovědí na otázku č. 9 však podpora samostatného řešení problémů nevyplývá.

Popsaná situace zdánlivě vypadá jako podporující samostatnost, ale chybí jí ze strany učitelky empatie a prostor pro „kontrolovanou“ podporu samostatného řešení dětí, které jsou pro partnerskou komunikaci charakteristické. V ukázce učitelka dětem poradila, aby udělaly to, co evidentně nezvládají - domluvu. Na tuto skutečnost upozornil jen velmi malý počet učitelek.

Pouze několik učitelek a ředitelek upozornilo, že v komunikaci fiktivní učitelky chybí empatická reakce. Většina respondentek se méně zamýšlela a vcit'ovala do popisované situace a více nabízela „svůj“ způsob řešení. Ten byl v mnoha případech mnohem direktivnější než popsaná modelová situace.

Větší rozdíly mezi odpověďmi učitelek a ředitelek byly zaznamenány v roli toho, kdo předává poznatky. Ve větší míře tuto roli zastávají učitelky (o 11%). Ředitelky častěji přiznávaly, že se jim ještě nedaří individualizace (9%) a častěji preferovaly rozvoj kompetence k řešení problémů (8%).

Při porovnání s výsledky rozhovorů je patrná shoda v preferenci vzdělávacích cílů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností a podpory v samostatném řešení problémů. Při rozhovorech však mimoděčně vyplynulo, že je stále ještě velký důraz kladen na kognitivní rozvoj. Otázka individualizace se pohybuje na okraji zájmu respondentek nejen v důležitosti, ale i realizaci toho, co se skutečně hodnotí.

Další sledovanou oblastí bylo *sebehodnocení učitelky*. K ní se vztahovaly otázky č. 5, 7, 8, 10 a 15. Z odpovědí týkajících se preference oblastí, které si má učitelka při sebehodnocení vyhodnocovat, můžeme sestupně seřadit jejich důležitost – komunikace s dětmi, vytváření podnětného prostředí, klima školy a třídy, způsoby realizace, výsledky vzdělávání, plánování, individualizace, osobní rozvoj učitelky, naplňování plánů školy. Oblasti, které se prioritně dotýkají vzdělávací činnosti učitelky (způsoby realizace, plánování, individualizace), nepatří k nejdůležitějším při hodnocení učitelky.

Obdobně můžeme seřadit nejužívanější nástroje v mateřských školách až k těm téměř nepoužívaným - hospitace ředitelky, pedagogické rady s řízenou diskusí a výměnou názorů, zprávy z hodnocení třídy, neformální zpětná vazba od rodičů, studium třídní dokumentace, dotazník pro rodiče, dotazník pro učitelku, formulář s předem danými oblastmi hodnocení, vzájemné hospitace učitelek, portfolio učitelky s přesně vymezenými oblastmi pro záznamy, videonahrávky, deník. Nástroje uvedené v první polovině patří k běžně používaným nástrojům, některé jsou spíše neformální. Druhou polovinu tvoří nástroje charakteristické pro sebereflexi učitelky, kterou využívá 40% a méně respondentek. Z využití nástrojů je patrný větší důraz položený na vnější hodnocení učitelky než její sebereflexi.

Nejčastějšími „hodnotiteli“ byli shodně, jak ředitelkami tak učitelkami, označeny učitelky samy. Druhé v četnosti odpovědí byly označeny ředitelky, dále rodiče, kolegyně, děti, provozní zaměstnankyně a další.

Nejasná je propojenost denního sebehodnocení učitelek s využitím některého z nástrojů. V souladu s výsledky rozhovorů se lze domnívat, že jde o tzv. nezáměrné sebereflektivní zamyšlení nad svojí prací. Tato domněnka je umocněna častým využíváním reakcí dětí jako východiska pro hodnocení vlastní práce učitelek, které vyplynulo z odpovědí na otázku č. 7. Tohoto hlediska využívá téměř 80% respondentek oproti necelým 20%, které používají k hodnocení své práce kritéria.

Porovnání oblastí, které se daří, s oblastmi, které jsou pro hodnocení učitelky nejdůležitější, docházíme ke shodným odpovědím. Nejčastěji vyjadřovaly respondentky

spokojenost v oblasti partnerského přístupu a ten je současně označen za nejdůležitější oblast pro hodnocení.

Nejméně zdařilá je individualizace, která patřila k nejméně preferovaným oblastem. Dalo by se z toho usuzovat, že co se sleduje a hodnotí, se také lépe daří realizovat. Z rozhovoru i dotazníků však vyplývá, že komunikace ještě příliš partnerská není.

K pozitivním zjištěním patří, že se v několika odpovědích objevuje spokojenost s hodnocením sebe i dětí. Častěji zaznívala spokojenost s oblastí hodnocení dětí.

U tří kategorií identifikujících, co se daří, chybí vyjádření ředitelek. Jsou jimi motivace dětí, administrativa a osobnost učitelky. Lze se domnívat, že administrativní úkony přijímají ředitelky jako samozřejmou věc a tolik se nad ní nezamýšlejí. Dalším faktorem může být, že mají větší „nadhled“, takže se při vyplňování dotazníku zamýšlely spíše nad celkovou úrovní školy než nad sebou a svojí přímou prací s dětmi. V kategorii „co se ještě nedaří“ už se problémy v oblasti administrativy ze strany ředitelek objevují.

Z nepovinné otevřené otázky vyplynulo, že většinou respondentek je sebehodnocení učitelek považováno za velmi potřebné a přínosné pro zkvalitňování práce. Názor několika ředitelek poukazoval na to, že sebehodnocení není učitelkami přijato příliš pozitivně. Několikrát byla zmíněna administrativní zátěž spojená s hodnocením učitelky a ojediněle se objevily také negativní postoje k sebehodnocení.

Při porovnání výsledků mezi ředitelkami a učitelkami dochází k zásadnějšímu rozdílu v preferenci oblastí hodnocení. Ředitelky považují za nejdůležitější hodnotit způsoby realizace vzdělávacího procesu. Tuto oblast, společně s plánováním a individualizací, nepovažují učitelky za ty nejdůležitější. Zmíněné oblasti se však nejvíce vztahují přímo ke vzdělávací práci učitelek ve třídě.

Rozdíly se objevily v četnostech odpovědí ředitelek v preferenci oblastí hodnocení. Ředitelky mají vyrovnanější pohled na důležitost jednotlivých oblastí než učitelky. Tento jev může znamenat uvědomění ředitelky širšího spektra oblastí a dovedností učitelky, které jsou pro kvalitu vzdělávání důležité.

Velké rozdíly můžeme sledovat také v odpovědích týkajících se využití nástrojů. Ředitelky označily šest nástrojů nejméně o 10% častěji užívaných než učitelky. Vysoké procento (25%) je rozdíl mezi tím, jak uvádí využívání formuláře pro sebehodnocení učitelky a ředitelky. Také u dotazníku pro sebehodnocení ředitelky vidí jeho využívání o 20% častější než učitelky.

Ředitelky častěji preferovaly (12%) využití kritérií pro hodnocení učitelky.

Markantní rozdíl se objevil v pozitivním hodnocení partnerské komunikace. Ředitelky ji vidí o 32% častěji jako oblast, která se již daří. Je možné, že pozitiva v této oblasti vztahují více na sebe v roli řídicího pracovníka, což ale nebylo jednoznačně prokázáno.

Patnáctiprocentní rozdíl se objevil v oblasti organizace vzdělávání. Ředitelky ji vidí častěji než učitelky jako oblast, která se ještě nedaří. Organizace vzdělávání patří u ředitelek k nejdůležitějším (otázka č. 5) a nejsledovanějším oblastem (otázka č. 6) a je možné, že jsou při jejím sledování kritičtější nebo o ní mají více informací, a současně negativních.

Ředitelky ve svých výpovědích zdůvodňovaly mnohem méně nemožnost realizovat individualizaci vysokými počty dětí, což je možná tím, že mají mnohem nižší úvahy u dětí.

Porovnáním výsledků dotazníků a rozhovorů, dochází ke shodě v odpovědích u využívání nástrojů. Potvrzuje se spíše využití neformálních než specifických nástrojů pro sebehodnocení. Ve shodě je také domněnka intuitivního sebehodnocení vyplývající z nízkého využívání kritérií, ale i sebehodnotících nástrojů.

Výrazný rozdíl je v oblasti hodnocení „výsledků“ dětí. V rozhovorech patřil k nejčastěji sledované a hodnocené oblasti, zatímco v dotazníku se tohoto tématu dotýkají respondentky spíše okrajově.

Rozdíly v odpovědích byly zaznamenány u nejčastějších hodnotitelů. Těmi byly v rozhovorech označeny ředitelky v souladu s nejčastěji využívaným nástrojem „hospitace“. V rozhovorech zaznívalo častěji hodnocení kolegyň než rodičů.

Hospitační činnosti ředitelky se dotýkaly otázky č. 5, 6, 7 a 13. Hospitace jsou nejčastěji využívaným nástrojem pro hodnocení učitelky. Ředitelky, z pohledu obou skupin respondentek, sledují nejčastěji způsoby realizace vzdělávací práce, komunikaci učitelky s dětmi, plánování, vytváření podnětného prostředí, klima školy a třídy, výsledky vzdělávání, individualizaci, naplňování plánů školy a na posledním místě osobní rozvoj učitelky.

Způsob realizace vzdělávací práce, klima školy a třídy a vytváření podnětného prostředí patří k oblastem, které ředitelky považují současně za nejdůležitější v hodnocení učitelky.

24% ředitelek využívá při hospitacích kritéria, 6% vlastní úsudek a zbytek vychází z reakcí dětí.

Rozdíly v hodnocení hospitační činnosti u ředitelk a učitelek vznikly v názorech na nejčastější sledování u oblastí plánování učitelky a výsledků vzdělávání. Učitelky se častěji domnívají (o 13%), že ředitelka sleduje oblast plánování. Naopak o 12% méně se domnívají, že ředitelka sleduje výsledky vzdělávání.

Ředitelky využívají o 10% častěji než učitelky kritérií. Je možné, že kritéria nejsou součástí autoevaluačního systému mateřské školy a ředitelky si vytvářejí speciální kritéria pouze pro hospitační činnost.

Při porovnání s výsledky rozhovorů patří hospitace k nejčastěji využívaným nástrojům pro hodnocení učitelky. Také oblasti, na které se ředitelky zaměřují, jsou shodné.

Jak je využíváno sebehodnocení učitelek a hospitací bylo zodpovězeno v otázce č. 1. Z dotazníku jednoznačně vyplývá, že výsledky sebehodnocení a hodnocení učitelky jsou nejčastěji využívány k pozitivní motivaci učitelek. Druhou nejčastější odpovědí byla změna práce. **V porovnání s rozhovory** byla změna uváděna v rozhovorech častěji. Z analýzy dokumentů nebylo provázání se zavedením změn prokázáno. Dotazník také neposkytuje informace, k jakým konkrétním změnám dochází. Pozitivní motivace patřila v rozhovorech pouze k ojedinělým odpovědím.

Ředitelky se o 11% častěji vyjadřovaly, že výsledky se využívají ke změně práce. Odpovědi mohou souviset s plánováním. Ředitelky mohou získané údaje z hodnocení a sebehodnocení učitelky využívat k plánování. Pak je ovšem možné, že cíle nejsou společně sdílené a neprobíhá participace na tvorbě plánů školy.

Zarážející je, že se výsledky hospitací nepromítají do finančního hodnocení učitelek, jak vyplývá z otázky č. 13. Finanční situace ve školství není v České republice nejlepší, ale v uplynulých dvou letech byly mateřským školám poskytnuty účelově vázané prostředky na motivaci pedagogů. Kritéria pro jejich přiznání byla spojená právě s implementací kurikulárních změn do práce učitelek. Dalo by se očekávat, že úroveň kvality vzdělávací práce jednotlivých učitelů se promítne alespoň v přiznání nenárokových složek, jakými jsou osobní ohodnocení, odměny a výše uvedené účelově vázané prostředky.

Okolnosti sebehodnocení práce učitelky mapovala otázka č. 11. Z odpovědí lze vysledovat jednoznačnou zaměřenost všech respondentek na vytváření pozitivního klimatu ve škole, vyplývající již z odpovědí na otázky č. 5 a 6. Právě partnerské vztahy v mateřské škole byly u nadpoloviční většiny tázaných považovány za přispívající k sebehodnocení učitelky.

Pozitivní je poměrně časté uvádění kritérií jako „pomocníků“ pro sebehodnocení učitelek. Vzhledem k vysokému procentu odpovědí označujících za nejčastěji využívaný nástroj „hospitace“, je jejich účinek (podpora) v podobě diskuse s ředitelkou vnímám jako velmi zanedbatelný. Můžeme se tedy domnívat, že ačkoli jsou hospitace prováděny často, nepřináší učitelkám tolik informací, které by pro sebehodnocení potřebovaly, či se jim zdály užitečné.

5.3 Případová studie

Případová studie probíhala ve vybrané mateřské škole v období duben 2009 – únor 2010. Zpočátku (duben – srpen 2009) byla realizována na bázi akčního výzkumu, kdy byla autorka v roli výzkumníka a současně v roli zkoumaného subjektu (Janík, 2005, s. 53). Vycházíme z toho, že cílem akčního výzkumu není pouze *systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí*, ale může jít také o *lepší poznání a získání konkrétních poznatků o problémech vlastní praxe*.

Hlavní metodou byla analýza dokumentů – zápisy z pedagogických rad, sebehodnocení učitelek, hospitací ředitelky, roční plány, školní vzdělávací programy, hodnotící zprávy, školní časopis, kronika školy, zápisy ze setkání s výborem Klubu rodičů, zpráva České školní inspekce, vnitřní směrnice Platový předpis. Doplňující metodou byly rozhovory s jednotlivými učitelkami, ze kterých byl pořízen záznam. Autorka využila možnosti dobré znalosti terénu a pokusila se o retrospektivní pohled na utváření sebehodnotících aktivit v mateřské škole. Zaměřila se nejen na sebehodnotící aktivity, ale snažila se o identifikace těch okolností, které měly na hodnocení průběhu vzdělávání vliv, tzn., že utvářely kontextový rámec zkoumaného jevu v souladu s východiskem popsanými v kapitole 4.4.4.

V druhé etapě, již v roli nezúčastněného pozorovatele, využila dalších metod, jakými byly skupinové rozhovory s učitelkami a ředitelkou nahrávané na diktafon, záznamy z pedagogických rad a rozhovorů s rodiči, analýzu další dokumentace (deník učitelky, školní časopis, zápisy z pedagogických rad).

Pro co největší objektivitu případové studie byla dána její konečná verze k posouzení tzv. kritickému příteli (critical friend). Tímto „přítelem“ je ředitelka pražské mateřské školy, se kterou autorka spolupracuje již delší dobu a která zná „život“ mateřské školy

ze vzájemných návštěv. Případovou studii připomínkovala také současná ředitelka vybrané mateřské školy.

Poznatky z této studie jsou strukturovány následovně:

1. Charakteristika školy, cíle a potřeby autoevaluačních procesů
2. Historický exkurz do hodnocení průběhu vzdělávání a jeho utváření, k čemu a jak jsou výsledky využívány
3. Co je předmětem hodnocení, nástroje sebehodnocení, postupy vedoucí k podpoře profesního růstu učitelek

Charakteristika školy.

Jde o trojtřídní sídlištní mateřskou školu v Brně. Pracuje v ní 6 učitelek včetně ředitelky, 2 provozní zaměstnankyně, 3 pracovnice školní kuchyně a dochází do ní 75 dětí. Budova je jednopodlažní, účelová, postavená v roce 1983. Mateřská škola byla v roce 1997 přijata do projektu Škol podpory zdraví. Tento projekt má povinnost evaluovat práci školy z hlediska podpory zdraví od prvopočátku své existence, takže tato mateřská škola má za sebou již čtyři evaluační etapy. Tady je odpověď na otázku *proč* se evaluací začali v mateřské škole zabývat.

Fotodokumentace školní kroniky dokladuje spoluúčast rodičů na tvorbě projektu podpory zdraví. Formou brainstormingu se společně zaměstnanci školy i rodiče pokoušeli formulovat vizi a dlouhodobé záměry školy, které je již 13 roků provází ve vzdělávacích aktivitách a při stanovení krátkodobých plánů školy.

Ředitelka nevnímala hodnocení jako povinnost, ale spíše jako prostředek k ověření, zda se mateřská škola a její zaměstnanci ubírají tam, kam chtějí, jak si to vytyčili v projektu podpory zdraví. Sama také využívala důsledně hospitační činnost ke zjištění, jestli se učitelkám daří jít zvolenou cestou a jak naplňují cíle školy.

Autorka práce nastoupila do mateřské školy v roce 1992 a postupně začala se zaváděním změn, jakými bylo například vytvoření heterogenních skupin, uvolnění denního režimu, zrušení frontálních zaměstnání a jejich nahrazení skupinovými činnostmi, zavedení postupných svačin. O všech těchto změnách existují doklady v podobě zápisů z pedagogických rad. Změny sice byly projednány a přijaty většinou pedagogického, ale i provozního sboru, nebyli s nimi však seznámeni rodiče.

Z důvodu organizačních změn, ale také přechodu do právní subjektivity již od roku 1994, docházelo k časté výměně zaměstnanců. Ředitelka byla velmi ctížádostivá, cílevědomá, ale také důsledná při zavádění změn. Její nekompromisnost přivedla některé zaměstnance k dobrovolnému odchodu, u některých byl odchod navržen z její strany.

Dalším důvodem pro odchod některých nově přijatých učitelek byl zpravidla velký tlak na výkon ze strany vedení. V současné době je kolektiv zaměstnanců v mateřské škole stabilizovaný. Od září 2009 jej vede ředitelka, která byla dlouhé roky zástupkyní autorky práce. Sdílí cíle a hodnoty, které byly formulovány v rámci programu podpory zdraví, a pokračuje v trendech nastaveného systému hodnocení.

Kolektiv je poměrně mladý, učitelky dosahují v průměru 38 roků. Nejmladší učitelce je 26 roků. Ředitelka je nejstarší, ve věku 47 roků. Učitelky, které nastoupily v posledních dvou letech, se k výběru mateřské školy vyjádřily: *„o volném místě mi řekla kamarádka, která tady má děti a hrozně školku vychválila, tak jsem byla zvědavá.....“*, *„líbila se mi programová nabídka školky, zaměření na zdravý životní styl...“*.

Obdobné výroky zaznívaly také ze strany rodičů, kteří si mateřskou školu nevybírají již pouze podle hlediska „vzdálenosti“ od bydliště:

- *„když jsme hledali školku, podívali jsme se nejdřív na Internet a tam nás zaujaly stránky této školky, ale hlavně jejich program. Myslím, že je fakt důležité se v dnešní době víc zabývat zdravím.....“*
- *„já jsem se byla podívat ve víc školkách tady v sídlišti, ale tady mě hned upoutala atmosféra a to prostředí. Taky jsem byla překvapená, že můžu s dcerou začít chodit hned „na zvykání“, to jinde nedělají“*

Historický exkurz do hodnocení průběhu vzdělávání a jeho utváření, k čemu a jak jsou výsledky využívány

Z hlediska utváření hodnotících aktivit byl důležitý vstup mateřské školy a její přijetí do Programu podpory zdraví v ČR v roce 1997. Tento rok byl důležitým mezníkem i z jiného důvodu. Se snižujícími se počty dětí vzrůstala rivalita mezi mateřskými školami, byly uzavřeny 3 z původních jedenácti mateřských škol. V této mateřské škole došlo k výraznému poklesu počtu dětí až na pouhých 58 (z původních 75).

Ve školním roce 1997/1998 se začalo postupně měnit klima školy a chování učitelek. Z dříve velmi aktivních, veselých, nápady sršících a otevřených se učitelky stávaly nemluvné a podrážděné. Z nadšení a podpory změn, které dříve vítaly, se najednou stavěly k nápadům ředitelky zdrženlivě.

U rodičů došlo, na základě špatné informovanosti a vzhledem k jejich vlastním zkušenostem s předškolním vzděláváním z minulých let, k nepochopení cílů a záměrů mateřské školy. Tak se stalo, že snad z pocitu ohrožení rozvoje jejich dítěte volily jiné mateřské školy, které nabízely tradiční a tudíž „osvědčené“ postupy ve vzdělávání.

U učitelek lze hledat příčiny a motivy chování např. v nedostatečně objasněném cíli změn včetně vysvětlení, jak dojde k jeho naplnění (Vroomovy teorie očekávání). Mohlo jít také o pochybnosti učitelek, zda jsou schopny zvládnout nové úkoly (Maslow). Další možnou příčinou také mohly být existenční obavy spojené s úbytkem dětí.

Chybou ředitelky byl nedostatek zpětné vazby, který je při zavádění změn nezbytný. Ta by ukázala na nepochopení zaváděných strategií a mohla zabránit negativním dopadům jak v počtu dětí, tak v klimatu mateřské školy a vztazích mezi zaměstnanci. Možným problémem také mohlo být autoritativní řízení spojené s direktivními příkazy ke změnám bez předchozí diskuse, vysvětlování, argumentace a motivace lidí.

Zápis z pedagogické rady potvrzuje některé výše uvedené domněnky. Na otázku: „*Budeme pokračovat ve změnách, nebo se vrátíme k původnímu způsobu práce?*“ (tzn. k frontální činnosti, homogennímu uspořádání tříd, striktnímu režimu dne apod.) se všechny učitelky jednoznačně shodly na tom, že se nechtějí vrátit ke stejným způsobům práce používaným před revolucí. Samy však řekly, že potřebují více informací, aby věděly *proč* a především *jak* měnit zaběhnuté praktiky.

Společně se začaly rodit nápady, jakým způsobem vtáhnout rodiče do dění mateřské školy, aby pochopili způsob práce, ale hlavně, jak tento způsob přispívá k rozvoji jejich dítěte. Přemýšlení vyústilo v řadu návrhů. Mateřská škola začala vydávat svůj časopis. Do Školního řádu byla po dohodě s rodiči připsána povinnost předávat a vyzvedávat děti přímo ve třídě, bylo založeno občanské sdružení Klub rodičů, zavedly se tzv. hovorové hodiny a plánovací dny.

Plánovací dny byly organizovány vždy první pondělí v měsíci. Dodnes slouží k výměně zkušeností o vývoji dětí a současně vedou k společnému plánování rozvoje těch kompetencí, které jsou rodiči i učitelkami vnímány jako nedostatečně rozvinuté. Lépe

promyšlena byla také organizace adaptačního období. Rodiče mohou se svými dětmi přicházet již od zápisu (vždy v březnu) do mateřské školy a postupně se seznamovat a zvykat si na organizaci vzdělávání v mateřské škole. Tato aktivita pomáhá vytvořit bezpečné prostředí pro děti již před vstupem do mateřské školy a současně pomáhá rodičům lépe pochopit způsob práce učitelek.

V tomto období byly „nastartovány“ partnerské vztahy s rodiči, které pomáhají utvářet příznivé klima v celé mateřské škole. Otevřené vztahy podporují hodnotící procesy a následné zkvalitňování vzdělávací práce.

Zásadními mezníky evaluační činnosti v oblasti hodnocení a sebehodnocení učitelky bylo **další vzdělávání učitelek** v komunikačních dovednostech *Respektovat a být respektován* (1999) a v tzv. *Metodě videotreninku interakcí* (2000 - 2001).

Informace z těchto seminářů rozpoutaly časté diskuse o dovednostech v oblasti partnerské komunikace, které došly tak daleko, že se **učitelky začaly vzájemně upozorňovat** na některé „chybné“ výroky. Díky videonahrávkám mohly regulovat také samy svoje dovednosti.

Videotrenink interakcí (VTI) pomohl učitelkám nejen s cílenějším pohledem na děti a jejich potřeby, ale především se záměrným sledováním vlastních projevů, chování a interakcí. Učitelky si videonahrávky schovávají, mají možnost se k nim vracet a sledovat linii svého vývoje. Z jejich komentářů je patrné, že zvyknout si na techniku jako „pomocníka“ při práci není zcela jednoduché: *„Když jsem se viděla poprvé, tak to bylo děsné. Trvalo mi dlouho, než jsem se dokázala soustředit na svoje pracovní věci, na to, co mám sledovat. Pořád jsem si všímala té své gestikulace a příšerného hlasu...“*

Jedna z učitelek přesto, že využívala videonahrávky pro hodnocení své práce několik roků, nemohla se s touto „technikou“ sžít. Při jednom z **hodnotících rozhovorů s ředitelkou** školy na tento svůj handicap upozornila a společně se dohodly, že pro ni bude přínosnější písemná forma sebereflexe vedená formou **deníku učitele**.

Od roku 2000 si každé tři roky mateřská škola vyhodnocovala prostřednictvím **dotazníku INDI MŠ**, jak se jí daří naplňovat podporu zdraví. Dotazník je specifickým nástrojem vytvořeným pro mateřské školy, které pracují v síti programu podpory zdraví v České republice. Dotazník byl vytvořen pro zmapování 12 podmínek a dvou principů podpory zdraví. Jeden dotazník vyhodnocuje učitelku, jako „podmínku“ pro zdravý rozvoj dětí. V tabulce č. 12 je ukázka hodnocení z roku 2008.

Tabulka č. 25 Výsledky dotazníku zásady učitelka (INDI MŠ)

Položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	průměr za INDI
U1	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	4,40
U2	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4,55
U3	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4,80
U4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4,45
U5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4,40
U6	5	4	5	5	4	5	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,65
	28	25	26	29	27	25	22	30	27	29	27	25	28	26	27	29	30	28	27	29	4,50

Porovnáním dvou výsledných hodnot z předcházejících roků (2006, 2003, 2000) mohou učitelky sledovat svůj vývoj. Zjištěné „problémové“ oblasti pomáhají mapovat také kvalitu v rámci celé mateřské školy. Nejnižše hodnocené položky (např. č. 7 „vyhýbám se manipulacím otevřeným i skrytým, zdánlivě pozitivním, jako je manipulace laskavými slovy a pobídkami“) se stávají předmětem diskusí a zpravidla cílem pro rozvoj učitelek zakotvený v ročním plánu školy.

Dotazník INDI MŠ, spolu s dalšími hodnotícími nástroji, přináší mnoho podkladů pro analýzu činnosti mateřské školy. Ta vyústí k mnoha diskusím mezi učitelkami, provozním personálem, ale i rodiči a výsledky jsou zpracovány v hodnotící zprávě. V ní se objevují informace o oblastech, které se již ve vzdělávací práci daří, ale jsou zde zmíněny také oblasti, ve kterých byly identifikovány problémy. Vybrané problémy, které budou řešeny v nejbližším období, jsou zapracovány do inovovaného školního vzdělávacího programu a detailněji rozpracovány v jednotlivých ročních plánech.

Například v hodnotící zprávě z roku 2006 je uvedeno: „V inovovaném školním vzdělávacím programu, který bude vypracován na období září 2006 – srpen 2008, se budeme zabývat podrobnějším studiem 7 typů inteligence podle Gardnera tak, abychom mohli připravovat natolik podnětné prostředí a nabídku řízených činností, které by umožnily seberealizaci všech dětí. Další oblasti, na které se zaměříme, budou rozvoj sebeobslužných činností, zejména v oblasti stolování a posilování samostatného řešení konfliktů mezi dětmi.“

V roce 2008 byly priority stanoveny v těchto oblastech: „V inovovaném školním vzdělávacím programu, který bude vypracován na období září 2008 – srpen 2010, se budeme zabývat plánováním řízených činností na pobytu venku a vycházkami, které budou podporovat

zážitky spojené s probíraným tématem. Důsledněji budeme dbát na dodržování bezpečnostních a herních pravidel na školní zahradě. Pro děti budeme cíleně připravovat programy pro práci s počítačem.“

V ročních plánech, které podrobněji rozpracovávají navrhované oblasti zkvalitnění, jsou zpracovány také plány kontrolní a hospitační činnosti. Cíle souvisí s cíli rozvíjených oblastí.

Od roku 2000 si začaly učitelky vyhodnocovat svoji práci každoročně samy. Nejdříve jen podle jednoduché předlohy se zaměřením na svoje zdary a problémy, později podle podrobnějších instrukcí v podobě oblastí a kritérií (viz příloha č. 7). Tato aktivita byla navržena ředitelkou školy s odůvodněním, že dotazník INDI MŠ nepodává konkrétní a ucelený obraz o vzdělávací práci učitelky, neboť je prioritně zaměřen na mapování podmínek. Učitelkami byl přijat, ale s nepříliš velkým nadšením. Učitelky začaly svoje hodnocení zpracovávat v elektronické podobě a v současné době je u některých z nich k dispozici devět sebehodnotících zpráv. Jejich analýzou bylo zjištěno, že každá z učitelek má rozdílný přístup ke zpracování. Některým stačí půl strany pro hodnocení své práce, některé potřebují dvě. Velmi individuální jsou také výsledky dosahované v jednotlivých oblastech. Ze zpráv je zpravidla také patrné, na co byl v kterém roce kladen větší důraz.

Příkladem mohou být autentické výroky pěti učitelek z hodnocení v roce 2007, ve kterém se promítají zjištění z hodnotící zprávy v roce 2006:

Učitelka 1	Nejvíce se mi daří zařazovat hudební, jazykovou a tělesně-pohybovou inteligenci. Méně se mi daří zařazovat interpersonální a intrapersonální inteligenci. Mnohem více se musím zaměřit na logicko -matematickou a prostorovou inteligenci.
	Snažím se být pro děti herním partnerem.Při komunikaci se mi daří být empatická, snažím se dávat možnost výběru ,už méně se mi daří zpětná vazba popisem. Snažím se dávat dětem prostor pro samostatné řešení problémů, ale velmi často se mi stává, že řeším za ně.
Učitelka 2	Daří se mi plánovat různorodou řízenou činnost tak, aby se uplatnilo všech 7 typů inteligence.
	Daří se mi komunikace - empatie, možnost výběru, JÁ výroky, přirozené důsledky, prostor pro samostatné řešení různých situací.
Učitelka 3	Vytvářím podnětné prostředí tak, aby se ve všech činnostech uplatnilo všech 7 typů inteligence (hudební,pohybová,intrapersonální,.....), méně individuálně plánuji.
	Více zařazovat zpětnou vazbu popisem, sledovat řešení konfliktů mezi dětmi a udělat si zpětnou vazbu pro sebe.
Učitelka 4	Snažím se uplatňovat všechny typy inteligence
	V komunikaci používám empatii, výběr, popis, Já výroky, přirozené důsledky, zpětná vazba pro mě je, že u dětí slyším svoje mluvní modely. Dávám málo prostoru pro samostatné řešení problémů.
Učitelka 5	Vzhledem k velké nabídce her, pohybovému a hudebnímu využití ve třídě se domnívám, že byl naplňován i požadavek uplatnění všech 7 typů inteligence.
	Děti mají vždy možnost výběru, a také možnost řešit problémy, které se vyskytnou. Pokud děti potřebují při sebeobslužných činnostech pomoc, vyžadují od nich požádání s kouzelným slovíčkem a také u starších popis konkrétní činnosti, se kterou si neví rady.

Zpočátku se objevovaly u učitelek obdobné hodnotící výroky toho, co se daří a co ne. Např. *„příliš se mi nedaří zařazovat zajímavé výtvarné činnosti“* (2000), *„ve výtvarných činnostech mám málo zajímavých nápadů na techniky a náměty“* (2001) u též učitelky. Postřehy z hospitační činnosti v kombinaci se sebehodnotícími zprávami učitelek přivedly ředitelku k myšlence rozhovorů s učitelkami, které by odrážely pohledy obou – ředitelky i učitelek.

Od roku 2004 se vždy v červnu odehrály asi hodinové hovory s jednotlivými učitelkami. Tato časově náročná činnost ředitelky přinesla oběma stranám užitečné informace. Učitelky dostaly zpětnou vazbu nejen své práce, ale i svého pohledu na sebe sama zpracovaném v písemné zprávě. Ředitelka dostala informaci o tom, jak se učitelky vidí a jsou schopné na sobě pracovat a především dostala impulsy pro plánování dalšího školního roku.

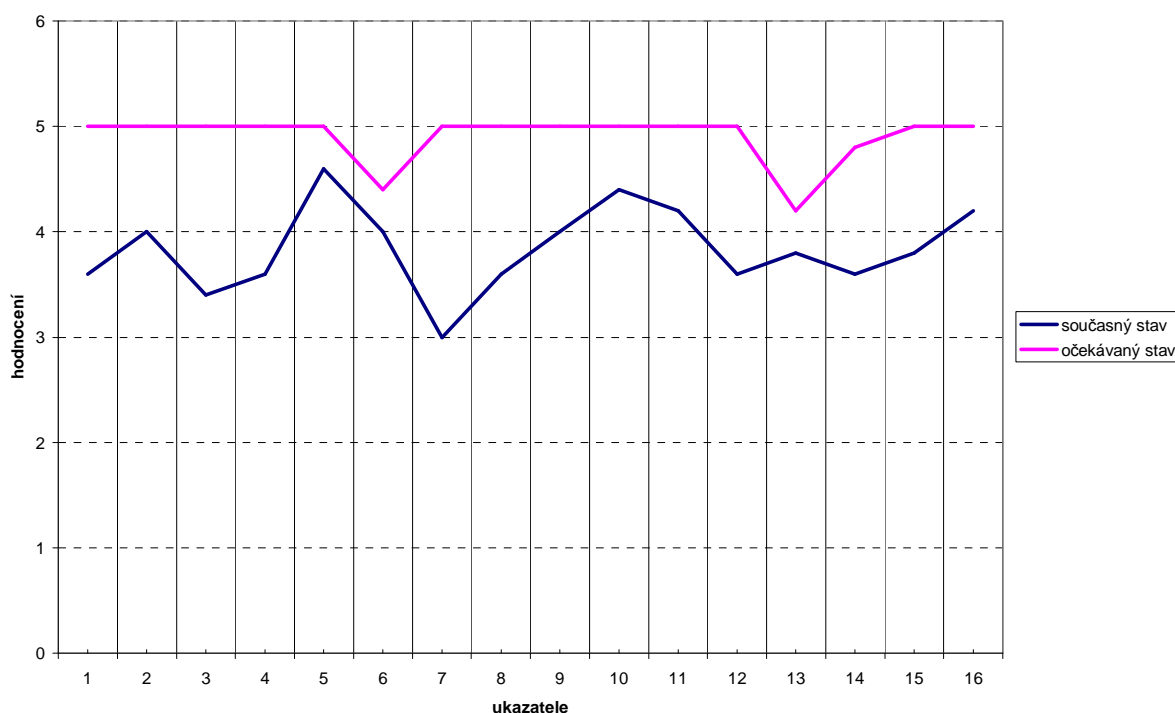
Stávalo se stále častěji, že v ročních plánech se více promítaly představy, potřeby a názory učitelek než ředitelky. Zpočátku byla tvorba plánů zcela v režii ředitelky mateřské školy. Učitelky, popřípadě provozní personál, pouze vyjadřovaly souhlas či nesouhlas s jejími návrhy. Postupně se plány zcela opíraly o výsledky sebehodnocení a dalších hodnotících aktivit školy. Ze sebehodnocení pěti učitelek v roce 2009 vyplynuly např. tyto potřeby: *„obnovit pravidla na školní zahradě, vytvořit herní kout pro hru s kuličkami, důsledně od dětí vyžadovat třídění odpadu, na školní zahradě vytvořit rybníček, chodníček na smyslové vnímání, barevně rozlišit záznamy o dětech, aby byl přehledněji vidět jejich posun v čase, zařazovat více činností pro děti s nadprůměrnou inteligencí, schopností a tvořivostí, vymyslet nesmyvatelný podpis na hrníčkách na pitný režim“*.

Další změnou, která v hodnotících činnostech týkajících se průběhu vzdělávání nastala, bylo využití videonahrávek pro hospitační činnost. Zpočátku tuto možnost učitelky jednoznačně zavrhnuly. Nechtěly, aby ředitelka nahrávky viděla. Po asi ročních diskusích na toto téma dospěly k závěru, že na videonahrávce není možné vidět nic jiného, než co se odehrává v reálu. Pohospitační rozhovory dospěly rázem do naprosto jiné kvality. Učitelky se dokázaly vyjádřit velmi pregnantně k cílům hospitace a reálně, podle kritérií, vyhodnotit, co se jim již daří a co ještě není v požadované kvalitě. Role ředitelky jako hodnotitele se rázem změnila v roli konzultanta, který pouze vyjadřuje souhlas, případně nesouhlas, s výroky učitelky a zejména s návrhy řešení.

K otevřené atmosféře, která postupně nabývala jiné dimenze, přispěl také dotazník „kultury školy“ (2007) a o rok později dotazník „řízení změny“. Oba dotazníky byly

ředitelkou zadány pouze v souvislosti se studijními povinnostmi školského managementu. Výsledky ji však donutily zamyslet se hlouběji nad systémem fungování mateřské školy, kterou řídila. V první chvíli byla zjištěními nemile překvapená. Dotazník „kultury školy“ je přílohou č. 8. Obsahuje 16 otázek, z nichž vyplynulo (graf č. 20), že největší rozdíl mezi očekávaným a současným stavem je v oblasti motivace pracovníků (č. 7), převládajícího stylu řízení ve vztahu k lidem (č. 3), společnými cíli (č. 1), režimem školy a organizační strukturou (č. 4), komunikací a informovaností pracovníků školy (č. 8), pracovními podmínky pro výuku (č. 12) a vztahy mezi pracovníky (č. 14).

Graf č. 20 Kulturní mezera



Přesto, že zpočátku bylo rozčarování velké, ředitelka se rozhodla situaci řešit. Když se zamyslela nad tím, proč v otázce č. 3 nedosahují odpovědi ani k názoru, že „vedení obvykle k názorům pracovníků hodně přihlíží a využívá je i při rozhodování“, došla k zásadnímu poznání. Přesto, že se domnívala, že vždy dává prostor učitelkám k diskusi, diskutovalo se o jejich „názorech a nápadech“, nediskutovalo se o názorech ostatních. Učitelky mohou mít, a zpravidla také mají, mnohem více nápadů, než jen jeden člověk, a ještě k tomu ředitelka, která vidí vzdělávací realitu přece jen z jiného pohledu. Ředitelka pro sebe do budoucna přijala opatření týkající se pedagogických rad, aby se mohly k zásadním věcem vyjadřovat opravdu všichni. Učitelkám bylo dopředu oznámeno, o čem se bude na poradě jednat, a ty si

pak připravovaly svoje návrhy a nápady, takže se v konečné diskusi „vybíralo“ řešení z jejich nápadů, nikoli z návrhů ředitelky.

Další tři problematické otázky - motivace pracovníků, informovanost a vztahy mezi pracovníky byly řešeny na pedagogické radě. Učitelky se vyjadřovaly formou brainstormingu, jak si představují, že by se dala zlepšit situace ve výše zmíněných oblastech, co by pomohlo tomu, aby se přiblížili „ideálnímu“ stavu. Následně byly návrhy diskutovány, až vznikl konsensus nad dalšími kroky. V oblasti „motivace“ byl vznesen požadavek na častější pozitivní hodnocení maličností (např. nové nástěnky, výzdoby třídy apod.). Informovanost byla zajištěna tzv. kolujícím sešitem, kam ředitelka psala i neformální informace a úkolem zástupkyně bylo seznámit s nimi ostatní. Pro zlepšení vztahů byly navrženy společné víkendové neformální výjezdy, návštěvy divadel, ale především otevřená, respektující a citlivá komunikace mezi sebou navzájem.

Dále se ředitelka rozhodla zprůhlednit systém nenárokových složek a lépe jej provázat s kvalitou práce jednotlivých učitelek. Domnívala se, že by tento krok mohl pomoci k větší motivaci učitelek. Vypracovala kritéria, se kterými seznámila učitelky a ta se stala součástí vnitřní směrnice Platový předpis. Jde o následující kritéria:

- vedení třídní dokumentace a záznamů o dětech
- výsledky hospitační a kontrolní činnosti
- prožitkový způsob učení
- různorodá nabídka řízených činností

Učitelky znaly základní výši osobního hodnocení. Ta byla přidělena těm učitelkám, které dosahovaly nejvyšší kvalitu ve všech sledovaných oblastech (kritériích). Podle reálně navržené výše osobního hodnocení mohly učitelky porovnat svoje výkony s kritérii.

Další dotazník mapoval „řízení změny“. Vyplnila jej, kromě pěti učitelek, také předsedkyně Klubu rodičů. V odpovědích se objevily tyto názory:

1) Čím je, podle Vašeho názoru, naše škola zvláštní, specifická:

- v otevřenosti školy, v možnosti rodičů vstupovat volně do tříd (6x), v zaměření – programu školy (2x), v možnosti docházet do MŠ před nástupem dítěte, tzv. adaptační program (2x), způsob spolupráce s rodiči (1x), přístup k dětem (1x), bohatá nabídka činností (1x).

2) Kdybyste byla ředitelkou školy, co byste udělala, aby škola fungovala lépe?

- zajímala bych se o zpětnou vazbu od dětí, rodičů i zaměstnanců (2x), snížila bych počet dětí ve třídách bez změny výše platu, snažila bych se o zvýšení platu učitelek, šla bych příkladem - vysoké pracovní nasazení, sháněla bych sponzorské dary, zamyslela bych se nad finančními prostředky, abych zvelebila MŠ.

3) Vyjmenujte 5 nejkritičtějších kroků, které mají být provedeny během tohoto případně dalšího školního roku. Kdo by je měl provést.

- přijmout pedag. sílu (5x), upravit školní zahradu (4x), upravit dětské záchodky, nevím o ničem.

4) V jakých oblastech je naše škola schopna konkurovat okolním školám?

- ve vedení záznamů o dětech (4x), v práci s předškoláky (3x), ve vybavenosti (3x), v nabídce činností (3x), spolupráci s rodiči – tzv. hovorové hodiny (3x), demokratickým přístupem (2x), otevřeností a vstřícností při řešení problémů (2x), vydávání vlastního časopisu.

5) V jakých oblastech není naše škola schopna konkurovat okolním školám?

- odpolední zájmové kroužky (2x), nevím o žádné (2x), bezbariérový přístup, klavír v každé třídě, koupání na šk. zahradě.

Z výše uvedených názorů lze usoudit, že mateřská škola udělala velký posun v oblasti materiálního vybavení, ale i ve spolupráci s rodinou (otevřenost, hovorové hodiny) a ve vzdělávací práci (bohatá nabídka činností, individuální přístup). Přesto bylo nutné se i nadále zabývat materiálním vybavením, především úpravou školní zahrady a dále pracovat s názory zaměstnanců, vyhodnocovat je a tak zajišťovat zpětnou vazbu.

Zpětná vazba je potřebná nejen pro vedení školy, ale také pro učitelky. Pro větší objektivitu nelze vystačit pouze s pohledy ředitelky a učitelek. Pravidelně byli do hodnocení zapojováni rodiče. Kromě rozhovorů v rámci plánovacích pedagogických rad, jichž se účastnily zástupkyně Klubu rodičů a individuálních rozhovorů v rámci tzv. hovorových hodin, spolupracovali rodiče při vyplňování dotazníku INDI MŠ jedenkrát za tři roky. Jeden z dotazníků INDI MŠ je určen právě rodičům (viz příloha č. 4).

Při porovnání výsledků hodnocení rodičů z roku 2006 (příloha č. 5) a 2008 (příloha č. 6) lze sledovat rozdíly v názorech rodičů. Některé ukazují na posuny v práci mateřské školy a učitelek, jiné prezentují zcela individuální názory a potřeby jednotlivých rodičů. I ty však byly učitelkami respektovány a zahrnuty do následných diskusí, přesto, že zpočátku přinášely jisté rozčarování a nevoli.

V roce 2006 rodiče připomínkovali např. „*volná zábava na zahradě – neškodilo by občas vymyslet pro děti nějaký program, samozřejmě ne povinný, pouze pro ty, které by měly zájem; více podnětů o zdravé výživě, některé vybavení školky a zahrady rozšířit množství prolézacích prvků na školní zahradě, vyměnit povrch hřiště na zahradě, možná trochu více pozornosti věnovat zejména nejmladším dětem na zahradě – někdy jim pomoci najít si program, aby se nenudily a nebloumaly po zahradě – často je nenapadne s čím si hrát; podávat častější informace o mém dítěti, přímo ze strany pí učitelky...*“

V roce 2008 se nespokojenost rodičů projevila v „*práci dětí s počítačem, nedostatek personálu, pitný režim, hygiena rukou před jídlem, stav školní zahrady, apod.*“

Diskuse s rodiči i v rámci pedagogického kolektivu byly mnohdy velmi vzrušené, ale ke konci se zpravidla našlo vzájemně přijatelné řešení. Zjištěné informace a závěry

z autoevaluační činnosti byly vždy prezentovány ve školním časopise. Hodnotící zpráva mateřské školy je zveřejněna na jejích webových stránkách.

Co je předmětem hodnocení, nástroje sebehodnocení, postupy vedoucí k podpoře profesního růstu učitelek

System hodnocení je popsán ve školním vzdělávacím programu, který je rovněž umístěn na webových stránkách mateřské školy. Je rozdělen na hodnocení třídního a školního programu. Odpovídá pozorované realitě i analýze dokumentace školy. V autoevaluačním plánu nejsou zachyceny všechny nástroje, které se využívají k hodnocení průběhu vzdělávací činnosti. K hodnocení se využívají například i **pedagogické rady**, kterých se vždy účastní zástupci občanského sdružení Klub rodičů. Chybí formulace autoevaluačních cílů a sledovaných oblastí a podoblastí. Konkrétní oblasti a zaměření kontrolní a hospitační činnosti je definováno pouze v tzv. ročních plánech školy.

Nástrojem řízení mateřské školy jsou pedagogické rady, které probíhají pravidelně vždy první pondělí v měsíci a mají pevnou strukturu. Vždy v úvodu se hovoří o závěrech z minulé porady, zda bylo vše splněno, případně zdůvodněno, proč ne. Dalšími body jsou vždy hodnotící rozhovory o probíhající tématické části – co se u dětí podařilo rozvinout a jaké problémy byly identifikovány. Hodnocení je úzce vztahováno ke kompetencím, které mají být u dětí rozvíjeny a také výstupům z dílčích cílů. **Hodnocení tříd** se provádí i v písemné podobě, přímo do plánů tzv. tématických částí. Tato stěžejní část pedagogické rady se týká také rodičů, kteří se aktivně zapojují do rozhovoru. Přítomné maminky si vyměňují zkušenosti o chování a jednání dětí, informují učitelky také o názorech dalších rodičů. Na pedagogické radě 1.2.2010 byla řešena připomínka jednoho tatínka, kterému se nelíbilo, že se chodí s dětmi ven i v mrazivém počasí. Jedna z maminek argumentovala slovy: *„Jsem ráda, že se chodí s dětmi za poledne ven, protože odpoledne, když si ho vyzvedávám, je už zase silnější mráz a spěcháme domů. Určitě to není na škodu chodit i za mrazivého počasí ven.“* Občas si dokáží rodiče „vysvětlit“ některé věci sami mezi sebou a není potřeba, aby to byly učitelky či ředitelka, kdo musí obhajovat činnosti školy.

V chování učitelek je patrná jejich autonomie, sebevědomí, smysl pro humor. V tzv. přípravném týdnu, posledním srpnovém (2009), byla atmosféra v mateřské škole nabitá novými nápady, aktivní přípravou a výzdobou tříd. Diskuse byly dynamické, konstruktivní, směřovaly vždy k jednomu – připravit dětem i rodičům přátelské a otevřené přijetí.

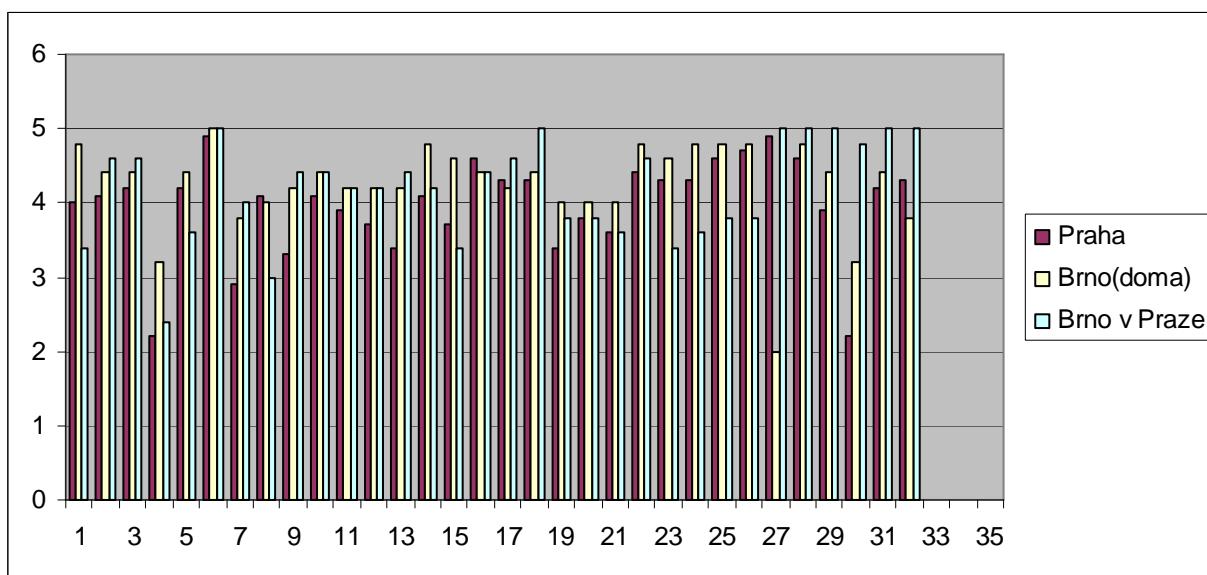
Aktivita učitelek nebyla zaměřena pouze na děti a rodiče, ale směřovala také k osobnímu a profesnímu růstu učitelek samých. Iniciativa dalšího vzdělávání se přesunula z ředitelky na učitelky. Semináře si vyhledávají samy a z výročních zpráv školy je zřetelné množství a obsahové zaměření jednotlivých seminářů v minulých letech. Přestože finanční prostředky určené ze státního rozpočtu nejsou dostačující, jsou v mateřské škole využívány také finance z provozních prostředků. **Profesní růst** je podporován také systémem tzv. **samostudia** ve výši 12 dnů (viz zákon č. 563/2004 Sb.). Toto volno čerpaly v prvním pololetí šk. roku 2009/2010 čtyři učitelky. Jedna z nich ho využívá při rozšiřování své kvalifikace studiem na vysoké škole. Zpravidla se učitelky při samostudiu věnují **četbě odborné literatury**, která je v jejich knihovně bohatě zastoupená. Z četby si dělají elektronické výpisky, a tak doplňují svoji databázi knih uloženou ve školním počítači. Databáze obsahuje přes 60 anotací a konceptů knih.

V říjnu proběhla v mateřské škole **návštěva kolegyň z mateřské školy v Praze**. Tu navštívily brněnské učitelky v květnu loňského roku. Tyto návštěvy začaly probíhat z potřeby vidět obdobnou práci také jinde. Pražská mateřská škola pracuje také v Programu podpory zdraví. Zajímavé bylo sledovat vzdělávací práci v jiném prostředí (pětitřídní mateřská škola v atypické budově v jiném kraji). Možnost porovnat svoji práci s jinou mateřskou školou a hovořit o některých jevech přinesla důležité informace o vlastní práci – její kvalitě, ale i nedostacích, ale především umožnila nahlédnout na různé přístupy, možnosti řešení problémů, apod.

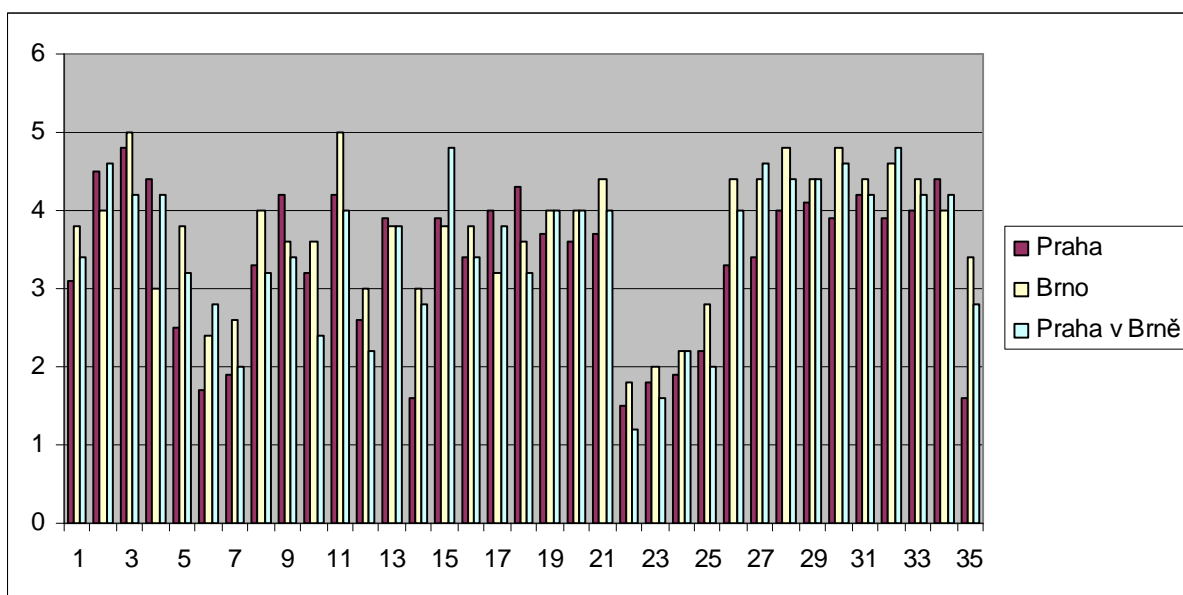
V jistém slova smyslu se učitelky dostaly do pozice kritického přítele. V této pozici si pak učitelky mateřských škol daly vzájemnou zpětnou vazbu svého hodnocení. Návštěva v Praze byla zaměřena na hodnocení principu *Respektování lidských potřeb* a říjnová návštěva v Brně na podmínku *Spolupráce s rodiči*. Při vzájemném hodnocení vycházely obě mateřské školy z kritérií v dotazníku INDI MŠ, neboť obě mateřské školy vzdělávají v systému Programu škol podporujících zdraví.

Z následujících grafů č. 21 a 22 jsou patrné nejen výsledky vlastního hodnocení obou mateřských škol v jednotlivých oblastech, ale také výsledky vnějšího hodnocení navštívené školy.

Graf č. 21 Princip Respektování lidských potřeb



Graf č. 22 Podmínka Spolupráce s rodiči



Vzájemné diskuse pomáhaly jednotlivým aktérům zpřesňovat pohledy na obsahové pojetí ukazatelů v dotaznících. Bylo znatelné, jak se liší jednotlivé pohledy a názory i na ty nejjednodušší a zdánlivě jednoznačné jevy, jakými je např. výrok: „*vytváří podmínky i pro integraci dítěte se specifickými potřebami, přijímám každé dítě nepodmíněně takové, jaké je, rodiče žádají o konzultace ve výchovných otázkách...*“.

V první polovině šk. roku 2009/2010 probíhalo hodnocení průběhu vzdělávání podle známého scénáře, daného autoevaluačním plánem. **Učitelky si nahrály svoji vzdělávací činnost, dvě v listopadu, jedna v lednu.** Tyto nahrávky (příloha č. 10) sloužily prioritně pouze

potřebám učitelek. Nová paní ředitelka hospitovala v průběhu listopadu a prosince u tří učitelek osobně. Videonahrávky nepoužila. Sama se k hospitacím vyjádřila následovně: *„Když jsem byla v roli učitelky, velmi jsem se hospitace bála a měla jsem z toho poprvé opravdu nepříjemný pocit, že mě ředitelka sleduje. Když jsem se dověděla, že byla spokojená, došlo k vnitřnímu uvolnění a rozbor už jsem brala jako přátelské posezení. Postupnými exkurzemi a návštěvami ve školce, jak z řad rodičů, tak učitelek z jiných mateřských škol, jsem se naučila být naprosto klidná, věnovat se dětem a nevnímat, že mě někdo sleduje. Příznosnější pro mě bylo určitě natáčení, protože při sledování nahrávky jsem téměř vždy odhalila něco, co mě v tom velkém počtu dětí ve třídě uniklo. Navíc třída je členěná na kouty a nemohu být u všeho dění. Ted' z pohledu ředitelky, abych si udělala komplexní obrázek o práci učitelky ve třídě, je pro mě lepší hospitace.“*

Jedna z učitelek se vyjádřila, že pro ni *„bylo stresující, když se na mě díval nadřízený. Lepší jsou videonahrávky, když nahrává někdo jiný, kdo nehodnotí. Když se pak vidím, tak si řeknu: „Pane Bože, to že jsem řekla?!“ Ale kdyby mi to řekla ředitelka, a já to neviděla, asi bych pochybovala, jestli to tak skutečně bylo, jestli jsem fakt udělala, co říká. Když jsem šla na první pohovor, tak jsem se bála, protože jsem myslela, když jsem se viděla, že mě snad hned vyhodí. Ale rozhovor mě docela uklidnil. Věděla jsem, co mám dělat a začala jsem na sobě pracovat.“*

Učitelka, která si práci hodnotí průběžnými záznamy do **deníku**, je dala k dispozici. Můžeme citovat některé její postřehy: *„snažím se hodně „divit“ nad výroky dětí. Všimla jsem si, že je to těší a povzbuzuje, usmívají se“* (říjen 2008), *„diskutovali jsme s dětmi o všem, co můžeme udělat pro své zdraví. Dohodli jsme se, že druhý den vytvoříme poradnu pro zdraví a všechny nápady nakreslíme. Bylo z toho velké nadšení, ale do druhého dne lehce opadlo. Měla jsem je více podpořit a nadchnout těsně před realizací“* (leden 2009). Některá vyjádření se týkají nejen vzdělávacího procesu, ale i osobních postojů a názorů na chod mateřské školy: *„Dnes jsem měla velké AHA. Připomněla jsem si, proč jsem ráda, že už nepracuji na MŠ Potkala jsem totiž dvě bývalé kolegyně a náš rozhovor, ač krátký, mi pomohl uvědomit si, jak je důležitý fungující kolektiv, spolupráce, respektování, možnost vyjádření názoru, seberealizace... I když nebylo a není vždycky všechno růžové, jsem vážně ráda, že jsem tenkrát odešla (duben 2009).“*

Sama se k vedení deníku vyjádřila následovně: *„Když jsem si začala číst asi po půl roce svoje zápisky, najednou jsem si uvědomila, proč byly děti ten den tak „hlučné a živé“.*

Já sama jsem se ten den chovala jinak. Měla jsem problémy s klukem (byl nemocný), a tak jsem byla nervózní, protože jsem se bála, že to bude meningitida“.

Na pedagogických radách zaznívají hodnotící výroky nejen ze strany ředitelky, které vyplývají z její kontrolní a **hospitační činnosti** (např. „dobrá úroveň spontánních činností, problémy se objevují s úklidem hraček“ – 1.2.2010). Hodnocení podávají také rodiče („Radeček měl velký zážitek z návštěvy policajta a z vystoupení zaměřeném na hudební nástroje. Prý si mohl na buben i zabubnovat“ – 1.2.2010), ale především učitelky navzájem. Svěřují se se svými problémy a vzájemně si radí, jak lze různé situace řešit. Také se vzájemně seznamují se semináři, které navštívily nebo s literaturou či odbornými články.

Postoj jedné z učitelek k sebehodnocení můžeme vyjádřit následujícím citátem z června 2009, kdy se při **hodnotícím rozhovoru s ředitelkou** přiznala, že „když jsem si sedla k psaní zprávy, tak se mi vůbec nechtělo a sedala jsem s pocitem „Bože, už zase musím něco psát“, ale pak jsem najednou zjišťovala takové zajímavé věci a nakonec jsem byla ráda, protože jsem zjistila, že se mi za ten rok podařilo plno věcí, který jsem si ani neuvědomovala a kdybych to nemusela hodit na ten papír a přemýšlet o tom, tak bych si je asi ani neuvědomila.“

Ředitelka mateřské školy navrhla na pedagogické radě (1.2.2010), kde probíhalo tzv. pololetní hodnocení tříd, že by si mohly založit svoje **portfolia**, aby se jim jejich práce lépe dařila hodnotit nejen za uplynulý rok, ale kontinuálně, v jejich celkovém vývoji. Společně diskutovali, co vše by mohlo portfolio obsahovat. Shodli se na tom, že si vytisknou z počítače všechny svoje sebehodnotící zprávy a doplní je o hospitační záznamy. Dalšími artefakty budou videonahrávky, fotky z akcí, za jejichž organizaci měly zodpovědnost. Součástí budou jejich osvědčení ze seminářů, které absolvovaly, anotace knih, které přečetly, články v novinách apod.

Při společné diskusi (prosinec 2009) o hodnocení a jeho smyslu můžeme za všechny citovat jeden z názorů: „Myslím si, že je dobře občas si to jakoby zrekapitulovat a udělat takovej pohled na celkovou tu práci, shrnout to od všech zaměstnanců, kam se ta škola dostala, jakým způsobem, z toho se třeba vyloupnou věci, který na první dojem si ani neuvědomuje a řekla bych, že je to hodně potom i o překvapení, ať už pozitivním nebo negativním, člověk najednou zjistí, že je to mnohem lepší než třeba ten pocit má a taky se tam teda mohou objevit problémy, což je dobře, protože se to dá řešit, tím se dá stanovit, co by se mělo změnit, zlepšit a tak dál.“

Z rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že hodnocení vlastní práce vnímají pozitivně: „je důležitým vodítkem pro posun v mé dosavadní práci“, „..... určitě je dobré jak pro učitelku samou, protože jí pomáhá vidět oblasti, ve kterých se může zlepšit nebo posunout dál, taky jestli se jí podařilo dosáhnout toho, co si dala za cíl v minulých letech nebo měsících a čím toho dosáhla nebo proč se to nepodařilo..., taky pro ředitelku, líp pozná, jak ta paní učitelka vnímá a vidí sama sebe, jestli dokáže vidět, rozpoznat v čem se zlepšila a naopak. Protože lépe si to uvědomíte, až když se nad tím opravdu cíleně zamyslíme nebo to vidíme při nahrávání na kameru“.

Na dokreslení sebehodnotících aktivit v mateřské škole využijeme citace ze zprávy ČŠI v oblasti řízení, která byla hodnocena jako vynikající: „Jako poradní orgán školy slouží pedagogická rada, scházející se pravidelně při řešení otázek školního kurikula a aktuální pedagogické problematiky. Při vedení pedagogických pracovníků využívá ředitelka v současné době především svůj demokratický postoj. Umožňuje jí to důvěra, otevřenost a přímé jednání celého kolektivu při samozřejmém maximálním plnění pracovních úkolů. Své nápady a nové návrhy vzájemně konzultují a vedení školy připomínají. Také spolupráce s provozními pracovníky je na velmi dobré úrovni a jejich činnost přispívá k plynulému chodu školy. Při kontrolní činnosti se ředitelka řídí promyšleně zpracovaným plánem, jež navazuje na koncepční cíle školy. K rozboru sledovaných pedagogických jevů ve třídách využívá také moderní metodu videotréninku. Další vzdělávání pedagogických pracovníků ředitelka podporuje, sama aktivně studuje a věnuje se řadě odborných a osvětových činností v oblasti předškolní výchovy. Nové poznatky z absolvovaných seminářů a školení si pracovníci dle zavedeného způsobu předávají na pedagogických radách. K hodnocení zaměstnanců stanovila ředitelka jasná kritéria, s nimiž jsou všichni seznámeni. Využívá je účelně a diferencovaně. K sebehodnocení slouží učitelkám zavedený systém autoevaluace, jež jako zpětná vazba napomáhá jejich profesionálnímu růstu a kvalitnější úrovni výchovně-vzdělávací práce s dětmi. Také spolupráce mezi rodinou a školou je velmi aktivní. Jedenkrát v měsíci se konají vzájemné pracovní schůzky zaměřené na plánování vzdělávací práce, rodiče mají možnost si půjčovat ze školní knihovny pedagogickou literaturu.“

5.3.1 Závěry a interpretace případové studie

Vytváření hodnotícího systému do dnešní podoby trvalo dlouhé roky. Celý vývoj školy zahrnoval efektivnější a dynamičtější etapy, ale také období charakteristická

zpomalením při zavádění hodnotících procesů. Zbrzdění či zastavení byla zpravidla způsobená nevhodnými či neadekvátními způsoby řízení. Škola šla cestou pokusu a omylu, ale s neústupnou snahou „dostat se dál“. Největší problémy spojené s utvářením autoevaluačního systému lze spatřit ve špatné motivaci ke změně spojené s absencí vysvětlování záměrů, a to nejen učitelkám, ale i rodičům.

Ukazuje se, že styl řízení má velký vliv na utváření klimatu školy, způsob komunikace, atd. Ředitelka školy je determinujícím faktorem utvářejícího se autoevaluačního systému v mateřské škole.

Zpočátku směřovaly snahy o zavádění změn a s nimi souvisejících hodnotících činností shora dolů. Postupem času byly učitelky více vtahovány do rozhodování a postupně převzaly zodpovědnost za vzdělávání dětí, ale i svůj profesní růst.

V činnosti této mateřské školy se potvrdilo, že vyšší kvalitu v řídicích procesech, přineslo vysokoškolské vzdělání ředitelky v oblasti školského managementu. Současně ovlivňoval kvalitu vzdělávání a řízení změn autoevaluační systém. Nebyl to však systém sám o sobě, ale především jeho nástroje, využití kritérií a snaha o triangulaci – tzn. využití více metod i více pohledů.

Přesto, že videonahrávky a kritéria přispívaly k lepšímu a objektivnějšímu posouzení vlastní práce učitelek, přece jen další pohledy pomáhaly více se přiblížit realitě. Eliminovaly možnost „nepravdivých a zkreslených informací“, které snižují, ne-li přímo vylučují možnost dalšího zkvalitňování vzdělávací práce. K „jiným pohledům“ patřilo sledování vzdělávací práce učitelek ředitelkou při hospitacích, dále zapojení rodičů do hodnocení práce školy. Patří k nim také hodnocení ČŠI a hodnocení jinou mateřskou školou.

Širší spektrum názorů, včetně laického pohledu rodičů, pomáhalo více si uvědomovat rozdílnost přístupů, ale i možností řešení vzniklých situací. To vše vedlo u učitelek k uvědomění si vlastních kvalit a přispívalo k postupnému zkvalitňování vzdělávacího procesu v mateřské škole.

Postupné zavádění různých nástrojů mapujících kvalitu práce učitelky, přinášelo vzrůstající nároky na jejich čas i práci. Pomoci překonat „odpor“ k narůstající administrativě přinesly vzájemné diskuse a konzultace na pedagogických radách. Podpora vedení školy k otevřenému vyjadřování názorů a jejich respektování přinesla učitelkám pozitivní pohled na sebe sama, větší sebevědomí a jistotu. Pomáhala jim překonat prvotní ostych, možnou nedůvěru ve své schopnosti, negativní zkušenosti s hodnocením jejich práce v minulých

letech. V konečném důsledku je dovedla k týmové práci, k tomu, že na problémy nejsou samy a že se mohou spolehnout jedna na druhou.

5.4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Všechna výzkumná šetření probíhající ve třech etapách směřovala k vytyčeným cílům se snahou odpovědět na výzkumné otázky. Prostřednictvím metody rozhovoru, dotazníkového šetření a případové studie byla provedena deskripce současného stavu hodnocení průběhu vzdělávání v mateřských školách, při níž byly identifikovány oblasti, cíle, kritéria, nástroje a postupy, které používají učitelky a ředitelky mateřských škol při hodnocení průběhu vzdělávání. Současně byly analyzovány faktory hodnocení průběhu vzdělávání, které pomáhají učitelkám mateřských škol s vyhodnocováním vlastní práce.

Zjištění dospěla k závěrům, že **hodnocením průběhu vzdělávání** se mateřské školy zpravidla zabývají, ale jde spíše o povrchní pohled, který nesměřuje k systematickému zdokonalování vzdělávací práce. Stěžejní část hodnotících aktivit provádí ředitelka prostřednictvím hospitací, s minimálním využitím kritérií. Menší podíl leží na učitelkách.

Sebehodnocení učitelek se provádí zpravidla denně, ale jde spíše o zamyšlení se nad svojí prací, než o záměrnou sebereflexi, při níž by se využívalo některého ze seberefektivních nástrojů. K domněnce intuitivního nezáměrné hodnocení vlastní práce vede minimální využívání **kritérií** ze strany učitelek, ale i malé užití **seberefektivních nástrojů**. Téměř nejsou využívány nástroje, jakými jsou např. vzájemné hospitace učitelek, videonahrávky nebo deník učitele.

Do hodnotících aktivit bývají vtaženi rodiče, v menší míře také provozní zaměstnanci.

Sebehodnocení učitelek a hospitační činnosti ředitelky vykazují větší míru **zaměřenosti** spíše na komunikativní dovednosti učitelky a její schopnost vytvářet klima pohody a podnětného prostředí. V mnohem menší míře se sledují oblasti, které se ke vzdělávací činnosti učitelky vztahují úžeji, například plánování vzdělávací práce, její organizace a způsobu realizace. V minimální míře je hodnocena individualizace. Tato oblast patří současně k nejhůře hodnoceným samotnými respondentkami. Pokroky v práci učitelky a její osobní a profesní růst není hodnocen téměř vůbec.

Prezentované **využití výsledků** hodnocení průběhu vzdělávání ke změně práce se jeví pouze jako deklarované. Nic nenasvědčuje tomu, že by se zjištění získaná sebehodnocením a hospitacemi projevila v reálném plánování a řízení změn v mateřských školách.

To, co **pozitivně ovlivňuje hodnotící procesy** v mateřských školách, je klima důvěry a otevřeného partnerství, týmová spolupráce. Ta umožňuje vést neformální hovory mezi všemi partnery jak v rovině kolegiální, tak ve vztahu nadřízený a pracovník. Důležitou úrovní je také partnerská komunikace mezi učitelkami, ředitelkou a rodiči. Za důležitý faktor, který pomáhá s hodnocením učitelky, bylo označeno využívání kritérií.

Svébytné se jeví postavení dětí v hodnocení učitelky. Jejich chování, reakce a výsledky vzdělávání jsou často zmiňovanými faktory, které se do hodnocení učitelek promítají. Dochází tak ke stírání rozdílu mezi hodnocením výsledků a procesem vzdělávání, který kvalitu výsledků ovlivňuje.

Některá zjištění naznačují, že dochází k ne příliš přesnému pochopení některých pojmů – např. individualizace, cíle vzdělávání, partnerská komunikace, metoda prožitkového učení.

5.5 Diskuse k výsledkům výzkumného šetření

Výzkumná šetření byla zaměřená na mapování hodnocení průběhu vzdělávání a snažila se odpovědět na některé otázky související se zaváděním změn do práce mateřské školy, především pak práce učitelky. Zjištění přinesla nejen řadu informací, ale také řadu nezodpovězených otázek, pochybností a doporučení.

V teoretické části bylo popsáno, co je průběh vzdělávání a jak jej hodnotit. Průběhem vzdělávání v mateřské škole je míněno *promyšlené plánování* obsahu a strategií vedoucích k rozvoji kompetencí dítěte předškolního věku a jejich následná *realizace*. V mateřské škole probíhá vzdělávání dětí v průběhu celého dne a při všech činnostech. Učení dětí a rozvoj jejich sebepojetí zásadně ovlivňuje nejen *volba metod a organizačních forem* řízených činností, ale také každodenní *interakce a komunikativní dovednosti* učitelky společně s její schopností vytvářet vhodné podmínky pro spontánní aktivity dětí (podmínky jsou v rámci autoevaluace školy hodnoceny samostatně).

Výpovědi respondentek vykazují různou míru pochopení komponent **procesu vzdělávání** (cílů, obsahu, prostředků a podmínek). Většina respondentek preferuje rozvoj

sociálních dovedností a samostatnosti dětí. Tyto cíle se jeví spíše jako deklarované, neboť další zjištění ukazují na stále velký tlak na výkon dětí a rozvoj spíše jejich kognitivních dovedností. Jaké jsou příčiny toho, že učitelky pouze deklarují rozvoj sociálních dovedností a podporu samostatnosti u dětí? Mohou být důvodem ne zcela dobře interpretované záměry předškolního vzdělávání v RVP PV některými autory a vzdělavateli, či nepřesnosti v tomto dokumentu? Nebo je možné, že jde jen o nepřesnosti ve vyjadřování učitelek a ředitelky a při realizaci vzdělávání je rozvoj sociálních dovedností podporován?

Preference *oblastí*, které ve své práci sledují učitelky a které hodnotí ředitelky, a nedostatečné využití *kritérií* ukazují spíše na **povrchní hodnocení průběhu vzdělávání bez snahy proniknout do vzdělávací reality**. Různorodost ve sledování a hodnocení suboblastí procesu vzdělávání u ředitelky a učitelek může mít několik důvodů. Jedním z nich může být neznalost RVP PV. Jiným vysvětlením je, že v mateřských školách nejsou sdíleny společné cíle a záměry zkvalitňování a hodnocení jednotlivých oblastí procesu vzdělávání.

Z výzkumu vyplývá, že respondentky popisují pedagogické jevy zkresleně či zjednodušeně. Tato zjištění vedou k pochybnostem, zda učitelky a ředitelky mateřských škol přijaly principy proměny předškolního vzdělávání. Současně vyvolávají otázky, co způsobilo tyto nedostatky? Nedostačující přípravné vzdělávání? Neadekvátní nebo málo kvalitní nabídka dalšího vzdělávání?

Teoretická východiska popsala humanizační snahy a jejich zásadní princip, kterým je *individualizace vzdělávání*. Výzkum přinesl informace, že **individualizace vzdělávání se příliš nehodnotí**, ale současně je respondentkami označena jako **nejméně zdařilá oblast vzdělávání**. Často je nezdár individualizace omlouván vysokými počty dětí. Toto vysvětlení vyvolává otázku, zda jsou vysoké počty dětí opravdu důvodem nezdarů individualizace? Nejde spíše o nevhodnou volbu metod a organizačních forem, či malou pestrost v nabídce vzdělávacích činností a vytváření podnětného prostředí? Současně tato zjištění přinášejí další otázku, a to, jakou *odpovědnost* přijímají učitelky za výsledky své práce?

Autoevaluační procesy (*popsané v teoretické části*) jsou hlavním prostředkem zajištění *kvality vzdělávání* a současně souvisí se zaváděním humanizačních snah do vzdělávání mateřských škol. Proto by mělo být ve školách ověřováno, zda je hodnocení „pravdivé“ a zda je hodnoceno to, co hodnoceno být má. Z výsledků šetření vyplývá, že v mateřských školách se **nehodnotí oblasti, které s procesem vzdělávání úzce souvisí**. Informace naznačují, že jsou v mateřských školách některé oblasti hodnoceny zkresleně

(např. partnerská komunikace). Přesto, že se ředitelky a učitelky domnívají, že partnerská komunikace je na dobré úrovni, nelze ji považovat za dostatečnou.

Jak bylo uvedeno v případové studii, je potřeba mít informace z více zdrojů (např. od rodičů, kritického přítele, od jiné mateřské školy), čímž se validita hodnocení výrazně zvyšuje. Pohledy hodnotitelů zvenčí napomáhají k větší objektivitě a „pravdivosti“ zjištěných údajů. Mohou sloužit jako „zrcadlo“ pro zjištěné informace ze strany hlavních aktérů – ředitelky a učitelky. Z dotazníkového šetření vyplývá, že v mateřských školách se nejčastěji k hodnocení průběhu vzdělávání využívá pohledu ředitelky, učitelky a rodičů. Názory a pohledy těchto tří aktérů jsou však využívány ve zcela opačném měřítku, než by se dalo předpokládat. Nejvýznamnější je pohled ředitelky, 50% mateřských škol využívá pro hodnocení průběhu vzdělávání pohledu rodičů, a nejméně důležitý se jeví pohled učitelky. Tomu odpovídají i *používané nástroje* pro hodnocení vzdělávací práce učitelky, jakými jsou především hospitace a dotazníky, v minimální míře se užívají sebereflektivní nástroje.

Na základě zjištění o využití sebereflektivních nástrojů, společně s nízkým využíváním kritérií, lze usuzovat, že úroveň **sebereflektivních dovedností učitelky je nepatrná**. Teoretická východiska ukazují, že pokud jsou sebereflektivní dovednosti učitelky na nízké úrovni, bude obtížné zkvalitňovat a rozvíjet také další kompetence. Při komparaci zjištěných informací z výzkumu s předloženým kompetenčním modelem (s. 76) docházíme k závěrům, že dovednosti učitelky v **řízení vzdělávacího procesu doznávají závažnější problémy** při *plánování* zaměřeném k rozvoji *kompetencí a individualizaci* vzdělávání. Dovednosti v oblasti **využití sociální komunikace při organizaci vzdělávacího procesu mají o něco lepší úroveň**, než dovednosti v oblasti řízení vzdělávacího procesu. Vzhledem k záměru výzkumu však nelze uvést přesnější informace.

Řízení mateřské školy, jak je popsáno v první kapitole, přináší informace o tom, že ředitelka mateřské školy je determinujícím faktorem utvářejícím se autoevaluačního systému v mateřské škole, což potvrdila také případová studie. Výsledky rozhovorů a dotazníkového šetření přinášejí informace o tom, že **ředitelky provádí hospitační činnost pravidelně**, ale učitelky ji zřejmě nepovažují za příliš přínosnou a nepřinášejí jim tolik informací, kolik by pro sebereflexi potřebovaly. Další zjištění ukazují, že **ředitelky nevěnují dostatečný prostor motivaci učitelky ke zvyšování jejich kvality a tím také kvality vzdělávací práce v mateřské škole**. Mohou tato zjištění souviset se sebereflektivními dovednostmi učitelky? Zřejmě ano. Kombinace nedostatečných informací o soudobých přístupech ke vzdělávání s malou podporou ze strany vedení mateřské školy může negativně

ovlivnit sebereflektivní dovednosti učitelky. To vede k další otázce, zda jsou ředitelky připraveny na změny související s řízením autonomní organizace, jakou v současné době mateřská škola je? Dostačuje středoškolské vzdělávání doplněné funkčním vzděláváním Národního institutu dalšího vzdělávání k zvládnutí participačního stylu řízení se všemi jeho funkcemi?

Zavádění změn, jak bylo uvedeno v teoretické části, úzce souvisí s kvalitou školy a evaluačními procesy v ní. Porovnáme-li výsledky šetření se znaky kvalitní školy, můžeme usuzovat, že:

- **cíle nejsou sdíleny a konkretizovány**
- objevuje se snaha o **otevřenost školy vůči rodičům**, zejména v oblasti zapojení do hodnotících procesů
- oblast **nedirektivních přístupů** je pozitivně ovlivněna snahou o partnerskou komunikaci, která se však zatím nedaří příliš dobře realizovat
- v řízení není prokazatelná **podpora cílené spolupráce mezi učitelkami**
- **autoevaluační procesy** nejsou prováděny cíleně, na základě jasně stanovených kritérií
- ředitelky nekladou příliš velký důraz na **profesní růst učitelek**
- rozvoj dítěte předškolního věku nesměruje prokazatelně k **rozvoji kompetencí**
- prokazatelně není realizováno konstruktivistické pojetí vzdělávání

Ze závěrů by se dalo soudit, že změny a zvyšování kvality, které s sebou evaluační procesy mají prioritně přinášet, ještě nejsou v mateřských školách na takové úrovni, aby bylo možné je označit za přínosné.

K úskalím hodnocení průběhu vzdělávání, která byla v průběhu výzkumných šetření a následné analýze výsledků zjištěna, patří:

- chybějící stanovení cílů a kritérií pro jednotlivé oblasti průběhu (procesu) vzdělávání
- nepochopení podstaty některých pojmů týkajících se vzdělávací práce učitelky, které činí celé hodnocení problematickým, ne-li nefunkčním
- individualizace vzdělávání, která stojící na okraji zájmu učitelek i ředitelek, které si přesto uvědomují nezdary své práce v této oblasti

- preference vnějšího hodnocení na úkor sebereflexe, což snižuje sebeřídící schopnosti učitelek
- nízká úroveň seberefektivních dovedností učitelek projevující se spíše nezáměrným, intuitivním hodnocením
- malá, ne-li žádná provázanost sebehodnocení a hodnocení učitelky s řízením změny a zvyšováním kvality vzdělávací práce v mateřské škole
- malá podpora osobního a profesního rozvoje učitelky ze strany ředitelky
- absence zodpovědnosti za výsledky dětí

V souvislosti s autoevaluačními procesy a vyhodnocováním kvality vzdělávání vyvstávají další otázky:

1. Jak učitelky rozumí komplexnosti rozvoje dítěte předškolního věku a nastavení základů klíčových kompetencí jako počátku celoživotního učení?
2. Pochopily dostatečně zásady humanistického pojetí vzdělávání, znají vzdělávací strategie a rozumí dostatečně potřebám dětí, aby je mohly v rozvoji klíčových kompetencí podporovat?
3. Dostačuje středoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol nárokům spojeným s požadavky kurikulární reformy?

Doporučení, která by mohla školám pomoci, bychom mohli shrnout následovně:

- vytvořit si kompetenční model či kriteriální systém pro hodnocení vzdělávací práce učitelky
- vnést do hodnocení průběhu vzdělávání seberefektivní nástroje
- využívat pro hodnocení průběhu vzdělávání vzájemné hospitace učitelek
- vést hospitační činnost tak, aby dala učitelce zpětnou vazbu její práce
- propojit výsledky hodnocení učitelky s finančním ohodnocením
- pro ověření „pravdivosti“ zjištěných informací využívat např. kritického přítele, jinou mateřskou školu, apod.

ZÁVĚR

Předkládaná práce svým zaměřením reaguje na měnící se požadavky v oblasti předškolního vzdělávání. Kladla si za cíl zmapovat problematiku hodnocení průběhu vzdělávání v mateřských školách a odpovědět na otázku, jak se jim daří zavádět změny do procesu vzdělávání. Hodnocení průběhu vzdělávání bylo sledováno v rámci autoevaluačních procesů v mateřské škole a nazíráno prostřednictvím sebehodnocení učitelek a hospitace ředitelky.

Teoretická část si kladla za cíl vymezit pojmy související s autoevaluačními procesy, jakými jsou sebehodnocení učitelky, hospitace, kvalita vzdělávání, průběh vzdělávání apod. a popsat je. Dále se zaměřila na specifikaci průběhu, nebo-li procesu vzdělávání v mateřských školách. K dílčím cílům patřilo také definování kompetencí učitelky potřebných pro realizaci humanisticky pojímaného vzdělávání dětí předškolního věku a charakteristika a porovnání systémů hodnocení průběhu vzdělávání v mateřských školách v zahraničí, především v zemích Evropské unie.

Záměry teoretické části byly naplněny zčásti. Z dostupných zdrojů se nepodařilo **komparovat systémy hodnocení průběhu vzdělávání v mateřských školách v zahraničí**. Porovnány byly pouze přístupy k podpoře profesního růstu v podobě profesních standardů ve vybraných zemích EU a USA. Z nich vyplynulo, že přístupy jak českých, tak zahraničních autorů k formulování profesních kompetencí naznačují, i při velmi rozdílném stupni rozpracovanosti jednotlivých standardů, obecnou obsahovou shodu. Státy tak definovaly požadavky na kvalitu výkonu profese a daly školám „vodítko“ pro specifikaci a konkretizaci požadavků na hodnocení a sebehodnocení práce učitele přímo ve škole.

Další záměry teoretické části byly splněny. **Popis evaluačního procesu** přinesl informace o jeho hlavních principech a zásadách. K nim patří cílenost hodnotících procesů spojená s tvorbou kritérií, zapojení více aktérů (např. rodičů, provozních pracovníků, kritického přítele atd.) do hodnotících procesů a využívání pestré škály hodnotících nástrojů. Upozornění se týkala především smysluplnosti autoevaluačních procesů, která spočívá v uvědomění si nedostatků a následné volbě nových a účinnějších postupů.

Specifikace oblastí průběhu vzdělávání vztahujících se k plánování vzdělávacích činností a k jejich realizaci ve třídě mateřské školy přinesla informace o pojetí cílů a obsahu předškolního vzdělávání a strategií, které jsou pro rozvoj dětí předškolního věku důležité.

Pozornost byla věnována také komunikačním dovednostem a žádoucím interakcím učitelky s dítětem.

Tato oblast poukázala na některé nejasnosti plynoucí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, ale také na absenci teoretických východisek současného pojetí předškolního vzdělávání.

Jedna z kapitol se soustředila na **učitelku mateřské školy a její sebereflektivní dovednosti**. Sebereflexe je vnímána jako metakompetence, která pomáhá s rozvojem ostatních dovedností učitelky. Byl předložen kompetenční model, v němž jsou specifikovány dovednosti učitelky potřebné pro realizaci humanisticky pojímaného vzdělávání dětí předškolního věku. Současně byly vymezeny nástroje, které lze pro sebehodnocení využít.

Empirická část prezentuje výzkum, jehož záměrem bylo provést deskriptci současného stavu hodnocení průběhu vzdělávání v mateřských školách, identifikovat oblasti, cíle, kritéria, nástroje a postupy, které používají učitelky a ředitelky mateřských škol při hodnocení průběhu vzdělávání a analyzovat faktory hodnocení průběhu vzdělávání, které pomáhají učitelkám mateřských škol s vyhodnocováním vlastní práce,

Jednotlivé fáze výzkumného šetření směřovaly k odpovědím na výzkumné otázky: *Jak je v mateřských školách hodnocen průběh vzdělávání (tedy práce učitelky) jako jedna z oblastí vlastního hodnocení školy?*

Výsledky naznačují, že **hodnocení průběhu vzdělávání** v mateřských školách je spíše povrchní a častěji vychází z pohledu vnějších hodnotitelů než sebereflexe učitelky. Dá se předpokládat, že takto prováděné hodnocení nevede k systematickému zkvalitňování vzdělávací práce.

Sebehodnocení učitelek a hospitační činnosti ředitelky jsou zaměřeny především na hodnocení klimatu školy a úrovně podnětného prostředí. V mnohem menší míře se sledují oblasti, které se týkají přímo plánování a realizace vzdělávacího procesu. Minimálně je hodnocena individualizace, která však patří ke stěžejním principům humanizace. Pokroky v práci učitelky a její osobní a profesní růst není hodnocen téměř vůbec. Využívání kritérií je minimální, nedostatečné je také používání sebereflektivních nástrojů.

Informace získané případovou studií ukazují, že determinujícím faktorem autoevaluačního systému v mateřské škole je ředitelka a její styl řízení. K vyšší kvalitě v řídicích procesech může přispět vysokoškolské vzdělání ředitelky zejména v oblasti školského managementu. Zavádění autoevaluačních procesů je dlouhodobou záležitostí,

pro kterou je potřeba se vzdělávat. Zvýšit efektivitu hodnotících procesů pomáhá motivace učitelek a jejich podpora v utváření pravdivého sebeobrazu. Aby nedocházelo pouze ke konfrontaci dvou pohledů – ředitelky a učitelky, je vhodné zapojit do hodnocení další aktéry, např. provozní zaměstnance, rodiče, ale také nezávislé hodnotitele zvenčí. Přínosná se ukázala spolupráce s další mateřskou školou.

K pozitivním zjištěním, které přinesly výsledky výzkumných šetření, patří soustředění učitelek i ředitelky na vytváření otevřeného klimatu školy a zapojení rodičů do života mateřské školy. Názory učitelek mateřských škol doznávají pozitivního náhledu na sebehodnocení. Ředitelky si uvědomují nutnost hodnocení učitelky a tím také vzdělávacího procesu. Lze se však domnívat, že ještě neví, jakým způsobem dosahovat efektivnějších výsledků ve vzdělávání.

Některé výsledky výzkumu mohou být ovlivněny nepříznivými faktory současné politické i sociální situace. Stát předložil v krátké době velké množství požadavků a změn do života mateřských škol. Nenabídl však dostatek přiměřených forem pomocných mechanismů. Pro tvorbu školních vzdělávacích programů v mateřských školách nebyly vytvořeny žádné podpůrné programy. Vyšším stupňům škol bylo umožněno ověřovat zavádění školních programů v pilotních školách. Pro tvorbu školních programů byli vyškoleni a vzděláni koordinátoři. Mateřské školy byly odkázány na školící střediska, jejichž nabídka vzdělávacích programů k tvorbě ŠVP byla nedostatečná a mnohdy i nekvalitní.

Pro učitelky ani ředitelky mateřských škol není předepsáno vysokoškolské vzdělání, ale jsou na ně kladeny stejně vysoké nároky jako na učitele vyšších stupňů vzdělávání. Středoškolsky vzdělaná ředitelka je tak znevýhodněna v možnosti dosažení řídicích schopností.

Na základě výsledků výzkumného šetření lze předpokládat, že se stále využívají „osvědčené“ metody práce a manipulativní řízení dětí, které je omezují v jejich samostatnosti. Dalo by se soudit, že učitelky ještě nedokáží organizovat vzdělávání v mateřské škole tak, aby docházelo ke zcela přirozenému seskupování dětí podle jejich zájmů a schopností s využitím jejich různorodosti pro vzájemné obohacování a učení.

Přes stoleté diskuse o svobodě dítěte, která se projevuje jeho spontaneitou, stále přetrvává postoj k dítěti spíše jako k „objektu“ vzdělávání. Přesto, že se mění společenské, ekonomické i politické podmínky, zdá se, že názor na vzdělávání dětí předškolního věku ve smyslu „dospělý nejlépe ví, co dítě potřebuje“ se dosud příliš nezměnil.

Nad zamýšlený rámec disertační práce byly zjištěny problémy v oblasti komunikačních dovedností učitelek. V rozhovorech, ale i v písemných odpovědích na otevřené otázky dotazníku, se objevovaly často nespisovné a gramaticky nesprávné tvary. Současně se v odpovědích ukazovalo mylné chápání základních kategorií a pojmů RVP PV.

Problémy, které se v souvislosti s hodnocením průběhu vzdělávání objevily, potřebují komplexnější řešení a podporu ze strany státu. Zvyšující se nároky na profesi učitelky mateřské školy by se měly promítnout do zvýšení její kvalifikace. Individualizace vzdělávání potřebuje rozvinuté diagnostické dovednosti učitelky a znalost vhodných výukových strategií. Tvorba školních a třídních vzdělávacích programů vyžaduje znalosti projektového plánování a práce v týmu. Rozvoj těchto, ale i dalších potřebných kompetencí potřebuje vysokoškolskou přípravu budoucích učitelek mateřských škol a kvalitní nabídku dalšího vzdělávání učitelů. Středoškolské vzdělání nemůže stačit na naplnění požadavků vyplývajících z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že projekt *Cesta ke kvalitě*, který je v současné době realizován na pomoc českým školám se zaváděním autoevaluačních procesů, a nepočítá s podporou pro mateřské školy, by bylo nanejvýš nutné promyslet a poskytnout mateřským školám obdobný poradenský servis či příklady dobré praxe.

Ze shrnutí poznatků teoretické i empirické části vyplývá, že **hodnocení průběhu vzdělávání by mohlo být zkvalitněno za následujících podmínek:**

- Zajistit vysokoškolské vzdělání pro učitelky mateřských škol jako základní východisko kvality této profese.
- Rozšířit znalostní a pojmovou základnu učitelek v přípravném i dalším vzdělávání. Bez této znalosti není možné provádět smysluplné hodnocení a analyzovat, co je v mateřských školách realizováno v souladu s humanistickým pojetím a co ještě ne.
- Vytvořit didaktiku předškolního vzdělávání, která by pomohla s rozvojem znalostní základny.
- Zaměřit přípravné i další vzdělávání na rozvoj sebereflektivních dovedností učitelek mateřských škol.
- Zaměřit výzkumy na zjišťování a ověřování úrovně evaluačních procesů v mateřských školách, zejména z hlediska jejich důsledků promítajících se ve vzdělávací realitě a inovaci školních vzdělávacích programů.

- Rozšířit postgraduální vzdělávací nabídku o programy souvisejícími s utvářením požadovaných kompetencí učitelky mateřské školy.
- Provést revizi Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a upravit stávající znění v souladu s teoretickými východisky předškolního vzdělávání.

Ukázalo se, že k úskalím hodnocení kvality vzdělávání v mateřských školách patří přeceňování hodnocení výsledků vzdělávání na úkor hodnocení procesů, což můžeme dokladovat citací jedné z respondentek: *„Sebehodnocení nepovažuji za podstatný, podstatné jsou výsledky, jakých učitelka při práci s dětmi dosahuje“*.

V současném vzdělávání dětí předškolního věku jsou zajisté podstatné „výsledky“, tzn. rozvoj jejich kompetencí. Pro uvědomění si toho, co s rozvojem kompetencí souvisí, co potřebuje každé jednotlivé dítě k tomu, aby dosáhlo úspěchů ve svém rozvoji, a čím k tomu může přispět učitelka, je nutné provádět záměrnou sebereflexi své práce.

Podstatné tedy je, že sebereflexe, kterou učitelky v mateřských školách provádějí, je většinou pouze intuitivní bez cíleného rozvoje sebe sama a následného zdokonalování vzdělávací práce vedoucího k dosažení žádoucích výsledků vzdělávání. Profesní rozvoj učitelky není zpravidla podporován ze strany ředitelky. Tyto faktory pak mohou působit problémy při zavádění změn spojených s kurikulární reformou a brzdit její průběh.

RESUMÉ

Hodnocení průběhu vzdělávání je pouze jednou částí autoevaluačních procesů v mateřské škole. Jde o velmi významnou část mapující složitý systém institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku. V teoretické části byly charakterizovány jednotlivé etapy procesu vlastního hodnocení v mateřské škole, definovány pojmy pojící se s těmito procesy a naznačena souvislost se zaváděním změn daných kurikulární reformou. Autoevaluační procesy jsou jednou z mnoha změn, které se v souvislosti s celkovou proměnou České republiky na demokratický stát, v mateřských školách odehrávají. Jde ale také o změny, o kterých bychom mohli říci, že jsou stěžejními v určování kvality vzdělávací práce.

Předškolní věk je z hlediska vývoje osobnosti nejdůležitější etapou, ve které se vytváří základ její dovednosti, náhled na život a svět kolem nás, ale především pohled na sebe sama. Ten s sebou přináší buď důvěru v sebe a své schopnosti nebo naopak pochybnosti o sobě a snížený potenciál dosahovat v životě úspěchy.

Zásadním činitelem, který ovlivňuje sebepojetí dítěte a který mu pomáhá v základní orientaci v množství neznámého kolem něj je, kromě rodiny, učitelka mateřské školy. Na to, jaké nároky jsou kladeny na její profesní dovednosti, se zaměřila teoretická část této práce. Dílčí kapitoly se zabývaly průběhem vzdělávání v mateřské škole a vyústily v definování kompetenční výbavy učitelky mateřské školy.

Nejdůležitější dovedností učitelky je sebereflexe. Nejde pouze o dovednost poznat svoje dobré, ale i ty méně dobré stránky. Podstatně důležitějším aspektem sebehodnocení je využití těchto informací k sebezdokonalování a ke zkvalitňování vzdělávací práce v mateřské škole.

Učitelka nestojí před tak důležitým úkolem sama. Jejími partnery jsou další učitelky, ředitelka i rodiče. Ti všichni dohromady, jako jeden tým, mohou pomoci sobě navzájem, ale především dětem, prožít v mateřské škole dny plné pohody a radosti, které je obohatí a posouvají dál.

Výzkumná šetření přinesla odpověď na otázku, jak se v mateřských školách hodnotí průběh vzdělávání. Stěžejní část hodnotících aktivit provádí ředitelka prostřednictvím hospitací, menší podíl leží na učitelkách samých. Byly identifikovány oblasti, cíle, kritéria, nástroje a postupy, které používají učitelky a ředitelky mateřských škol při hodnocení průběhu vzdělávání. Většina učitelek hodnotí svoji práci denně, ale jde spíše o zamýšlení se nad svojí prací, než o záměrnou sebereflexi, při níž by se využívala kritéria. Oblasti, které jsou

zpravidla hodnoceny, nebývají úzce svázány s plánováním a realizací vzdělávacích aktivit. V minimální míře jsou využívány sebereflektivní nástroje, jakými jsou např. vzájemné hospitace, deník učitele, videonahrávky, portfolio. Do hodnotících aktivit bývají zapojeni rodiče, v menší míře také provozní zaměstnanci.

Hodnocení průběhu vzdělávání nesměřuje k systematickému zdokonalování vzdělávací práce. Ze strany ředitelky není dostatečně podporován osobní a profesní růst učitelky.

K pozitivním faktorům přispívajícím k sebehodnocení učitelky patří otevřené, partnerské klima v mateřských školách a metodické materiály, které obsahují kritéria pro hodnocení práce učitelky.

Z výsledků vyplynuly další otázky vztahující se ke kvalitě vzdělávací práce v mateřských školách, přinesly informace o úskalích hodnocení průběhu vzdělávací práce, ale současně také doporučení a návrhy možných řešení.

SUMMARY

Evaluation of the educational development is only one part of the self-evaluating process in kindergartens. It is very significant part mapping complicated system of the institutional education of pre-primary aged children. In theoretical part there was described the individual periods of self-evaluating process in kindergartens , conceptions concerning of those processes has been defined and the connection to the curriculum reform was indicated. Self-evaluating processes are one of many changes which are going on in kindergartens in connection with the transformation of the Czech Republic to democratic country. There are changes which could be called as cardinal for the quality of education.

Pre-primary age is from perspective of the personal development the most important period when the base of the personal's skills, life and world and outlook and first of all the view on the self. It brings either self-confidence or uncertainty and lower capacity for reaching of the life successes.

Substantial factor affecting child's self-recognition and helping to orient him/her self in amount of unfamiliar is besides of the family the kindergartens teacher. Theoretical part of the work is aimed to the demands desired from the kindergartens teacher and to her professional skills. The partial chapters deal with the progress of education in kindergartens and defined the kindergartens teacher competences.

The most important teachers skill is the self-reflection. It means not only the skill to discover own strong points but even weaknesses. Very important aspect of the self-evaluation is to use the information for self-improvement and quality improvement of the school work.

The teacher couldn't be lonely to solve so important task. There are the other partners – next teachers, headmaster, parents. All of them as one team can help to each others and to children firstly, to spend in the kindergarten the days full of welfare which enrich them and move them onward.

The research brought the answer on the question how is the educational development evaluated in the kindergartens. Crucial part of the evaluating activities is discharged by headmaster by way of inspection and the less part rests of the teachers themselves. The fields, aims, criteria and procedures were using by teachers and headmaster for evaluation of educational development were identified. The most of teachers evaluate their work daily

but it is only like meditation on their work rather than calculated self-reflection when the criteria are used. The evaluated fields don't use to be tightly related with planning and realisation of the educational activities. Self-reflecting tools like reciprocal inspections, teachers daybook, videos and portfolio are used in the minimal extend. Parents and some times even the operating workers use to be involved to the educational activities.

The evaluation of the educational development doesn't headed towards the systematic perfection of the educational work. The personal and professional development of teachers is not supported enough by headmaster.

One of the positive factor contributing to the teachers self-evaluation is the open and partners climate in kindergartens and next ones are the methodical materials included criteria for evaluation of teachers work.

The next questions concerning of the quality of educational work in the kindergartens follow from the results and brought the information about difficulties of educational work development and also suggestions and recommendations of potentials solutions.

POUŽITÉ PRAMENY A LITERATURA

1. ABBOTT, L., PUGH, G. *Training to Work in the Early Years*. Philadelphia: Open University Press, 1998.
2. *Analýza vzdělávací politiky 2001*. Praha : ÚIV, 2002. ISBN 80-211039-9-X
3. ANDERSON, L., W. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Elsevier Science Ltd, 1995. ISBN 0-08-042304-3
4. BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PdF UK, 1998. ISBN 80- 86039-49-8
5. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7
6. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Evaluační procesy* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/11>>. [cit. 2009-02-22]
7. *Bekwaamheidseisen*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.leralenweb.nl/Bekwaamheidseisen>> [cit. 2010-01-22].
8. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
9. BENNETT, J. *Assessment in transition. Learning, monitoring and selection in international perspective*. London : Pergamon Press, 1996.
10. BLÍŽKOVSKÝ, B, KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno : Konvoj, 1999. ISBN 80-85615-95-9
11. BOUROVÁ, M. *Evaluační a hodnocení v mateřské škole*. Nový Bydžov : aTre, 2003.
12. BURDÍKOVÁ, L., KREJČOVÁ, V. Jedna z cest, jak si vytvořit nové kurikulum pro svoji mateřskou školu (2. část). In BURIÁNOVÁ, J., JAKOUBKOVÁ, V., NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Vedení mateřské školy, koncepce rozvoje školy a její realizace*. Praha : RAABE, 2002, s. 18-22.

13. BURKOVIČOVÁ, R. Vysokoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol na katedře pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. In *Profesionalizace učitelského vzdělávání*. Ostrava : PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-486-0
14. CALDERHEAD, J., SHORROK, S. *Understanding Teacher Education*. London : Falmer Press, 1997.
15. COLEMAN, M., EARLY, P. *Leadership and Management in Education*. Oxford : Oxford University Press, 2005.
16. DELORS, J. (ed.) *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris : UNESCO Publishing, 1996. [online]. Dostupné na WWW: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590Eo.pdf>> [cit. 2010-01-25].
17. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR, 2007* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>>. [cit. 2010-01-22].
18. DOSTÁL, A., M., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985.
19. DROPOVÁ, G. Učitelka materské školy v procese edukácie. *Pedagogické rozhľady* 2/2009, roč. 18, s. 15 - 17. ISSN 1335-0404
20. DRUCKER, P., F. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha : Management Press, 2002. ISBN 80-7261-066-X
21. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel : příprava na profesi*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-2472-863-6.
22. ELKIND, D. *The Hurried Child*. New York : Wesley, 1981.
23. *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-364-2
24. FENSTERMACHER, G., D., SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7

25. FISCHER, A., W., SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. Brno : Paido, 1997. ISBN 80-85931-34-6
26. GARDNER, H. *Dimenze myšlení – teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3
27. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-35931-79-6
28. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha : Kolumbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5
29. *Goals, curriculum and duality monitoring in early Childhood system*. New York – Paris : The Justitude for Child and Family Policy, Columbia University OECD, 2000.
30. *Guidelines for Preparatoin of Early Childhood Professionals*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1996.
31. HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5
32. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
33. HAVLÍK, R.; KOŤA, J.; SPILKOVÁ, V. aj. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-72-2
34. HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (aktualizovaný program)*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7376-061-5
35. HAUSENBLAS, O. Hodnocení učitelova výkonu: účel, posuzovatelé, kritéria. *Pedagogika*, 1997, roč. XLVII, č. 3, s. 219-225. ISSN 3330-3815
36. HAUSENBLAS, O. Co jsou kritéria a indikátory hodnocení. *Kritické listy* 29/2008. ISSN 1214-5823
37. HEJLOVÁ, H., LINKOVÁ, M. KROPÁČKOVÁ, J. Příspěvek k životnímu stylu dětí v mateřské a primární škole. In SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové : PdF UHK, 2008. ISBN 978-80-7041-287-9

38. HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí. In KROPÁČKOVÁ, J.(ed) *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha : PdF UK, 2008a. ISBN 978-80-7290-377-1
39. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí (přepracované a rozšířené vydání)*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5
40. HELUS, Z. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : PdF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9
41. HELUS, Z. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, roč. LVII, 2007, č. 3, s. 275-277. ISSN 3330-3815
42. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
43. HOLT, J. C. *Proč děti neprospívají*. Praha : Strom, 1994. ISBN 80-901662-4-5
44. HORNÁČKOVÁ, V. Akcentované schopnosti manažerky mateřské školy ve vedení lidí. In HORNÁČKOVÁ, V. (ed.) *Dítě předškolního věku a jeho paidagogos*. Hradec Králové : GAUDEAMUS UHK, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1
45. HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2
46. HRUBÁ, J., PRÁŠILOVÁ, M. Co teď potřebují školy a učitelé? *Učitelské listy*, 2007, č. 10, roč. 14. ISSN 3330-3815
47. HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta, 1971.
48. HUPKOVÁ, M. *Profesijná sebareflexia učitel'ov*. Nitra : PF UKF, 2006. ISBN 80-8094-028-2
49. CHLUP, O., UHER, J., VELEMÍNSKÝ, K. *O novou školu*. Praha : ČIN, 1933.
50. CHLUP, O. *Výchova dítěte v době předškolní*. Brno : Komenium, 1948.
51. CHMELA, H., MITCHELL, L. G., DEWSNAP, L. F. „*I am! I can!*“ *Volume Two a Preschool Curriculum*. Chelsea : TelShare Publishing Co., 1992. ISBN 0-910287-10-4
52. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 80-247-1369-4

53. CHRÁSKA, M., KALHOUS, Z. (eds.) *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*. Sborník referátů ze 4. konference České asociace pedagogického výzkumu v Olomouci : Česká asociace pedagogického výzkumu, 1996. ISBN 80-902250-6-3
54. JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J, ŠVEC, V. (ed) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6
55. JANÍK, T. Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace* 2007, č. 1, s. 12–31. ISSN 1211-4669
56. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8
57. JANÍK, T., MIKOVÁ, M. *Videostudie. Výzkum založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-127-8
58. JANOUŠKOVÁ, S., MARŠÁK, J. Indikátory – významný prostředek našeho poznávání. *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, s. 29-35. ISSN 3330-3815
59. JARNÍKOVÁ, I. *Školy mateřské a jejich význam, účel a organizace*. Praha: nákladem vlastním, 1926.
60. JARNÍKOVÁ, I. *Výchovný program mateřských škol*. Praha: nákladem vlastním, 1930.
61. KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
62. KASÁČOVÁ, B. Vztah pedagogickej evalvácie a pedagogickej diagnostiky cez prizmu učiteľových kompetencií. [CD ROM] In SIKOROVÁ, Z. (ed) *Sborník příspěvků z konference v Malenovicích - Pedagogická evaluace 06'*. Ostrava, 2006.
63. *Key topics in education in Europe*. Volume 3, Eurydice, 2003. ISBN 2-87116-355-3
64. *Klíčové údaje o vzdělávání v Evropě*. Praha : Ústav při informace ve vzdělávání, 2007. ISBN 92-894-5040-1

65. KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M. *Aktivizující metody a formy v práci učitelky materské školy*. Prešov : Rokus, 2002. ISBN 80-89055-18-4
66. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála, 2008. ISBN 978-80-9040-30-0-0
67. KOSTRUB, D. *Dítě/žák/student – učivo – učitel, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov : Rokus, 2008. ISBN 978-80-8905-587-6
68. KOSTRUB, D., a kol. *Dizajn v procesu výučby v materské škole*. Prešov : Rokus, 2005. ISBN 80-89055-56-7
69. KOTÁSEK, J. Transformace Školy v demokratizující se společnosti. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2
70. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada, 2008. ISBN 9788024715681.
71. KOŤÁTKOVÁ, S. Humanisticky orientovaná proměna učitelky. In *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*. Praha : APV, 2002.
72. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tématická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7
73. KREJČOVÁ, V. Pedagogická evaluace. Učitelství listy, 2002-2003, č. 3, roč. 10. ISSN 3330-3815
74. *Kritéria pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. [online]. Praha: ČŠI, 2009. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>. [cit. 2010-02-22]
75. *Kvalita a odpovědnost*. Praha : MŠMT, 1995.
76. KYRIACOU, Ch. *Klíčové kompetence*. Praha : Portál, 1996. ISBN
77. LABOSKEY, V., K. *Development of Reflective Practise : A study of Preservice Teachers*. New York and London : Copyright by teachers College, Columbia University, 1994. ISBN 0-8077-3335-0
78. LEAT, D., J., K. *Kompetence, Teaching, Thinking and Feeling*. Oxford Review of education, 1993, vol. 19, č. 4, s. 499 – 510. ISSN 0305-4985

79. MACBEATH, J. *Serena a neb autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 2006. ISBN 80-902614-8-5
80. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
81. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Brno : Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 80-042-1854-7
82. MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : MU, 1996. ISBN 80-210-1444-X
83. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X
84. *Mezinárodní standardy kvality pedagogické práce (ISSA standardy)*. Praha : Step by Step ČR o.s., 2002. ISBN 1-931654-009
85. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha : MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8
86. *Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice*. Praha : MŠMT, 2000. ISBN 80-7168-746-4
87. NELEŠOVSKÁ, A., ŠMELOVÁ, E. *Modularizace a její aplikace v bakalářském studijním programu Učitelství pro mateřské školy*. Olomouc : UP, 2008. ISBN 978-80-244-2090-5
88. NEZVALOVÁ, D. *Kvalita a její řízení ve škole*. Olomouc : PdF UP, 2003. ISBN 80-244-0452-4
89. NEZVALOVÁ, D. Konec nebo začátek evaluace a autoevaluace u nás? [CD ROM] In SIKOROVÁ, Z. (ed) *Sborník příspěvků z konference v Malenovicích - Pedagogická evaluace 06'*. Ostrava, 2006.
90. NEZVALOVÁ, D. Pedagogická evaluace ve škole. *Učitelské listy*, 2001-2002, č. 4. Příloha pro ředitele s. I – IV. ISSN 3330-3815
91. NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 2003a, č. 4, s. 11-20. ISSN 1211-4669
92. NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika XLIV*, 1994, č. 3, s. 241-245. ISSN 3330-3815

93. OBST, O. Hospitace v práci ředitele. Učitel'ské listy, roč. 13, č. 1 – 10 2005/2006. ISSN 3330-3815
94. OPRAVILOVÁ, E. Otazníky předškolní výchovy. Pedagogika, 1992, ročník XLII, č. 3, s. 353 – 359. ISSN 3330-3815
95. OPRAVILOVÁ, E. Proměna dětské populace jako determinanta učitel'ství. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : PdF UK, 2008a. ISBN 978-80-7290-384-9
96. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, *Rok v mateřské škole*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3
97. OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. Dítě jako východisko konstrukce cíle výchovy a vzdělání. In KROPÁČKOVÁ, J.(ed) *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha : PdF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1
98. OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. Kam jsme došli za sto let v předškolní výchově. Zpravodaj pro mateřské školy, únor 2009. ISSN 1803-6694
99. PASH, M., a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4
100. PAVLÍKOVÁ, O. Návrh profesijných štandardov učitel'ov – učitel' predprimárneho vzdelávania. Príloha Pedagogických rozhľadov 2/2009, roč. 18. ISSN 1335-0404
101. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8
102. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8
103. POL, M. Autoevaluace škol: K politickému rámci, k dosavadním poznatkům výzkumu a rozvoje a k vnější podpoře škol. [CD ROM] In SIKOROVÁ, Z. (ed) *Sborník příspěvků z konference v Malenovicích - Pedagogická evaluace 06'*. Ostrava, 2006.
104. POL, M. Škola vedená, řízená a spravovaná. Pedagogika, 2007, roč. LVII, s. 213-223. ISSN 3330-3815

105. POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha : Agentura STROM, 1999. ISBN 80-86106-07-1
106. POLECHOVÁ, P. Smyslem hodnocení kvality je zlepšování škol. *Učitelské listy*, č. 10/2005-06, roč. 13. ISSN 3330-3815
107. POSTMAN, N. *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt : Fischer, 1983.
108. PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc : UP, 2006. ISBN 80-244-1415-5
109. *Professional Standards for Teachers in England from September 2007*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/professionalstandards/>> [cit. 2010-01-22].
110. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002a. ISBN 80-7178-631-4
111. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8
112. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace a problémy české edukační reality*. [CD ROM] In SIKOROVÁ, Z. (ed) *Sborník příspěvků z konference v Malenovicích - Pedagogická evaluace 06'*. Ostrava, 2006.
113. PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
114. PRŮCHA, J. (ed) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-542-2
115. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
116. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8
117. PŘIKRYLOVÁ, G., PŘIKRYLOVÁ, M. *Barevné kamínky. Pedagogická evaluace v každodenní praxi*. Kroměříž : Přikrylová Milada PLUS s.r.o., 2003.
118. PŘIKRYLOVÁ, G., PŘIKRYLOVÁ, M. *Barevné kamínky. Pedagogická evaluace 2 v každodenní praxi*. Kroměříž : Přikrylová Milada PLUS s.r.o., 2004.

119. *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, ročník LXI, únor 2005.
120. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1
121. ROGERS, S. C., SAWYERS, J. *Play in the Lives of Children*. Washington : NAEYC, 1995.
122. ROGERS, S. C., SAWYERS, J. *Helping Young Children Develop Through Play - a practical guide for parents, caregivers, and teachers*. Washington : NAEYC, 1994.
123. ROUPEC, P. Autoevaluace kvality a efektivnosti. In SLAVÍKOVÁ, L., LINHART, P., KUČERA, R. aj. *Vedení školy v praxi*. Praha : RAABE, 2004. ISBN 86-307-13-1
124. RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1975.
125. RÝDL, K., s příspěvím SCHUROVÉ, L., S. *Hodnotíme svoji školu*. Praha : FF UK, 1999. ISBN 80-85899-77-9
126. RÝDL, K., HORSKÁ, V., DVOŘÁKOVÁ, M., ROUPEC, P. *Sebehodnocení školy*. Praha : Strom, 1998. ISBN 80-8610-604-7
127. RÝDL, K. a kol. *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. (Vstupní dokument pro veřejnou diskusi.) Praha : MŠMT, 2009.
128. ŘEHULKA, E. Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 7-11. ISSN 1211-4669
129. SARACHO, O., SPODEK, B. *Early Childhood Teacher Preparation*. New York : Teachers College Press, 1990. ISBN 0-8077-37-65-8
130. SCRIVEN, M. *Evaluation Thesaurus*. 4. vyd. Newbury Park : SAGE Publication, 1991, s. 1. ISBN 0-8039-43-63-6
131. *Sdělení MŠMT k provádění vlastního hodnocení školy* č.j.: 19229/2006-20 [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/sdeleni-msmt-k-vlastnimu-hodnoceni-skoly-c-j-19229-2006-20-ze-dne-7-srpna-2006>> [cit. 2009-02-22].

132. SEDLÁČKOVÁ, H. *Evaluace a autoevaluace*. In SYSLOVÁ, Z. (ed) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole* [CD ROM]. Praha : Verlag Dashöfer, 2007. ISSN 1802-4130
133. SEDLÁČKOVÁ, H. *Inovace školního vzdělávacího programu*. In SYSLOVÁ, Z. (ed) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. 4. aktualizace [CD ROM]. Praha : Verlag Dashöfer, 2009. ISSN 1802-4130
134. SEEFELDT, C. *How to work with standards in the early childhood curriculum*. New York: Teachers College Press, 2005. ISBN 0807745871
135. SHAPIRO, L., E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6
136. SCHÖN, D. *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot : Ashgate, 2003. ISBN 1-8574-23-19-4
137. SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner : [toward a new design for teaching and learning in the professions]*. San Francisco : Jossey-Bass, 1987. ISBN 1-5554-22-20-9
138. SCHRATZ, M. *Initiating Change through Self-evaluation. Methodological Implications for School Development*. CIDREE, 1997.
139. SCHULMAN, L. S. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 1987, no. 57, s. 1-22. ISSN 0017-8055
140. SIEKKINEN, M. *Childcare Arrangements and Children's Daily Activities in Belgium and Finland*. Joensuu, Finland: University of Joensuu, Publications in Education, 1999, no. 48.
141. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
142. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
143. SMÉKAL, V. *Reflexe a sebereflexe*. Propsy, 1998, č. 3.
144. SMOLÍKOVÁ, K., aj. *Autoevaluace mateřské školy. Metodická příručka k vlastnímu hodnocení*. Praha : VÚP, 2008. ISBN 978-80-8700-022-9

145. SMOLÍKOVÁ, K., aj. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu*. Praha : VÚP, 2005. ISBN 80-87000-01-3
146. SMOLÍKOVÁ, K. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Praha : VÚP, 2006. ISBN 80-87000-04-8
147. SMOLÍKOVÁ, K. *Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>>. [cit. 2009-11-22].
148. SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection in Trachet Education. *Journal of Trachet Education*, 1989, vol. XXXX, no. 2, p. 2-9.
149. SPILKOVÁ, V. Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 2006, roč. LVI, č. 1, s. 19-30. ISSN 3330-3815
150. SPILKOVÁ, V. Koncept kvalitní, dobré školy – model a možnosti jeho zkoumání ve školní praxi. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v Evropském kontextu*. Praha : PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-090-0
151. SPILKOVÁ, V. Nová paradigmatata ve vzdělávání učitelů primárních škol. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava : PdF Ostravské univerzity, 2004a. ISBN 80-7042-376-5
152. SPILKOVÁ, V. Podpora učitelů v procesu kurikulární reformy. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (ed.) *Učitel a žák v současné škole*. Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5
153. SPILKOVÁ, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. (Sborník z celostátní konference, 2. díl.) Praha : UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5
154. SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2
155. SPILKOVÁ, V., a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9

156. SPILKOVÁ, V. a kol. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno : Paido, 2004b. ISBN 80-7315-081-6
157. SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. Pedagogika, 1996, č. 2, s. 46 - 52. ISSN 3330-3815
158. SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : PdF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9
159. SPOUSTA V. Syntetická povaha osobnosti učitele. Pedagogická orientace 2003, č. 4, s. 3-10. ISSN 1211-4669
160. STRAKOVÁ, J. a kol. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha : MŠMT, 2009. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>>. [cit. 2009-12-20]
161. SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. Praha : ASPI, 2006. ISBN 80-7357-176-5
162. SVOBODOVÁ, E. Jak si rozumíme s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání? In HORNÁČKOVÁ, V. (ed.) *Dítě předškolního věku a jeho pedagogs*. Hradec Králové : GAUDEAMUS UHK, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1
163. SVOBODOVÁ, E. Pohledy na současné předškolní vzdělávání. In KROPÁČKOVÁ, J.(ed) *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha : PdF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1
164. SYSLOVÁ, Z. Evaluace v mateřské škole s využitím nástrojů projektu podpory zdraví v MŠ. In BURIÁNOVÁ, J., JAKOUBKOVÁ, V., NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Řízení mateřské školy*. Praha : RAABE, 2006. ISBN 80-86307-13-1
165. SYSLOVÁ, Z. Hospitace v mateřské škole. In SYSLOVÁ, Z. (ed) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. [CD ROM] Praha : Verlag Dashöfer, 2008. ISSN 1802-4130
166. SYSLOVÁ, Z. Kritéria pro evaluaci podmínek předškolního vzdělávání. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/1135>>. [cit. 2009-02-22]

167. SYSLOVÁ, Z. Problémové oblasti řízení mateřské školy. In HORNÁČKOVÁ, V. (ed.) *Dítě předškolního věku a jeho paidagogos*. Hradec Králové : GAUDEAMUS UHK, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1
168. SYSLOVÁ, Z. Sebehodnocení učitelky v mateřské škole. In SYSLOVÁ, Z. (ed) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. [CD ROM] Praha : Verlag Dashöfer, 2008. ISSN 1802-4130
169. ŠIKULOVÁ, R. (ed) *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2005. ISBN 80 – 7044-685-4
170. ŠMELOVÁ, E. Terminologie Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání jako pedagogický problém. In HORNÁČKOVÁ, V. (ed.) *Dítě předškolního věku a jeho paidagogos*. Hradec Králové : GAUDEAMUS UHK, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1
171. ŠRÁMEK, M. O evaluaci a učitelích. *Učitelství listy*, 2007, č. 10, roč. 14. ISSN 3330-3815
172. ŠULCOVÁ, E. Význam předškolního věku pro zdravý vývoj populace. *Československá psychologie*, 1989, ročník XXXIII, č.2, s. 193 – 204.
173. ŠVANCAR, R. Vize: Jaké by mělo být školství do 15 let. *Učitelství noviny*, 2009a, č. 45, roč. 112, s. 15 - 17. ISSN 0139-5718
174. ŠVANCAR, R. Špatný polotovar myšlenky standardu ublížil. *Učitelství noviny*, 2009, č. 29, roč. 112, s. 8 - 9. ISSN 0139-5718
175. ŠVEC, V. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost nebo potřeba? *Pedagogika*, 1994, roč. XLIV, č. 2, s. 105-112. ISSN 3330-3815
176. ŠVEC, V. Od znalostí k pedagogické kondici : nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 2006, roč. LVI, č. 1, s. 91-102. ISSN 3330-3815
177. ŠVEC, V. Autodiagnostika učitele v pedagogických situacích. In *Učitel, vyučování, situace*. Brno : PdF MU, 1995, s. 59-67.
178. ŠVEC, V. *Cesty k učitelství profesí. Utváření a rozvíjení pedagogické dovednosti*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2

179. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9
180. ŠVEC, V. (ed). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7
181. ŠVEC, V. Může učitel diagnostikovat sám sebe? In MAREŠ, J., SVATOŠ, T. *Novinky v pedagogické psychologii '95*. (Sborník referátů). Zlín : Asociace školní psychologie Soukromá jazyková škola LINGVA, 1995.
182. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů : problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2
183. ŠVEC, V. Seberefektivní deníky a studentské posuzování výuky: Východiska sebehodnocení učitele. In *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*. Sborník referátů ze 4. konference ČAPV. Olomouc : ČAPV, 1996. ISBN 80-902250-6-3
184. TESAŘOVÁ, R. *Problémy mateřskoškolské pedagogiky*. Brno : Společnost pedagogického muzea, 1948.
185. *Tematická zpráva ČŠI. Souhrnné poznatky České školní inspekce o vlastním hodnocení ve školním roce 2005/2006* [online]. Praha : ČŠI, 2006. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>. [cit. 2009-02-22]
186. *The contribution of early childhood education a sustainable society*. Paris : UNESCO, 2008.
187. TOMÁŠOVÁ, A. Řízení změn v mateřské škole. In HORNÁČKOVÁ, V. (ed.) *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos*. Hradec Králové : GAUDEAMUS UHK, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1
188. VAŠŤATKOVÁ, J. Autoevaluace jako prostředek k trvalému rozvoji školy. *Pedagogická orientace*, 2004, č. 3, s. 73–78. ISSN 1211-4669
189. VAŠŤATKOVÁ, J. Autoevaluace školy – hrozba nebo příležitost? *Učitelské listy*, 2004-2005, roč. 12, č. 4., ISSN 3330-3815
190. VAŠŤATKOVÁ, J. Na co se zaměřit při autoevaluaci? Oblasti autoevaluace. *Ředitelské listy*. Příloha pro ředitele číslo 6, únor 2007. *Učitelské listy*, 2006-2007, č. 6, roč. 14. ISSN 3330-3815

191. VAŠŤATKOVÁ, J. O čem se zatím v souvislosti s autoevaluací nemluví. Cesta ke kvalitě, 1/09. ISSN 1804-1159
192. VAŠŤATKOVÁ, J. Podstata autoevaluace školy. Učitel'ské listy, 2005-2006, č. 1, roč. 13. Ředitelské listy 1/ 2005 - 2006. ISSN 3330-3815
193. VAŠŤATKOVÁ, J. K podobě autoevaluace v českých školách. In WIEGEROVÁ, A. (ed.) *Premeny školy a učitel'skej profesie*. Bratislava : Občianske združenie Výchova - veda - Vzdelávanie - Výskum, 2008, s.101-106. ISBN 978-80-969504-1-6
194. VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Ped. fak. UP, 2006. ISBN 80-244-1422-8
195. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem : co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978- 80-7290-325-2
196. VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ad.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. (Sborník z celostátní konference, 2. díl.) Praha : UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5
197. VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
198. VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-100-1
199. VAŠUTOVÁ, J., CHVÁL, M. Vzdělavatelé učitelů: Reflexe učitelů pedagogické fakulty. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v Evropském kontextu*. Praha : PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-090-0
200. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada, 2008, s. 22. ISBN 978-80-247-1770-8
201. VÍTKOVÁ, J. Profesní sebehodnocení pedagoga. Řízení školy 1/2008, s. 8 - 11. ISSN 1214-8679

202. VRÁNA, S. *Česká mateřská škola do nového údobí*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946.
203. *Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání*. Ročník 2005, částka 4.
204. *Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy*. Ročník 2005, částka 4.
205. Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2004/2005 [online]. Praha : ČŠI, 2005. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>. [cit. 2009-02-22]
206. Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2005/2006 [online]. Praha : ČŠI, 2006. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>> [cit. 2009-02-22]
207. Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2007/2008 [online]. Praha : ČŠI, 2008. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>. [cit. 2009-02-22]
208. Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2008/2009 [online]. Praha : ČŠI, 2008. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>. [cit. 2010-02-22]
209. WALTEROVÁ, E. *Kurikulum Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : Masarykova Univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6
210. WALTEROVÁ, E. Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy (2002). [online] Dostupné na WWW: <<http://pedf.cuni.cz/uvrv/dokumenty>> [cit. 2009-02-18]
211. WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha : PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5
212. WALTEROVÁ, E. (ed.) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2
213. WALTEROVÁ, E. a kol. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v Evropském kontextu. Případová studie základní školy*. [online] Praha : PdF UK, 2001a. Dostupné na WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/uvrv/kestazeni.htm>> [cit. 2009-02-18]
214. WEIHRICH, H., KOONTZ, H. *Management*. Praha : East Publishing, 1993. ISBN 80-85605-45-7

215. W.K. Kellog Foundation. *Logic Model Development Guide. Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action*. [online] Battle Creek: W.K. Kellog Foundation, 2004. Dostupné na WWW: <<http://www.wkcf.org>> [cit. 2009-09-01]
216. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*.
217. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*.
218. ZELINA, M. *Kroky sebazdokonaľovania človeka*. Rodina a škola, 1999, roč. 47, č.2, s. 6-10. ISSN 0231-6463

Další zdroje

219. BRONS, C., BEAUFOTOVÁ, K., BIDLOVÁ, E., MORAVČÍKOVÁ, V. *Videotrenink interakcí ve škole. Manuál kurzu pro učitele*. Praha : SPIN, 1997.
220. HAVLÍNOVÁ, M., LACINOVÁ, I., PETRASOVÁ, N., SYSLOVÁ, Z. ŠPRACHTOVÁ, L., VENCÁLKOVÁ, E. *Indikátory kurikula podpory zdraví*. Praha, 2004.
221. HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. *Hodnocení učitelovy práce*. Šlapanice, 2009. Seminář.
222. JIŘIČKA, M. *Hospitační činnost ředitele základní a střední školy v praxi*. Studijní text. Praha, 2007.
223. LUBOWIECKA, J. *Kompetencje pedagogiczne nauczycielki przedszkola w zmieniających się realiach edukacyjnych*. Prezentace na konferenci Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání v Ostravě, 2010.
224. *Model ukázkového učitele*. Hathaway Brown School, 19600 North Park Boulevard Shaker Heights, Ohio 44122.
225. SLAVÍKOVÁ, L. a kol. *Řízení pedagogického procesu (studijní texty)*. Praha : ČŠM PdF UK, 2007.
226. SLAVÍKOVÁ, L., SVOBODA, J. et. al. *Strategie rozvoje školy (studijní texty)*. Praha : ČŠM PdF UK, 1999.

227. SVOBODA, J. *Vedení lidí. Leadership manažerské styly vedení lidí (studijní texty)*. Praha : CŠM PdF UK, 2007.
228. SVOBODA, J. *Motivování lidí (studijní texty)*. Praha : CŠM PdF UK, 2007.
229. SYSLOVÁ, Z. *Proces vlastního hodnocení mateřských škol*. Bakalářská práce. Praha, 2009.
230. VAŠŤATKOVÁ, J. *Autoevaluace jako nástroj změny české základní školy*. Disertační práce. Olomouc, 2005.

PŘEHLED SCHÉMAT, TABULEK A GRAFŮ

SCHÉMA Č. 1 EVALUACE A PLÁNOVÁNÍ	38
SCHÉMA Č. 2 PROCES VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	42
SCHÉMA Č. 3 VZDĚLÁVACÍ CÍLE RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	44
SCHÉMA Č. 4 ROZVOJ CÍLOVÝCH KOMPETENCÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	45
SCHÉMA Č. 5 MODEL TVORBY KURIKULA – ZPROSTŘEDKUJÍCÍ A VSTRÍCNÝ	47
SCHÉMA Č. 6 MODEL TVORBY TŘÍDNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	48
SCHÉMA Č. 7 OSOBNOSTNÍ STRUKTURA	74
SCHÉMA Č. 8 OSOBNOSTNÍ DISPOZICE	75
SCHÉMA Č. 9 OBSAH VĚDOMÉ SEBEREFLEXE.....	79
TABULKA Č. 1 POROVNÁNÍ POJMŮ HODNOCENÍ A EVALUACE.....	26
TABULKA Č. 2 OBLASTI HODNOCENÍ.....	28
TABULKA Č. 3 PŘÍKLADY KRITÉRIÍ	31
TABULKA Č. 4 SYSTÉM VLASTNÍHO HODNOCENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	33
TABULKA Č. 5 ZAMĚŘENOST VIDEOTRENINKU INTERAKCÍ.....	55
TABULKA Č. 6 KOMPARACE PROFESNÍCH STANDARDŮ UČITELE	67
TABULKA Č. 7 KOMPETENČNÍ MODEL UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	76
TABULKA Č. 8 INDIKÁTORY POČÁTEČNÍ ÚROVNĚ REFLEKTIVITY.....	80
TABULKA Č. 9 PŘEHLED JEDNOTLIVÝCH ETAP VÝZKUMU.....	95
TABULKA Č. 10 SCÉNÁŘ POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU	99
TABULKA Č. 11 PŘEDMĚT SEBEHODNOCENÍ UČITELKY	106
TABULKA Č. 12 PŘEDMĚT HOSPITAČNÍ ČINNOSTI ŘEDITELKY	107
TABULKA Č. 13 NÁSTROJE A METODY HODNOCENÍ.....	108
TABULKA Č. 14 INTERVALY HODNOCENÍ.....	109
TABULKA Č. 15 HODNOTITELÉ.....	110
TABULKA Č. 16 FAKTORY POZITIVNĚ OVLIVŇUJÍCÍ HODNOCENÍ.....	110
TABULKA Č. 17 VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ SEBEHODNOCENÍ UČITELEK A HOSPITACÍ ŘEDITELKY	111
TABULKA Č. 18 NÁZORY NA POJEM VZDĚLÁVACÍ PROCES.....	111
TABULKA Č. 19 PREFEROVANÉ CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ.....	112
TABULKA Č. 20 PŮSOBNÍ NA DĚTI.....	112
TABULKA Č. 21 PREFEROVANÉ METODY PRÁCE S DĚTI.....	113
TABULKA Č. 22 ROLE, KTERÉ UČITELKA ZASTÁVÁ V EFEKTIVNÍCH VZDĚLÁVACÍCH ČINNOSTECH.....	114
TABULKA Č. 23 ROLE, KTERÉ UČITELKA ZASTÁVÁ V MÁLO EFEKTIVNÍCH VZDĚLÁVACÍCH ČINNOSTECH	114
TABULKA Č. 24 KATEGORIE ODPOVĚDÍ NA OTÁZKU Č. 15.....	135

TABULKA Č. 25 VÝSLEDKY DOTAZNÍKU ZÁSADY UČITELKA (INDI MŠ)	149
GRAF Č. 1 ZASTOUPENÍ JEDNOTLIVÝCH KRAJŮ	123
GRAF Č. 2 VZDĚLÁNÍ VŠECH RESPONDENTŮ	124
GRAF Č. 3 VZDĚLÁNÍ ŘEDITELK A UČITELEK	124
GRAF Č. 4 INDIVIDUALIZACE VZDĚLÁVÁNÍ	125
GRAF Č. 5 NEJDŮLEŽITĚJŠÍ OBLASTI HODNOCENÍ PRÁCE UČITELKY	126
GRAF Č. 6 NEJČASTĚJŠÍ OBLASTI HODNOCENÍ PRÁCE UČITELKY	126
GRAF Č. 7 VÝCHODISKA HODNOCENÍ	127
GRAF Č. 8 NÁSTROJE HODNOCENÍ	128
GRAF Č. 9 VYJÁDŘENÍ K MODELOVÉ SITUACI	129
GRAF Č. 10 HODNOTITELÉ VZDĚLÁVACÍ PRÁCE UČITELKY	130
GRAF Č. 11 INTERVALY V HODNOCENÍ PROVÁDĚNÉ UČITELKOU	130
GRAF Č. 12 INTERVALY V HODNOCENÍ PROVÁDĚNÉM ŘEDITELKOU	131
GRAF Č. 13 INTERVALY V HODNOCENÍ PROVÁDĚNÉM RODIČI	131
GRAF Č. 14 ČÍM JE USNADŇOVÁNO SEBEHODNOCENÍ UČITELKY	132
GRAF Č. 15 OBLASTI HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ DĚTÍ	133
GRAF Č. 16 VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ UČITELKY	133
GRAF Č. 17 ROLE UČITELKY	134
GRAF Č. 18 CO SE DAŘÍ V PRÁCI UČITELKY	136
GRAF Č. 19 CO SE JEŠTĚ NEDAŘÍ V PRÁCI UČITELKY	136
GRAF Č. 20 KULTURNÍ MEZERA	152
GRAF Č. 21 PRINCIP RESPEKTOVÁNÍ LIDSKÝCH POTŘEB	157
GRAF Č. 22 PODMÍNKA SPOLUPRÁCE S RODIČI	157

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 2 Kategorie rozhovorů

Příloha č. 3 Přepis záznamu rozhovoru

Příloha č. 4 Dotazník pro rodiče (INDI MŠ)

Příloha č. 5 Evaluace rodiče 2006

Příloha č. 6 Evaluace rodiče 2008

Příloha č. 7 Manuál k formuláři pro sebehodnocení učitelky mateřské školy

Příloha č. 8 Dotazník Kilmann – Saxtonovy kulturní mezery

Příloha č. 9 Přehled nástrojů, metod a technik použitelných při autoevaluaci školy

Příloha č. 10 Videonahrávky učitelek

Příloha č. 1 Dotazník

Vážená paní ředitelko, vážená paní učitelko,

do rukou se Vám dostává dotazník, který by měl zmapovat sebehodnocení učitelek a hodnocení práce učitelky ředitelkou v mateřských školách v České republice.

V rámci disertační práce je mým záměrem vypracovat pro mateřské školy podpůrný materiál, který by procesu hodnocení a sebehodnocení učitelek pomohl. K tomu však potřebuji znát Vaše názory a zkušenosti, které máte se sebehodnocením a hodnocením učitelek ve Vaší mateřské škole.

Velice byste realizaci záměru napomohly, pokud byste byly tak laskavé a dotazník vyplnily. Prosím, abyste dotazník vyplňovaly samy za sebe, bez předchozí domluvy s ostatními učitelkami či ředitelkou.

Dotazník lze vyplňovat jak písemně, tak elektronicky. V písemné podobě označte zvolenou odpověď zakroužkováním, v elektronické verzi odpověď zvýrazněte (tučné písmo).

Informace získané touto cestou budou zpracovány anonymně. Prosím o zaslání vyplněného dotazníku na adresu PdF MU Poříčí 31, 603 00 BRNO nebo elektronicky zora13@seznam.cz.

Jsem si vědoma toho, že vyplnění znamená nárok na Váš čas, ale pevně věřím ve Vaši spolupráci. Mnohokrát Vám děkuji za sdělení Vašich zkušeností a za čas vynaložený na vyplňování a odesílání dotazníku.

S díky za porozumění

Zora Syslová

1. Označte Vaši funkci v mateřské škole:
 - a) učitel/ka
 - b) ředitel/ka
 - c) vedoucí učitel/ka (zástupce pro předškolní vzdělávání)
2. Označte Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy:
 - a) středoškolské
 - b) vysokoškolské
 - c) nejsem kvalifikovaná
3. Doplňte kraj, v jakém se Vaše mateřská škola nachází:
4. Vyberte a označte, který z níže uvedených názorů by nejvíce odpovídal Vaší reakci na výtku ČŠI, že jste prováděla řízené činnosti (např. cvičení) se všemi dětmi, což neodpovídá požadavku individualizace předškolního vzdělávání:
 - a) děti cvičení bavilo, nenutila jsem je cvičit, všechny šly dobrovolně
 - b) při vysokém počtu dětí ve třídě nelze individualizaci zajistit
 - c) ještě se mi nedaří individualizovat vzdělávání dětí

5. Vyberte 3 nejdůležitější oblasti, které mají pro hodnocení práce učitelky největší význam:
- a) Plánování učitelky
 - b) Způsoby realizace
 - c) Výsledky vzdělávání
 - d) Komunikace s dětmi
 - e) Klima třídy a školy
 - f) Individualizace
 - g) Osobní rozvoj učitelky
 - h) Vytváření podnětného prostředí
 - i) Naplňování plánů školy
 - j) Jiné
6. Vyberte 3 oblasti, které jsou hodnoceny nejčastěji (ředitelkou, vedoucí učitelkou):
- a) Plánování učitelky
 - b) Způsoby realizace
 - c) Výsledky vzdělávání
 - d) Komunikace s dětmi
 - e) Klima třídy a školy
 - f) Individualizace
 - g) Osobní rozvoj učitelky
 - h) Vytváření podnětného prostředí
 - i) Naplňování plánů školy
 - j) Jiné
7. Vyberte a označte jednu z následujících možností, ze které při hodnocení své práce vycházíte:
- a) reakce dětí
 - b) doporučená kritéria (uveďte alespoň jedno)
 - c) vlastní úsudek
 - d) jiné
8. Označte, které hodnotící nástroje pro posouzení práce učitelky jsou ve vaší mateřské škole využívány:
- a) Dotazník pro učitelku
 - b) Formulář s předem danými oblastmi hodnocení
 - c) Portfolio učitelky s přesně vymezenými oblastmi pro záznamy
 - d) Videonahrávky
 - e) Dotazník pro rodiče
 - f) Neformální zpětná vazba od rodičů
 - g) Hospitace ředitelky
 - h) Vzájemné hospitace učitelek
 - i) Pedagogické rady s řízenou diskusí a výměnou názorů
 - j) Studium třídní dokumentace (analýza třídní knihy, záznamů o dětech atd.)
 - k) Zprávy z hodnocení třídy (vyhodnocování plánu vzdělávací práce ve třídě, TVP)
 - l) Jiné

9. Vyjádřete souhlas či nesouhlas s řešením učitelky, případně zdůvodněte: Dvě děti se perou o hračku. Učitelka k nim přijde a ptá se, proč se perou. Děti se vzájemně obviňují, že si hračku vybraly „první“. Učitelka ukončí spor slovy, aby se pokusily domluvit.

.....

10. V tabulce označte křížkem, kdo a jak často hodnotí práci učitelky v příslušném rámečku:

A – denně, B – týdně, C – měsíčně, D – průběžně, E – půlročně, F – ročně, G – 1x za 2 roky, H – 1x za 3 roky, I – po ukončení tématické části

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Učitelka sama									
Ředitelka									
Jiný nadřízený									
Hodnotitel zvenčí									
Rodiče									
Kolegyně									
Děti									
Provozní zaměstnanci									
Jiné subjekty									

11. Označte, čím je podle vašeho názoru usnadňováno sebehodnocení učitelky:

- diskuse s ředitelkou
- diskuse s kolegyněmi
- otevřené vztahy (klíma)
- existence kritérií
- metodické materiály
- reakce dětí
- videonahrávky
- osobnost učitelky
- jiné

12. Označte, co by měla učitelka hodnotit u dětí především:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální
- kompetence personální
- kompetence činnostní
- kompetence občanské
- jiné

13. Označte nejdůležitější způsob využití výsledků hodnocení a sebehodnocení učitelky ve vaší mateřské škole:

- a) změnu způsobu práce
- b) zpracování dokumentů
- c) finanční ohodnocení učitelky
- d) pozitivní impuls k další práci (pracuji dobře)
- e) propagace MŠ
- f) jiné

14. Označte, ve které roli se jako učitelka cítíte nejlépe. Když můžete:

- a) podporovat zájmy dětí
- b) zprostředkovat nové zážitky
- c) sledovat děti při hře
- d) vysvětlovat a seznamovat s novými poznatky
- e) hodnotit výsledky vašeho působení na děti
- f) jiná

15. Odpovězte stručně a výstižně, co jste prostřednictvím hodnocení a sebehodnocení zjistila, že se Vám:

- už daří
- ještě nedaří

Děkuji za Váš čas, který jste věnovaly vyplnění dotazníku a prosím ty z Vás, které budou ochotny zamyslet se i nad následující otázkou, o její zodpovězení.

Zora Syslová

Jaký je váš názor na sebehodnocení učitelky?

Příloha č. 2: Kategoriální systém vytvořený podle T. Janíka (2007)

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení
Předmět hodnocení	Plánování	Způsob písemné přípravy, plánování cílů rozvoje dítěte, činností..
	Způsob realizace	Metoda prožitkového učení; prolínání spontánních a řízených činností; indiv. a skup. činnosti;
	Individualizace	Záznamy o dětech, práce s dětmi předškolního věku (rok před vstupem do školy)
	Partnerský přístup	Komunikace, snižování polohy, nedirektivní způsoby, vstřícnost, neverbální komunikace, empatie
	Výsledky vzdělávání	Zda uč. u dětí rozvinula to, co plánovala; došla k vzdělávacím cílům; zda jsou dodržována pravidla soužití ve třídě; pitný režim; hygienické návyky; jak děti spolupracují;
	Klima třídy a školy	Spolupráce s rodiči, jejich otevřenost; atmosféra ve škole; spolupráce s kolegyněmi; jaký je přístup k dětem; pohoda ve třídě; zda dítě nepláče apod.
	Osobní rozvoj	Samostudium, účast na seminářích, četba odborné literatury
	Prostředí	Příprava pomůcek, bohatost nabídky činností, podnětnost prostředí, herních koutů a pomůcek, výtvořů dětí na nástěnkách
	Naplnění úkolů školy	ŠVP, Roční plán, TVP – úkoly, cíle vzdělávání , úkoly vyplývající z pracovní náplně, pedagogických rad, akce školy v průběhu šk. Roku
	Jiné	Zapojily se všechny děti, bavilo je to, nemůžu si vzpomenout

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení
Nástroje a metody hodnocení	Sebereflexe	Zamyšlení nad svojí prací, zaznamenávám postřehy na lístečky, do třídní knihy (kolonky „poznámky“)
	Rozhovory s kolegyněmi	Neformální rozhovory na školní zahradě, během dne, ve třídách
	Deník	Pravidelné a systematické záznamy o své práci
	Formulář	Předem dané oblasti hodnocení s kritérii
	Dotazník	Odpovědi na otázky, škálové hodnocení podle indikátorů
	Portfolio	Cílené vedení osobních záznamů, které obsahuje i další nástroje
	Videonahrávky	Videotrenink interakcí; neformální nahrávky vzdělávacích činností; nahrávání s PPP
	Reflexe od dětí	Rozhovory s dětmi, diskusní či komunitní kruh
	Zpětná vazba od rodičů	Rozhovory s rodiči při předávání dětí, neformální rozhovory na akcích školy, rozhovory při specifických akcích (např. Hovorové hodiny, schůzky s rodiči)
	Hospitace ředitelky	Záměrné i průběžné návštěvy ředitelky u učitelek
	Hospitace kolegyně	Záměrné návštěvy u kolegyně
	Pedagogické rady	Řízená diskuse o zjištěných z hospitací, výměna názorů učitelek,
	Studium dokumentů	Analýza třídní knihy, záznamů o dětech, plánování ve třídě
	Kontrolní činnost ředitelky	Kontrola úkolů z Ročního plánu, pedagogických rad, pracovní náplně
	Hodnocení třídy	Vyhodnocování plánu vzdělávací práce ve třídě; pololetní hodnocení třídy; hodnocení dětí – záznamy, diagnostika;

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení
Intervaly	Denně	
	Týdně	
	Měsíčně	
	1x za 2 měsíce	
	Průběžně	
	Půlročně	
	Ročně	
	1x za 2 roky	
	1x za 3 roky	
	Po ukončení tém. části	

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení
Hodnotitelé	Učitelka	Učitelka sama sebe
	Ředitelka	
	Jiný nadřízený	Vedoucí učitelka (spojené subjekty), zástupkyně ředitelky MŠ
	Hodnotitel zvenčí	EVA (PZMŠ), kritický přítel, ČŠI
	Rodiče	
	Kolegyně	
	Děti	
	Provozní pracovnice	Kuchařky, uklízečky, školnice

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení
Co usnadňuje	Diskuse s ředitelkou	Hodnotící rozhovory, pohospitační rozhovory, zpětná vazba na pedagogické radě
	Diskuse s kolegyněmi	Pohled druhého, neformální rozhovory, diskuse na poradách
	Otevřené vztahy (klíma)	Důvěra; umět říct, co mám na srdci
	Kritéria	Formuláře s otázkami, dotazníky s kritérii, indikátory...
	Osobnost učitelky	Sebevědomí
	Metodické materiály	VÚP, portál RVP, Internet
	Vytváření podmínek	Odbourání „dalších prací“ jako je vybírání peněz; zakoupení notebooku všem, fotoaparátů; koutek pro rozhovory s rodiči;
	Reakce dětí	Co je zaujme, jejich nadšení
	Videonahrávky	Vidět sám sebe

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení
Využití výsledků hodnocení	Změna práce	Pedagogické rady – co je potřeba udělat, jak pracovat, co zlepšit, v čem se vzdělávat
	Zpracování dokumentů	ŠVP, Roční plán, Hodnotící zpráva, tématické části
	Pozitivní motivace	Toho, co dělám dobře, v čem jsem dobrá...

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení
Průběh vzdělávání	Vzdělávání dospělých	DVPP, samostudium, vzdělávání také provozních pracovníků
	Činnosti dětí	Zkušenosti, prožitky
	Činnosti učitelky	Jakým způsobem pracuje, komunikuje s dětmi, připravuje prostředí a činnosti pro děti
	Všechno, co se děje	...od příchodu dítěte, všechno, co se v MŠ dělá
	Vzdělávací cíle	Kompetence, plánování, podmínky vzdělávání

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení
Cíle vzdělávání	Rozvoj osobnosti dítěte	Naplnění vzdělávacích cílů, rozvoj všech kompetencí, není nic důležitější – všechno je důležité rozvíjet; všestranný rozvoj
	Samostatnost v jednání	Prosazování názorů, řešení problémů, dokáže požádat o pomoc, dokáže říct ne, samostatnost, prosadit se
	Samostatnost v sebeobsluze	Dítě se dokáže obsloužit, postarat se o sebe, obléci,
	Znalosti	Zná své jméno, adresu bydliště, barvy.... ; je připraveno na školu;
	Zdravý životní styl	Zdravé životní návyky; rozvoj tělesný;
	Vztahy mezi dětmi	Jak umí spolupracovat, dohodnout se, pomoci si...

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení
Působení učitelky	Pocit bezpečí a jistoty	Aby se dítě cítilo bezpečně, v pohodě, důvěřovalo učitelce
	Příklad – vzor	Přirozené působení na děti; vědět, že děti napodobují;
	Partnerská komunikace	Abychom spolu hovořili, uč. dítěti naslouchala, umět se snížit k dítěti, být herním partnerem.
	Vzdělávání	Příprava prostředí, činností, co uč. předá dětem, individuální přístup, rozvoj dítěte ...

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení
Vzdělávací metody	Názorné	Příklad, obrázky
	Dramatické	Námětové hry, dramatizace pohádek
	Prožitkové učení	Zážitky dětí, samostatná činnost
	Praktické	Hry, vlastní činnost dětí
	Experimentace	Zkoumání, práce s lupou, mikroskopem
	Rozhovor	Diskusní kruh, rozhovor, komunitní kruh
	Kooperativní hry	Spolupráce dětí

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení
Role učitelky	Podporovatel	Odpovídá na dotazy; doplňuje, čemu děti nerozumí; klade problémové otázky; dává námět, který si děti zpracovávají samy; herní partner;
	Zprostředkovatel	Připravuje různé pomůcky, vybírá objekty za účelem exkurze, zprostředkovává možnost něco zažít, vyzkoušet si
	Instruktor	Vysvětlování; předávání informací; povídání o něčem, co děti neviděly, nezažily; příkazy;
	Kontrolor	Náročné činnosti, které děti nezvládnou; pouhé zadávání úkolů; kontrola; napomínání; dozorce např. při sledování TV
	Pozorovatel	Nechává pracovat děti
	Nevím	

Příloha č. 3 Přepis záznamu rozhovoru

A: Tak já bych vám položila první otázku - Co vás napadá, když se řekne vlastní hodnocení mateřské školy?

B: Vlastní hodnocení mateřské školy – tak je hodnocení naší práce o tom, jak s dětmi pracujeme, jaké máme výsledky, a o tom co nás posiluje dál z těch výsledků, abychom se mohli odrazit dál a odvíjet od toho další plánování.

A: Hm, můžu, když jste mluvila o hodnocení vlastní práce, ono to asi souvisí se vzdělávacím procesem. Zkuste mi říct, co rozumíte pod pojmem vzdělávací proces?

B: Vzdělávací proces je vlastně práce s dětmi, která se odvíjí od tohoto vzdělávacího procesu je zakotvena v rámcovém vzdělávacím programu, a od toho vlastně ve (svých) své práci vycházíme z toho rámcového vzdělávacího programu.

A: Co vy třeba považujete v roli učitelky za nejdůležitější při svém působení na děti?

B: V roli učitelky je pro mě vlastně nejdůležitější přístup k dětem, abych dětem vytvořila kamarádké prostředí a cítily se například ve škole spokojeně.

A: Aha. Vzdělávání v mateřské škole zahrnuje celou řadu cílů, zkuste mi říct, které z nich vy považujete za nejdůležitější.

B: Za nejdůležitější bych považovala právě tady ten harmonický rozvoj dítěte, po stránce jak duševní tak tělesné. Aby dítě bylo prostě rozvíjeno všestranně, ale zaměřit se hlavně tady na tu duševní pohodu.

A: Aha. Které metody používáte při práci s dětmi nebo, které dáváte přednost?

B: Tak určitě se snažím, co nejvíc používat prožitkové učení, které vlastně přináší dětem nejvíc, protože z toho co si mohou samy osahat a vyzkoušet, to je pro ně to nejlepší a nejlíp se tím i učí. Upřednostňuji určitě to prožitkové učení.

A: Hm, mohla byste, prosím, na konkrétním příkladu ukázat, jak tu metodu používáte.

B: Prožitkové učení vlastně můžu využívat jednak jako třeba v přírodě v podstatě, že jo. Pokud chci dětem přiblížit něco z přírody, tak nejlépe je využít, teda buď školní zahradu, k tomu co se týče já nevím třeba pozorovat třeba rostlinky, tak bych na jaře vysadila nějaká semínka a ta pak pozorujeme nebo potom změny v přírodě, v počasí, a co se týče jiných věcí třeba využívat různé exkurze, aby děti třeba měly možnost vidět třeba profese přímo v procesu pracovním.

A: Hm, zkuste mi na nějakém příkladu říct, jak byste realizovala seznamování dětí s tělem.

B: Asi nejlepší je hra na tělo, kdy děti vlastně jakoby v podstatě poznávají a učí se poznávat své části těla tím, že je při té hře pojmenovávají, že si je mohou osahat a potom třeba i na kamarádovi a působí jim třeba i dobře ten dotek nebo se k tomu můžou vyjádřit, jak to vlastně na ně působí tady ta hra na tělo.

A: Mohla byste mi popsat situaci při vzdělávání, při které jste měla pocit, že se dětem dobře dařilo učení. Skutečně se naučili.

B: No, nejlepší vždycky je prostě tady, jak jsem mluvila o tom prožitkovém učení, třeba z nějakého zážitku, pokud jsme s dětmi byli někde na nějaké exkurzi nebo výletě, divadle a teprve potom prostě to ztvárnění tady toho, a vyprávění si zážitků, v tom vidím největší ohlas, nebo prostě největší poznatky u těch dětí. Pokud to teda prožili a ještě to druhý den můžou v pracovní nebo výtvarné činnosti ztvárnit, tak je tam vidět ten výsledek.

A: A když teda potom s tím pracujete s nějakým tím prožitkem, vytváříte tu vzdělávací situaci, tak jakou roli v ní zastáváte, to je ta situace, kdy se děti skutečně dobře učí.

B: No tak nejideálnější je, když je to role jakoby spoluhráče, protože jsem na úrovni těch dětí a dokážu se s nimi vnořit do té hry, i když pokaždé to nejde, někdy je i potřeba ty děti trochu navodit, ale jako nejideálnější je tady ta role toho spoluhráče...

A: Tedy, když jste jako spoluhráči, tak se děti nejvíce naučí.

B: Nejvíce se naučí a je to, mám pocit, že to přijmou, protože nejvíce pokud se něco učí, přijímají nejvíce od svých vrstevníků, tak stejně tak pokud se k nim ta učitelka dokáže snížit a hraje si s nimi, tak jakoby si myslím, že je to pro ně nejlepší.

A: Mhm. A mohla byste jako kontrast uvést situaci, při které máte pocit, že se to vzdělávání vůbec nedařilo. Jakoby nedošlo k tomu učení.

B: No to je právě ten opak, kdy jsem tam jenom v roli toho dospělého, toho jakoby člověka, který se jim snaží je někam nasměrovat, je to pozice, kdy to dítě je malé a já stojím nad nimi a že jim chci dát nějaké příkazy. Což by tak jako nemělo být, mělo by to být formou.....

A:a máte nějakou konkrétní situaci, kdy se to učení skutečně nedařilo?

B: Konkrétní situaci? Si teď na nic nemůžu vzpomenout. No určitě.....

A:ale máte pocit, že jste v roli dospělého, toho co jakoby poučuje.....

B:teď si vlastně vzpomínám na situaci, kdy jsme řešili ve třídě, protože byl ve třídě... se nám s paní učitelkou... jsme měly pocit, že je ve třídě hrozně velký hluk, i když jsme se děti snažily upozorňovat na pravidla, navzájem se upozorňovaly na pravidlo, že máme posluškové pravidlo, aby zvládaly na sebe mluvit tiše a pak jsme se nad tím tak nějak zamyslely a došly jsme k závěru, že s kolegyňmi obě máme docela zvučné hlasy a že to možná bude tím, takže v podstatě jsme začaly teda od sebe a tím, že jsme obě snížily tu svoji hlasitost hlasu, tak se nám podařilo i postupně jako ty děti jako dostat tam na tu úroveň jakou bychom chtěly

A: Takže jako vlastně špatným příkladem...tak já bych teď od toho vzdělávacího procesu zase přešla jakoby k tomu hodnocení vzdělávacího procesu. Zkuste mi říct, jakým způsobem ve vaší mateřské škole hodnotíte vzdělávací proces.

B: Tak hodnotíme vlastně formou zpětné vazby. Teďka konkrétně jako v celém vzdělávacím procesu nebo jako ...hodnotíme teda ty třídní kurikula, která jsou zhruba na měsíc nebo podle toho, jak nám to vychází, pět až šest týdnů. A ty se hodnotí vždycky na poradě, kdy si vlastně každá třída zhodnotí to třídní kurikulum a vyjádří se k tomu, jestli teda byly naplněny veškeré ty kompetence nebo jestli je teda potřeba v něčem ještě pokračovat dál, potom další hodnocení jako takové celkové třídy probíhá vlastně dvakrát ročně, hodnocení těch tříd každá třída si zhodnotí svoji třídu aby viděla, kam se tam vývoj posunul dál. No hodnotí se i učitelky každá zvlášť, to je evaluace každé učitelky na konci školního roku, no a potom je to hodnocení toho kurikula, které vlastně je teď v podstatě jednou za tři roky.

A: Vy hodnotíte jako ředitelka práci učitelek?

B: Jako ředitelka, určitě musím hodnotit práci učitelek, musím si svým způsobem si ji odsledovat tu práci těch učitelek, takže se snažím jednak chodit na hospitace nebo podílet se jakoby v té třídě i tím, že si kolikrát vyměním službu a jdu do té třídy, tak už tím poznám, jak to v té třídě probíhá. Protože ty děti jsou na něco navyklé není to jenom tím, že je tam jiná učitelka, takže i z toho člověk odvodí spoustu věcí a jednak teda i tím, že dělám tu hospitaci v té třídě.

A: A co přesně hodnotíte na práci učitelky?

B: No, jako nejdůležitější je pro mě ten přístup k dětem, což je vlastně ta komunikace s dětmi, to je to nejdůležitější co by vlastně mělo, od čeho ... z čeho vlastně i vycházím. Kdybych si měla vybírat učitelku, tak se na to zaměřím, jaká je komunikace s dětmi a přístup k dětem a potom teda vlastně její ty postupy a její výchovná práce. Samozřejmě je to věc, se kterou se může i nadále seznamovat, a může se v ní vzdělávat, ale tohle toto je něco co se naučit nedá je to důležité a ta učitelka by měla mít k těm dětem kladný vztah, aby prostě byl hned od začátku.

A: Používáte nějaká kritéria, podle kterých hodnotíte učitelky?

B: Určitě kritéria na hodnocení učitelek jsou a taky záleží v podstatě, na co se zrovna zaměřím v té hospitaci pokud bych na učitelku šla se podívat na její práci, tak určitě se zaměřím na tu komunikaci, zaměřím se na..., pak zaměřím na to, z čeho vychází její výchovná práce, jestli tam má dostatek toho prožitkového učení v té své práci. Potom třeba na kontakt učitelky s dětmi, jestli dokáže i snižovat polohy, jestli se dívá dětem do očí....

A: To jsou vlastně ty konkrétní příklady... máte ještě nějaké jiné příklady těch kritérií? Snižování polohy, oční kontakt.....

B:

A: Nic vás nenapadá.... Nevadí. Můžeme jít dál, pak se k tomu můžeme vrátit. Když chodíte na hospitaci jakým způsobem seznamujete učitelky s výsledky té hospitace?

B: S učitelkou si potom v podstatě udělám rozbor a nechám jí vyjádřit k tomu, jaký na to má pohled na tu svoji práci, jestli si myslí, že se jí ta práce dařila, jestli má k tomu sama nějaké výhrady. Co by mě sama jako řekla, jestli vidí třeba v čem je nějaký ten nedostatek nebo kde by mělo nastat zlepšení a spolu to společně jako probereme a domluvíme se na tom, teda pokud tam byl nějaký problém, jak postupovat dál nebo co by bylo dobré změnit. V čem se dá jako vzdělávat.

A: Aha. Mluvila jste o tom, že si učitelky hodnotí svoji práci samy jedenkrát ročně, tak jakým způsobem, můžete říct?

B: V podstatě si každá písemně vypracuje svoje sebehodnocení, které se také odvíjí od daných kritérií, které jsou k tomu dány, hodnotí si svoji práci, jak teda tu výchovnou, hodnotí si svoji práci ohledně komunikace, spolupráce s rodiči, vzdělávací proces, práce s předškoláky. Takže podle těchto daných bodů hodnotí tu spolupráci a prostě si vytyčí na další rok, v čem by se chtěla zlepšit, či posunout dál nebo na co se zaměří nebo eventuálně co by chtěla nastudovat.

A: Hm, máte pocit, že odpovídá to sebehodnocení těm závěrům, které vy jste zjistila z té hospitační činnosti. Vidí se vaše učitelky reálně?

B: Tak myslím si, že ve většině případů si jsou vědomy takových těch svých slabších stránek, že dokáží, že je dokáží tak nějak vypíchnout ty slabší stránky a zaměřit se na to nebo naopak prostě pokud jsou s kolegyní na třídě a ví o tom, že jsou třeba v něčem, není to zase tak stoprocentní, takže se navzájem v tady tom doplňují, aby v celku ta třída neměla v něčem problém.

A: Takže se nepodhodnocují, nenadhodnocují...

B: Myslím, že takovéto důležité co je pro ně pro tu práci, v čem mají problémy, že to vidí.

A: Ano. Hodnotí ještě někdo jiný práci učitelky? Kromě vás, teď jste naznačila, že učitelky navzájem?

B: No určitě hodnotí naši práci i rodiče, mají vlastně možnost přijít na ty naše pedagogické porady, kde mohou připomínkovat tu naši práci, jednak teda kladně ale i záporně a můžou se i

vyjadřovat vlastně k tomu co, nebo jak by si představovali, že co by se mělo přidat do činností mateřské školy, do vzdělávacího procesu

A: Ještě nějakým jiným způsobem? Jsou hodnoceny vaše učitelky jako od rodičů, od sebe navzájem nebo ještě od někoho jiného?

B: No určitě od dětí. Je to taky největší hodnocení, prostě z hodnocení dětí, jak se vyjadřují o učitelce, když se ptají, která paní učitelka tam bude na spaní nebo která bude číst. Tak už z toho se tak nějak odvíjí jejich vztah k té učitelce.

A: A hodnotí se učitelky navzájem? Vy jste mluvila o těch dvou kolegyních na třídě, nějakým jiným způsobem ještě? To jsou jako neformální rozhovory?

B: Určitě neformální rozhovory, jinak takhle jako navzájem bohužel svou práci nehodnotí.

A: Je něco, co pomáhá i vám i učitelkám k tomu, abyste právě mohli reálně hodnotit. Aby se viděli objektivně? Jako usnadňuje to hodnocení celého vzdělávacího procesu?

B: No usnadňuje nás, myslím, že určitě v jakoby je dobrá ta zpětná vazba pro nás, protože se nám vrátí od dětí, to že v podstatě něco z toho vzdělávacího procesu jsme momentálně probírali, co jsme chtěli dětem dát, že se to naučili, vlastně to znali a že nám to dávají zpět, používají ve své činnosti a že třeba spoustu věcí, co se dozvěděli toho procesu, který proběhl, že to dokáží použít. To si myslím, že je takový největší posun pro nás. A takové hodnocení, že se nám to, že to bylo dobré.

A: Takže nic jiného vás nenapadá, co by mohlo usnadňovat. Jak používáte ty výsledky ze sebehodnocení a z vaší hospitační činnosti, pro svoji práci. K čemu to vlastně používáte, jak je využíváte?

B: Určitě to využívám k dalšímu jakoby vlastně plánování, abychom se jako mohli odrazit dál od toho, dobrat kam jsme došli a použít to pro další plánování k dalšímu nasměrování k dalšímu rozvoji naší práce.

A: Takže já mám pocit, že je to z mé strany všechno. Co vy, napadá vás ještě něco k hodnocení vzdělávacího procesu?

B: Já myslím, že ne.

A: Děkuji.

Příloha č. 4 Dotazník pro rodiče (INDI MŠ)

- 1. můžeme si půjčit vzdělávací projekt MŠ (kurikulum) případně další plány dokumentující program a činnost školy**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 2. jsme informováni o tom, zda škola vede o pokrocích a rozvoji našeho dítěte písemné záznamy - (portfolio)**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 3. ve třídě můžeme do těchto záznamů nahlížet, radit se nad nimi s učitelkami**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 4. můžeme požádat ředitelku, učitelku o konzultaci výchovných problémů v předem dohodnutém termínu**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 5. máme možnost akutní problémy konzultovat ihned**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 6. na konzultaci získáme potřebnou pomoc**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 7. jsme informováni o výsledcích práce školy**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 8. půjčujeme si ve škole odbornou literaturu o výchově o podpoře zdraví a pod.**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 9. můžeme se spolupodílet na tvorbě dokumentů školy (Školní řád, Kurikulum, projekty...)**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 10. této možnosti využíváme**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 11. pokud máme připomínky k práci ve třídách, sdělíme je učitelce a spolu je řešíme**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 12. připomínky k práci učitelek konzultujeme nejdříve s jinými rodiči**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
- přístup učitelek k dětem je:*
- 13. partnerský, s porozuměním a vcítěním se do situace dítěte**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 14. příliš přísný, strohý**
nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím
 - 15. příliš mírný, málo důsledný**

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

16. jsme spokojeni s kvalitou života dětí v mateřské škole

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

17. máme z MŠ informace o vzdělávacích programech základních škol v okolí

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

18. MŠ nás informuje, v případě potřeby, o odborných pracovištích, které nám mohou poskytnout podporu při vzdělávacích, nebo výchovných obtížích

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

19. škola pořádá akce zaměřené na zdravou výživu

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

20. jsme spokojeni se složením jídelníčku

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

21. jsme spokojeni s kvalitou stravy (dětem většinou jídlo chutná, chválí si ho)

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

22. děti mají, podle mého mínění, v MŠ dostatek příležitosti k pohybu

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

23. dopolední vycházky jsou, podle mého mínění, dostatečně dlouhé a pro děti zajímavé

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

život v MŠ našemu dítěti vyhovuje, uspokojuje jeho individuální potřeby:

24. potřeba jídla, pití

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

25. potřeba délky spánku, odpočinku

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

26. potřeba množství pohybu

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

27. potřeba dostatku podnětů pro rozvoj myšlení a sociálního chování

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

28. potřeba dostatku času a vhodného prostředí pro hru

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

29. děti nám ukazují ve třídě s čím si celý den hrály, co vytvořily

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

30. vidíme, že v MŠ je čisto, uklizeno

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

na třídních schůzkách a jiných setkáních rodičů v MŠ získávám informace:

31. o svém dítěti

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

32. o odborných výchovných problémech

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

33. o dětských knihách a vhodných hračkách

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

34. o výživě

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

35. o výchově ke zdravému způsobu života

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

36. o akcích školy

nikdy výjimečně občas často pravidelně nevím

zatrhněte prosím, jednu z těchto tří možností:

37. zapsali jsme své dítě do této MŠ, protože jsme měli informaci o projektu podpory zdraví v této MŠ

38. zapsali jsme své dítě do této MŠ kvůli atmosféře a přístupu k dětem

39. zapsali jsme své dítě do této MŠ, protože je nejbližší našeho bydliště

nejsmo spokojeni s:

.....

mělo by se zlepšit:

.....

Příloha č. 5 Evaluace rodičů 2006

č. otázky	Nikdy	Výjimečně	Občas	často	pravidelně	nevím
1.				7	31	9
2.		1	8	9	22	7
3.		2	4	11	18	12
4.			4	12	26	4
5.		1	1	15	29	1
6.			3	15	24	5
7.		1	3	12	29	2
8.	19	10	14			4
9.		1	11	6	18	11
10.	13	14	9	3	2	6
11.	2	11	10	8	14	2
12.	14	14	9	7	2	1
13.		1		27	19	
14.	22	21	3			1
15.	15	24	5			3
16.			2	17	28	
17.	1	3	8	15	7	13
18.			6	9	16	16
19.		3	3	14	12	15
20.			6	22	18	1
21.			5	30	12	
22.				13	34	
23.		1	2	26	16	2
24.			3	14	30	
25.			3	12	31	1
26.				16	31	
27.			2	16	28	1
28.				17	29	1
29.		1	6	20	20	
30.				13	34	
31.		4	7	11	21	4
32.		4	7	14	17	5
33.	3	7	22	8	3	4
34.		6	18	10	9	4
35.		2	10	18	12	5
36.			1	12	32	2
37.	7					
38.	31					
39.	13					

Příloha č. 6 Evaluace rodičů 2008

č.otázk	Nikdy	výjimečně	Občas	často	pravidelně	nevím
1.		1		7	22	5
2.	2	1	6	6	12	8
3.	1	1	1	6	14	12
4.			4	9	22	
5.		1	1	15	18	
6.			2	25	6	2
7.		3	3	6	22	1
8.	10	6	12	1	1	5
9.	1	4	6	3	10	11
10.	16	12	3	1	1	2
11.		8	5	11	7	4
12.	4	11	10	8	1	1
13.				23	11	1
14.	9	21	3		1	1
15.	10	12	9		1	3
16.			3	19	13	
17.	1	2	3	7	11	11
18.			7	8	8	12
19.	1	3	11	8	2	10
20.			8	16	11	
21.			4	22	9	
22.			2	9	24	
23.		3	8	14	7	3
24.			3	15	16	1
25.		1		8	22	4
26.			1	12	21	1
27.			4	11	16	4
28.			3	14	18	
29.			10	15	9	1
30.			2	11	22	
31.	1	4	5	10	15	
32.	1	4	9	5	15	1
33.	3	10	10	4	3	5
34.	2	8	15	3	3	4
35.	1	2	15	10	3	4
36.			2	5	28	
37.	7					
38.	15					
39.	14					

Příloha č. 7 Manuál k formuláři pro sebehodnocení učitelky mateřské školy

1. Plánování

- vychází z prožitků dětí, jejich nápadů (převládá spontaneita)
- vychází z kompetencí Kurikula (více řízených činností, ale na základě prožitkového stylu učení)
- vychází z diagnostiky (individuální plánování)
- zařazuji činnosti tak, aby se uplatnilo všech 7 typů inteligence (podnětné prostředí)

2. Metoda prožitkového učení

- styl učení má všechny znaky: spontaneitu, objevnost, komunikativnost, prostor pro aktivitu a tvořivost, konkrétní činnosti, celostnost

3. Hodnocení

- využívám VTI
- zpětná vazba tématických celků (využití osnovy, evaluátorů z KPZMŠ)
- práce se záznamy o dětech pro vyhodnocení výsledků

4. Individualizace vzdělávání:

- vedení záznamů o dětech
 - ❖ záznamy z pozorování – záměrné pozorování, nahodilé pozorování
 - ❖ přehodnocování rozvoje dítěte
 - ❖ individuální plány pro ODŠ
 - ❖ práce s portfoliem (kresba - popis, komentář...)
- předškolní děti:
 - ❖ testy „Předcházíme poruchám učení“ - jejich procvičování během roku a závěrečné vyhodnocení
 - ❖ týdenní příprava cvičení a prac. listů...
- příprava řízených činností – různé těžké úkoly pro věkové skupiny
- uspokojování potřeb (podle Maslowa)
 - ❖ fyziologické (jídlo, pití, spánek...)
 - ❖ bezpečí (jistoty, struktury, pravidel...)
 - ❖ sounáležitosti (lásky...)
 - ❖ uznání (sebedůvěry...)
 - ❖ seberealizace (uskutečňovat to, na co mám...)

5. Partnerské chování

- vstupy do hry (herní partner, příkazy, ovlivňování hry, její rozvíjení...)
- komunikace s dětmi (podle J. Nováčkové)
 - ❖ empatie
 - ❖ možnost výběru
 - ❖ zpětná vazba popisem
 - ❖ JÁ výroky
 - ❖ využití přirozených důsledků
- řešení problémů (dětem dávat prostor pro samostatné řešení)
- vedení k samostatnosti
 - ❖ sebeobslužné činnosti v šatně
 - ❖ sebeobsluha při stolování (mazání svačin, nalévání polévky, celková kultura)
 - ❖ pitný režim
 - ❖ sebeobsluha na WC

- ❖ umývání rukou
- ❖ dodržování pravidel (zejména úklid hraček)

6. Spolupráce s kolegy na třídě

- výzdoba a úklid třídy, plánování, diagnostika, vedení dokumentace...

7. Vedení povinné dokumentace

- zápisy do TK
- záznamy o dětech
- třídní vzdělávací program (plánování, zpětná vazba)

8. Specifické úkoly (viz Pracovní náplň)

9. Spolupráce s rodiči

- řešení konfliktů
- hovorové hodiny
- práce s předškoláky

10. Osobnostní růst

- povahové vlastnosti, rodinné zázemí
- další vzdělávání
 - ❖ odborná literatura – co jsem přečetla, co mě zaujalo
 - ❖ časopisy
 - ❖ semináře – názvy, co mi přinesly
 - ❖ studijní volna – jejich využití

11. Cíle na další rok

- na čem budu intenzivně pracovat (vyplývá z negativ tohoto roku)
- další plány (další vzdělávání, samostudium...)

Příloha č. 8 Dotazník Kilmann - Saxtonovy kulturní mezery

Otázka č.	FAKTOR	1	2	3	4	5
1	SPOLEČNÉ CÍLE	Žádné povědomí o cílech školy, neúčast na plánování	Malá znalost cílů a nízká účast na plánování	Průměrné povědomí o cílech, možnost účasti na plánování	Dobrá znalost cílů, účast na společném plánování	Úplná znalost společných cílů, jasná orientace, společný plán
2	DŮVĚRA VE VEDEŇÍ ŠKOLY	Nedůvěra ve vedení školy	Nízká důvěra ve vedení školy	Průměrná či částečná důvěra ve vedení školy	Většina sboru věří vedení školy	Vysoká důvěra ve vedení školy
3	PŘEVLÁDAJÍCÍ STYL ŘÍZENÍ VE VZTAHU K LIDEM	Neexistuje možnost spoluúčasti na řízení a rozhodování	Jsou omezené možnosti vyjádření se, názory jiných se berou v úvahu jen zřídka	Lidé mají možnost se k věcem vyjádřit, někdy je to bráno v úvahu při rozhodování	Vedení obvykle k názorům pracovníků hodně přihlíží a využívá je i při rozhodování	Pracovníci mají vždy možnost se vyjádřit k důležitým otázkám, je velká snaha dosáhnout v zásadních věcech konsensu
4	REŽIM ŠKOLY A ORGANIZAČNÍ STRUKTURA	O režimu nelze mluvit, nefunkční struktura	Formální režim i struktura nejsou dodržovány, delegování nefunguje	Režim a struktura s některými problémy, klady i záporny	Dobry režim školy s fungující organizační strukturou	Velmi dobře zaběhlý a dodržovaný režim, funkční struktura včetně delegování pravomocí
5	ZAMĚŘENÍ VEDEŇÍ NA PRACOVNÍ ÚKOLY	Je zde velmi nízká orientace na výkon	Výkonové ukazatele a výsledky práce nejsou hlavní	Výsledky a výkony se sledují někdy více, někdy méně	Výsledkům a výkonnosti se věnuje náležitá pozornost	Škola je vysoce orientovaná na výkon, plnění úkolů se velmi sleduje
6	KONTROLA	Chybí účinná kontrola téměř všeho a všech	Kontrola je zaměřena pouze na vyhledávání viníků	Kontrola je průměrně přísná a intenzivní s průměrným zaměřením na všechny	Kontrola je na dobré úrovni, hledají se i příčiny problému, nejen viníci	Kontrola je systematická a kvalitní, zaměřená na hledání příčin i na prevenci, postihuje vše
7	MOTIVACE PRACOVNÍKŮ	Motivaci se nepřikládá žádný význam	Lidé jsou minimálně motivováni k práci	Motivace pracovníků je průměrná	Motivace pracovníků je na dobré úrovni	Motivace ve škole vede k vysokému nasazení, má systém
8	KOMUNIKACE A INFORMOVANOST PRACOVNÍKŮ ŠKOLY	Minimální informovanost, závažné problémy v komunikaci	Špatná informovanost, důležité informace dost často chybí	Střední informovanost, občas se objevuje zadržování určitých informací	Dobrá informovanost, pracovníci mají potřebné informace, komunikace bez problémů	Výborná informovanost, komunikace probíhá jak shora dolů, tak zdola nahoru i horizontálně
9	KOMUNIKACE ŠKOLY S OKOLÍM A RODIČI	Nedostatečná, vykazuje řadu nedostatků a nedorozumění	Škola se jí věnuje málo, je podprůměrná	Je asi dostatečná, jsou zde příležitosti pro zlepšení	Je dobrá, zaměřená především na rodiče	Velmi kvalitní, škola věnuje velkou pozornost komunikaci s partnery a zejména s rodiči
10	INOVATIVNOST	Projevy inovativnosti prakticky nejsou, není podpora	Inovativnost pracovníků se nevyžaduje, malá inovativnost	Inovativnost je jen průměrná, vyvolaná naléhavou nutností	Inovativnost pracovníků je všude patrná, je ceněna	Mimořádná inovativnost, škola je považována za průkopníka
11	ROZVOJ UČITELŮ	Neexistuje jasná personální politika, DVPP se nepodporuje	Personální politika je založena na intuici, DVPP téměř neprobíhá	Personální politika existuje spis na papíře, v praxi se hodně porušuje, OVPP se přikládá malý význam	Jasná personální politika, která se v zásadě dodržuje a podporuje včetně DVPP	Jasná personální politika, vysoká podpora rozvoje učitelů a DVPP
12	PRACOVNÍ PODMÍNKY PRO VÝUKU	Velmi špatně, neodpovídají zákonným normám	Špatně, v určitých případech neodpovídají	Průměrně, něco by mohlo být určitě i lepší	Dobré pracovní podmínky pro práci učitelů	Vynikající pracovní podmínky, které berou v úvahu do určité míry individuální požadavky
13	ESTETICKÉ PROSTŘEDÍ A POŘÁDEK	Velmi špatná estetická úroveň, nepořádek a špína	Špatná estetická úroveň včetně problémů s hygienou a úklidem	Vcelku dobrá estetická úroveň, čistota	Velmi dobrá estetická úroveň bez problémů	Výjimečná estetická úroveň pracovišť i pracovníků, která nepodporuje image

14	VZTAHY MEZI PRACOVNÍKY	Špatné vztahy některé až nepřátelské	Vztahy nejsou vyrovnané, spolupráce nízká	Vztahy umožňují potřebnou spolupráci	Vztahy jsou dobré, pracovníci spolupracují	Výborné vztahy, atmosféra týmové spolupráce
15	VZTAHY MEZI UČITELI A ŽÁKY	Vztahy jsou špatné, vyskytují se i závažné problémy	Vztahy mohou být lepší, často se vyskytují problémy	Interakce je průměrná s výkyvy na obě strany	Dobré vztahy přispívají k pohodě při výuce	Výborné vztahy a atmosféra důvěry přispívají k výsledkům
16	OČEKÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁNÍ	Neočekávají se dobré výsledky, nezáměr	Nízké očekávání výsledku vzdělávání	Očekává se dosažení standardu	Očekává se dosažení nadprůměrných výsledků	Vysoké očekávání výborných a vynikajících výsledků výuky

Dotazník Kilmann - Saxtonovy kulturní mezery (Kilmann, Saxton, Serpa, 1978)

Příloha č. 9 Přehled nástrojů, metod a technik použitelných při autoevaluaci školy

Uvedené nástroje mohou pomoci při hodnocení vlastní práce jen v případě, že jsou používány na základě společně vypracovaných kritérií, indikátorů či ukazatelů.

Bez této podmínky povedou k subjektivnímu hodnocení sledovaných oblastí a jevů a zejména u více třídních mateřských škol a větších subjektů povedou ke zkreslenému pohledu na práci celé školy.

ANALÝZA DOKUMENTŮ

Metoda analýzy dokumentů je využívána zejména ve výzkumech. Ve školní praxi jde především o získávání informací z písemných dokumentů, jakými jsou v mateřské škole: třídní kniha, záznamy o dětech (portfolia), záznamy z pedagogických rad, školní řád, školní vzdělávací program, hodnotící zprávy včetně sebehodnocení učitelky, třídní vzdělávací plány, apod.

Při analýze dokumentů jde o rozbor, sumarizaci či vyhodnocování vlastností, struktury nebo jejich obsahu.

ANKETA

Do ankety se účastníci (učitelky, zaměstnanci, rodiče) zapojují na základě vlastního rozhodnutí, zájmu, aktivity. Vyjadřují v ní svoje názory na dotazovaný jev či hodnocenou oblast.

DENÍK

Deník je jedním z nástrojů, ve kterém nelze jednoznačně vycházet z předem dané struktury či obsahu. Jde o písemný záznam, který zachycuje profesní i osobní zkušenosti jednotlivce. Může jít o popisky zkušeností ze vzdělávací práce (předem daná kritéria) až po interpretace pocitů v různých situacích. Při pravidelném zaznamenávání pozorovaných skutečností, pocitů a myšlenek je cenným nástrojem zejména pro sebereflexi a sebehodnocení vlastní práce učitelky.

DISKUSE (Rozhovor)

Jde o metody, při kterých se sbírají informace přímou komunikací. Diskuse i rozhovor mohou být strukturované (s využitím kritérií) či zcela volné. Volný rozhovor či diskuse se používají k výměně názorů, nápadů, k vyjádření stanovisek, hledání řešení atd. Optimální je,

když se diskutuje na dané téma a vyjadřují se všichni. Časté bývá jejich využití na pedagogických radách. Strukturovaný rozhovor se využívá zpravidla při rozboru hospitací. Pro využití při autoevaluačních procesech jsou nejdůležitější především diskuse na dané téma a strukturovaný rozhovor s využitím kritérií. Důležité je mít záznam z těchto rozhovorů.

DOTAZNÍK

Dotazník je jedním z nejčastěji využívaných nástrojů v mateřských školách. Zpravidla je určen rodičům, popřípadě pedagogům, občas také ostatním zaměstnancům mateřské školy. Obsahem dotazníku bývají otázky či tvrzení, ke kterým se respondenti vyjadřují. Otázky mohou být otevřené, polootevřené a uzavřené. Konstrukce dotazníku bývá náročná, proto je dobré využít pomoci odborníka. Stává se, že otázky bývají sugestivní, čímž snižují objektivitu hodnocené oblasti či jevu. Také jejich vyhodnocení může být při nesprávné interpretaci problematické. Pokud se škola rozhodne vytvořit vlastní dotazník, měla by se opřít o odborné rady, např. Vaš'atkové (2006, s.187).

HODNOCENÍ TÉMATICKÉ ČÁSTI

Hodnocení tematické části se provádí vždy po jejím ukončení. Vede ke zjištění, nakolik zvolené činnosti pomohly dětem k naplňování vzdělávacích cílů a zda ve svém důsledku směřovaly skutečně k rozvoji kompetencí, stanovených pro danou tematickou část. V žádném případě nejde o to vyhodnotit, zda jsme realizovali (splnili) naplánovanou činnost nebo zda se dětem líbila či ne.

HODNOCENÍ TŘÍDNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Ucelenější pohled na kvalitu podmínek, procesů i výsledků jednotlivých tříd v delším časovém úseku podává hodnocení třídního programu. Podkladem k němu jsou informace získané prostřednictvím dalších nástrojů (videozáznamu, zpětné vazby tematické části, analýzy dokumentů, portfolia dítěte). K vyšší objektivitě přispívá i využití výsledků z dotazníků pro rodiče. V praxi mateřských škol se hodnocení třídního programu vžilo ve formě pololetního hodnocení tříd, které jsou podkladem pro hodnotící zprávu za celou školu. Velkým rizikem je, že pokud není určena jasná struktura a kritéria hodnocení, mohou být výstupy z jednotlivých tříd značně odlišné a jako podklad pro hodnotící zprávu celé školy málo využitelné. Může se totiž stát, že jedna třída vztahuje hodnocení např. k výsledkům vzdělávání, druhá se zaměří na spolupráci s rodiči a třetí hodnotí pouze materiální podmínky pro vzdělávání. Stanovit jasná hlediska, příp. okruhy k hodnocení třídního kurikula, je proto nezbytné.

HOSPITACE

Hospitační činnost jako další prostředek sběru informací umožňuje ředitelce zjišťovat, jak učitelky naplňují cíle a úkoly vyplývající ze školního programu a krátkodobých plánů. Ověřuje si a porovnává při ní také, zda informace získané ostatními prostředky (zejména zpětnou vazbou tématických částí, hodnocením třídních programů a sebehodnocením učitelek) jsou v souladu s jejími zjištěními. Přínos hospitační a kontrolní činnosti závisí na promyšlenosti cílů, které si ředitelka pro každou hospitaci stanoví. Při vyhodnocení sledovaných činností by měla být využívána stejná kritéria, která sledují i učitelky ve třídách. Nutnou součástí hospitační je pohospitační rozhovor a písemné zaznamenání.

PORTFOLIO

Portfolio tvoří dokumenty nebo práce jednotlivce včetně případných komentářů jiných lidí. Může jít jak o portfolio dítěte, tak učitelky. Portfolio dítěte není typickým prostředkem autoevaluace. Je spíše podkladem pro plánování a slouží především jako východisko pro individuální přístup k dítěti. Učitelce ukazuje, zda vytvořené podmínky, zvolený přístup a činnosti přispívají k rozvoji konkrétního dítěte a uspokojování jeho individuálních potřeb. Pro autoevaluační procesy je zdrojem informací o výsledcích vzdělávání a poskytuje důležité poznatky z oblasti rozvoje kompetencí jednotlivých dětí.

Učitel si může založit tzv. profesní portfolio učitele. V něm si shromažďuje materiály týkající se jeho práce, vypovídá o konkrétních aktivitách. Obsahem mohou být osvědčení o absolvování dalšího vzdělávání; záznamy ze samostudia; sebehodnocení z předcházejících let; hospitační záznamy; fotodokumentace z akcí, které realizoval; videonahrávky; příspěvky do tisku; další materiály dokladující úspěchy učitele. Forma, v jaké se portfolia uchovávají, je různá. Mohou to být desky, šanon, krabice, obálka atp.

POZOROVÁNÍ

Jde o metodu, která se používá nejčastěji při poznávání dítěte a jeho vývoje a zejména při hospitacích. Zpravidla se však jedná o nahodilé pozorování. Pro autoevaluační procesy je však mnohem důležitější pozorování záměrné, cílené. Také při něm je potřeba vycházet z vytyčených kritérií a ukazatelů.

SEBEHODNOCENÍ

Učitelka v něm vyhodnocuje svoji pedagogickou činnost. Zpravidla jej využívá 1x ročně. Obsahem sebehodnocení by měly být požadavky Rámcového vzdělávacího programu

na práci učitelky (předškolního pedagoga) obsaženém jak v kapitolách pojetí předškolního vzdělávání a jeho specifik, tak v kapitole povinnosti předškolního pedagoga.

Neměl by v něm však chybět pohled učitelky na to, nakolik se jí daří organizovat vzdělávací činnosti tak, aby učení dětí bylo prožitkové (zda se jí daří realizovat a rozvíjet všechny charakteristické znaky prožitkového učení), jakou úroveň mají její komunikační dovednosti, jaké jsou její diagnostické schopnosti apod.

Pro efektivnější využití výsledků sebehodnocení učitelek by se škola měla shodnout na závazné struktuře, kterou budou všechny učitelky dodržovat. Ve výstupech by měl být také prostor pro návrhy změn, popřípadě dalšího vzdělávání, které by vycházely z vlastního vyhodnocení, co se daří a co méně, v čem si učitelky nejsou jisté, atd.

VIDEOZÁZNAM (Videotrenink interakcí)

Pořizování videozáznamů a jejich rozbor se v současné době využívá i v oblasti výzkumu. Opět při ní platí, že je nutné vyhodnocovat získané záznamy na základě určitých kritérií. Speciální metodou využívanou při rozbořech videozáznamů je videotrenink interakcí. Metoda je založena na principech dobré komunikace a na podrobné analýze interakčních momentů. Základem této metody je zaměření se a vyhledávání pozitivních momentů komunikace a interakce mezi učitelem a dítětem, aby mohly být užívány častěji a efektivněji. Tuto metodu využívají zpravidla pedagogové pro vyhodnocování své práce. Lze ji ale použít také pro hodnocení projevů a vývoje dítěte.

Příloha č. 10 Videonahrávka učitelky