

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2021

Roman Liška

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Vliv systémů řízení kvality
na spokojenost žáků středních odborných škol**

Impact of the Application of the Quality Management Systems
on the Satisfaction of the Students of Secondary Vocational Schools

Roman Liška

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Pedagogika

2021

Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání stejného titulu.

Praha 29. 1. 2021

.....
podpis

Rád bych na tomto místě poděkoval mému školiteli prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D. za vedení této disertační práce, trpělivost, ochotu a roky společné příjemné spolupráce.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá problematikou kvality školy, resp. systémy řízení kvality, které využívají střední odborné školy v České republice. Využívání těchto zákaznický orientovaných systémů řízení kvality je v zahraničí běžné, v některých zemích (např. v Německu, Španělsku) v jistých souvislostech i povinné. Podle dostupných informací v České republice tyto systémy příliš využívané nejsou, jejich využití v resortu školství není evidováno.

Cílem práce bylo vyhodnotit a porovnat dopad předpokládaně nejčastěji využívaných systémů (sebehodnotícího rámce CAF, EFQM a norem ISO:9001) na spokojenost žáků a jejich postojů ke škole. Byla provedena experimentální, průzkumná a ex-post-faktografická studie, pro kterou byl použit standardizovaný dotazník vytvořený Institutem pro pedagogiku a vzdělávání dospělých při Leibniz Universität Hannover, který je od roku 2011 využíván pro zjišťování spokojenosti žáků a kvality středních odborných škol v Dolním Sasku.

Prostřednictvím faktorové analýzy byl dotazník rozdělen do tří hlavních a pěti dílčích indexů. Dotazník byl odpilotován na vzorku 741 respondentů v pražské střední odborné škole. Samotný sběr dat byl prováděn na 21 středních odborných školách různých velikostí a zřizovatelů, s výjimkou jednoho kraje ve všech krajích České republiky. Shromážděno bylo 7 179 dotazníků, do šetření bylo zařazeno 6 454 dotazníků od žáků a 21 od ředitelů. Hlavní výzkumnou skupinu tvořilo pět škol, šestnáct škol tvořilo kontrolní skupinu. Jakmile byly údaje zkompileovány, byly prostřednictvím metod popisné statistiky provedeny základní výpočty průměrných hodnot, relativních četností a vzájemných vztahů odpovědí v jednotlivých faktorech. Prostřednictvím diferenciální analýzy (nezávislý vzorek t-test, ANOVA s hladinou významnosti 0,01) bylo zjišťováno, zda ve školách, které využívají systémy řízení kvality jsou žáci spokojenější než ve školách, které tyto systémy nevyužívají.

V průběhu šetření byly ověřovány dvě hlavní a tři dílčí hypotézy zjišťující celkový dopad systémů řízení kvality na spokojenost žáků s jejich školou, s kvalitou výuky, vyučujícími a technickým vybavením. Všechny hypotézy byly šetřením přijaty a můžeme je pokládat za platné. Prostřednictvím výše uvedených výpočtů v jednotlivých indexech se ukázalo, že žáci škol, které využívají některý ze systémů řízení kvality, hodnotili svoji školu lépe než žáci, kde systém řízení kvality nebyl zaveden.

KLÍČOVÁ SLOVA

klíma, management, spokojenost, systémy řízení kvality, škola

ABSTRACT

The subject of the dissertation is the issue of school quality, resp. quality management systems used by secondary vocational schools in the Czech Republic. The use of these customer-oriented quality management systems is common abroad, in some countries even mandatory. According to the available information, these systems are not widely used in the Czech Republic, their use in the education sector is not registered.

The aim of the work was to evaluate and compare the impact of the most frequently used systems (self-assessment framework CAF, EFQM and ISO standards: 9001) on the student's satisfaction and their attitudes to school. An experimental, exploratory and ex-post-factual study was carried out in 2020 using a standardized questionnaire developed by the Institute for Pedagogy and Adult Education at Leibniz Universität Hannover. The questionnaire has been used since 2011 to assess student's satisfaction and the quality of vocational secondary schools in Lower Saxony.

Through factor analysis, the questionnaire was divided into three main and five sub-indices. The questionnaire was piloted on a sample of 741 respondents in a Prague secondary vocational school. The data collection itself was carried out at 21 secondary vocational schools of various sizes and founders, with the exception of one region from all regions of the Czech Republic. 7 179 questionnaires were collected, 6 454 questionnaires from students and 21 from principals were included in the survey. The experimental group consisted of five schools; sixteen schools formed a control group. Once the data were compiled, basic calculations of the mean values, relative frequencies, and interrelationships of the responses in the individual factors were performed using descriptive statistics methods. Through differential analysis (independent sample t-test, ANOVA with significance level 0,01), differences between the impact of the implementation of quality management systems on student's satisfaction of the monitored schools were sought through the SPSS software.

During the survey, two main and three partial hypotheses were tested to determine the overall impact of quality management systems on student's satisfaction with their school, the quality of teaching, teachers and technical equipment. All hypotheses were accepted by the investigation and can be considered valid. Through the above calculations in individual indices, it turned out that students of schools that use one of the quality management systems rated their school better than students where a quality management system was not implemented.

KEYWORDS

Climate, Management, Satisfaction, School, Quality Management Systems

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	14
1 Teoreticko-metodologický rámec	14
2 Kvalita ve vzdělávání	18
3 Spokojenost žáků se školou	21
3.1 Konceptuální rámec	22
3.2 Vliv školního prostředí na spokojenost žáků	25
3.3 Vztah mezi vzdělávacími výsledky a emocemi žáků	29
3.4 Analýza teorií vztahujících se ke spokojenosti žáků	30
3.5 Měření spokojenosti žáků	32
4 Manažerské systémy řízení kvality	35
4.1 Konceptuální rámec	36
4.1.1 Kontrola kvality.....	36
4.1.2 Zajištění kvality.....	36
4.1.3 Shewhartův cyklus	37
4.1.4 Kritéria kvality Malcolma Baldridge	38
4.1.5 Přístup Philipa Crosbyho k nulovým vadám	38
4.1.6 Projektový management Josepha Jurana	38
4.1.7 Total Quality Management.....	39
4.2 Norma ISO 9001:2015.....	42
4.2.1 Požadavky ISO 9001: 2015	44
4.2.2 Audity ISO 9001 a logika hodnocení	45
4.2.3 ISO 9000 ve vzdělávání	46
4.3 Model excellence EFQM.....	47
4.3.1 EFQM ve vzdělávání.....	51
4.3.2 Společný hodnotící rámec (CAF).....	53
4.3.3 Kritické faktory úspěchu modelu EFQM	53
4.3.4 Ceny EFQM za excelenci.....	56
4.3.5 Model EFQM 2020	56
4.3.6 Další modely hodnocení kvality ve vzdělávání.....	57
5 Limity, problémy a nejasnosti systémů řízení kvality	59
5.1 Zaměření na výsledky nebo proces?	61
5.2 Žák jako zákazník?	62
5.3 Spokojenost žáků jako znak kvality?.....	64
5.4 Nulové vady ve školství?.....	65
6 Závěr teoretické části	67

II.	Výzkumná část.....	69
7	Výzkumný problém a zdůvodnění výzkumu	69
7.1	Vymezení výzkumného problému.....	70
7.2	Výzkumné otázky a hypotézy.....	71
8	Stručný popis projektu výzkumu, cíl výzkumu a metodologie	73
9	Dotazník pro žáky a jeho pilotáž.....	75
9.1	Cíl pilotáže.....	75
9.2	Metodika a výzkumný vzorek	75
9.3	Způsoby analýzy dat a výsledky.....	76
9.4	Závěry pro budoucí pilotáž dotazníků pro ředitele a hlavní výzkum	81
10	Dotazník pro ředitele škol a jeho pilotáž.....	82
11	Hlavní výzkum.....	83
11.1	Výzkumný vzorek.....	83
11.2	Metoda a průběh sběru dat.....	85
11.3	Charakteristika škol zapojených do šetření	90
11.3.1	Škola 2	90
11.3.2	Škola 3	91
11.3.3	Škola 10	92
11.3.4	Škola 15	92
11.3.5	Škola 21	93
11.4	Analýza dat	95
12	Výsledky šetření.....	97
12.1	Celkový index dotazníku ředitelů.....	97
12.2	Celkový index dotazníku pro žáky	99
12.2.1	Reliabilita indexu	99
12.2.2	Výpočet průměrných hodnot a relativních četností odpovědí a jejich srovnání s řediteli příslušných škol.....	100
12.2.3	Srovnání získaných hodnot škol s a bez systému řízení kvality	105
12.2.4	Identifikace konkrétních škol a položek dotazníku s kontextuálně zajímavými výsledky.....	117
12.3	Indexy spokojenosti a postojů žáků.....	120
12.3.1	Reliabilita indexů.....	121
12.3.2	Výpočet průměrných hodnot a relativních četností odpovědí a srovnání získaných hodnot škol s a bez systému řízení kvality	121
12.3.3	Identifikace konkrétních škol ve sledovaných faktorech	122
12.4	Indexy jednotlivých faktorů dotazníku pro žáky	125
12.4.1	Reliabilita indexů.....	125
12.4.2	Výpočet průměrných hodnot a relativních četností odpovědí a srovnání získaných hodnot s oběma skupinami škol	125
12.4.3	Identifikace konkrétních škol a položek dotazníku.....	128
12.5	Výpočty korelací mezi jednotlivými indexy v žákovských dotaznících	129

13	Shrnutí výsledků a diskuse	131
13.1	Výsledky dotazníku vzhledem k manuálu, rozdělení do faktorů, průběh analýzy	131
13.2	Rozdíly mezi vnímáním spokojenosti u žáků škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality – hypotéza H1	133
13.3	Souvislost mezi názory žáků a ředitelů v obou sledovaných skupinách škol – hypotéza H2 135	
13.4	Další zajímavá zjištění	137
14	Teoretický a praktický přínos práce – omezení, návrhy a doporučení	140
	Závěr	142
	Resumé	145
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	146
	Přehled zkratk	170
	Seznam příloh.....	171
	Seznam obrázků	171
	Seznam tabulek	171
	Seznam grafů	172
	Jmenný rejstřík	193

Úvod

Pojmy jako kvalita či řízení kvality se vyvíjejí společně s lidskou společností, technologiemi a ekonomickým rozvojem. Přesto je obtížné kvalitu jednoznačně definovat, protože ji můžeme vnímat z různých pohledů i východisek. Vztah zákazníků ke kvalitě je vždy subjektivní a ovlivněný sociálními, demografickými, ekonomickými a společenskými faktory.

Rozdílné vnímání kvality však v minulosti krystalizovalo do různých pohledů, které se objevují již v raných pracích Deminga a Shewharta (1931) a přetrvávají do současnosti. Oba manažerští guruové již před téměř devadesáti lety upozorňovali na kvalitu jako objektivní skutečnost nezávislou na existenci člověka a zároveň na náš subjektivní pocit nebo emoci z výrobku či služby. Tento přístup ke kvalitě byl následně rozpracováván v pracích řady teoretiků a široce akceptován. Hoyer a Hoyer (2001) definovali dvě úrovně kvality. Na první úrovni se kvalita týká výroby produktů nebo poskytování služeb s měřitelnými charakteristikami, které splňují pevně stanovený soubor specifikací, jež jsou obvykle definovány numericky (objektivní definice). Na druhé úrovni se kvalita týká produkce výrobků nebo poskytování služeb, které uspokojí očekávání zákazníků o jejich použití nebo spotřebě (subjektivní definice). Měřit tuto kvalitu je obtížné. Jak je výše uvedeno, požadavky spotřebitelů jsou ryze individuální a v čase se mění (Ishikawa, 1985). Podobně lze kvalitu vnímat i ve vzdělávání, kdy ji na jedné straně můžeme vnímat jako pojem popisující určitou vlastnost či zvláštnost určitého předmětu, na druhé straně jako pojem hodnotící, označující obecnou úroveň či hodnotu určitého předmětu (Průcha, 1996; Helmke, 2007).

Proces řízení kvality spočívá v trvalém zlepšování všeho, co se v organizaci odehrává, a proto zasahuje prakticky všechny organizační procesy a probíhá vědomě i nevědomě s cílem zlepšit výkonnost v rámci organizace (Martínez-Costa et al., 2008; Dahar et al., 2010 et al.). Metod řízení kvality je mnoho, stejně jako analytických technik, které jsou při řízení kvality používány. V ziskovém sektoru došlo k rozmachu těchto systémů zejména po druhé světové válce v Japonsku a USA, kdy válkou zničený průmysl vyžadoval rychlé oživení a produkci kvalitního zboží (Deming, 2000; Jassar & Algozzine, 2005; Juran, 1988, 1989; Scherkenbach, 1991; Scrabec, 2000; Shewhart, 1986; Tribus, 1997 a jiní). V osmdesátých letech minulého století se však kvalitativní hnutí rozšířilo i do sektoru služeb a zdravotnictví a následně pak i do školství (Audette & Algozzine, 1992; Scrabec, 2000 a jiní). Milníkem v tomto ohledu byla americká Národní cena Malcolma Baldrige, která v roce 1988 prvně umožnila za kvalitu ocenit nejen korporátní sektor, ale i neziskové organizace, zdravotnický sektor a školy (Díez et

al., 2018). Kvalita již nebyla zaměřena výhradně na výrobky, ale také na lidi (García, Quispe & Ráez, 2003).

Během posledních desetiletí se vyvinuly nejrůznější systémy řízení kvality, odlišné dle místa svého původu či zaměření. V evropském prostředí jsou nejvíce historicky ukotvené a využívané dvě koncepce: ISO (International Organization for Standardization – Mezinárodní organizace pro normalizaci), založená na požadavcích definovaných v rámci norem (ISO 9000), a koncepce TQM (Total Quality Management), reálně užívaná podle různých modelů, v evropském prostředí nejčastěji v podobě EFQM Modelu Excellence, příp. sebehodnotícího rámce CAF (Nenadál, 2015). Tento model je založen na sebehodnocení s cílem dosáhnout neustálého zlepšování v souladu s americkým Baldridgeovým modelem a japonskou Demingovou cenou. Navrhuje přezkum všech faktorů, které mohou určovat konečný výsledek určením oblastí, které lze posílit a zlepšovat, a dosáhnout tak excellence (Doeleman, Ten Have & Ahaus, 2014).

Systémy řízení kvality postavené na Total Quality Managementu, v USA nazývané Total Quality Education (TQE) nebo Total School Education (TQS), inspirovaly školství v řadě zemí. Model EFQM není normativní, díky své flexibilitě umožňuje úpravy parametrů a hodnocených kritérií podle místních podmínek. Na základě přizpůsobení a „překlady“ modelu EFQM pro místní podmínky bylo pro vzdělávací instituce vytvořeno několik specifických modelů řízení kvality, např. autoevaluační průvodce škol ve Velké Británii (Lloyds, 2004), maďarská cena kvality vzdělávacích institucí, finská cena kvality pro odborné školy, nizozemský model zvyšování kvality vysokých škol, Tallinnské ceny kvality vzdělávacích institucí a kvality pro odborné školy v Estonsku, model Kernaufgabenmodell v Německu apod. (Kukemelk et al., 2015).

Cíleně jsou systémy řízení kvality využívány v řadě evropských zemí, např. v Německu, Španělsku, Maďarsku, Řecku, Portugalsku, Estonsku, Finsku, Švédsku či Velké Británii, a to nejen jako nástroj zlepšování se, ale i hodnocení, a to jak na úrovni terciárního vzdělávání, tak i sekundárního, primárního a předškolního vzdělávání. Mimo Evropu jsou systémy řízení kvality využívány ve školách v USA, Izraeli, Íránu, v upravené podobě pak v Austrálii, Kanadě, na Novém Zélandu, v Brazílii, Jižní Africe, Singapuru apod. Přestože přínos těchto modelů je ve vzdělávacím prostředí stále diskutován, řada studií naznačuje, že školám poskytují více výhod než nevýhod, přestože i tyto existují (Cheng, Lyu & Lin, 2004; Detert, Schroeder & Mauriel, 2000; Johnson & Kattman, 2003; Stensaker, 2007; Díez et al., 2018).

Národní partnerskou organizací modelu EFQM je od roku 2002 Česká společnost pro jakost, která je jako jediná v České republice oprávněná nabízet licencované produkty k Modelu excelence v českém jazyce a jako jediná je v ČR držitelkou ocenění EFQM Committed To Excellence (Model excelence EFQM, 2016). Dotazem na hlavního manažera modelu EFQM bylo zjištěno, že v současnosti není evidována žádná střední škola, která by model EFQM v českém prostředí cíleně využívala. Podobně nezmapovaná situace je i v oblasti implementace norem ISO. To je i s ohledem na řadu projektů, které byly v ČR v minulosti realizovány v oblasti kvality řízení škol zajímavá informace, která motivuje autora této práce k výzkumnému ověření.

Protože systémy řízení kvality jsou do školství přeneseny z výrobní sféry, jsou primárně zaměřeny na zákazníka a jeho spokojenost (Corrigan 1995; Neves a Nakhai, 1993; Sallis, 2002; Terzic, 2017 a jiní). V oblasti vzdělávání, která je rozmanitá a zahrnuje vzdělávání formální i neformální je zákazník vnímán odlišně než v ziskovém sektoru, což přináší rizika, která je vhodné před aplikací uvedených modelů reflektovat (Díez et al., 2018). V souvislosti s řízením kvality je nutné si uvědomit, kdo je ve škole současný či budoucí „zákazník“ a jaké jsou jeho potřeby. Pokud přijmeme myšlenku, že zákaznických skupin je ve škole řada, lze očekávat, že každá skupina bude mít jiná přání a touhy, které spokojenost zákazníků ovlivňují (Schwartzman, 1995; Sallis, 2002 a jiní). Jak uvádí Beaver (1994), navzdory potřebě rozhodnout, která spokojenost by měla být měřena, názory žáků by měly být nejvyšší prioritou. I zde se však, jak se populace žáků stává stále různorodější, zvyšuje pravděpodobnost, že některé skupiny žáků budou mít touhy, potřeby nebo zájmy, které jsou v rozporu s jinými skupinami. Navzdory výše uvedeným námitkám je však spokojenost žáků ve škole významným faktorem, který má vliv na akademický výkon (Gage, Larson, Sugai & Chafouleas, 2016), psychologické zdraví žáků (Desrumaux et al., 2015), eliminaci rizikového chování žáků (O'Brennan, Bradshaw & Furlong, 2014) a sounáležitost se školou (Amatea & West, 2007).

Cílem této disertační práce je prostřednictvím kvantitativního šetření vyhodnotit a porovnat dopad nejčastěji využívaných systémů řízení kvality na spokojenost žáků a jejich postoje ke škole. Střední odborné školy byly pro tento projekt zvoleny záměrně. Poskytovatelé odborného vzdělávání a přípravy mají podstatně bližší vztahy se zaměstnavatelskou sférou než poskytovatelé vzdělávání všeobecného. Předpokládá se proto, že právě odborné školy budou v implementaci zákaznický orientovaných modelů zkušenější a jejich výskyt bude v tomto typu škol čtenější.

Výzkumů v oblasti spokojenosti žáků s rozvojem pozitivní psychologie přibývá a jejich přehled je spolu s výzkumy v oblasti systémů řízení kvality uveden dále. Tyto výzkumy často řeší specifické oblasti spokojenosti ve školách (např. spokojenost s vlastním životem – PISA, TIMSS 2018), spokojenost učitelů (např. Zarzuelo et al., 2018; Kočvarová, 2013), příp. se zabývají aspekty školního klimatu v celé šíři problematiky. Jak bylo výše uvedeno, spokojenost žáků se školou lze vnímat z různých úhlů a časových dimenzí. Ovlivňuje ji řada faktorů na straně žáka, učitele, prostředí, školy. Výsledky výzkumu TIMSS 2015 (Tomášek et al., 2016), stejně jako poslední zpráva WHO Health Behaviour in School-aged Children (Inchley et al., 2020) však považují spokojenost českých žáků se školou za nejnižší mezi sledovanými zeměmi a pozitivní pocity žáků spojené s návštěvou školy stále klesají. Čeští žáci do školy nechodí rádi. Zjištění, že ve školách, které uplatňují některý z modelů řízení kvality, jsou žáci spokojenější než ve školách, kde tyto modely nejsou uplatňovány, může tyto modely více zviditelnit, prezentovat praktické dopady jejich využití, pomoci jim k většímu rozšíření v rámci středních odborných škol a v konečném důsledku přispět k zastavení výše uvedeného negativního trendu.

Práce je z hlediska své vnitřní struktury členěna na dvě hlavní části. Teoretická část je zpracována formou přehledové literární studie, jež se zaměřuje na tři proměnné, které jsou v praktické části výzkumně ověřovány, tj. kvalitu ve vzdělávání, spokojenost žáků ve škole a manažerské modely řízení kvality.

Protože definic kvality ve vzdělávání je, jak bude dále uvedeno, nepřeborné množství, vychází tato práce z definice Průchy, Walterové a Mareše, kteří kvalitu v kontextu školy vymezují jako žádoucí a optimální úroveň fungování školy a jejích produktů (2003). S ohledem na cíl práce je větší pozornost soustředěna na fungování školy, tj. procesy, které se v ní odehrávají. Prezentace systémů řízení kvality v teoretické části si vzhledem k šíři problematiky a povaze práce neklade ambici na systematický a vyčerpávající přehled. Pozornost je věnována systémům, u kterých literatura popisuje jejich uplatnění ve vzdělávacím prostředí, a to primárně na sekundární úrovni vzdělávání.

Samotný výzkum je prezentován v druhé části, ve které je nejprve definován výzkumný problém, cíl výzkumu, jsou formulovány výzkumné otázky a hypotézy a je představena metodologie výzkumu. V další části jsou představeny dotazníky, které byly pro výzkum využity, a jejich pilotáž, která probíhala od dubna do prosince 2019 na vzorku 741 respondentů. Hlavní výzkum probíhal od září do listopadu 2020 na vzorku 6 454 žáků středních odborných škol, s výjimkou pardubického kraje ze všech krajů České republiky. V rámci hlavního

výzkumu je prezentován výzkumný vzorek, definována metoda a průběh sběru dat a je provedena analýza dat. Výsledky šetření jsou v závěrečné části diskutovány.

Vymezení a vztah klíčových pojmů

Při studiu zdrojů bylo zjištěno velké množství termínů, které byly používány v různých kontextech a významech a v souladu s Martínezem (1998) je nutné konstatovat, že zahraniční literatura je v oblasti terminologie pojmu kvalita značně nekonzistentní¹.

- Pojmy jako „účinnost“, „efektivita“, „efektivnost“, „spravedlnost“ a „kvalita“ bývají v literatuře používány synonymně. Pro označení kvalitní školy bývá v literatuře používán výraz „dobrá škola“ nebo „efektivní škola“. V překladu z angličtiny je podle slovníku Merriam Webster rozlišován výraz „efficiency²“ a „effective³“. Ve smyslu definice Druckera⁴ je rozlišován pojem „efektivita“, jako „schopnost dělat věci správně“ a „účinnost“ ve smyslu „dělat správné věci“. Ve shodě s Janíkem není rozlišován pojem „efektivita“ a „efektivnost“. Pojem „efektivita“ je používán univerzálně⁵.
- V závislosti na regionálním kontextu se mění význam sousloví „zajištění kvality“, které je často synonymem „akreditace“, někdy je vnímáno jako „řízení kvality“ nebo „zvyšování kvality“⁶. V textu je zajištění kvality definováno v samostatné podkapitole.
- V souvislosti s měřením kvality ve škole bývají synonymicky používány pojmy „jev“, „ukazatel“, „prvek“, „kritérium“, „faktor“. „Ukazatel“ je v textu vnímán jako jev, proces nebo prvek, který umožňuje poznat efektivitu zvolených forem naplňování cílů a záměrů pomocí hodnotících procesů. Ukazatel je považován za obtížně měřitelný, protože vždy měříme nebo hodnotíme určité stránky nebo vlastnosti ukazatele, který je nazýván kritériem (měřítkem hodnocení). „Ukazatel“ a „indikátor“ jsou považovány za synonyma.
- Model EFQM nebo normy ISO jsou často uváděny jako „model“, „nástroj“, „koncept“, „technika řízení jakosti“, „přístup“, „metoda“. V textu je Model EFQM

¹ Přesná definice pojmů v oblasti celkového řízení kvality je středem pozornosti vědců a inženýrů od roku 1949.

² Jako efektivita spíše v ekonomickém smyslu.

³ Jako účinnost, schopnost dosáhnout požadovaného výsledku, ve významu efektivita systému.

⁴ Drucker, P. F. (1967). *The Effective Executive*, New York: Harper and Row.

⁵ Podle Janíka přípona „-ita“ vyjadřuje spíše jednorázovost jako momentální stav, zatímco „-ost“ vyjadřuje dlouhodobost, tedy trvalou vlastnost (Janík, 2013, s. 63).

⁶ Vlăsceanu, L. & Grunberg, L. & Pârlea, D. (2005). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*.

nazýván dle původního označení jako „*model*“, ISO 9000 jako „*norma*“. V kontextu řízení kvality je použit sjednocující výraz „*systém řízení kvality*“. Protože pojem „*Total Quality management*“ se zpravidla nepřekládá, je i v textu uveden v angličtině.

- Zahraniční literatura používá pro označení žáka anglický výraz „*student*“ nebo „*learner*“. Český školský zákon pojem „*student*“ nezná, byť jsou tak neformálně označováni žáci středních škol, s označením „*student*“ operuje až zákon o vysokých školách⁷. Pojem „*žák*“ je proto v textu používán i ve významu „studenta“ střední školy.
- Synonymicky je vnímáno sousloví „*klima školy*“ a „*školní klima*“. Někteří zahraniční autoři „*klima školy*“ považují za nadřazené pojmu „*školní klima*“. Především britští autoři v souvislosti s klimatem školy užívají termín „*étos*“. V textu je zohledněno pojetí Mareše (in Ježek, 2003), který „*étos*“ vnímá v užším významu než kulturu školy, jako vědomé a jasně prosazované prvky kultury školy, s určitým důrazem na mravní nebo náboženské souvislosti.
- V souvislosti s kvalitou života žáků anglická literatura používá pojem „*well-being*“ a „*satisfaction*“. V textu jsou tyto pojmy rozlišovány jako „*pohoda*“ a „*spokojenost*“. Pojem „*happiness*“ zahraniční autoři používají synonymicky s pojmem „*satisfaction*“. Při překladu byla zohledněna Sociologická encyklopedie⁸, jež „*štěstí*“ považuje za obtížně operacionalizovanou hodnotu, která je v dílčích rozměrech substituována „*spokojeností*“.
- Literatura u systémů řízení kvality používá pro označení stylu vedení pojem „*leadership*“. S ohledem na obecné použití tohoto pojmu i v českém kontextu, není tento pojem překládán. Pro označení osoby zajišťující vedení byl použit pojem „*lídr*“ a s ohledem na vzdělávací kontext „*ředitel*“.
- V textu až na výjimky není rozlišováno pohlaví autorů. Jména autorek proto nejsou přechylována (např. Corradino & Fogarty = Corradinová a Fogartyová; Harvey & Green, 1993 = Harvey a Greenová apod.).

⁷ viz § 61–69, zákona č. 111/1998 Sb.

⁸ Sociologická encyklopedie je otevřenou informační bází garantovanou Sociologickým ústavem AV ČR.

I. Teoretická část

1 Teoreticko-metodologický rámec

Kvalita ve vzdělávání je středem zájmu výzkumů od devadesátých let minulého století. K ujasnění pojmu kvalita ve vzdělávání významně přispěli anglicky píšící autoři (např. Harvey & Green, 1993; Reynolds, 1995), v němčině (např. Posch & Altrichter, 1997; Einsiedler, 2000; Heid, 2000; Terhart, 2000; Ditton, 2009; Meyer, 2004; Helmke, 2007; Weinert, Schrader & Helmke, 1989), v češtině a slovenštině (např. Průcha, 1996; Rýdl, 2002, 2006; Mareš & Došlá, 2008; Žák, 2008; Starý & Chvál, 2009; Zlatníček et al., 2010; Spilková et al., 2013; Kaščák & Pupala, 2011) a řada dalších.

Problematika implementace modelů řízení kvality do školského prostředí je široce zpracována v české i zahraniční literatuře. Především američtí autoři se tématu věnují od konce sedmdesátých let minulého století. Problematikou zavádění modelů do školství se zabývá Greenwood & Gaunt (1994), Holloway (1994), Bradley (1993), Bonstingl (1992) a řada dalších. The American Association of School Administrators (AASA), inspirována myšlenkami Deminga, publikovala v roce 1991 příspěvek „*An Introduction to Total Quality for Schools*“, který problematiku systematického řízení kvality jako první prezentoval odborné školské veřejnosti. V roce 1994 na tento příspěvek navázala sborníkem „*Quality goes to school*“. Z českých autorů se řízení kvality a evaluaci věnuje Průcha (1996), Nezvalová (2001), Rýdl (2002), Janík (2013), Nenadál (2015) a řada dalších. Postupy aplikace modelů EFQM a CAF ve vybraných českých školách popisuje Poláchová Vašátková a Michek (2010). Vnímáním žáka jako zákazníka se v kontextu školy jako pospolitosti zabývá Pol (2007), ze zahraničních autorů Sirvanci (1996), Helms (1994). Analýzu modelu EFQM v prostředí českých vysokých škol provedl Kohoutek (2006), Nenadál (2015), Vykydal et al. (2020), na Slovensku Moravčík et al. (2010), Jambor (2010) a jiní.

Problematika školního klimatu je v literatuře zpracována ještě rozsáhleji. Databáze Scopus jen za posledních dvacet let v této souvislosti vyhledala 9 306 textů, při zúžení tématu na spokojenost žáka ve středních školách bylo nalezeno 1 243 textů. Marraccini (2020) ve své přehledové studii k tématu uvádí, že první článek věnující se problematice školního klimatu publikoval Perry v roce 1908. Novým impulzem se pro výzkumníky staly výzkumy v oblasti pozitivní psychologie, která na počátku nového tisíciletí přesunula jejich pozornost od pedagogických problémů, výkonového selhávání žáků, rizikových jevů či problémů s kázní k pozitivním aspektům škol a žáků. Do centra pozornosti se dostaly výzkumy v oblasti školního

prostředí, faktorů ovlivňujících motivaci žáků ke studiu, školního klimatu a výzkumy zabývající se individuální psychickou pohodou žáků či jejich spokojeností.

Výzkumy klimatu školy se začaly čteněji objevovat na konci 70. let 20. století (např. Moose, Tricket, 1974; Anderson, 1973; Fraser et al., 1986) v návaznosti na výzkumy obecného organizačního klimatu. V zahraničí se problematice věnuje Cohen (2009 a 2014), Creemers (2008), Auger & Boucharlat (2005), Dreesmann (1981), Gillen, Wright & Spink (2011) a mnoho dalších. Z mladších autorů pak Rudasill et al. (2017), Curt, Jordan & Ryan et al. (2016), Borkar (2016) aj. Z českých autorů se problematikou školního klimatu zabývá Mareš (1995, 1998, 2000), Lašek (2001), Klusák (1994), Průcha, Mareš, & Walterová (2009), Urbánek a Chvál (2014). Věnují se především sociálnímu klimatu třídy, komunikačnímu klimatu a klimatu učitelského sboru. Organizačnímu klimatu školy se věnuje Grecmanová (2008, 2012, 2015), Petlák (2006), Holeček (2012), Kašpárková (2007), Skopalová (2014) a další. V centru pozornosti českých výzkumníků od počátku byla snaha zvládnout jak teoretické ukotvení zkoumaného jevu, tak i výzkumné strategie.

Blašítková (2018) ve své teoretické studii uvádí, že z pohledu zahraničních i domácích výzkumů se může problematika školního klimatu zdát jako prozkoumaná. Tato disertační práce však neřeší celkovou problematiku školního klimatu, z obsáhlého počtu indikátorů klimatu školy je vybrán jen úzký okruh subjektivních indikátorů, které se vztahují k procesům učení a vyučování. Práce zjišťuje spokojenost žáků se školou jejím prostředím, podmínkami, subjektivně vnímanou kvalitou výuky i vyučujících, nikoli životní spokojenost žáků, neboť tuto skutečnost kromě suportivního komunikačního klimatu ovlivňují i jiné faktory, které nejsou předmětem této práce. Spokojenost žáků se školou je popisována jako odraz kvality školy ve vnímání žáků. Tento odraz se projevuje jako naplnění očekávání vůči škole a jeho důsledkem je loajalita klientů.

Vzhledem k množství publikačních výstupů na téma řízení kvality ve školách a školního klimatu bylo nutné zasadit předkládaný výzkum do badatelského kontextu a vytvořit mapující přehled dosavadních poznatků o zvoleném tématu za určité období (Mareš, 2013). V tématech modelů řízení kvality uplatňovaných ve školách a jejich vlivu na spokojenost žáků, bylo zvoleno časové období ohraničené lety 2000–2020.

Pro zařazení textu do souboru byla zvolena následující kritéria (dle Mareš, 2013):

- studie se primárně zabývá implementací modelu CAF, EFQM nebo ISO ve vzdělávací oblasti, spokojeností žáků, případně kvalitou ve vzdělávání;
- práce je publikována v anglickém, německém, španělském nebo českém jazyce;
- práce se týká primární nebo sekundární úrovně vzdělávání;
- práce vychází z obdobných sociálně kulturních podmínek⁹;
- text práce je dostupný v elektronických databázích Univerzity Karlovy, Národní knihovny v Praze, Google Scholar nebo ResearchGate;
- práce byla publikována v letech 2000–2020.

Primárním zdrojem pro vyhledávání byla multioborová databáze Web of Science (WoS), články byly následně vyhledávány i v databázi SCOPUS a databázi ERIC specializované na oblast výchovy a vzdělávání. Zadávána byla spojení *ISO, EFQM, CAF, secondary school, student satisfaction, QMS*, která se pro výzkum ukázala jako klíčová. Při vyhledávání byl využit logický operátor „AND“ a výsledky byly dále analyzovány z hlediska typu dokumentu (Article, Book Chapter, Conference Paper, Review, Undefined), data publikování, teorie, kterou prezentovaly, země původu článku a počtu citací. Přestože, jak bylo uvedeno výše, model řízení kvality EFQM vychází z filozofie TQM, s ohledem na četnost výskytů (při zadání do databáze Scopus vykazuje 90 % výskyt v článcích mimoevropských autorů) a požadovaný evropský kontext, tento výraz nebyl při vyhledávání preferován. Vyhledávání probíhalo ve všech položkách, včetně abstraktů.

Do literárního přehledu byly zařazeny empirické i teoretické studie, naopak nebyly zařazeny disertační práce, texty charakteru výročních zpráv, práce, které řešily pouze dílčí aspekt problematiky, resp. pojednávaly téma spokojenosti nebo modelů řízení kvality jako jednu z nezávislých proměnných, ale výzkum byl zaměřen jiným směrem. Rovněž byly vyřazeny práce, které nebyly dostupné, zabývaly se řízením kvality nebo spokojeností v jiném sektoru služeb, řešily spokojenost specifické skupiny žáků (s poruchami autistického spektra, znevýhodněných, s handicapem), souvisely s výukou konkrétního předmětu (sexuální výchova,

⁹ Modely řízení kvality jsou kromě Evropy velmi intenzivně využívány v rozvíjejících se neevropských zemích. Výjimečně, pokud tyto studie nebyly explicitně vztaženy k odlišnému kulturnímu kontextu, případně na práce bylo opakovaně odkazováno, byly využívány i práce neevropských autorů.

tělesná výchova, umění) či s metodami výuky (kooperativní výuka). Výjimečně byly zařazeny práce zabývající se modely řízení kvality na terciární úrovni vzdělávání.

Výsledkem vyhledávání bylo 42 článků, které jsou prezentovány v příloze 1. Jednotlivé články byly vyhledávány induktivní metodou pomocí tabulky s následujícími položkami: 1) autor; 2) rok; 3) název článku; 4) cíl výzkumu; 5) země výzkumu; 6) jazyk článku; 7) teorie; 8) vzdělávací úroveň; 9) typ článku; 10) databáze, ve které byl článek dohledán; 11) počet citací; 12) závěr článku. Jednotlivé položky bylo možné libovolně třídit. S ohledem na množství článků nebylo nutné položky dále kategorizovat. V rámci vyhledávání byly sledovány přehledové studie, v oblasti systémů řízení kvality EFQM a ISO nebyla nalezena žádná zabývající se sekundárním vzděláváním. Při zadání spojení *TQM Education* bylo vyhledáno jedenáct studií, dvě studie jsou autorů z Velké Británie, jedna studie z Řecka, ostatní studie jsou neevropské, převážně americké.

Šest článků zařazených do přehledové studie je zcela aktuálních z roku 2020. Většina článků (36) je v angličtině, čtyři články jsou psány španělsky, dva česky. Nejvíce článků (19) je od španělských autorů, z toho dvanáct článků bylo publikováno v posledních pěti letech. Velký zájem španělských výzkumníků o problematiku kvality ve školách a prostředí škol souvisí s revizí modelu EFQM, který byl ve školách v Baskicku zaveden v roce 1997 (Díaz, 2018). Osm článků je původem ze Spojených států amerických, Velké Británie nebo Irska. Šest článků je od českých nebo slovenských autorů, dva články jsou od estonských autorů, dva od portugalských autorů, jeden od bulharských a jeden od ruských autorů. Nejvíce citovanými jsou dva články britských autorů z roku 2000 (51) a 2002 (57). Naopak mezi nejméně citované patří články z posledních dvou let, kde se zejména španělští autoři citují vzájemně.

2 Kvalita ve vzdělávání

Pokud je problematické vymezit obecnou definici kvality, jeví se stejně obtížné definovat kvalitu v kontextu vzdělávání. Jak uvádí Rýdl (2002 in Janoušková & Maršák, 2008),

...i v případě, že se v určité míře shodneme na významu pojmu kvalita ve vzdělávání, což je mimo jiné předpokladem efektivní evaluace vzdělávacích procesů, pak je nutno si ještě uvědomit skutečnost, že v oblasti vzdělávání existuje velká různorodost vzdělávacích institucí a organizací. A aplikovat u nich jednotný model hodnocení kvality je neobyčejně složité, a to i při zachování obecnosti, takového modelu (s. 315).

V tomto kontextu kvalitu vnímá i Janík, který upozorňuje, že jednotného chápání pojmu kvalita ve vzdělávání se dobereme jen stěží, protože různí aktéři vymezují kvalitu různě s ohledem na jejich sledované zájmy (2013). Podobně definici kvality vnímá v kontextu dalšího vzdělávání Veteška (2016).

V zahraniční literatuře se lze setkat při analýze jednotlivých definic kvality ve vzdělávání s velkým množstvím významů a pojetí. Řada především anglicky píšících autorů (např. Bobby, 2014; Cullen, Joyce, Hassall & Broadbent, 2003; Harvey & Green, 1993; Martin & Stella, 2007) kvalitu ve vzdělání považují za **nedefinovatelný**, „nepolapitelný“ termín, jiní autoři (např. Green, 1994; Vlăsceanu et al., 2007; Westerheijden et al., 2007) kvalitu označují za **multidimenzionální koncept**, který je problematické redukovat do jedné věty, případně je kvalita vnímána v dynamickém pojetí, kdy jde o neustále se měnící **snahu o dokonalost**, kterou je nutné zohlednit v kontextu širšího vzdělávacího, ekonomického, politického a sociálního prostředí (Bobby, 2014; Ewell, 2010; Harvey, 2005; Harvey & Williams, 2010; Opre & Opre, 2006; Singh, 2010). Od počátku nového tisíciletí je však nejprve ve Spojených státech a Velké Británii patrný trend kvalitu ve vzdělávání vnímat v kontextu zúčastněných stran (Schindler et al., 2015).

Při sumarizaci definic kvality ve vzdělávání Schindlerová et al. (2015) zaznamenala **dvě strategie**. První strategie se zaměřovala na vytvoření široké **definice zaměřené na hlavní cíl** nebo výsledek, který je reprezentován naplněním vize. V rámci této strategie zaznamenala v recenzované literatuře třináct široce postavených definic. Tento přístup je charakterizován statickým vnímáním kvality, splněním určitého standardu, normy, specifikace nebo požadavku ve snaze o excelenci a exkluzivitu, případně je orientován **na potřeby zúčastněných stran** a zaměřuje se na odpovědnost vůči veřejnosti, transformaci zkušeností žáků a zaměstnavatelů.

Ve shodě s Průchou (2012) tvrdí, že **druhou strategií je určit konkrétní ukazatele, indikátory**, které odrážejí požadované vstupy (na straně instituce, zaměstnanců) a výstupy (např. uplatnitelnost absolventů). Schindlerová (2015) uvádí, že v literatuře našla více než padesát specifických indikátorů kvality, které kategorizovala do čtyř skupin: administrativní indikátory, indikátory míry podpory žáků, indikátory kvality učitelů a obsahu vzdělávání a indikátory výkonnosti a uplatnitelnosti.

Jak uvádí Janík (2013), otevírat téma kvality ve vzdělávání vyžaduje odvalu. Pokud je uvažováno o kvalitě vzdělávání, dříve či později je nutné otevřít antonymum pojmu „kvalita“ - nekvalita ve vzdělávání. Další problém představuje skutečnost, že pojem kvalita je zapleten v neobyčejně široké diskurzivní síti (Janík, 2013). Diskuse o kvalitě ve vzdělávání vyžaduje rozlišování mezi kvalitou vstupů (žáci, učitelé, učebnice, kurikulum, prostředí), kvalitou procesu (zážitek z učení, interakce ve třídě atd.) a kvalitou výstupů (charakteristik žáků, jejich profesní rozvoj, uplatnění apod.).

Konovalová (2013) uvádí, že kvalita ve škole má **vnější a vnitřní vlastnosti**. **Vnitřní** kvalitativní vlastnosti objektu (vzdělávání) jsou **podmínky vytvořené ve škole** (řízení kvality, logistiky, personální atd.), **samotný vzdělávací proces** (kvalita obsahu vzdělávání, vyučování a učební činnosti žáků) **a jeho výsledek** (úroveň vzdělání a životní dovednosti žáků). Interní kvalitativní vlastnosti jsou zajištěny prostřednictvím monitorovacích postupů (Konovalová, 2013). **Externí vlastnosti** objektu kvality (vzdělání) **jsou vzdělávací potřeby spotřebitelů**: státu, společnosti, účastníků vzdělávacího procesu (žáků, jejich rodičů, učitelů atd.). Tyto vlastnosti zajišťují uspokojování vzdělávacích potřeb spotřebitelů. Podobně o kvalitě ve vzdělávání uvažuje Bobby (2014); Campbell & Rozsnyai (2002); Cullen, Joyce, Hassall, & Broadbent (2003) a jiní, kteří kvalitu ve vzdělávání **vnímají v kontextu poskytovatelů vzdělání** (např. stát, společenství, daňoví poplatníci), **uživatelů služeb** (žáci), **uživatelů výstupů** (zaměstnavatelé) a **zaměstnanců ve vzdělávání** (učitelé, techničtí pracovníci) (Schindler et al., 2015).

Srovnání jednotlivých definic kvality ve vzdělávání je cenné, neboť zdůrazňuje různé aspekty kvality a logiku jejího vnímání. Přesto toto srovnání nesměřuje k uspokojivým závěrům, protože výraz „kvalita“ bývá přiřazován konceptům, které jsou subjektivní, relativní nebo potřebují vyjasnění. Podobné je to s výrazy „*excellence*“, „*účelnost*“ nebo „*transformace*“. Jak uvádí Lagrosen et al. (2004); Shanahan & Gerber (2004) a další, dokonce i studie, které se zaměřují na konkrétní aspekty kvality (např. kvalita služeb pro žáky), skončí podobně vágními atributy.

Přesto Schindlerová et al. (2015) zpochybňuje výše uvedené tvrzení o nedefinovatelnosti kvality a argumentuje, že na úrovni školy všechny vzdělávací instituce musí být schopny doložit svoji kvalitu, což vyžaduje její systematické hodnocení¹⁰. A pokud kvalita má být hodnocena, musí být především definována. V závislosti na stávajícím stavu iniciativ v oblasti zajištění kvality formuluje tři doporučení, která jsou uvedena v tabulce 1.

Tabulka 1

Doporučení pro definování kvality

Situace v oblasti kvality	Doporučení
Instituce nemá definovanu kvalitu a ani indikátory pro její hodnocení	Definujte kvalitu ve smyslu účelnosti, výjimečnosti, transformace nebo odpovědnosti a dle definice určete její pozorovatelné indikátory.
Instituce má definovanu kvalitu, ale žádné indikátory pro její hodnocení	Přezkoumejte stávající definici kvality podle koncepčního modelu kvality. Pokud je definice nejasná, upravte ji. Poté pomocí deduktivního přístupu určete soubor pozorovatelných indikátorů, které kvalitu přesně posuzují.
Instituce má indikátory pro hodnocení kvality, ale kvalitu nemá definovanu	Použijte indukční přístup k vytvoření definice kvality. Přezkoumejte stávající definici kvality a identifikovatelné ukazatele kvality dle koncepčního modelu a pokud je to nutné, proveďte revizi definice nebo indikátorů.

Zdroj: vlastní zpracování dle Schindlerová et al. (2015)

Obecná relativita pojmu „*kvalita*“ také naznačuje důležitou roli „*kontextu*“ a „*hodnot*“. To, zda je účel sám o sobě považován za vhodný, je do značné míry určeno kontextovými a situačními faktory a různé interpretace pojmu „*excellence*“ jsou pouze subjektivním výrazem hlubšího přesvědčení o tom, co je dobré nebo žádoucí.

Newton (2010) často zdůrazňuje, že kvalitu ve vzdělávání nelze samu o sobě jednoznačně definovat, neboť je rozhodujícím způsobem závislá na způsobu užití, praxi, učiteli a dalších, kteří opatření k jejímu zajištění realizují.

¹⁰ Schindlerová uvažuje o kvalitě v kontextu terciárního vzdělávání.

3 Spokojenost žáků se školou

Kvalitu ve škole lze chápat absolutně nebo relativně. V prvním případě se kvalitou vzdělávacích procesů rozumí žádoucí úroveň fungování anebo produkce těchto procesů, která může být předepsána určitými požadavky, a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena (Průcha, 1995). Tento procedurální koncept je ve vzdělávání postaven na tvrdých indikátorech měřitelného výkonu, např. veřejných zkouškách podle jednotných kritérií (Sallis, 2002). Druhou možností jsou nástroje excelence vycházející z transformačního pojetí kvality, která spíše než se systémem a postupy souvisí s neustálým zlepšováním a transformováním školy (Sallis, 2002). Spokojenost zákazníka je v těchto modelech považována za hlavní cíl školy¹¹.

Školy jsou jednou z nejdůležitějších sociálních institucí pro většinu žáků a prostředí, ve kterém se žáci učí, může ovlivnit jejich rozvoj a spokojenost (Aldridge et al., 2016). Žáci jsou středobodem jakéhokoli vzdělávacího systému. Bez žáků by ve škole nemohli být ředitelé, učitelé, vychovatelé, sekretářky, školníci, personál jídelny apod. Bez školy by neměli práci inspektoři, úředníci, zřizovatelé apod. Ať budou žáci jako zákazníci ve škole definováni jakkoli, je jisté, že bez žáků se škola neobejde. Ve škole žáci tráví velkou část dne. Je důležité, aby se ve škole cítili dobře, byli spokojeni, aby ve škole získávali nové podněty a zážitky. Působením mnoha činitelů si žáci utvářejí vztah, který ovlivňuje jejich přístup ke vzdělávání.

Výstupy z dotazníkového šetření na středních školách, které provedla v roce 2017 agentura Median, výstupy z mezinárodního šetření PISA 2018, TIMSS 2015 a z aktuální Mezinárodní výzkumné studie o zdraví a životním stylu dětí a školáků HBSC 2020 poměrně shodně konstatují, že čeští žáci jsou v celé Evropě se školou nejméně spokojeni. Nejčastějším důvodem jejich nespokojenosti je pocit, že obsah výuky jim mimo prostor školy nebude nijak užitečný. Druhý a třetí nejčastější důvod se týká špatného přístupu učitelů k žákům. Žáci středních škol jsou přesvědčeni, že učitelé látku neumí podat, případně se vůči nim chovají arogantně (Jeden svět na školách, 2017).

¹¹ Samotná definice spokojenosti je uvedena dále.

3.1 Konceptuální rámeček

Přístup k žákům jako zákazníkům je typický zejména pro americké prostředí, proto zde lze najít řadu studií zjišťujících souvislost mezi emočními stavy žáků a jejich vzdělávacími výsledky (např. Jones, 2015; Rae & MacConville, 2015; Valiente, Swanson & Eisenberg, 2012). Jednu z prvních prací, která se zabývala souvislostí mezi kladnými postoji pracovníků a jejich produktivitou, představil v roce 1933 Elton Mayo. Ve své Hawthorne Studies popsal, že na produktivitu pracovníků měly větší vliv sociální faktory, např. vztahy na pracovišti nebo zájem nadřízeného, než pracovní podmínky (Mayo, 1933). Mayo zjistil, že skupina pracovníků byla úspěšnější, pokud se jejich manažer zajímal o výsledky každého pracovníka, pomohl skupině najít nejúčinnější způsob práce a poskytl každému pracovníkovi zpětnou vazbu k jeho výkonu. Hawthorne Studies také odhalila, že týmy prosperovaly, pokud každý pracovník byl na svoji práci hrdý a pokud mezi manažery a zaměstnanci vládla důvěra (Mayo, 1933).

Pozornost výzkumníků k pozitivním emocím obrátily výzkumy v oblasti tzv. pozitivní psychologie. Pozitivní psychologií je označován směr v psychologii, který se zaměřuje na donedávna spíše zanedbávaná pozitivní témata jako štěstí, láska, spokojenost, radost a blahobyt (Rae & MacConville, 2015). Prvně tento pojem použil americký psycholog **Martin Seligman** ve svém projevu poté, co byl zvolen prezidentem Americké psychologické asociace v roce 1998. Seligman tvrdil, že moderní psychologie je nedostatečná, protože „zanedbává studium a aplikaci věcí, díky nimž se život vyplatí žít“ (Rae & MacConville, 2015). Seligman definoval pět prvků, o nichž se domníval, že jsou nezbytné pro osobní pohodu do života a činnost škol prostřednictvím toho, co nazval pozitivní vzdělávání – **pozitivní emoce, angažovanost, vztahy, význam a úspěchy**. Seligman vyzval pedagogy, aby si představili školy praktikující pozitivní vzdělání (Rae & MacConville, 2015).

Podobně argumentoval Seldon (2011) „Zkoušky ve škole jsou samozřejmě nezbytné. Umožňují nám měřit pokrok žáků a školní výkon. Nejsou však hlavním cílem školy. Cíl, který je třeba upřednostnit, je klima školy.“ (s. 3). Leyden v roce 2003 představil studii University of Toronto, která zjistila, že nálada může ve skutečnosti změnit způsob, jakým mozek zpracovává informace. V experimentu účastníky pozitivně nebo negativně naladil a poté je požádal, aby se podívali na řadu obrázků. Ti v negativní náladě nezpracovali všechny obrázky, nevnímali podstatné části pozadí, zatímco ti v dobré náladě viděli všechno (Leyden, 2003).

Spokojenost žáků je definována různým způsobem. Většina z těchto definic zahrnuje mnohostranný přístup ke spokojenosti, včetně trvalé kognitivní složky (tj. globální životní spokojenosti) a trvalé emoční složky (tj. pozitivivity) (Huebner, 2010). Huebner upřesnil, že:

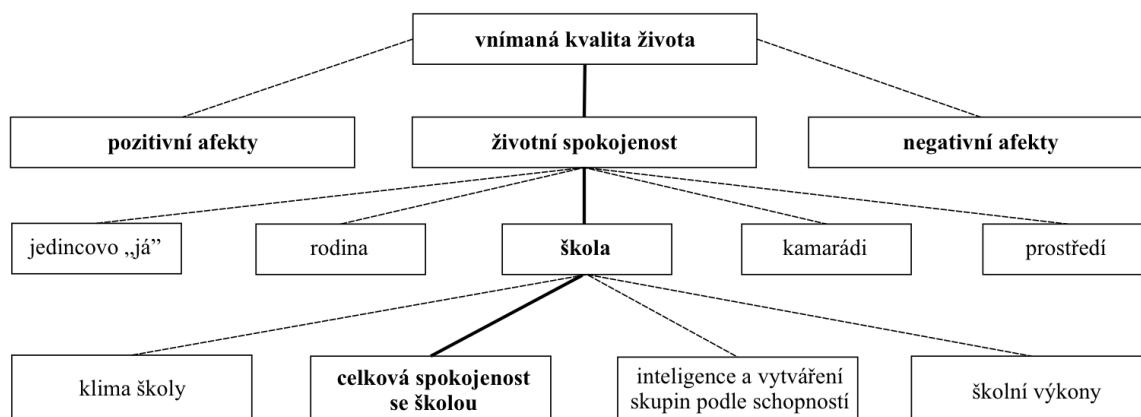
Globální spokojenost s životem znamená hodnocení kvality života jako celku, zatímco pozitivní vliv označuje výskyt častých pozitivních emocí v průběhu času, jako je radost, zájem a nadšení. Spokojený žák tedy není ten, kdo s radostí prožívá každý okamžik dne, ale ten, kdo zažívá časté pozitivní emoce (více než negativní emoce) a hlásí relativně trvalý pocit pohody s ohledem na jeho celkový život (s. 24).

Zatímco příčiny spokojenosti u jednotlivých žáků jsou různé, kognitivně-motivační faktory, jako je sebevědomí, sebekontrola a pozitivní myšlení, se zdají být silnějšími determinanty spokojenosti žáků než jiné faktory, jako je genetika, demografické proměnné a neuropsychologické vlastnosti (Huebner, 2010). Mezilidské vztahy, jako je vysoká kvalita rodinného prostředí, partnerské vztahy a vztahy s učiteli se zdají být nejsilnějšími faktory ovlivňujícími optimální úroveň spokojenosti žáka (Huebner, 2010).

Mareš (2006) uvádí, že spokojenost žáků a učitelů se životem ve škole má souvislost se širšími ukazateli, se životem člověka ve všeobecnosti. V některých školách se žáci i učitelé cítí spokojení, rádi do školy chodí a pracují v ní, jiné školy jsou podle jejich aktérů nudné, žáci ani učitelé se do školy netěší, dny strávené ve škole považují za ztrátu času. Zjišťování spokojenosti ve školách tak souvisí s tím, co žáci a učitelé ve škole prožívají a jak to následně hodnotí. Ve své přehledové studii z roku 2010 Mareš uvádí model Randolpha, Kangasové a Ruokama (2009), kteří spokojenost žáka se školou vnímají v posloupnosti: žákem vnímaná kvalita života – žákova životní spokojenost – škola – žákova celková spokojenost se školou.

Obrázek 1

Model spokojenosti žáků ve škole s vnímanou kvalitou života



Zdroj: Randolph, Kangasová, Ruokamo, 2009 in Mareš (2010)

Míra spokojenosti (satisfakce) je fenoménem, který lidstvo provází stále. O dosažení jejího maxima lidé usilují po celý život. Odrážejí se v ní zájmy, jejich přijetí i odmítnutí, úspěchy i prohry, radost i smutek, angažovanost i pasivita. Často bývá ztotožňována se štěstím, o kterém můžeme mít různé představy. Hartl a Hartlová (2015) charakterizují spokojenost jako příjemný pocit z dobrých vztahů a dobře vykonávané činnosti. Havlová (1996) vymezuje sociologicky spokojenost ve vztahu k výkonu práce, což je možné aplikovat i na učení, na práci vykonávanou žákem. Čapek (2010) spokojenost definuje charakteristikami: **1) uplatnění vlastních schopností; 2) užitečnost výsledků; 3) ohodnocení práce; 4) sociální a technické prostředí**, v němž je výuka realizována.

Se spokojeností žáka ve škole souvisí jeho učební motivace, kterou Tureckiová (2004) chápe především jako vnitřní proces, jehož prostřednictvím je vyjadřována touha a vůle člověka vytvořit úsilí, které následně povede k dosažení určitého cíle pro něj z vlastního pohledu významného. Čáp (2007) motivaci popisuje jako souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Učební motivací se v přehledové studii zabývali Rheinberg, Man a Mareš (Rheinberg, 2001). Autoři rozpracovali determinanty žákovské motivace, jako jsou **motivy, orientování motivace, individuální zájmy, vůle, kognice, naděje na úspěch a strach z neúspěchu, učební cíle a vnímané vlastní možnosti**. Dalším faktorem, který žáci uváděli a který se týkal jejich percepce školy, bylo **prostředí**. Žáci považovali za dobrou takovou školu, kde vládla čistota a pořádek a kde nebyl hluk. Preferovali moderní budovy před starými, dobře vybavené (např. klimatizací), větší prostory před malými.

3.2 Vliv školního prostředí na spokojenost žáků

První výzkumy v oblasti pozitivního nebo negativního vlivu¹² na proces učení představil Pavlov již v roce 1928 (Praško, 2007). Pavlov představil důkazy, že vytváření pozitivních souvislostí s procesem učení je efektivnější než vytváření negativních (Pavlov, 1928). V roce 2002 prezentovala nadace Ewing Maron Kauffman Foundation příspěvky zdůrazňující souvislost mezi sociálně emočním vývojem dětí a jejich kognitivním vývojem v dalším životě. V úvodu zprávy bylo uvedeno, že „...jednoduše řečeno, pozitivní vztahy jsou nezbytné pro schopnost dítěte vyrůst zdravě a dosáhnout pozdějšího sociálního, emočního a akademického úspěchu“ (Ewing Marion Kauffman Foundation, 2002, s. 2). Z hlediska vzdělávacího procesu začínají žádat pozitivní vztahy žáků s dospělými v budově školy.

Abraham Maslow (1943, 1954) klasifikoval lidské potřeby do pěti úrovní. Tyto úrovně, počínaje nejzákladnějšími potřebami, byly následující: **fyziologické potřeby, potřeba bezpečí, sounáležitosti, úcty v komunitě a seberealizace**. Maslow (1969, 1979) později přidal **spojení s něčím větším než „Já“** jako šestou úroveň hierarchie. Uspořádal úrovně potřeb a cílů do hierarchie, protože věřil, že každá úroveň není obecně dosažitelná, dokud nejsou uspokojeny potřeby pod ní. Marzano, Scott, Boogren a Newcomb (2017) Maslowovu pyramidu potřeb transformovali **do vzdělávacího prostředí**. Předpokládali, že míra, kterou jsou žáci motivováni a inspirováni v určité třídě, byla funkcí rozsahu, v jakém se třída věnovala potřebám a cílům v hierarchii, zejména potřebám seberealizace a spojení s něčím větším, co je přesahovalo. Autoři navrhli, že v některých situacích ve třídě si žáci mohou pravidelně klást následující otázky týkající se každé ze šesti úrovní Maslowovy hierarchie: 1) Je mi v této situaci fyzicky pohodlně? 2) Cítím v této situaci pocit bezpečí? 3) Dává mi tato situace pocit, že mě ostatní přijímají? 4) Cítím v této situaci pocit ocenění? 5) Cítím v této situaci pocit, jako bych naplnil svůj potenciál? 6) Cítím v této situaci pocit, že jsem součástí něčeho důležitého? (Marzano et al., 2017)

Spokojená škola je koncepce, která předpokládá existenci suportivního klimatu ve škole. Vychází z premisy, že není nic důležitějšího než pozitivní vazby na školu jak žáků, tak i pedagogů, neboť z tohoto základu se odvíjí i kvalitní vzdělávání a zodpovědná práce. Lynch (2012) uvádí, že **znakem kvalitní školy je skutečnost, pokud se žáci ve škole cítí spokojeni**.

¹² podmiňování

Čapek (2010) zmiňuje výzkum Moose (1979), který popisuje zvyšující se spokojenost ve školách, které kladou velký důraz na sociální vztahy. Pro žáky je škola často spojena se spolužáky, se kterými se přátelí. Chtějí se ve škole prioritně cítit dobře, až následně se zajímají o učení a studijní výsledky. **Spokojení jsou rovněž, když vnímají, že se o ně učitelé zajímají.** K nespokojenosti dochází tehdy, když se ve třídách setkáváme s intenzivní kontrolou a disciplínou, neadekvátním výkonnostním tlakem a absencí uznání. Jako negativní následek v individuální rovině se dále jeví snižování naděje na úspěch, sebedůvěry, participačního chování žáků (Čapek, 2010).

Adolescenti, kteří mají rádi školu a vnímají ji jako výchovné a podpurné prostředí, jsou do života školy více zapojeni, což přispívá k dlouhodobému zlepšování jejich studijních výsledků a celkové pohody. Výzkumy ukazují, že žáci, kteří mají rádi školu, jsou v životě více spokojeni, je u nich nižší riziko užívání návykových látek a mají lepší duševní zdraví (McCarty et al., 2012; Guo et al., 2014; Joyce & Early, 2014; Vogel et al., 2015). WHO v poslední zprávě HBSC konstatuje, že **obliba školy v zemích OECD meziročně klesá** a zvyšuje se tlak na školní výkonnost. Mladší žáci vnímají školu lépe, cítí větší podporu ze strany učitelů a menší tlak na výkon. To potvrzuje i Mareš (2010). Zvyšují se rozdíly ve vnímání školy mezi chlapci a děvčaty, kteří školu mají rády více, ale cítí větší tlak na výkon a nižší podporu ze strany spolužáků. Spokojenost žáků se školou s přibývajícím věkem klesá (Inchley et al., 2020).

Marzano, Scott, Boogren a Newcomb věřili, že pokud by se učitelé soustředili na uspokojení všech šesti úrovní Maslowových potřeb svých žáků ve třídě, dosáhli by neuvěřitelných zisků v motivaci a inspiraci žáků. Autoři uvedli, že pokud by se vzdělávací systémy a školy zaměřily na uspokojení výše uvedených šesti úrovní potřeb u všech žáků, změnila by se povaha školy jako takové (Marzano et al., 2017).

Souvislost mezi vzdělávacími výsledky a spokojeností žáků reportuje v terciárním sektoru řada autorů. V posledních letech však přibývají studie mapující spokojenost žáků i na nižší úrovni vzdělávání. Wecker (2015) uvádí studii Hintonové (2015), která ukázala korelace mezi spokojeností žáků a jejich motivací a úspěchem. Hintonová upozornila, že šetření spokojenosti žáků poskytuje širší představu o vzdělávacích úspěších žáků než standardizované výsledky testů, protože zahrnuje více typů schopností a vliv skupinové dynamiky. Spokojenost žáků spolu s kulturou školy a vztahy s vrstevníky byly prediktory jejich celkového štěstí (Shiller & Hinton, 2015).

Realizované studie nejen potvrdily, že existuje souvislost mezi spokojeností žáků a jejich akademickým úspěchem, ale že **další výzkum v této oblasti je velmi důležitý**. Kvalitní školy hledají všechny příležitosti a zdroje, aby se neustále zlepšovaly. Pokud se školy zaměří na spokojenost svých žáků a budou hledat způsoby, jak tuto spokojenost ovlivnit, zvýší se úroveň jejich výsledků. Jak bylo uvedeno výše, nejsilnější faktory ovlivňující spokojenost žáků se zdají být faktory interpersonální, které spolu s funkční rodinou a pozitivními vztahy se spolužáky a učiteli tvoří vzorec pro maximální spokojenost a štěstí (Huebner, 2010). Jak uvádí Aguilar (2015), dalšími faktory, které mohou školy a učitelé ovlivnit, jsou např. zpomalení tempa školního dne, výuka mimo budovu školy, případně začlenění pohybových aktivit do výuky. Výzkum také ukázal, že pokud mají žáci **pozitivní vztahy** se svými **učiteli**, učitelé žákům **naslouchají** a většina učitelů s žáky zachází **slušně, jsou ve škole spokojenější** (Borgonovi, 2015).

Ukázalo se také, že pokud je ve škole podporováno prosociální chování, vede to k celkovému zvýšení pohody žáků. Layous, Nelson, Oberle, Schonert-Reichl a Lyubormisky v roce 2012 zjišťovali vliv pozitivního chování žáků na pocity bezpečí a přijetí v kolektivu. Zjistili, že pokud se žáci k sobě chovají laskavě a ohleduplně, dochází k výraznému nárůstu vzájemného přijímání, což ovlivňuje nejen vzdělávací výsledky žáků, ale i rozvíjí jejich sociální dovednosti (Layous, Nelson, Oberle, Schonert-Reichl & Lyubormisky, 2012). Furrer, Skinner a Pitzer (2014) nastínili motivační principy vedení vztahů ve třídě. Mezi tyto principy zahrnovali opět vztahy mezi žáky a učiteli, vztahy mezi žáky vzájemně, zapojení žáků do kvalitní výuky a učení charakterizované soustředěnou prací formou problémového vyučování. Kromě toho spokojenost jednotlivých žáků ovlivnila spokojenost třídy jako celku a umožnila vznik *pečující, učící se komunity*. Furrer et al. (2014) poznamenali, že učitelé by měli motivaci žáků k učení podporovat prostřednictvím vřelosti a zapojení, optimální struktury vyučování a podpory autonomie.

To potvrzuje Čapek (2010), který uvádí názor Edera, jenž vidí „významnou souvislost mezi aspekty spokojenosti a klimatu“. Především orientace na žáka koreluje pozitivně, oproti tomu tlak na úkoly a sociální tlak korelují negativně se spokojeností žáků. Toto platí především pro rovinu individuálního klimatu. Zkoumané aspekty školního klimatu srdečnost (vřelost) a podnětnost korelují pozitivně se spokojeností žáků, v individuální rovině silněji než v rovině školní. Nechuť ke škole ve školách s klimatem orientovaným na spokojenost jednotlivce je

menší než ve školách s klimatem orientovaným na pouhé odosobněné plnění úkolů (Čapek, 2010).

Podobně vnímá spokojenost žáků ve škole Oswald (1989, citovaný Čapkem, 2013), který uvádí, že nespokojenost žáků je menší v osobnostně orientovaném klimatu charakteristickém tolerancí k žákům. Typická je zde podle něj častá pomoc žákům, podpora a sociální angažovanost pro jejich individuální potřeby. Učitelé jen minimálně vyvolávají stresové situace. Vztahy žáků k učitelům, vzájemné vztahy mezi žáky, vzájemné vztahy mezi učiteli a kontakt učitelů s ředitelem dosahují pozitivní hodnoty. Požadavky na výkon jsou dobře vysvětleny. Strach žáků ze školy a také jejich nechuť ke škole se sice vyskytuje, ale jen na velmi nízké úrovni. Žáci pocítují radost ze školy, chuť se učit. Mají vysokou motivaci. Hodnocení žáků inklinuje k vyššímu podílu klasifikace „velmi dobře“ a „dobře“. Nedostatečné hodnocení se projevuje minimálně. Také u učitelů se objevuje spokojenost se zaměstnáním, i když jsou na ně kladené vysoké kvalitativní nároky (Čapek, 2013).

Corradinová a Fogartyová (2016) se zabývali důsledky pozitivních emocí. Zjistili, že množství pozitivních emocí ve školním prostředí koreluje s vyšší mírou angažovanosti žáků, zatímco negativní emoce jsou spojeny s nižší úrovní zapojení. Upozorňují na stav „*flow*“ který je definován jako cílevědomé zaujetí, při kterém člověk plně ovládá své emoce, které mu pomáhají k lepšímu výkonu v jeho činnosti (Csikszentmihalyi, 1997). Podle Corradinové a Fogartyové efekty pozitivních emocí mohou žákům poskytnout více pozornosti, motivace a potěšení, které jim umožní cítit se ve škole spokojeni. Prožívání pozitivních emocí je spojené s lepšími výsledky žáka nejen proto, že se jednotlivci cítí lépe, ale také proto, že jim myšlení v souvislostech umožňuje dosažení „*flow*“.

Podle Kočvarové (2013) je možné spokojenost aktérů se školou vnímat nejen staticky, jako určitý souhrn dimenzí spokojenosti, ale také dynamicky jako proces, a to z hlediska tří fází vývoje spokojenosti klientů školy: **1) Suportivní komunikační klima školy** – spokojený klient má možnost otevřeně komunikovat na partnerské úrovni a je dostatečně informován o svých možnostech a dění ve škole; **2) Splnění očekávání** – spokojený klient dostává to, co očekává, že by měl ve škole dostávat; **3) Loajalita** – spokojený klient se identifikuje se školou a doporučí školu dalšímu (Kočvarová, 2013). Suportivní komunikační klima školy je pro spokojenost žáka zásadní. Znamená to, že žáci školy, přesněji všichni klienti školy mají dostatek možností komunikovat a vyjadřovat se k chodu školy, ale také si stěžovat a řešit problémy s důvěrou v

pracovníky. Ti by se měli snažit vycházet z individuálních potřeb klientů a otevřeně se svými klienty komunikovat. Právě komunikace, informovanost a vyjasnění si kompetencí je podle Kočvarové (2013) cestou ke vzniku spokojenosti klientů školy. Je nezbytně nutné, aby si klienti hned od začátku uvědomovali, kde je jejich místo, jaké mají možnosti a povinnosti (tamtéž).

Sakic & Raboteg-Saric (2011) uvádí studii Epsteina & McParlanda (1976), kteří aplikovali koncept kvality života do školního prostředí na základě své úvahy, že postoj ke škole by měl být kromě jeho vztahu ke vzdělávacím výsledkům považován za samostatný vzdělávací výsledek. Kvalita školního života byla definována jako syntéza pozitivních a negativních zkušeností a pocitů souvisejících s konkrétními oblastmi a výsledky školního života (Leonard, 2002). Spokojenost žáků se školou odráží afektivní složku tohoto konstruktů, což naznačuje pozitivní emocionální reakce, jako je štěstí, prožitek ze školy a pocit pohody. Žáci, kteří vnímají školu jako nešťastné a nepřátelské místo, mají negativní zkušenosti ze školy, které jsou významným zdrojem stresu. Tyto zdroje lze rozdělit do čtyř kategorií: **fyzické prostředí** (např. opakující se úkoly, absence bezpečí), **hodnocení** (např. školní práce, soutěž, testy), **řízení** (např. denní struktura, disciplína) a **mezilidské vztahy mezi žáky a učiteli** (Leonard et al., 2000).

3.3 Vztah mezi vzdělávacími výsledky a emocemi žáků

Vztah mezi vzdělávacími výsledky a emočními stavy žáků byl předmětem řady výzkumných studií. Quinn a Duckworth (2007) naznačili, že pozitivní emoce a vzdělávací výsledky žáků se vzájemně posilují. Prokázali, že žáci s vyšším stupněm subjektivní pohody dosahují lepších výsledků. Noddings (2003) prezentoval poznatky o tom, jak mohou školy zavést pozitivní vzdělávací kulturu. Tvrdil, že „spokojenost žáků by měla být cílem vzdělávání a kvalitní vzdělávání by mělo významně přispět k osobnímu a kolektivnímu štěstí“ (s. 1).

Podle Hougha (2013) nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím spokojenost žáka ve škole vždy byl a je – učitel. Způsob, jakým učitel ovlivňuje spokojenost žáků, se liší podle úrovně vzdělávání. Žáci středních škol a adolescenti mají často sklony reagovat na nevyžádané podněty, více si všimnout neverbálních znaků v komunikaci, z toho Hough vyvozuje, že náhodné a občasné projevení zájmu či ocenění ze strany učitele je větším motivačním faktorem než přímá odměna. Významným nástrojem v budování pozitivních vztahů ve třídě je i humor (Hough, 2013).

Khaleghi, Nezhad et al. (2016) prozkoumali souvislost mezi životní spokojeností žáků a akademickým výkonem. Jejich studie odhalila: „...že pozornost věnovaná žákům a sebeúcta hraje klíčovou roli při rozvíjení spokojenosti žáků a jejich vzdělávacích výsledků“ (s. 6). Spokojenost žáků jako prediktor míry jejich zapojení do procesu učení zkoumali v roce 2012 Park, Holloway, Arendtsz, Bempechat & Li. Dospěli k závěru, že rozdíly v emoční angažovanosti žáků neumožňovaly žáka jednoduše označit jako „zapojeného“ nebo „odpojeného“ v procesu učení. „Emocionální angažovanost je dynamický, poddajný konstrukt, proto žáci s dobrými výsledky někdy uvádějí nudu a frustraci v procesu učení a žáci s nízkým úspěchem zažívají momenty zájmu a zvědavosti“ (Park et al., 2012, s. 400). Zjištění silně naznačovalo, že psychický stav žáka zapojeného do procesu učení lze ovlivnit, a vědci zapojení do této studie zdůraznili tento bod jako podnět pro praxi. Park et al. (2012, s. 400) poznamenali, že „naše zjištění zdůrazňují potřebu programů pregraduálního a postgraduálního vzdělávání učitelů, které by učitelům pomohly posoudit, zda podmínky v jejich školních třídách naplňují základní potřebu žáků cítit se kompetentně, podporovat ostatní a zůstat autonomní ve vztahu k učení“.

Výzkum Parka et al. (2012) zpochybnil obecné představy, že žáci se špatnými vzdělávacími výsledky se jednoduše nezajímají o učení, a posunul zaměření výzkumu od identifikace „*problémových žáků*“ směrem ke způsobům, kterými by učitelé mohli rozvíjet a realizovat činnosti, které umožňují naplnit psychologické potřeby žáků. Studie rovněž zdůraznila, že je důležité uznat, že žáci musí nejen hledat nezávislost, což je cíl, který je s vývojovým obdobím puberty a adolescence nejčastěji spojen, ale také musí cítit podporu a pocit kompetence ve vztahu k učení (Park et al., 2012).

3.4 Analýza teorií vztahujících se ke spokojenosti žáků

Jak bylo uvedeno výše, v České republice je spokojenost žáků sledována v rámci šetření PISA, TIMSS, studie HBSC z letošního roku, případně výzkumů v rámci klimatu školy. Souvislost mezi spokojeností se studiem, prací a jejími výsledky mapoval Mezera (2005), který využil Hollandovu teorii profesního vývoje. Šalamounová a Švaříček (2011) o problematice spokojenosti žáků referovali v příspěvku zabývajícím se výukovou komunikací učitelů. Spokojenosti žáků ve výuce se v rámci šetření klimatu školy věnovali Petlák (2006), Lašek (2001), Kočvarová 2013, Grecmanová (2008, 2012, 2013), Mareš (2003, 2004, 2005) a řada dalších.

V zahraničí prezentoval Flay a Allred (2010) ucelenou teorii, a to na příkladu *The Positive Action Program*, který byl zaveden v USA v roce 2007 na vzorku třinácti tisíc škol. Program spočíval v reformě obsahu vzdělávání s cílem přiblížit vzdělávání praktickému životu. Vycházelo se z premisy, že pokud žáci uvidí, že znalosti a dovednosti, které se učí, budou moci uplatnit v praktickém životě, budou k učení lépe motivováni. Program umožňoval učitelům vytvářet „*pozitivní aktivity*“, jejichž cílem bylo ovlivnit výsledky žáků v oblastech kognitivních schopností, sociálních dovedností a sebepojetí. Žáci se mohli naučit pracovat se svými negativními myšlenkami a jejich přerámováním na myšlenky vedoucí k pozitivnímu výsledku.

Program kladl velký důraz na kvalitu učitelů. Vyžadoval, aby učitelé uměli pozitivně reagovat na jakoukoli situaci, aby pro žáky byli za všech okolností pozitivním vzorem. Allred (2008) dále uvádí, že další možností, jak podpořit rozvoj spokojených a produktivních žáků je poskytnout jim čas a pomoc se sebereflexí. Gruener prezentoval, že učitelé mohou podporovat kritické myšlení tím, že žákům kladou otázky, které mají více než jednu správnou odpověď a povzbuzují je, aby v souvislosti s projekty, které dokončili, hovořili o svých silných a slabých stránkách. To může dát žákovi pocit sounáležitosti, který Abraham Maslow označil ve své hierarchii potřeb za základní lidskou potřebu (Gruener, 2011).

Corradino a Fogarty (2016) popsali dva programy, které mohou ovlivnit spokojenost žáků ve škole, a sice program sociálně emočního učení a nácvik všímavosti. Oba programy se zaměřují na zvýšení emoční inteligence žáků a vycházejí z premisy, že pokud se žáci naučí ovládat své emoce, pak se mohou také naučit ovládat svou vlastní úroveň štěstí. Program sociálně emočního učení se snaží rozvíjet sociálně emoční inteligenci u žáků zaměřením na pět hlavních oblastí: **sebeřízení, sociální povědomí, vztahové dovednosti a odpovědné rozhodování** (Payton et al., 2003). Corradino a Fogarty některé oblasti dále specifikovali a rozvedli do třídních projektů, meditačních cvičení a tvorby pozitivních vztahů mezi učiteli a žáky (2016).

Další z metod podporující práci s vlastními emocemi je **nácvik všímavosti**. Tato technika se v poslední době prosazuje i v rámci preventivních aktivit (například syndromu vyhoření) na českých školách. Při popisu nácviku všímavosti Kabat-Zinn (2003) vysvětlil, že tato technika učí nenásilným způsobem věnovat se své vlastní současné zkušenosti. Žáci se bez hodnocení učí soustředit se na své smysly, dech, vnitřní myšlenky, momentální zážitky a tělo. Broderick & Metz (2009) nácvik všímavosti považují za efektivní nástroj, protože žáci, kteří nácvik provádějí, vykazují statisticky více pozitivních emocí.

Studie Crede, Wirthwein, McElvaney a Steimayra (2015) se zaměřovala na roli vzdělání rodičů jako faktoru ovlivňujícího sociálněekonomický status žáků a jeho souvislost s vzdělávacími výsledky žáků a jejich životní spokojeností. Autoři citovali výzkum provedený Bourdieuem¹³ (1986), který ukázal, že „vzdělávání rodičů silně ovlivňuje akademický úspěch žáků, protože vzdělání rodiče jsou schopni poskytnout více kulturního a sociálního kapitálu, který umožňuje jejich dětem uspět ve škole“ (s. 2). Výzkum se zaměřil na dvě hypotézy, z nichž první tvrdila, že akademický úspěch žáků výrazně pozitivně koreluje s životní spokojeností. Druhá hypotéza tvrdila, že vzdělání rodičů zmírňuje vztah mezi studijními výsledky žáků a životní spokojeností. Vztah mezi studijními výsledky žáků a životní spokojeností je nižší u žáků, kteří dosáhli vyšší úrovně vzdělání než jejich rodiče, než u žáků, kteří dosáhli stejné úrovně vzdělání jako jejich rodiče (Crede et al., 2015). Problematikou rodinného zázemí žáků při přechodu ze základní na střední školu se ve svém výzkumu zabývali i Straková, Simonová a Greger (2019). Prostřednictvím logistické regrese ukázali, že rodinné zázemí je významným prediktorem jak aspirací na maturitní studium, tak úspěšnosti při vstupu do maturitního studia i při zohlednění studijních výsledků žáků. Vliv socioekonomického statusu na životní spokojenost žáků potvrzuje i poslední zpráva HBSC (Inchley et al., 2020).

3.5 Měření spokojenosti žáků

Spokojenost žáků je obtížně měřitelná. Žáci jsou rozdílní ve svých potřebách a přáních a míra uspokojení každého je individuální. Každý žák může přiřadit rozdílnou váhu jednotlivým službám, které škola poskytuje. Již Světlík (1996) uvádí, že měřit celkovou spokojenost žáků lze dvěma způsoby. Prvním z nich jsou nepřímé důkazy, jako je např. poměr žáků, kteří školu opustili, k počtu žáků nově přijatých, počet úspěšných absolventů školy či počet žáků, kteří se na školu hlásí (Světlík, 1996). Tyto nepřímé důkazy však nevyovídají o spokojenosti žáků se školou s jejími procesy a fungováním. Druhým způsobem je přímé měření formou panelových diskusí nebo dotazníků.

Otázky dotazníků mohou být zaměřeny buď na celkovou spokojenost žáků se situací ve škole, nebo mohou být otázky dotazníku zaměřeny na jednotlivé faktory ovlivňující tuto spokojenost. Respondenti vyjadřují míru své spokojenosti na hodnotící škále od hodnoty „velmi spokojen“ až po „velmi nespokojen“ (Světlík, 1996, s. 276).

¹³ Bourdieu v roce 1986 měřil pomocí Dalbertovy obecné stupnice spokojenosti životní spokojenost 411 žáků středních škol v Německu, kteří navštěvovali gymnaziální třídy.

Zjišťování spokojenosti ve školách znamená získávání zpětné vazby vybraných aktérů. Stejně jako na definice spokojenosti a klimatu existují různé názory i na měření spokojenosti. Čapek (2010) upozorňuje na dobrou měřitelnost spokojenosti různými výzkumnými technikami. Proti tomu např. Kočvarová (2013) upozorňuje na problematiku uchopení a operacionalizace spokojenosti klientů, která často bývá zásadní překážkou pro validitu a reliabilitu šetření. Podle Kočvarové je nutné se při interním hodnocení spokojenosti orientovat více na formy založené na přímé komunikaci než na dotazníky. Sallis (2002) s ohledem na četnou kritiku dotazníků při výzkumu spokojenosti a klimatu doporučuje využívat kvalitativní postupy. Škola je dle něj na tyto postupy přirozeně orientována, spokojenost a klima lze těmito metodami zjišťovat sice pomaleji, ale o to efektivněji. Snaha o sofistikované měření spokojenosti ve školách nenachází takovou odezvu jako obyčejná mezilidská komunikace a diskuse (Kočvarová, 2013).

Při hodnocení spokojenosti Čapek (2010) upozorňuje, že opatření, která mají vést ke zvýšení spokojenosti, lze evaluovat jen u cílové skupiny (žáků, učitelů nebo rodičů) a na základě jejich zpětné vazby toto opatření ponechat nebo korigovat. Takže zatímco u „efektivní“ školy jde o mocenské řízení a názor jednotlivce, u spokojené školy záleží na spoluúčasti všech a správném a dobře podloženém (odůvodněném) rozhodování a řízení (Čapek, 2010).

Nástroje k měření spokojenosti žáků jsou vyvíjeny od devadesátých let 20. století, kdy zejména v USA Huebner pracoval na metodách zlepšujících spokojenost dětí s jejich životem i s životem ve škole. Jeho nástroj SLSS – *Student's Life Satisfaction Scale* využívá sedmipoložkovou škálu, spokojenost dětí blíže nespecifikuje (Mareš, 2010). Následně Huebner, (1994, 2001) a Greenspoon, Saklofske, (1998) k měření spokojenosti žáků vytvořili nástroj MSLSS – *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*, kde osm ze čtyřiceti položek zjišťovalo spokojenost se školou. Verze MSLSS byla později zkrácena na pětipoložkovou jednodimenzionální BMSLSS – *Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*, která je využívána pro žáky od 6 do 18 let. Finští autoři (Randolph et al., 2009) vytvořili šestipoložkový jednodimenzionální nástroj COSSS – *Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale*, který je použitelný pro žáky ve věku 7–12 let (Mareš, 2010).

Měření spokojenosti v českých podmínkách bývá spojováno s výzkumy v oblasti měření klimatu, kterým se věnovali např. Mareš (2009), Grecmanová (2008, 2012), Walterová (2001), Dopita (2014, 2015), Kašpárková (2003), Kantorová (2015), Skopalová (2015), Chvál a Urbánek (2014), Holeček (2014), Čapek (2010, 2013), Braun (2015) a další. Na rozdíl od měření klimatu třídy či učitelského sboru však výzkumy v oblasti klimatu školy byly v České

republike ojedinělé (Grecmanová, 2012). Dotazníkovou metodu vedle Grecmanové (2008) a Kašpárkové (2007) uplatnil ještě Ježek (2004). Mareš (2003) a Ježek (2004) vyvinuli diagnostiku psychosociálního klimatu školy. Ucelený nástroj pro měření klimatu školy (a spokojenosti žáků) vyvinuli v roce 2012 Grecmanová, Dopita, Poláchová-Vašátková a Skopalová v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Tuto baterii tří jednodimenzionálních dotazníků lze využít ke zjišťování klimatu školy ze strany žáků, učitelů a rodičů (Grecmanová, 2012).

4 Manažerské systémy řízení kvality

V současné době se ve světě vyskytují tři základní koncepce rozvoje systémů řízení kvality: 1) **koncepce odvětvových standardů** (ve školství např. kritéria kvalitní školy ČŠI); 2) **koncepce postavené na modelu celkové kvality organizace** (Demingova cena za jakost, Národní cena Malcolma Baldridge, EFQM Model Excellence); 3) **koncepce ISO** (Nenadál, 2008).

Systémy řízení kvality byly původně použity v průmyslu, odkud se rozšířily do sektoru služeb a následně i škol různých vzdělávacích úrovní. Hernández, Arcos a Sevilla (2013) tuto skutečnost označili za výzvu, neboť systémy do řízení škol vnášejí novou filozofii managementu, jiní autoři transfer do vzdělávacího prostředí označují za riziko (Díez, 2013; Biazzo & Bernardi, 2003).

Hlavním cílem využití manažerských systémů řízení je dosáhnout kvality a efektivity řízení organizace prostřednictvím neustálého zlepšování. Proto jsou často vyhledávány řediteli škol, kteří hledají nástroj, který by jim umožnil zlepšit jak samotný proces řízení, tak i zkvalitnění výuky a školy jako celku (Alonso, 2010). Jak uvádí zejména španělská autoři Lasida, Isola a Sarasola (2016) a Nicoletti (2008), nejpoužívanějšími systémy řízení kvality ve vzdělávacích institucích jsou normy Mezinárodní organizace pro normalizaci ISO:9001 a evropský model Nadace pro řízení kvality EFQM. Přestože se oba systémy ve filozofii odlišují, mají společné cíle, vzájemně jsou kompatibilní a doplňují se (Russell, 2000). Jejich hlavní odlišnost spočívá v typologii výsledků, ISO normy posuzují shodu nebo nesoulad se standardem, EFQM dosažené výsledky boduje. Navíc, zatímco EFQM model je více zaměřen na hledání dokonalosti, ISO: 9001 se soustředí na zajištění kvality a zaměřuje se na aspekty, které mají dopad na kvalitu produktu nebo služby nabízené organizací, v níž je norma implementována (Camacho, 2016). V tomto ohledu je rozsah modelu EFQM hlubší než rozsah norem ISO: 9001 (Membrado, 2002 in Mantilla et al., 2020).

Oba systémy řízení kvality považují za důležitou interní komunikaci ve škole, a to jak vertikální, tak horizontální mezi všemi aktéry vzdělávání (žáci, učitelé, rodiče, vedení apod.) (Bordalba, 2016). Za klíčový prvek úspěšnosti systému však považují vedení školy (Russel, 2000 in Mantilla et al., 2020).

4.1 Konceptuální rámeček

Přehledová studie identifikovala následující přístupy ke kvalitě, které s jistými omezeními lze ve vzdělávání použít: kontrola kvality, zajištění kvality, Shewhartův cyklus, kritéria kvality Malcolma Baldridge, přístup Philipa Crosbyho, projektový management Josepha Jurana a Total Quality Management.

4.1.1 Kontrola kvality

Jedná se o regulační proces, pomocí kterého měříme kvalitu výkonu, porovnáváme jej se standardy a řešíme rozdíly (Wadsworth et al. 2002). Ve školství je kontrola kvality nejčastěji realizována prostřednictvím testování, monitorováním a hospitační činností. Cílem je zjistit, jak je naplňován požadovaný standard. Sallis (2002) uvádí, že ve školním prostředí nemůže být kvalita ve vzdělávání udržována pouze kontrolou. Kvalita výuky musí být zajištěna v celém procesu učení, aby bylo dosaženo odpovídajících vzdělávacích výsledků.

4.1.2 Zajištění kvality

S kontrolou kvality souvisí zajištění kvality. Wadsworth et al. (2002) zajištění kvality definovali jako soubor činností, které zajišťují efektivní provádění celkové kontroly kvality. Provádí se před a během procesu a zaměřuje se spíše na prevenci defektů než na jejich detekci. Přístupy zajišťování kvality mohou zahrnovat řadu mechanismů (nástrojů, procesů a aktérů) ke sledování celkového výkonu systému, politiky, efektivity školy, zaměstnanců a výsledků jednotlivých žáků. Stephens (2003) tvrdí, že jde o proces hodnocení, do jaké míry instituce plní své sliby. Zajištění kvality je proces prevence vad, který sám o sobě není cílem, ale spíše prostředkem k uspokojení zákazníků. Arnold & Holler (1995) zajišťování kvality definovali jako soubor plánovaných systematických opatření, která zajišťují, že systém nebo produkt budou v provozu uspokojivě fungovat. Proces zajištění kvality podle nich zahrnuje: stanovení obecných cílů, poskytování pokynů, určování směru, přezkoumávání kvalifikací a školení personálu, kontrola záznamů souvisejících s kvalitou, vývoj a dokumentování, jakož i sledování postupů kvality, plánování a provádění auditů kvality, zapojení se do cyklu přezkoumání návrhů a plánování a realizace dohledu.

Výzkumy na evropské úrovni ukazují, že prakticky veškeré systémy zajišťující kvalitu obsahují formální hodnotící prvky (Schwarz & Westerheijden, 2004), které lze rozdělit do čtyř základních metod: **akreditace, audit, hodnocení a externí zkoušky**. Je však důležité si uvědomit, že všechny čtyři metody vyžadují jasné spojení mezi interním a externím

monitorováním, neboť interní procesy zajišťování kvality jsou vždy doplňovány procesy externími. Stensaker (2008) uvádí, že výzkum dopadu zajištění kvality, ať už na systémové úrovni nebo na úrovni jednotlivých institucí, je spíše vzácný, přestože význam tématu roste. Předpokládá se však, že většina procesů zajišťování kvality projevuje sklony k byrokratizaci (Harvey & Newton, 2007). Westerheijden et al. (2007) uvádí, že bez ohledu na probíhající kritickou diskusi je zajištění kvality nástrojem, který získal bezpečné místo mezi systémy řízení.

Malík a Holasová (2014) definovali sedm zásad spojených se zajištěním kvality, které povedou k neustálému zlepšování ve škole. Jedná se o: pozitivní a efektivní vedení (prioritní zásada); identifikaci potřeb všech žáků; zapojení a posílení všech zaměstnanců; identifikaci procesů zapojených do dosažení úspěšných výsledků učení; definování strategií hodnocení a neustálého zlepšování; údaje a informace pro informování při rozhodování založeném na důkazech a zapojení všech zúčastněných stran (Malík a Holasová, 2014).

Zajištění kvality se podobá přístupům dle ISO, TQM (CAF, EFQM) a kritérií Malcolma Baldridgeho, protože všechny přístupy se zabývají transformací kvality. Rozdíl mezi nimi spočívá v důrazu na komponenty procesu, tj. vstupu (kvalita návrhu), procesu nebo implementace (kvalita shody s designem) a kvality výstupu (kvalita výkonu).

4.1.3 Shewhartův cyklus

V polovině minulého století Walter Andrew Shewhart definoval základní principy tzv. metody PDCA¹⁴. Jde o iterativní metodu vedení spočívající ve čtyřech základních krocích: Plan (naplánuj)-Do (proved')-Check (ověř)-Act (jednej)¹⁵. Princip metody spočívá ve výběru jednotlivých aspektů, u nichž je naplánováno zlepšení, následně je plán vyjasněn, přijat, zlepšení je v malém rozsahu implementováno, jsou pečlivě prozkoumány efekty a v závislosti na výsledcích jsou buď podniknuty kroky k implementaci plánu ve větším měřítku, případně je plán upřesněn, nepoužit nebo znovu připraven (Weingarten et al., 2018).

¹⁴ Autorem PDCA cyklu je W. Edwards Deming, nicméně on sám autorství této problematiky odkazuje svému duchovnímu otci Walteru A. Shewhartovi.

¹⁵ Deming později používal zkratku PDSA neboli naplánuj-proved'-nastuduj-jednej.

4.1.4 Kritéria kvality Malcolma Baldridge

Rámec kvality Baldridge¹⁶ se skládá z preferovaných hodnot, systémů a úrovně odpovědnosti. Pyzdek a Keller (2013) uvádějí, že model je postaven na sedmi kritériích: **vedení** (vrcholové vedení, řízení a společenská odpovědnost); **strategické plánování** (rozvoj a implementace strategie); **zaměření se na zákazníka** (hlas zákazníka, vztahy se zákazníky); **měření, analýza a řízení znalostí** (měření, analýza a zlepšování výkonnosti organizace, řízení informací, znalosti a informační technologie); **lidské zdroje** (pracovní prostředí, angažovanost zaměstnanců); **řízení procesů** (funkčnost systému a procesu); **výsledky** (produktu a procesu, ve vztahu k zákazníkům, ve vztahu k zaměstnancům, vedení a řízení, finanční a tržní výsledky). Míra naplnění kritérií se boduje. Baldridgeova kritéria zrychlují úsilí o zlepšení tím, že slouží jako rámec pro sladění institucionálních činností s cílem dosáhnout lepších výsledků. Kritéria kvality Malcolma Baldridge se od ISO a EFQM modelu mírně liší, jeho cíl transformovat stávající kvalitu organizace na lepší kvalitu je však totožný (Arcaro, 1995; Valeras, 2019).

4.1.5 Přístup Philipa Crosbyho k nulovým vadám

Crosby je v managementu kvality znám díky svým konceptům „využít výhody dne“ a „nulové vady“. Jeho přístup je založen na přesvědčení, že problémy v kvalitě nejsou způsobeny špatnými pracovníky, ale špatným řízením (Evans & Lindsay, 2008). Řízení kvality je v jeho přístupu postaveno na následujících bodech: 1) kvalita je definována jako **vyhovující požadavkům**; 2) systémem kvality je **prevence**; 3) **standard realizace je nulový**; 4) **mírou kvality je cena shody**. Přestože kontroloři hrají v jeho pojetí klíčovou roli, za zajištění kvality je odpovědný pracovní tým (Wang, 2013).

4.1.6 Projektový management Josepha Jurana

Juran viděl kvalitu jako potřebu k dosažení cíle (Montgomery, 2007). Podle jeho pravidla 85/15 je 85 % problémů s kvalitou organizace přímým důsledkem špatně strukturovaných procesů (Weingarten et al., 2018). Pravděpodobně nejvýznamnějším odkazem Jurana je jeho „*Trilogie kvality*“, která obsahuje **plánování kvality, zlepšování kvality a kontrolu kvality** (De Giovanni, 2020). V části plánování kvality se od manažerů očekává, že identifikují, kdo jsou zákazníci, určí potřeby těchto zákazníků, převedou jejich potřeby do podmínek, které jsou srozumitelné, vyvinou produkt, službu nebo výsledek, který může na tyto potřeby reagovat, a

¹⁶ Malcolm Baldridge byl americký ministr obchodu, Národní cena kvality se v USA uděluje od roku 1987.

optimalizují výstupy s cílem tyto potřeby lépe uspokojit. Plánování kvality se tedy točí kolem výsledků projektu. Aby bylo možné zvážit proces použitý k realizaci výstupů, musí projektoví manažeři používat systém neustálého zlepšování kvality. Kontrola kvality je místo, kde projektový manažer prokáže, že tento proces může produkovat dodávku za provozních podmínek s minimální kontrolou. Jakmile je projektový manažer přesvědčen, že tento proces funguje, může tento proces převést na provozní funkci, například na výrobu (De Giovanni, 2020).

4.1.7 Total Quality Management

Koncept Total Quality Managementu navrhl Deming (1986). Deming viděl kvalitu jako neustálé zlepšování procesů a služeb, aby udržela krok s měnícími se požadavky zákazníků. Tvrdil, že kvalita je schopnost uspokojit potřeby zákazníků za všech okolností a nutkání vyniknout (Mercadal, 2020).

Koncepce Total Quality Managementu (TQM) vznikla ve dvacátých letech 20. století, kdy byly poprvé použity statistické metody pro kontrolu kvality produktu. Zrod koncepce TQM je spojen s kvalitativním hnutím vzniklým po druhé světové válce v Japonsku a USA. TQM je zaměřeno na řízení kvality ve všech činnostech organizace. Jak uvádí Oakland (2003), TQM překračuje běžně používané standardy řízení kvality a stává se průvodcem během strategického řízení organizace. Mezinárodní organizace pro normalizaci definuje TQM jako „manažerský přístup určený pro organizaci, soustředěný na kvalitu, založený na zapojení všech jejích členů a zaměřený na dlouhodobý úspěch dosahovaný prostřednictvím uspokojení zákazníka a prospěšnosti pro všechny členy organizace i pro společnost“ (Economic benefits of standards, 2012, s. 31). Hradesky (1995) definuje TQM jako filozofii a sadu nástrojů a procesů, jejichž výstup přináší spokojenost zákazníků a neustálé zlepšování. Mírně odlišně TQM definovali Sashkin a Kiser (1993): TQM znamená, že organizace definovala svoji kulturu a podporuje neustálé dosahování spokojenosti zákazníků prostřednictvím integrovaného systému nástrojů, technik a školení. To zahrnuje neustálé zlepšování organizačních procesů, které vede k vysoce kvalitním produktům a procesům.

TQM zahrnuje celkové řízení veškerého úsilí o zajištění dlouhodobé loajality a spokojenosti zákazníků. Zaměřuje se na „měkkí“ a méně hmatatelné koncepty, jako je například péče, služby zákazníkům či sociální odpovědnost. V tomto chápání kvality má ve škole klíčový význam pojem vůdcovství, jehož součástí je stanovování vizí jako základu pro budování odpovídajících struktur a organizační kultury tak, aby pracovníci organizace byli schopni poskytovat

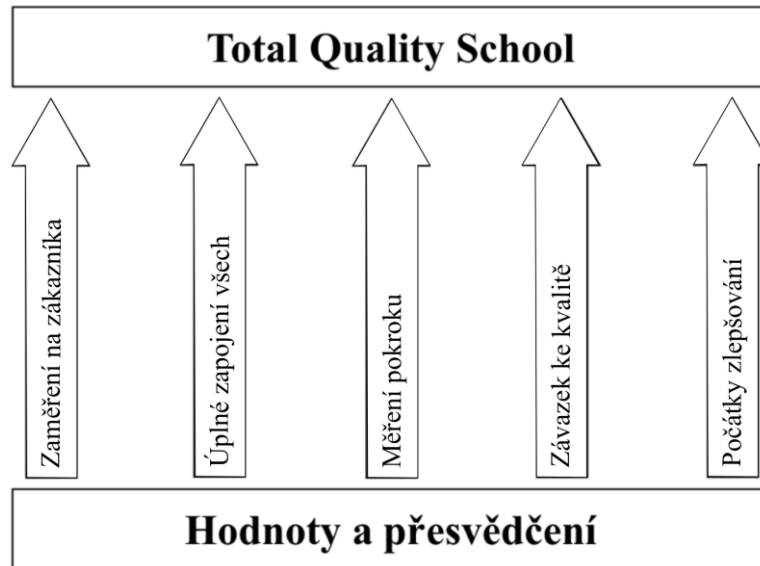
maximálně kvalitní služby (Terzic, 2017). Jak uvádí Saraiva, Rosa a d'Orey (2003), vynikající výkon školy, žáků, učitelů a nepedagogických zaměstnanců je v tomto pojetí přímo závislý na vedení, které katalyzuje institucionální politiku, formuluje strategii a řídí lidi.

Total Quality Management lze definovat prostřednictvím tří pojmů, ze kterých se název koncepce skládá (Black & Porter, 1996). První slovo „*Total*“ znamená, že každý zaměstnanec, oddělení a úroveň organizace musí být zapojeni do procesu řízení kvality a má význam pro celkový proces TQM (Perera & Kurupparachchi, 2010). Slovo „*Quality*“ poukazuje na skutečnost, že očekávání konečných zákazníků jsou nejen splněna, ale i překročena. Konečně, třetí slovo „*Management*“ naznačuje, že management se implementaci a zajištění dodržování procesů TQM musí naplno věnovat (Lam et al., 2012). Jak uvádí Lunenburg (2010), TQM není jen o produktivitě a kvalitě řízení, je to široká vize o povaze organizací a o tom, jak by se organizace měly změnit. Podobně TQM definuje Roosevelt (1995) jako strategickou architekturu vyžadující hodnocení a zdokonalování postupů neustálého zlepšování. TQM umožňuje provádět logické a systematické sebehodnocení organizace ve všech oblastech její činnosti, jak vnitřního, tak vnějšího prostředí (Mařašová, 2006).

The American Association of School Administrators (AASA), inspirována myšlenkami Deminga, v roce 1991 model TQM představila odborné školské veřejnosti pod názvem Total Quality Education (TQE). Další verzi TQM představil Arcaro (1995) v modelu úplných škol kvality (TQS) založeném na představě zastřešeného domu (kvalita) podporovaného pěti pilíři: zaměření na zákazníka, úplné zapojení všech, měření pokroku, závazek ke kvalitě a neustálé zlepšování a základů sestávající z hodnot vyjádřených v deklarované vizi a misi. Arcaro (1995) zdůrazňuje důležitost přesvědčení a hodnot, protože tyto základy určují sílu a úspěch transformace kvality. Podle Arcara (1995) nemůže škola zlepšit svoji kvalitu, aniž by rozpoznávala zákazníky školy. Měření kvality musí všichni ve škole dobře rozumět (musí mít jasno, co, proč a jak měřit). A konečně, všichni ve škole si musí uvědomit, že škola je holistický systém, tudíž dílčí zapojení nepovede k žádoucímu cíli (Arcaro, 1995). Scrabec uvažuje o modelu TQE v širším pojetí a mezi zákazníky školy počítá nejen žáky a učitele, ale i zaměstnavatele, stát a společnost v nejširším slova smyslu (2000).

Obrázek 2

Total Quality School



Zdroj: vlastní zpracování dle Arcaro (1995)

Bonstinglova aplikace modelu TQM do školství vychází ze čtyř pilířů, které představují kvalitu. Jedná se o: 1) **zaměření na zákazníka a dodavatele**; 2) **osobní odhodlání všech ke zlepšování**; 3) organizace musí být vnímána jako **system a práce**, kterou lidé v systému dělají, musí být vnímána **jako proces**; 4) za úspěch implementace TQM **odpovídá vrcholový management**. Zaměření na zákazníka a dodavatele spočívá v přesvědčení, že každý jednotlivec je zákazníkem i dodavatelem, který má při zajišťování kvality hrát jasnou roli. Zdůrazňuje týmovou práci a spolupráci, mají-li školy produkovat vysokou kvalitu (Bonstingl 1992; Valeras, 2019).

Využití modelu TQE ve vzdělávání podporoval Sallis (2002). Domníval se, že koncept TQM je plně aplikovatelný na vzdělávací instituce. Definoval hlavní zásady pro provádění požadovaných vzdělávacích reforem. V rámci TQM zdůraznil synergický vztah mezi vedením, učiteli a žáky, který ovlivňuje potenciál, charakter a zájmy žáků. Kvalitu ve škole formuloval v následujících faktorech: **vysoké morální hodnoty, kompetentní pedagogický sbor, vynikající vzdělávací výsledky, podpora rodičů a komunity, dostupnost potřebných zdrojů, využívání informačních technologií, schopné vedení a vyvážené kurikulum**. Motivační síly ve škole popsal jako imperativy kvality, které zahrnují morální imperativ, profesionální imperativ, konkurenční imperativ a imperativ odpovědnosti (Sallis, 2002).

4.2 Norma ISO 9001:2015

Norma ISO 9000 je definována jako soubor mezinárodních norem v oblasti řízení a zajišťování kvality, který byl vytvořen Mezinárodní organizací pro normalizaci v Ženevě v roce 1987 s cílem pomoci společnostem účinně dokumentovat prvky systému kvality potřebné k udržení účinného systému kvality. Členem ISO je i Česká republika, národním normalizačním orgánem je Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví. Česká republika pro označení svých norem využívá zkratku ČSN¹⁷. Předchůdcem norem ISO 9000 byly britské standardy kvality a vojenské specifikace amerického ministerstva obrany. Normy nejsou specifikovány pro žádné odvětví a lze je použít pro organizace jakékoli velikosti (Quality management principles, 2015). Norma může být použita jako nástroj měření kvality a spokojenosti zákazníků. Může však být v různých organizacích chápána odlišně v závislosti na schopnostech a metodice jednotlivých auditorů (Hutchins, 1997).

Základnou koncepcí ISO je čtveřice celosvětově uznávaných norem: ISO 9000:2015 – systémy managementu kvality – základy a slovník; ISO 9001:2015 – systémy managementu kvality – požadavky; ISO 9004:2009 – řízení organizací k udržitelnému úspěchu – přístup managementu kvality; ISO 19011:2011 – systémy managementu – směrnice pro auditování systému managementu. Spolu s touto sadou norem existuje ještě doplňková řada norem ISO 10000, která se orientuje na návody, jak naplňovat konkrétní požadavky normy ISO 9001 (Nenadál, 2016).

ISO 9001 je normou, která specifikuje požadavky na systém řízení kvality. Organizace používají tento standard k prokázání schopnosti soustavně poskytovat produkty a služby, které splňují požadavky zákazníků a předpisů. Je to nejpopulárnější standard v řadě norem ISO 9000 a jediný standard, který mohou organizace využít ke své certifikaci (ISO 9001:2015, 2015). ISO 9001 byla revidována v letech 1994, 2000, 2008 a 2015. Normy jsou přezkoumávány každých pět let a dále jsou revidovány dle potřeby (International Organization for Standardization, 2011). ISO 9001 nezaručuje kvalitu produktu a vysoký organizační výkon, implementace normy však zajišťuje, že organizace poskytuje zákazníkům produkty či služby konzistentně (Cianfrani, Tsiakals & West, 2009; Corbett et al., 2005; Moreland & Clark, 1998), a ve shodě se specifikací (Naveh a Marcus, 2005).

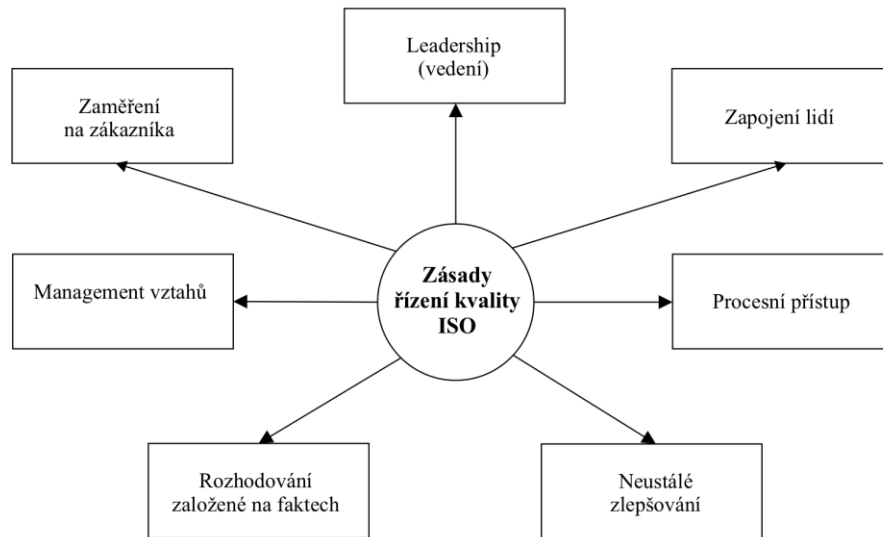
Administrativní proces implementace normy ISO nejprve spočívá v analýze aktuálního stavu organizace, zajištění vzdělávání zaměstnanců, zpracování dokumentace ke všem procesům v

¹⁷ Např. ČSN ISO 9001:2016.

organizaci a podání žádosti o certifikaci. Normy ISO kladou značný důraz na propracovanou dokumentaci dané organizace, vzniká tak příručka kvality, směrnice i dílčí pracovní instrukce. ISO 9000 potvrzuje organizaci poskytující služby, že má systém na určité úrovni a jsou vytvořeny základy a předpoklady pro kvalitu (Blecharz, 2011). Norma stanoví zásadu, kdy vedení firmy určí své cíle a plány v oblasti kvality produkce (služby) a tyto jsou postupně pomocí nastavených procesů realizovány, přičemž účinnost těchto procesů je měřena a monitorována, aby bylo možné přijmout opatření ke změně. Norma se zabývá principy řízení dokumentace, lidských zdrojů, infrastruktury, zavádí procesy komunikace se zákazníky, hodnocení dodavatelů, měření výkonnosti procesů a také interní audity za účelem získání zpětné vazby (Quality management principles, 2015). Mezinárodní organizace pro normalizaci vyvíjí mezinárodní standardy, ale není zapojena do jejich certifikace a nevydává certifikáty. To provádí externí certifikační orgány, společnosti nebo organizace. ISO v Ženevě eviduje 164 národních orgánů. Celosvětově počet držitelů certifikátů ISO 9001 stoupá, v současné době dosahuje úrovně téměř 1,2 milionu (ISO 2019: Annual Report, 2020).

Obrázek 3

Principy řízení kvality ISO



Zdroj: vlastní zpracování dle Hnátek (2016)

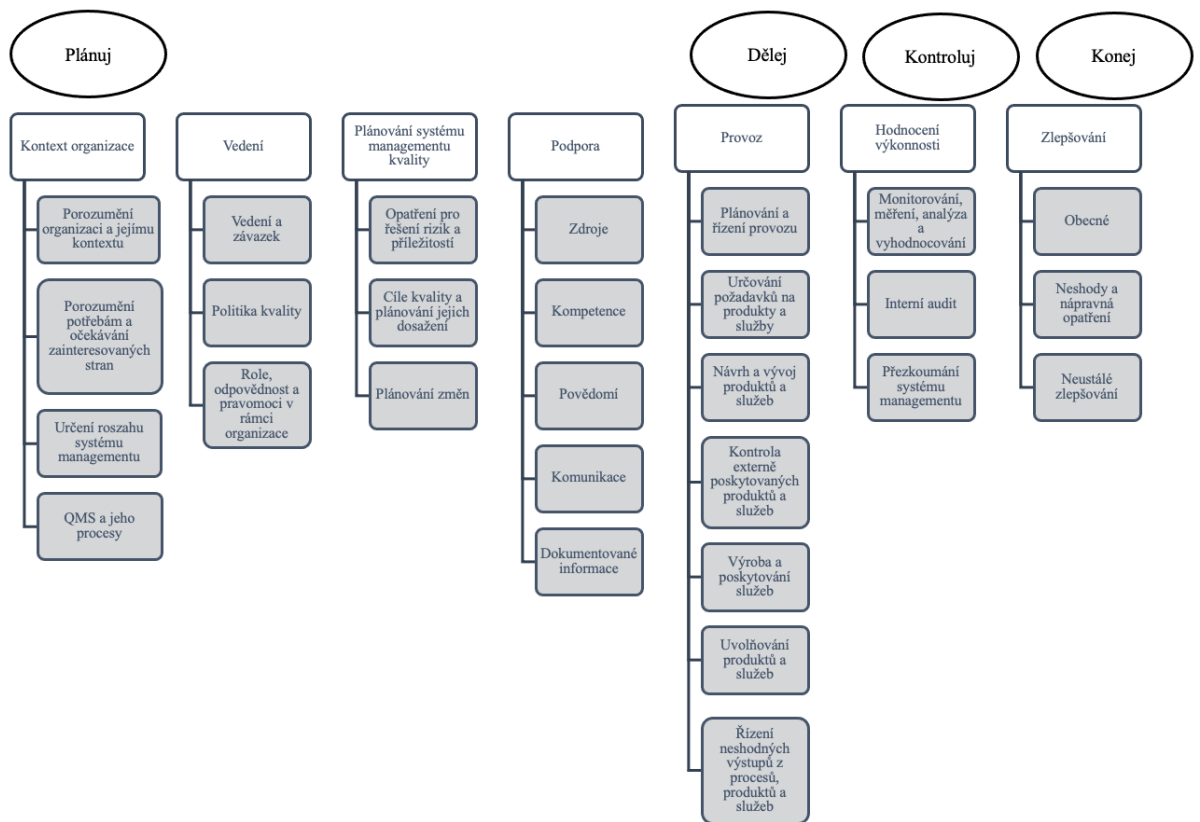
4.2.1 Požadavky ISO 9001: 2015

Jak bylo uvedeno výše, všechny požadavky normy ISO 9001:2015 mohou být uplatněny v jakékoli organizaci bez ohledu na její typ, velikost, produkty či služby, které poskytuje. Norma ISO 9001:2015 specifikuje následující požadavky na organizace:

Organizace musí prokázat svou schopnost soustavně poskytovat produkt, který vyhovuje zákazníkovi a který splňuje příslušné zákonné a regulační požadavky a usiluje o zvýšení spokojenosti zákazníků prostřednictvím účinné aplikace systému, včetně procesů pro jeho neustálé zlepšování a zajištění shody se zákazníkem a příslušnými předpisy (ISO, 2015, s. 1).

Obrázek 4

Struktura normy ISO 9001:2015



Zdroj: vlastní zpracování dle Hnátek (2016)

4.2.2 Audity ISO 9001 a logika hodnocení

Shoda se standardy ISO 9001 se v organizaci posuzuje třemi způsoby. První typ auditu je interní. Provádí se v plánovaných intervalech s cílem ověřit fungování systému řízení kvality. Pokud systém funguje, organizace vydá prohlášení „o shodě“. Druhý typ auditu provádí zákazníci, kteří kvalitu ověří před samotným nákupem produktu (služby) a pokud jsou s kvalitou spokojeni, produkt (službu) koupí. Organizace mohou k provedení auditu zákazníky přímo vyzvat. Třetí typ auditu je externí a provádí ho nezávislá certifikační agentura. Certifikace není povinná, nicméně certifikační orgán organizaci poskytuje písemnou záruku, že splňuje normu ISO. Platnost certifikátu je tři roky (ISO, 2015).

4.2.3 ISO 9000 ve vzdělávání

Jak uvádí především španělští autoři (Díez, Villa, López & Iraurgi, 2020; Fernandez-Cruz & Rodriguez-Mantilla, 2020), zkušenosti zatím naznačují, že systémy kvality založené na ISO 9000 přispívají ve vzdělávání ke zlepšení zákaznického servisu, k zajištění vysoké úrovně kvality a dynamice nepřetržitého zlepšování.

ISO 9000 nejsou v systémovém rozporu s jakýmkoli zdravým vzdělávacím standardem nebo praxí a lze je snadno doplnit o jiné kvalitativní přístupy (zejména ty, které se zaměřují na vstupní nebo výstupní faktory). Certifikát ISO či Národní cena kvality přispívá k lepšímu obrazu školy a zdůrazňuje požadavky na kvalitu v konkurenčním školském prostředí. To může umožnit poskytovateli vzdělávání nebo odborné přípravy naplnit či překročit školskou legislativou uložená kritéria kvality (Berghe, 1995).

Normy ISO 9000 jsou široce využívány vzdělávacími institucemi ve Španělsku (Fernández-Cruz et al., 2020), Velké Británii (Thonhauser & Passmore, 2006), Spojených státech amerických (Bae, 2007), Thajsku (Ayudhya, 2001), Hongkongu (Chan & Lai, 2002) apod. I v České republice řada především středních odborných škol tyto normy po roce 1989 začala z různých důvodů využívat. V letech 2010–2011 byl prostřednictvím Evropského sociálního fondu ve třech krajích České republiky realizován pro krajské školy projekt, jehož cílem bylo zavést systém kvality dle zásad normy ISO 9001, resp. aplikované směrnice ISO/IWA 2:2003 s cílem pomoci vedení škol zvládnout rostoucí požadavky na kvalitu¹⁸ (Chvál, 2012).

Přestože ISO 9000 byla celosvětově implementována ve výrobních a nevýrobních organizacích, později i službách, implementace ISO do odborného vzdělávání je považována za novou. Podle databáze certifikovaných společností dle normy ISO je v České republice celkem 518 certifikovaných organizací, z toho tři vzdělávací instituce a dvě školy sekundární úrovně vzdělávání (Aktuální přehled certifikovaných společností se sídlem v České republice, 2020). Tyto počty jsou zjevně nesprávné¹⁹, na základě dotazu autora práce u certifikačního orgánu bylo zjištěno, že databáze je dobrovolná a organizace nejsou povinny svůj certifikát do databáze uvést.

Berghe ve své studii z konce devadesátých let definoval faktory, které ovlivňují úspěšnou implementaci ISO 9000 a které zahrnují organizační status školy, existující politiku kvality,

¹⁸ Projekt realizovala firma Attest.

¹⁹ Blíže vysvětleno v metodologické části.

stabilitu školy, pochopení vnitřní struktury normy, finanční situaci školy, motivované zaměstnance podporující závazek vrcholového managementu k realizaci politiky kvality, omezený počet zákazníků a produktů a velikost školy (Berghe, 1997). Thonhauser (2005) definoval klíčové faktory umožňující úspěšnou implementaci ISO 9000 ve vzdělávání takto: jde o kvalitu vedení školy, stav organizace před zavedením ISO 9000 a významnost změn, které byly v rámci implementace realizovány. Thonhauserova tudie ukázala, že pro úspěšnou transformaci kvality je nutné, aby zaměstnanci školy respektovali vedení školy a důvěřovali mu. Škola by měla být dobře organizována a ve stabilním stavu. Politika kvality by pro zaměstnance neměla být nová, ve škole by měly existovat standardy kvality a v průběhu změn by škola neměla procházet jinými změnami (Thonhauser, 2005). Podobně implementaci ISO 9000 do vzdělávacího prostředí popisuje Trnka (2002), a to jako komplexní proces, do kterého musí být zapojeni všichni zaměstnanci a kde největší nárok je kladen na představitele vedení, kteří jsou v pozici manažerů jakosti.

Fernandez-Cruz, Rodriguez-Mantilla (2020), ale již Berghe (1995, 1997); Bevans, Gonzales & Nair (2004); Nair (2002) a jiní poukazovali na problémy při implementaci ISO 9000, která zpravidla nastává, pokud vedení nepředává zaměstnancům dostatek informací, nezapojuje všechny zaměstnance, standard vykládá nesrozumitelně, má málo času na implementaci a nemá k implementaci dostatek zdrojů.

4.3 Model excellence EFQM

V druhé polovině osmdesátých let dochází k širším snahám o aplikaci přístupu TQM v předních evropských společnostech (Fernando & Granero, 2008; Martínez, 2008). Za účelem propagace celkového přístupu ke kvalitě byla v roce 1988 čtrnácti zakládajícími společnostmi a za podpory Evropské komise ustavena Evropská nadace pro řízení kvality (European Foundation for Quality Management – EFQM). Organizace byla založena s cílem prosazovat do praxe principy filozofie TQM (EFQM: Annual Report 2014, 2015). Model excellence EFQM byl představen na začátku roku 1992 jako nástroj pro hodnocení organizací pro Evropskou cenu za kvalitu. Model představuje rámec, který uznává, že existuje mnoho přístupů k dosažení udržitelné dokonalosti (Schreurs et al., 2012). Zakladateli EFQM modelu byly přední světové společnosti, např. Bosch, Electrolux, Fiat, KLM, Nestlé, Philips a Volkswagen. Samotný manažerský rámec modelu je v České republice využíván ve více než 30 000 organizací ze všech sektorů ekonomiky (Model excellence EFQM, 2016). Oficiálním zástupcem EFQM a nositelem modelu je Česká společnost pro jakost, která je členskou organizací EFQM, spolu s několika dalšími

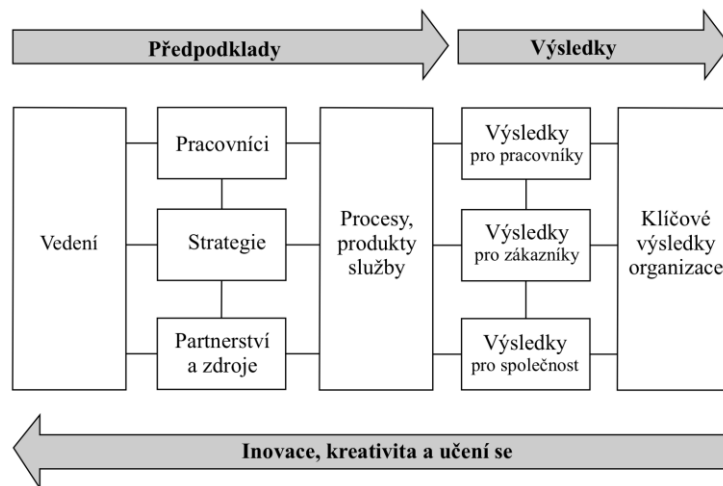
českými organizacemi. Od přelomu tisíciletí je model využíván i jako nástroj řízení kvality v evropských školách a školských zařízeních (Díez, Villa, López & Iraurgi; 2020; Zubieta & Rodriguez, 2008). Jeho účinnost je průběžně vyhodnocována a revidována (Cuevas, Díez & Hidalgo, 2008; Martínez & Riopérez, 2005; Ramírez & Lorenzo, 2009).

Model EFQM vychází z filozofie Total Quality Managementu, je založen na sebehodnocení organizace jako metody pro dosažení kontinuálního zlepšování v souladu s Baldrigeovým modelem (USA) a Demingovou cenou (Japonsko). Model určuje oblasti, které je nutné zlepšit, aby organizace dosáhla dokonalosti (Doeleman, Ten Have & Ahaus, 2014). Model tvoří tři integrované prvky (Success Story Book, 2018): **1) základní koncepce excelence** (trvalé dosahování vynikajících výsledků, vytváření hodnoty pro zákazníky, vytváření trvale udržitelné budoucnosti, rozvíjení schopností organizace, využívání kreativity a inovací, agilní řízení a dosahování úspěchu díky schopnostem pracovníků); **2) kritéria modelu EFQM** (rámec napomáhající organizacím převádět základní koncepce; **3) logika RADAR** (kontinuální proces opakování aktivit, jejichž anglická počáteční písmena tvoří zkratku (určení plánovaných výsledků, plánování a rozvoj přístupů, realizace přístupů v podniku, přezkoumání, zhodnocení a zdokonalení přístupů).

Model EFQM není normativní, naopak uznává, že existují různé způsoby, jak dosáhnout organizační excelence (Michek, 2008). Poskytuje rámec pro diagnostiku a hodnocení dosažených úspěchů, což vede k neustálému zlepšování na základě devíti kritérií a přibližně třiceti subkritérií. Pro každé kritérium sebehodnotící týmy identifikují silné a slabé stránky a určují v každém kritériu konečné kvantitativní skóre. Z těchto dílčích bodů lze určit celkovou úroveň excelence na každé škole (Saraiva, Rosa & d'Orey, 2003).

Obrázek 5

Model excelence EFQM



Zdroj: vlastní zpracování dle (EFQM, 2013)

Devět z kritérií modelu tvoří „předpoklady“ a čtyři jsou „výsledky“. Kritéria „předpoklady“ pokrývají to, co organizace dělá a jak to dělá. Kritéria „výsledky“ pokrývají to, čeho organizace dosahuje. „Výsledky“ jsou způsobeny „předpoklady“ a „předpoklady“ jsou zlepšovány pomocí zpětné vazby z „výsledků“. Šipky zdůrazňují dynamický charakter modelu a znázorňují, jak učení se, kreativita a inovace napomáhají zlepšovat předpoklady, které zpětně vedou ke zlepšeným výsledkům. Každé z devíti kritérií má definici, která vysvětluje jeho rámcový význam. Subkritéria jsou vyjádření, která podrobněji popisují příklady toho, co lze typicky pozorovat v excelentních organizacích a co by se mělo v průběhu hodnocení vzít v úvahu (Model excelence EFQM, 2013). Každé kritérium modelu má bodové skóre, celkové skóre je 1000 bodů. Kritéria modelu EFQM lze použít pro hodnocení postupu organizace na její cestě k vynikajícím výsledkům v oblastech výkonnosti, zákazníků a lidských zdrojů (Janišová & Krivánek, 2013).

Steed, Maslow a Mazaletskaya (2005) popsali osm hlavních principů modelu EFQM: **zaměření na zákazníka** (excelence při vytváření udržitelné hodnoty pro zákazníka); **orientace na výsledky** (excelence v dosahování výsledků u všech zúčastněných stran); **vedení a stálost účelu** (excelence ve vedení organizace); **rozvoj a zapojení lidí** (excelence v maximalizaci přínosu zaměstnanců prostřednictvím jejich rozvoje a zapojení); **řízení procesů a informací** (excelence v řízení organizace prostřednictvím sady vzájemně propojených systémů, procesů a skutečností); **rozvoj partnerství** (excelence v tvorbě a udržování partnerství); **společenská odpovědnost** (excelence při překračování rámce, ve kterém organizace působí); **neustálé učení**

se, inovace a zlepšování (excellence při provádění změn pomocí učení). Lagnickel (2003) in Malík a Holasová (2014) uvádí, že model neudává jednu nejlepší cestu, ale přijímá skutečnost, že k dosažení excellence existuje mnoho způsobů. Současně je model uzavřený systém, který zahrnuje jednotnou terminologii, ze které se vychází pro další hodnocení.

Janišová & Křivánek, (2013); Heydari & Davoodi, (2013); Jacobs & Suckling (2007); Michek (2006) a řada dalších uvádí, že model EFQM má mnoho společného s modelem učící se organizace, který se na organizaci dívá v kontextu pěti disciplín: **osobním mistrovství; týmovém učení; mentálních modelech; sdílené vizi; systémovém myšlení**. „Učící se“ je taková organizace, která přijala a zvládla výzvu „naučit se“. Neustále testuje a vyhodnocuje zkušenosti a na základě zpětné vazby je transformuje ve znalosti, jež jsou přístupné celé organizaci (Janišová & Křivánek, 2013).

Martín-Castilla (2002) analyzoval roli etiky v modelu EFQM a jeho kritériích a zjistil, že rozhodující pro úspěšnost modelu je etické chování lídra (ředitele). Uvádí, že všechna kritéria v chování vůdce upřednostňují etické hodnoty. Kristensen a Westlund (2004) studovali model EFQM a jeho důsledky z finančního i nefinančního hlediska a upozornili na nutnost úplného zapojení všech zaměstnanců. Yeung, Cheng a Lai (2005) představili upravený model řízení kvality. Jejich úprava klade důraz na úlohu vedení organizace, kulturní prvky, operační podpůrné systémy a způsob řízení procesů. Fisher et al. (2005) Model excellence zkoumal z pohledu Deminga a zjistil, že pro zavedení programu neustálého zlepšování nebo celkového řízení kvality je třeba mít vizionářské vedení, schopnost kooperativního učení a řízení procesů. Lakshman (2006) představil svou „*teorii vůdcovství pro kvalitu*“ z pohledu, že teorie řízení se málo zaměřují na roli vůdce. Z tohoto důvodu navrhl, aby byl soubor charakteristik, hodnot a chování vyňat z filozofie TQM a byl lépe propojen s vedením. Vlastnosti, hodnoty a chování ovlivňují výsledky, jako je účinnost lídra a výkon organizace.

Tabulka 2

Srovnání základních konceptů

Tradiční instituce	TQM/EFQM/CAF instituce	ISO 9000
Orientace na vnitřní potřeby	Orientace na zákazníka	Orientace na zákazníka
Spokojenost zákazníků není zjišťována	Spokojenost zákazníků je pravidelně monitorována	Spokojenost zákazníků je pravidelně monitorována
Chybí plán zlepšování kvality	Existuje plán zlepšování kvality	Kvalita je jasně definována
Vnímá kvalitu jako prostředek snižování nákladů	Vnímá kvalitu jako prostředek zlepšení uspokojení zákazníka	Vnímá kvalitu jako prostředek zlepšení uspokojení zákazníka
Kvalita plní záměry vnějších hodnotitelů	Kvalita je chápána jako součást kultury	Kvalita plní záměry vnějších i vnitřních hodnotitelů
Role a odpovědnosti jsou vágní	Je jasno o rolích a odpovědnostech	Je jasno o rolích a odpovědnostech
Krátkodobé plánování	Strategické plánování	Strategické plánování
Zaměření na zjištění problémů	Zaměření na prevenci problémů	Přístup k rozhodování zakládající se na faktech
Systematicky nerozvíjí sbor	Investice do lidí	Vedení zaměstnanců
Proces zlepšování zahrnuje jen vedení	Zapojení zaměstnanců	Zapojení zaměstnanců
Stížnosti jsou nepřijemné	Řeší stížnosti jako příležitost ke zlepšení	Procesní přístup
Procedury a pravidla jsou důležité	Systémový přístup k řízení	Systémový přístup k řízení
Vzájemně prospěšné dodavatelské vztahy	Sociální odpovědnost firmy	Vzájemně prospěšné dodavatelské vztahy
Mise organizace není definovaná nebo není jasná	Mise je definovaná a sdílená	Mise je definovaná a sdílená

Zdroj: vlastní zpracování dle Nezvalová (2001)

4.3.1 EFQM ve vzdělávání

Využití nástrojů řízení kvality vneslo do školského prostředí zcela nové, dynamické vnímání kvality postavené na rozvoji školy. Myšlenka sebehodnocení spočívá v tom, že je velmi nákladné provádět kontrolu kvality prostřednictvím výstupů. Mnohem efektivnější je, když jsou chyby odstraněny při generování výstupů (Terzic, 2017). Modely implementují základní koncepty řízení celkové kvality do strukturovaného systému řízení. Představují určitý rámec pro pochopení vztahu mezi tím, co organizace dělá, a výsledky, jichž může dosahovat. Podstatou celkového řízení kvality je poznání, že kvalita výsledků je přímým důsledkem kvality procesů nebo systémů, které je produkují.

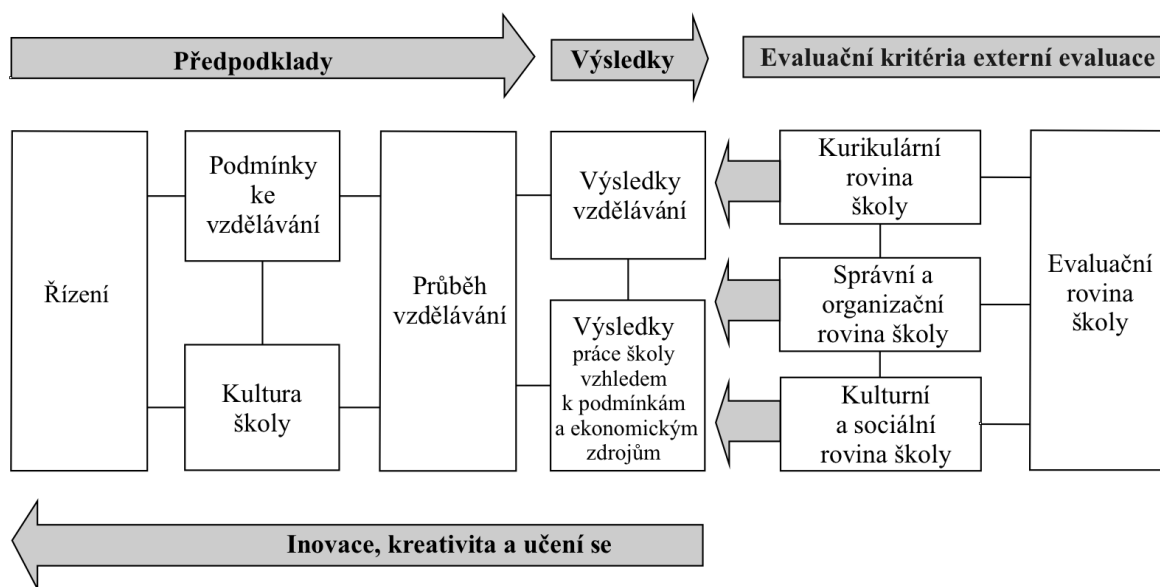
Modely excelence byly do vzdělávání v různých evropských zemích implementovány na přelomu tisíciletí, a to postupně, nejprve od terciární úrovně vzdělávání. Fernández-Cruz et al. uvádějí, že hlavním cílem zavádění těchto modelů bylo zlepšit všechny aspekty života škol a především těch, které mají vliv na procesy výuky a akademické (výchovně vzdělávací) výsledky (Pratasavitskaya & Stensaker, 2010; Fernández-Cruz et al., 2020).

Michek (2006) uvádí, že při aplikaci modelu EFQM škola zahajuje cestu, na které časem může dosáhnout ocenění „Cena EFQM za excelenci“ (na národní úrovni „Národní cena kvality České republiky“). Uvádí čtyři metodické postupy, jak může škola provést vlastní hodnocení, a to pomocí dotazníku, hodnotícího semináře, hodnocení metodou formulářů a simulace udělování ceny. Jednotlivé postupy lze kombinovat (Michek, 2006).

Model EFQM není vymezen explicitně, je pravidelně ze strany organizace EFQM revidován a v závislosti na účelu využití, potřebách a kontextu umožňuje úpravy. Např. v německých školách v Dolním Sasku je využíván upravený model Kernaufgabenmodell (**KAM**), v rámci kterého byl snížen počet kritérií na sedm a 48 subkritérií (Schulinspektionen in Niedersachsen, 2018). Pro zajištění kvality e-learningových kurzů vyvinula Schreurs (2012) na principu EFQM vlastní model **e-LSA**, který obsahuje pět hlavních kritérií. Zcela samostatné modely byly vyvinuté pro terciární sektor vzdělávání. Malčík a Seberová (2009) na základě EFQM a Modelu zvyšování kvality školy²⁰ vyvinuli tzv. **model dobré školy**, kdy sebehodnocení školy je doplněno o externí hodnocení, které je prováděno podle předem daných hodnotících kritérií.

Obrázek 6

Model EFQM vztahený k rovinám edukační reality



Zdroj: Seberová & Malčík (2009)

²⁰ Vytvořeném Společností pro kvalitu školy, o. s.

4.3.2 Společný hodnotící rámec (CAF)

Nástrojem, který vychází z modelu EFQM a který je úspěšně používán ve vzdělávání, je **Společný hodnotící rámec (CAF)**. V současné době je k dispozici pátá verze rámce označená CAF2020. Model CAF vznikl z iniciativy ministrů členských států Evropské unie v roce 2000. Je prvním evropským nástrojem řízení kvality speciálně přizpůsobeným a vyvinutým samotným veřejným sektorem (Svendsen, 2014). Je to obecný, jednoduchý, přístupný a snadno použitelný model pro všechny organizace. Zabývá se všemi aspekty organizační dokonalosti a usiluje o neustálé zlepšování. Model byl rozšířen i mimo Evropu. V roce 2019 bylo v evropských a mimoevropských zemích registrováno cca 4 100 uživatelů CAF (Common Assessment Framework, 2019). Model CAF je ve filozofii i kritériích totožný s EFQM, liší se formou sebehodnocení, protože pracuje s konkrétními otázkami. V České republice byl model využit v roce 2005 v několika středních odborných školách v rámci projektu České společnosti pro jakost²¹. Ze závěrů projektu vyplynulo, že CAF se výrazně osvědčil při tvorbě školních vzdělávacích programů, a to zejména při analýze podmínek školy (Společný hodnotící rámec, 2013).

4.3.3 Kritické faktory úspěchu modelu EFQM

Laurett a Mendes (2019) považují za kritický faktor úspěchu zavedení modelu EFQM **silnou vnitřní motivaci a angažovanost vrcholového managementu**. Calvo-Mora et al. (2006) uvádějí, že vnitřní motivace lídrů působí jako významná hnací síla kultury neustálého zlepšování. Například Osseo-Asare et al. (2005) v kontextu modelu EFQM ve vysokoškolském vzdělávání zdůrazňují klíčovou roli vedoucích pracovníků na všech úrovních prostřednictvím osobního a aktivního zapojení do každodenních operací, při transformaci úkolů/vizí do souborů hodnot/zásad kvality, politik, strategií a cílů, při zajišťování efektivních informačních a komunikačních technologií, při podpoře zaměstnanců, při podpoře zplnomocnění prostřednictvím účasti a angažovanosti, při koordinaci osvědčených postupů pro výuku a směřování úsilí zaměstnanců k dosažení dohodnutých cílů.

Sakthivel a Raju (2006) studovali celkovou kvalitu a její vztah k vůdcovství v rámci šetření, které se týkalo dalších aspektů. V jejich návrhu celkového modelu kvality pro technické vzdělávání je rozhodující úloha predikována opět kritériu vedení, které definovali jako „závazek vrcholového vedení“. Podle těchto autorů nelze dosáhnout kvalitního úsilí ve

²¹ Implementace modelu CAF do organizací územní veřejné správy ČR

vzdělávání bez závazku vedení ke kvalitě. Jejich pohled je však pragmatictější a účast ředitele vnímají v souvislosti se zajišťováním infrastruktury, kvalifikovaných učitelů, efektivní komunikace apod. Kromě toho předpokládají existenci demokratického, etického a hodnotového systému s prostředím přispívajícím k učení. Kanji (2008) s ohledem na význam excelence vyvinul model jejího řízení. Tento model odkazuje na vztah mezi vedením a kvalitou. Stanovuje, že vůdcovství je nejdůležitějším aspektem v modelu kvality nebo systému a nejen „dalším aspektem“. A stejně jako Cardona (2009) říká, že lídři se nenarodili, ale stvořili. Kanji (2008) se leadershipem zabývá z hlediska funkcí a stylů. Poukázal na význam závazku vedení k návrhům kvality a konstatoval, že nejlepším stylem řízení kvality je řízení participativní. Janišová & Křivánek (2013) vnímají leadership jako hlavní hybnou sílu pro politiku a strategii, která je prováděná konkrétními lidmi prostřednictvím partnerství, zdrojů a procesů.

Kanji (2008) doporučuje, aby model EFQM byl zaváděn v takové organizaci, jejíž ředitel si aktivně uvědomuje svoji rozhodující úlohu, stanovuje a sdílí hodnoty kvality, rozvíjí a komunikuje vizi, definuje misi, volí a implementuje strategii a řídí klíčové procesy. Stejně tak Larsson a Vinberg (2010) zdůraznili **roli vůdce** při vytváření úspěšných organizací ve studii zaměřené na efektivitu, produktivitu, kvalitu, zdraví a spokojenost s prací. Konstatovali, že úspěch vůdců a jejich organizací závisí na míře jejich holistického pohledu, komunikační a informační infrastruktury, široké autoritě a odpovědnosti vůči podřízeným a respektu ke zdraví zaměstnanců. Formulují doporučení, aby **ředitelé byli viditelní** pro své zaměstnance v neformálních i formálních diskusích a aby zaměstnanci prováděli analýzu praktik vedení. Doporučili podrobněji studovat vztah mezi vedením a kvalitním výkonem. Mayer, Bardes a Piccolo (2008) v této souvislosti studovali vztah spokojenosti s prací. Podle Castresana a Fernández-Ortize (2005) model EFQM měří manažerské kapacity organizace ve smyslu základních kompetencí, manažerských zdrojů, zdrojů organizačního kapitálu, pozičních a kulturních kapacit.

Jak uvádí Laurett and Mendes (2019), jedním z klíčových problémů je to, že „pokud základní principy modelu EFQM nejsou zcela pochopeny a přijaty, pokrok v implementaci modelu je obtížný a potenciálně nesmyslný“ (s. 16). Cílem je, aby zapojení a nasazení vrcholového vedení bylo zjevné od začátku procesu, a to nejen schválením plánů na zlepšení, ale i během všech fází. Osseo-Asare et al. (2005) uvádějí, že zapojení a angažovanost vrcholového managementu pozitivně ovlivňuje angažovanost zaměstnanců.

Dalším z kritických faktorů uváděných při vývoji systémů řízení kvality je **schopnost zaměstnanců spolupracovat** a závazek ke kvalitě vnitřně přijmout (Tarí, 2011, 2008;

Campatelli et al., 2011). Autoři poukazují na myšlenku, že úspěšné systémy řízení kvality založené na TQM často silně závisejí na účinném zapojení a spolupráci lidí v činnostech neustálého zlepšování, což je v zásadě dosaženo prostřednictvím širokého sdílení metodik a cílů všem zaměstnancům zapojeným do procesu (Tarí & Madeleine, 2011).

Dalším nutným faktorem úspěchu je **školení a rozvoj zaměstnanců** (Tarí, 2010; Campatelli et al., 2011). Učitelé obecně nejsou obeznámeni s obecnými otázkami kvality, zejména se specifickými rámci kvality, jako je model EFQM. Iniciativy v oblasti školení jsou proto nezbytné a užitečné, aby se zaměstnanci mohli seznámit s příslušným modelem a pracovními metodikami, což jim umožní postupně řešit a překonávat nejen obecný nedostatek informací o procesu, ale také nedostatek porozumění otázkám sebehodnocení (Tarí, 2011, 2008; Tarí & de Juana-Espinosa, 2007).

Proces implementace každého systému řízení kvality musí být podporován **efektivními informačními a komunikačními systémy** (Laurett & Mendes, 2019). Jak uvádí řada autorů, učitelé musí být informováni o užitečnosti celého procesu, a to jak pokud jde o výhody pro jejich konkrétní oblast, tak pro instituci obecně (Ismail et al., 2015; Campatelli et al., 2011; Tarí, 2008; Tarí & de Juana-Espinosa, 2007). Účinné a efektivní komunikační kanály a online postupy jsou rozhodující pro podporu těchto cílů a umožňují shromažďovat data, usnadňovat následné a rozhodovací procesy založené na faktech (např. informace o potřebách a očekáváních zúčastněných stran, problémy identifikované v procesech), čímž se zajistí efektivní a udržitelný rozvoj procesu zlepšování (Tarí, 2010, 2011; Tóvölgyi, 2009).

Dalším faktorem úspěchu jsou **následné procesy** (např. Tarí, 2008, 2010, 2011). Tyto procesy jsou rozhodující pro zajištění opatření ke zlepšení a úspěchu celého procesu, protože následné kroky mohou přispět k rozvoji kultury kvality založené na nepřetržitém plánování, organizování, kontrole a jednání, které usnadňuje neustálé zlepšování a učení. Pro úspěšnou implementaci modelu EFQM je také nutné **externí podpůrné prostředí** (Campatelli et al., 2011; Tarí & Madeleine, 2011; Tarí & de Juana-Espinosa, 2007).

4.3.4 Ceny EFQM za excelenci

Evropská nadace pro řízení kvality (European Foundation for Quality Management, EFQM) vytvořila základní strukturu modelu k hodnocení organizací v rámci každoročního udělování **Cen EFQM za excelenci**²². Tento model je dobrovolným rámcem pro hodnocení stavu kvality jakékoli organizace (velikostí či oborem zájmu). Hodnocení probíhá sebehodnocením (Self Assessment) nebo externím hodnocením (External Assessment) (Malík Holasová, 2014).

Rada kvality České republiky od roku 1995 vyhlašuje **Národní cenu kvality České republiky**. Soubor modelů používaných v Národní ceně kvality ČR vychází z Modelu excellence EFQM, který je používán v Ceně EFQM za excelenci a v jejích národních obdobách v řadě zemí Evropy. Řízením Rady kvality České republiky je pověřeno Ministerstvo průmyslu a obchodu. Držiteli Národní ceny kvality jsou i některé školy na všech úrovních vzdělávání (Ryšánek, 2009).

4.3.5 Model EFQM 2020

V říjnu 2019 představila European Foundation for Quality Management na Fóru EFQM v Helsinkách nový model EFQM. Očekávaná aktualizace vychází ze stejné filozofie a prohlubuje jeho strategický význam a uplatnění. Model i nadále klade důraz na porozumění vztahům mezi příčinami a následky, mezi tím, **proč** organizace něco dělá (směrování), **jak** to dělá (realizace) a **čeho** v důsledku své činnosti dosahuje (výsledky) (Model EFQM, 2019). I v novém pojetí se zaměřuje na „zákazníka“, vnímá jej však v širším kontextu, hovoří o „zainteresovaných stranách“ a „zákazníka“ vnímá jako jednu ze zainteresovaných stran. Počet kritérií modelu byl redukován z devíti na sedm a tvoří je: **účel, vize a strategie; organizační kultura a leadership; zapojování zainteresovaných stran; vytváření udržitelné hodnoty; řízení výkonnosti a transformace; vnímání zainteresovanými stranami a strategická a provozní výkonnost**. Nový model přinesl změnu a posílení vnímání aktuálních trendů, jakými jsou inovace, agilita, digitální transformace, využití nových technologií, pojetí organizací jako „živoucích organismů“, vnímání (udržitelné) budoucnosti. I nadále je využívána aktualizovaná logika RADAR (Model EFQM, 2019).

²² Dříve Evropská cena za kvalitu.

Obrázek 7

Model EFQM 2020



Zdroj: vlastní zpracování dle Model EFQM (2019)

4.3.6 Další modely hodnocení kvality ve vzdělávání

Především v terciárním sektoru vzdělávání je uplatňována metoda **SERVQUAL** (Service Quality Assessment). Jde o metodu vyvinutou Parasuramanem, Zeithamlem a Berryem, kteří konceptualizovali kvalitu služeb pomocí modelu, jenž vyhodnocuje očekávání a vnímání zákazníků (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985, 1991). Základním principem této metody je tzv. paradigma rozporu. Metoda je založena na modelu mezer (GAP analýza) mezi očekáváním zákazníka a následnou zkušeností se službou. Velikost těchto mezer se zjišťuje pomocí dotazníku.

Autoři identifikovali pět mezer, které mohou způsobit, že zákazník nebude spokojený s poskytnutou službou: **mezera 1** – vyjadřuje rozdíl mezi tím, co zákazník očekává, a tím, co si společnost myslí, že očekává; **mezera 2** – nastává při nesouladu v pohledu zákazníka a společnosti na kvalitativní charakteristiky dané služby; **mezera 3** – vzniká, když je rozdíl mezi vlastnostmi nabízené služby a jejím skutečným poskytováním; **mezera 4** – vytváří rozdíl mezi poskytovanou službou a externí komunikací se zákazníkem; **mezera 5** – tvoří součet všech předchozích mezer. Velikost této mezery se měří pomocí dotazníku (Franek, 2012; Zeithaml,

Parasuraman & Berry, 1990). Pět klíčových dimenzí kvality služeb tvoří: **hmotné zajištění** (co zákazník vidí), **spolehlivost** (služba je poskytnuta přesně dle zadání), **odpovědný přístup** (rychlá obsluha a pomoc poskytovatele při jakýchkoliv obtížích), **jistota** (organizace má zázemí pro zajištění plné spokojenosti) a **empatie** (individuální a personalizovaný přístup ke každému zákazníkovi) (Vašítková, 2014).

Na spokojenosti klientů nebo analýze organizačních procesů a zdrojů je postavena i metoda **Qfor**. Používá se pro hodnocení kvality a certifikaci vzdělávacích institucí a poradenských firem, které se zabývají specifickými programy šitými „na míru zákazníka“. Qfor (2020) poskytuje dva typy referencí o kvalitě instituce. Analyzuje **zkušenosti bývalých zákazníků** a **soulad procesů a zdrojů** s kvalitativní normou. Zájemci o hodnocení Qfor prostřednictvím dotazníku požádají o audit, který je realizován auditorem. Výstupem je zpráva o auditu a certifikát (Qfor, 2020).

Jedním z nových nástrojů, který se ve středním odborném vzdělávání používá na základě doporučení Evropského parlamentu a Rady od roku 2009 ke zvýšení kvality je **Evropský systém přenosu kreditů ECVET**. Systém spočívá v přenosu a uznání znalostí, dovedností a kompetencí, které žáci získávají v průběhu pracovní nebo studijní stáže doma či v zahraničí (Liška, 2016). V rámci tohoto systému mohou být hodnoceny, validovány a uznávány tzv. jednotky výsledků učení, které jsou součástí jednotlivých odborných kvalifikací. Za tyto výsledky je žákům přidělován kredit, který vyjadřuje přidanou hodnotu mobility, tj. získané znalosti, dovednosti a kompetence (ECVET, 2020).

5 Limity, problémy a nejasnosti systémů řízení kvality

Zkušenosti s implementací manažerských systémů do vzdělávání jsou různé (Lindborg, 2005; Edmund, 2008; Bore & Wright, 2009 a další). Michek (2008) užití modelu EFQM ve školství podporuje. Tvrdí, že model umožňuje vytvořit reálnou představu o fungování managementu školy, odhalit její silné stránky a stanovit prioritní oblasti pro zlepšování. Mezi školami podporuje sdílení „*best practice*“ tím, že poskytuje obecnou strukturu pro porovnávání a vytváření autoevaluačních zpráv. Trnka (2002) vnímá velké klady normy ISO v transparentnosti popisu, kdy je postup dokumentován, a zaručuje se tak jeho opakovatelnost a eliminuje se opomínání dílčích činností. Zároveň ale upozorňuje na fakt, že systém managementu kvality není uzavřený blok a hotový úkol, ale že se spíše jedná o živý organismus, který podléhá dalšímu vývoji, přestože základní kameny a atributy zůstávají a je potřeba je neustále přizpůsobovat novým moderním trendům ve vzdělávání a řízení.

Jak uvádí Tarí, důkazy naznačují, že intenzita problémů při zavádění manažerských systémů **závisí na kultuře kvality** existující v organizaci a na cíli celé implementace modelu kvality (Tarí, 2008). Rozsah obtíží může navíc záviset na zvoleném přístupu (např. dotazník, workshop); čím jednodušší je přístup, tím učitelé stráví méně času na schůzkách, snižují se náklady na školení a hodiny věnované přípravám evaluačních zpráv (Tarí, 2011). Avis (2006) uvádí, že implementace manažerských modelů je velmi komplexní a že **úspěšnost** těchto modelů ve vzdělávání **bývá nadhodnocována**. V řadě případů nejsou modely excelence přijímány učiteli, a to navzdory týmové práci a spolupráci uvnitř organizace. Hendriks a Scheerens (2013) naznačují pomocí metaanalýzy, že bývá obtížné najít souvislost mezi způsobem řízení školy a výkonem školy. Některé studie spojení nenacházejí, jiné studie nějakou souvislost vnímají (Kukemelk, 2015).

Kukemelk (2015) uvádí, že využití modelu excelence při řízení kvality škol může být užitečné, ale např. implementace EFQM je **komplikovaná a zdlouhavá**. Totéž uvádí Michek (2008), který poukazuje na dlouhodobost zavádění modelu a skutečnost, že výsledky se nedostaví hned. Hlavní odpovědnost za implementaci má ředitel školy. Proto je důležité studovat jeho roli při zavádění modelu v souvislosti s výkonem školy. LaRotta a Rave (2017) na základě rozsáhlého systematického šetření využití modelu EFQM doporučují, aby se budoucí výzkum mimo jiné zaměřil na konkrétní kontexty, jako jsou zdravotnické služby nebo vzdělávací instituce. Prováděné studie poukázaly na **slabé vnímání** účinnosti manažerských systémů ze strany **učitelů** a **nízkou efektivitu** z hlediska ekonomických nákladů a času (Harvey & Williams,

2010; Doherty, 2008; Clark et al., 2011). Gordon, (2013), Kattman & Johnson (2002) in Cruz (2020) negativní dopad systémů řízení kvality ve školním prostředí vylepšují, jiní autoři (např. Harvey & Newton, 2006; Selesho, 2012) naznačují, že jejich vliv na **výsledky škol jsou minimální**, případně negativní.

Laurett & Mendes (2019) popisují obecné problémy při zavádění systémů řízení kvality do vzdělávání, jako je **nedostatek komunikace** (Tari & Juana-Espinosa, 2007), **nedostatek zkušeností** (Kauppila, Mursula, Harkonen & Kujala, 2015; Tari & Madeleine, 2012; Campatelli et al., 2011), **složitost procesů veřejné správy** (Campatelli et al., 2011) a obecně **omezené lidské zdroje** (Campatelli et al., 2011). Tyto problémy způsobují potíže s plánováním, monitorováním, analýzou a zlepšováním procesů. Například Osseo-Asare et al. (2005) zjistili, že nejasné a neefektivní komunikační procesy mají tendenci ovlivňovat a brzdit proces implementace systémů řízení kvality založený na modelu excelence EFQM.

Tavares et al. (2017); Harvey & Williams (2010) a jiní dále uvádějí, že další bariéry a obtíže jsou uváděny při implementaci modelů kvality v terciárním vzdělávání. Tyto bariéry jsou spojené s **nedostatkem lidských a finančních zdrojů** pro implementaci, **časově náročnou** povahou procesu a **nedostatkem odhodlání** a nadšení ze strany učitelů (Tari & Madeleine, 2012). Berghe (1995) jako nejčastější problémy v implementaci norem ISO uvádí **náklady** (na zajištění administrativy, certifikace, údržbu), **byrokracii** v souvislosti s certifikací a **obtížnost**. Uvádí, že normy ISO nepředstavují nejlepší kvalitativní standard pro vzdělávání a odbornou přípravu a požaduje doplnění norem o jasná kritéria kvality. Uvažuje o propojení s tradičními koncepty kvality a mechanismy, které jsou ve vzdělávání používány.

U certifikace ISO 9001 literatura uvádí pozitivní vliv certifikace na různá měřítka výkonu. Například Naveh & Marcus (2005) zjistili, že použití ISO 9001 v každodenní praxi pozitivně souvisí s provozním výkonem obchodních organizací. Objevují se však i studie nalézající negativní dopady certifikace zejména s ohledem na návratnost aktiv v prvních dvou letech certifikace (Yeung et al., 2011). Některé studie naznačily, že ISO 9001 certifikát nevede k žádným podstatným změnám výkonnosti organizace. Martínez-Costa et al. (2009) uvádějí, že efekty zavedení norem jsou tak malé, že mohou být ignorovány. Tari & De Juana-Espinosa (2007); Steed (2002); Steed et al. (2005 in Anastasiadou et al., 2014), uvádějí, že model EFQM představuje jeden z nejvýraznějších, ale zároveň nejkontroverznějších systémů řízení a hodnocení kvality vzdělávacích institucí.

Další zpochybnění se týká globálního užití manažerských systémů. Zhao et al. (2006) uvádějí: „přestože většina teorií řízení byla vyvinuta na západní polokouli, nesprávně se předpokládá, že budou univerzálně použitelné“ (s. 466). Jak uvádí Thonhauser a Passmore (2006), globální užití norem ISO naráží na specifické vlastnosti vzdělávacích systémů. V evropských zemích jsou z důvodu zajištění jednotných standardů certifikační agentury pod dohledem vlád, americké certifikační agentury působí jako volná, nespojitá federace. Hlavní rozdíl ve vzdělávacích systémech souvisí s kontrolou a centralizací. Zatímco evropské země zpravidla mají definované kurikulum, národní systém testování, ministerstvo, které je odpovědné za všechny školy a vzdělávání, v USA je vysoce decentralizované, s patnácti tisíci školskými obvody, přičemž téměř všechny mají odlišné kurikulum, instrukce a hodnocení.

5.1 Zaměření na výsledky nebo proces?

Jak bylo uvedeno výše, Průcha, Walterová, Mareš (2003); Starý, Chvál, Janíková (2009); Janík (2013), ale i řada zahraničních autorů kvalitu na úrovni školy vnímají ve smyslu jejich produktů (výsledků) nebo procesů, které se ve škole odehrávají. Ve shodě s Janíkem (2013) si lze položit otázku: Co je pro vymezení kvality školy podstatnější? Mnohé nasvědčuje tomu, že další zpřesnění obsahu pojmu kvalita ve vzdělávání se neobejde bez hlubší analýzy charakteristik, které ji zakládají. Janík (2013) uvádí, že pojem kvality školy se v průběhu posledního půlstoletí emancipoval, neboť dřívější pojetí ve smyslu výukové efektivity či produktivity se nyní vyznačují snahou o preciznější významovou diferenciaci.

Becket & Brookes (2005) uvádějí, že i přes velké množství výzkumných prací, které byly při posuzování kvality ve vzdělávání provedeny, **neexistuje žádný standard**, jak kvalitu ve škole měřit. V dalším vzdělávání se v evropském prostředí do popředí zájmu dostává princip uznávání výstupů, kterými jsou nejčastěji kompetence nebo výsledky učení (Veteška, 2016). Ve školním vzdělávání by dle Knezeka & Christensena (2008); Williamse & Engela (2013) měly být tyto výstupy rozšířeny i o postoje, dispozice žáků a sociální a emoční výsledky.

Zaměření na výkon ve vzdělávání a nadhodnocování statistických výsledků vytlačuje další aspekty vzdělávání a vlivu škol na jednotlivce, region a společnost. Zaměření pouze na výsledky by odkazovalo na hodnocení škol, hodnocení vzdělávacího systému, měřitelnost, financování škol a další důležitá rozhodnutí, aniž by se braly v úvahu další okolnosti vzdělávání. To potvrzuje Sakic (2011), která uvádí, že tradiční konceptualizace kvality školy, která zdůrazňuje akademické výsledky, **nezohledňuje jiné zkušenosti žáků**, jež jsou významnou součástí jejich života. Za základní výsledek školní docházky je považován kognitivní vývoj,

kdežto afektivní výsledky nejdou dostatečně sledovány (Leonard et al., 2004). Sakic upozorňuje na skutečnost, že uspokojující zkušenost žáka se školou je všeobecně považována za žádoucí, pozitivní postoje žáků však bývají zjišťovány pouze v souvislosti s výchovně vzdělávacími výsledky. Spokojenost se školou je důležitá sama o sobě a žáci mají právo se ve školách cítit dobře (Verkuyten & Thijs, 2002 in Sakic, 2011).

5.2 Žák jako zákazník?

Normy ISO 9001:2015 i model EFQM jsou postaveny na třech základních principech: zaměření na zákazníky a zúčastněné strany, týmová práce všech zaměstnanců v organizaci a zaměření na procesy podporované neustálým zlepšováním a učením. Jak je výše uvedeno, kvalita je definována z hlediska spokojenosti zákazníka. Kdo je však ve škole „zákazník“?

Správná **identifikace současných a budoucích zákazníků** a jejich potřeb je pro úspěšnou implementaci systémů ve školách nezbytným předpokladem. Jejich nesprávná identifikace může vést k selhání celého systému kvality. Definice zákazníků ve škole se však v závislosti na kontextu posouvá. Již na počátku pokusů o implementaci těchto modelů do škol nebylo jasné, kdo přesně je ve škole primárním zákazníkem, jehož potřeby mají být saturovány. Hutchins (1997) uvádí, že „zákazníkem ve vzdělávání mohou být žáci, učitelé, administrativa, rada školy, rodiče, případně daňoví poplatníci“ (s. 71). Fenwick (1991) za koncové uživatele služby považuje **externí zákazníky**. Toto potvrzuje i Rinehart (1993), který uvádí, že žáci jsou považováni za „zdroj“, který je ovlivňován pro externí zákazníky vzdělávání. **Vnitřní zákazníky** definuje Sallis (2002) jako osoby v rámci organizace, které přijímají produkty nebo služby poskytované jinými členy organizace. Schwartzman (1995) klade otázku: „*Kdo jsou externí zákazníci školy?*“. Jsou to ti, kterým se dostává vzdělání, ti, kteří za něj platí, nebo ti, kteří jsou jeho efekty ovlivněni? Lewis & Smith (1994) upozorňují, že na zákazníka lze nahlížet z různých perspektiv. Tvrdí, že úspěšnost organizace může být měřena jejich spokojeností. Spokojenost zákazníků navíc souvisí s konkurenceschopností organizace (Pyzdek & Keller, 2003). Sherr a Lozier (1991) upozorňují na skutečnost, že role hrané uprostřed školy jsou tak propletené, že každý v organizaci je zároveň dodavatelem i zákazníkem. To potvrzují Arcaro (1995) a dále Winter (1991) a Schwartzman (1995), kteří skutečnost, že školy nemají jasnou představu o svých vnitřních i vnějších zákaznících, považují za hlavní překážku při zavádění modelů na principu TQM.

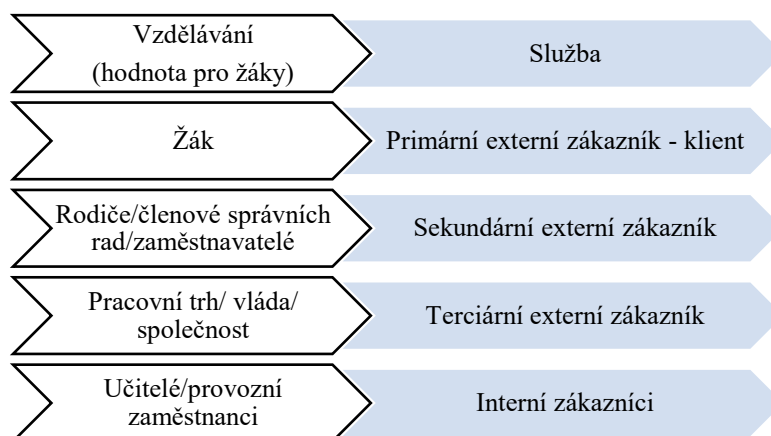
Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001) za primární příjemce školské služby považuje žáka, dále zaměstnavatele, rodiče, učitele, akademické pracovníky, uživatele

výzkumu a vývoje, představitele státu a další uživatele služeb vzdělávací instituce. Je zřejmé, že představa o naplnění vzdělávacích cílů může být u každého z uvedených subjektů diametrálně odlišná. Toto pojetí svědčí o tom, že nelze hledat jedinou kvalitu vzdělávání, že jde o **vícerozměrný pojem** (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001). Scrabec (2000) uvádí, že žák nemůže být vnímán stejně jako obchodní zákazník, který nejenže nakupuje službu, ale stanovuje požadavky a specifikace. Žáci školy nejsou produktem, škola není továrna, produktem je vzdělání. Scrabec v modelu TQE (Total Quality Education) uvažuje o širším pojetí zákazníků, jakými jsou zaměstnavatelé, stát a společnost v nejširším slova smyslu (Scrabec, 2000). Lagnickel (2003) in Malík a Holasová (2014) také poukazuje na problematiku pojmu „zákazník“, který přichází z tržního prostředí. V oblasti služeb jsou se zákazníkem spojena různá očekávání, která v konečném důsledku mohou vést k obtížnému měření tohoto očekávání a spokojenosti zákazníka.

Diskusi o zákaznících v terciárním vzdělávání vedou i Eagle & Brennan (2007), Meirovich & Romar (2006). Harvey (2006) varuje, že **vliv žáků bývá nadhodnocován**. Podle Houstona (2008) by jakýkoli zákaznický model zjednodušil požadavky kladené na vzdělání a omezil přemýšlení o kvalitě. Uvádí, že zákaznický přístup ke kvalitě služeb je vhodnější pro americký kontext (srov. Joseph et al., 2005).

Obrázek 8

Zákazníci ve vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování dle Sallis (2012)

Pokud přijmeme myšlenku, že zákaznických skupin je ve škole řada, lze očekávat, že každá skupina bude mít jiná přání a touhy, které spokojenost zákazníků ovlivňují (Schwartzman, 1995). Jak uvádí Beaver (1994), navzdory potřebě rozhodnout, která spokojenost by měla být

měřena, názory žáků by měly být nejvyšší prioritou. I zde se však, jak se žákovská populace stává stále různorodější, zvyšuje pravděpodobnost, že některé skupiny žáků budou mít touhy, potřeby nebo zájmy, které jsou v rozporu s jinými skupinami (Beaver, 1994). Systémy řízení kvality nedisponují žádným mechanismem pro řešení konfliktů mezi skupinami zákazníků. EFQM správně identifikuje žáky jako zainteresované strany ve vzdělávacích rozhodnutích, nejsou však jedinou prioritizovanou skupinou a jejich zájmy mohou být v konkrétním kontextu upozaděny na úkor zájmů dalších zákazníků (Parker & Slaughter, 1995).

5.3 Spokojenost žáků jako znak kvality?

Jestliže se podaří identifikovat klíčové zákazníky, další problém následuje ve vymezení kvality. Je znakem kvalitního vzdělávání opravdu jen spokojenost zákazníků? Seymour (1993) tvrdí, že hlavním cílem každé vzdělávací instituce by mělo být naplnění zákaznických potřeb. To potvrzuje i Konovalová (2003), která doplňuje, že uspokojování specifických potřeb určitého segmentu zákazníků ve škole umožňuje získání finančních prostředků pro rozvoj a podporu těchto činností. Seymour (2013) dále tvrdí, že centrálním konceptem kvality je dát zákazníkům, co chtějí. Sallis (2002) uvádí: „Kvalita je to, co zákazník chce, a ne to, co instituce rozhodne, že je pro něj nejlepší“ (s. 22). Toto pojetí je velmi diskutabilní, neboť potřeby žáků mohou být zcela specifické a diametrálně odlišné od cílů vzdělávací instituce, učitelů, rodičů či systému. Jak uvádí Marchese (1993), pokud je kvalita ve vzdělávání orientována výhradně na zájem žáků, je vize krátkozraká, neboť bezprostřední touhy žáků jsou často velmi krátkodobé a interní. Ideálem je, pokud se potřeby a požadavky všech zákazníků shodují (Marchese, 1993).

Se zajímavými závěry v oblasti spokojenosti žáků přichází Kočvarová (2013). Při analyzování spokojenosti žáků ve škole upozorňuje na nutnost rozlišovat „*pozitivní nespokojenost*“, která je utvářena pravidly a povinnostmi ve škole, požadavky učitelů, a je omezena spokojeností jiných, a „*negativní spokojenost*“ žáků, která vyplývá z jejich neomezených požadavků, ale nepodporuje dosažení cílů školy ve vztahu ke společnosti. Mezi těmito dvěma póly by školy měly najít průsečík tak, aby docházelo k uspokojování potřeb klientů, ale také k určitému tlaku nutnému pro dosahování cílů vzdělávání. Kvalita školy se jeví jako hmatatelnější, spokojenost klientů školy je jejím odleskem (Kočvarová, 2013).

Jak uvádí Trnka (2002), jedním ze základních principů v managementu kvality v souladu s normou ISO 9000 je měřitelnost procesu. Co je však měřítkem u vzdělávacího procesu? Zjišťování spokojenosti ve školách znamená získávání zpětné vazby vybraných aktérů. Probíhá

především formou dotazníkových šetření, která jsou navrhována, realizována a vyhodnocována pravidelně či nárazově, často v závislosti na aktuální společenské poptávce. Administraci dotazníků zajišťují pracovníci škol, případně externích institucí. Stejně jako na definice spokojenosti žáků jako indikátoru kvality existují různé názory i na měření spokojenosti.

Pocit bezpečí (společensky, emocionálně, intelektuálně a fyzicky) je základní lidskou potřebou (Maslow, 1943). Pocit bezpečí ve škole silně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces žáků a jejich spokojenost (Cohen, 2007). Řada výzkumů však ukazuje, že mnoho žáků se ve školách necítí fyzicky a emočně bezpečně, a to převážně v důsledku zhroucení mezilidských a kontextových proměnných, které definují školní klima. To potvrzuje Mareš (2010), jenž připomíná výzkum Torsheim a Wold (2001), kteří upozorňují, že mnohé dosavadní výzkumy neberou v úvahu skutečnost, že kvalitu života, vnímaný distres, sociální oporu apod. ovlivňují současně faktory individuální a kontextové. Sakic & Raboteg-Saric (2011) připomínají, že kvalita školního života je definována jako syntéza pozitivních a negativních zkušeností a dalších pocitů souvisejících s konkrétními oblastmi a výsledky školního života. Spokojenost žáků se školou odráží afektivní složku tohoto konstruktů, což naznačuje pozitivní emocionální reakce, jako je štěstí, požitek ze školy a pocit pohody ve škole. Tyto reakce jsou obtížně měřitelné. Nakonec zůstává nejasné, zda zásahy zlepšující emoční stav žáka střední školy lze snadno replikovat napříč všemi genderovými, kulturními, zeměpisnými a socioekonomickými liniemi (Sakic & Raboteg-Saric, 2011).

5.4 Nulové vady ve školství?

Problematicky se jeví i výklad principu kontinuálního zlepšování, který může mít při aplikaci ve školách kontrastní výsledky. Crosbyho interpretace (Crosby, 1985) je orientována na zlepšení systému tak, aby bylo dosaženo „nulové vady“ ve vztahu k některým statickým standardům kvality. Deming (2000) odmítá představu „nulových vad“ a zdůrazňuje dynamické pojetí modelu, při kterém se ukončení cyklu projevuje neustále se zvyšující kvalitou. Tato dichotomie má významné implikace pro aplikace systémů řízení kvality ve školách. Jak upozornil Kulič (1971) a následně Slavík (1999), Starý & Laufková (2016) a další, tzv. **učení bez chyb** je možné, ale vyloučení chyby z procesu učení vede k přílišné atomizaci učební informace a procesu jejího osvojování, k omezení náročnosti zadávaných úkolů, a tím i ke snížení jejich aktivizujícího a formativního účinku. Kulič (1971, s. 211) uvádí: „včas identifikovaná a korigovaná chyba výsledek učení nijak nesnižuje, naopak chyba neodhalená učení skutečně ohrožuje“.

Učitelé snažící se realizovat Crosbyho model mohou dosáhnout „nulových defektů“ tehdy, pokud žák absolvuje zkoušku na první pokus. Nebezpečí pak představuje účelovost postupu, kdy obsah výuky může být redukován pouze na examinovanou látku.

6 Závěr teoretické části

Jak vysvětlují Denyer a Tranfield (2009), přehledová studie výzkumných témat identifikuje dosud publikované příspěvky, vybírá a syntetizuje data, předkládá důkazy schopné přispět relevantními závěry k tomu, co je ve výzkumu známé či naopak nejasné. Mareš (2013) uvádí, že literární studií jako nejobecnějším typem přehledové studie se rozumí přehled dosavadních poznatků o zvoleném tématu za určité časové období. Opírá se o vyhledané výzkumné studie na dané téma, o analýzu a zobecnění jejich výsledků.

Cílem autora bylo v rámci přehledové studie zmapovat tři proměnné, které jsou pro další výzkum podstatné, a sice: obecné pojetí kvality ve vzdělávání, spokojenost žáků jako indikátor kvality a systémy, které jsou ve vzdělávání k řízení kvality používány. Při definování klíčových slov bylo cílem identifikovat co nejvíce příspěvků vztahujících se k jednotlivým sledovaným proměnným, přičemž tyto příspěvky byly následně filtrovány v závislosti na sociokulturním kontextu, stupni vzdělávání, zvoleném časovém období a dostupnosti.

Data pro přehledovou studii byla získávána vyhledáváním v nejpoužívanějších databázích – Elsevierově Scopusu, Thomson Reuters Web of Science a databázi ERIC. Některé články byly získány prostřednictvím sociálních sítí, vědecké sítě ResearchGate a komunity Evropské nadace pro kvalitu managementu Totem. Aktuální články z letošního roku, případně články, které nebyly v uvedených databázích volně dostupné, byly prostřednictvím sítě ResearchGate vyžádány od autorů²³. Několik zahraničních publikací²⁴ bylo zakoupeno ze zahraničí. Pokud články byly zcela nedostupné, byly z přehledu vyřazeny.

Vytváření přehledové studie zpočátku komplikoval velký počet prací, které byly orientovány do jednoho regionu, a sice Španělska. To se jevilo jako překážka systematického posouzení a představení výzkumu. Španělsky píšící autoři v souvislosti s revizí systému kvality, který byl na školách zaveden od roku 1997, v posledních pěti letech významně publikovali a značně převyšovali počty příspěvků publikovaných v jiných evropských zemích. K zajištění vyváženějšího pohledu na problematiku kvality ve vzdělávání byly proto využívány i články německých, estonských, britských, irských a českých autorů. Ke komparaci vzájemných pohledů pak sloužily vybrané neevropské texty.

²³ Velký dík patří zejména Rozélii Laurett, Ph.D. z Universidade da Beira Interior a Jesúsů Miguelovi Rodríguez-Mantillovi, Ph.D. z Complutense University of Madrid.

²⁴ Např. Sallis (2002) a Deming (2000).

Z původních 42 článků zařazených do přehledové studie se metodou sněhové koule podařilo pracovat s více než 382 texty anglicky (253 textů), česky (100 textů), německy (15 textů) a španělsky (14 textů) píšících autorů. Preferovány byly aktuální články z let 2015–2020. Těch je v textu použito 74. Z posledních deseti let je v textu využito 137 článků. Všechny informační zdroje, které byly využity, jsou uvedeny v závěru práce.

II. Výzkumná část

7 Výzkumný problém a zdůvodnění výzkumu

Impulzů k realizaci výzkumu na téma zjišťování spokojenosti žáků v závislosti na uplatňování manažerských systémů řízení kvality bylo několik. Počátečním impulzem byly aktuální práce španělsky píšících autorů, se kterými se výzkumník seznámil v rámci dřívějšího zjišťování kvality ve školách. Tyto studie, které jsou představeny v teoretické části disertační práce, vznikaly v souvislosti s revizí kvality škol ve Španělsku a popisovaly dopad nejrůznějších manažerských systémů na kvalitu škol. Autoři jako Fernández, Díaz, Santaolalla, Luna, Rodríguez-Mantilla, Laurett nebo Mendes význam manažerských systémů pro vzdělávání hodnotí různě, jejich implementaci do školského prostředí však považují za smysluplnou a opodstatněnou (Rodríguez-Mantilla, 2020). Dopad systémů řízení kvality na kvalitu vzdělávání vnímají převážně pozitivně, přičemž systémy řízení na principu EFQM (CAF) a ISO: 9001 popisují jako nejvlivnější na školní klima a spokojenost žáků (tamtéž).

Dalším impulzem byl zájem o kvalitu a osobní zkušenost výzkumníka, který od listopadu 2016 do října 2018 formou kvalitativního výzkumu analyzoval spokojenost žáků na nadregionální střední odborné škole (Berufsbildende Schulen) v Dolním Sasku²⁵. Německé střední odborné školy systémy řízení kvality implementují od roku 1995, nejprve prostřednictvím norem ISO, od roku 2004 prostřednictvím modelu EFQM a od roku 2011 prostřednictvím upraveného modelu KAM²⁶. Tento model byl až do současnosti závazným nástrojem pro zjišťování kvality středních odborných škol regionu a v souvislosti s novým modelem EFQM 2020 nyní prochází revizí.

Třetím impulzem pro realizaci výzkumu na téma spokojenosti žáků byla v přehledové studii zmiňovaná zjištění agentury Median (2017), šetření PISA (2018) a Mezinárodní výzkumné studie o zdraví a životním stylu dětí a školáků HBSC (2020), které poměrně shodně konstatují, že čeští žáci jsou v celé Evropě se školou nejméně spokojeni. Protože výzkumník ze své praxe nemá tuto zkušenost, cítil potřebu tuto skutečnost ověřit prostřednictvím standardizovaného nástroje na vzorku respondentů specifického segmentu vzdělávání v českém vzdělávacím kontextu.

²⁵ Závěry z tohoto šetření byly prezentovány a následně publikovány ve sborníku z konference Vzdělávání dospělých – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence v prosinci 2018.

²⁶ Kernaufgabenmodell

V neposlední řadě byly důvody pro realizaci výzkumu zcela pragmatické. Dotazník, který byl k výzkumu využit, se v německých školách používá již devět let, proto se předpokládalo, že jeho reliabilita bude vysoká a jeho prostřednictvím bude zajištěna kvalita výzkumu. Potěšující skutečností byla i spolupráce španělských autorů, kteří výzkumníkovi na vyžádání nezištně poskytli aktuální, dosud nedostupné studie vztahující se k tématu.

7.1 Vymezení výzkumného problému

Systémy řízení kvality jsou vnímány jako nástroje k zajištění excelence a kvality a v současné době jsou v různých evropských zemích využívány i ve školství. Hodnocení dopadu (chápaného ve smyslu podstatných a udržitelných změn) implementace systémů řízení kvality má proto pro školskou komunitu velký význam. Jednou z možných oblastí zájmu je hodnocení dopadu na spokojenost žáků středních odborných škol, která může dále ovlivnit řadu faktorů. Spokojenost žáků se školním klimatem a kvalitou školy úzce souvisí (Zullig, Huebner & Patton, 2011). Jak bylo uvedeno v přehledové studii, existují studie potvrzující vliv spokojenosti žáků na akademický výkon (Gage, Larson, Sugai & Chafouleas, 2016), na psychologické zdraví žáků (Desrumaux et al., 2015), na kázeň ve třídě (O'Brennan, Bradshaw & Furlong, 2014), případně na zapojení rodičů žáka do života školy (Amatea & West, 2007). Je proto zajímavé posoudit, zda v českých středních odborných školách má využití systémů řízení na spokojenost žáků reálný a kvantifikovatelný dopad, jednoduše řečeno, zda jsou žáci v těchto školách spokojenější.

O teoretickém vymezení výzkumného problému pojednávají např. Gavora (2010) a Pelikán (2011). Tématem disertační práce je „*Vliv systémů řízení kvality na spokojenost žáků středních odborných škol*“. Ve shodě s Pelikánem (2011) je tak tématem široký okruh skutečností vztahující se ke třem proměnným, kvalitě ve vzdělávání obecně, spokojenosti žáků jako k relativně nově zkoumanému fenoménu a k systémům řízení kvality, které jsou v poslední době zejména v zahraničí uplatňovány při řízení středních škol. Tyto proměnné jsou podchyceny v teoretické části disertační práce.

V práci jsou popisovány systémy řízení, které střední odborné školy v České republice využívají k zajištění kvality. Podle dostupných informací v České republice tyto systémy příliš využívané nejsou, jejich využití v resortu školství není evidováno. Snahou výzkumníka je mimo jiné i zjistit motivaci ředitelů škol k zavedení manažerských systémů řízení, zkušenosti s nimi, vyhodnotit a porovnat dopad předpokládaně nejčastěji využívaných systémů (modely EFQM, CAF a norem ISO:9001) na spokojenost žáků a porovnat tyto výsledky se školami,

kteřé řádný systém řízení kvality nepoužívají. Součástí práce je i komparace názorů ředitelů škol s názory žáků jimi řízených škol.

Kerlinger (in Pelikán, 2011) za výzkumný problém považuje tázací větu nebo výrok, který se ptá na vztah mezi dvěma či více měřitelnými proměnnými. Byly proto formulovány následující výzkumné otázky a výroky, které jsou považovány za výzkumné problémy relačního typu:

- I. Existuje vztah mezi spokojeností žáků ve škole a systémy řízení, které jsou na školách používány?
- II. Odlišuje se výrazně hodnocení spokojenosti žáků škol od jejich ředitelů?
- III. Hodnotí jinak své učitele žáci na školách, které využívají systém řízení kvality, ve srovnání s žáky škol, kde systém řízení kvality není využíván?
- IV. Budou žáci na školách, které využívají systém řízení kvality spokojenější s kvalitou technického vybavení (počítači, tablety, dataprojektory a ostatní didaktickou technikou) než na školách, které systém řízení kvality nevyužívají?
- V. Existuje vztah mezi manažerským vzděláním ředitele a zavedením systému řízení kvality?

7.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné problémy byly formulovány pomocí otázek, které byly následně rozpracovány do dílčích hypotéz:

H1: Žáci, kteří navštěvují školu, kde je implementován systém řízení kvality, budou se svojí školou spokojenější než žáci, kde systém řízení kvality školy není používán.

Předpokladem této hypotézy jsou především studie španělských autorů (Fernández-Cruz, Rodríguez-Mantilla, Fernández Díaz, 2020; Zarzuelo, Mantilla, Cruz, & Díaz, 2018; Lasida, Isola & Sarasola, 2016), kteří vliv systémů řízení kvality na školní komunitu v různých ohledech prezentují. Proto se předpokládá, že efekt zavedení systémů řízení kvality i v českém vzdělávacím kontextu bude pozitivní a nulová hypotéza: „**Žáci, kteří navštěvují školu, kde je implementován systém řízení kvality, nebudou se svojí školou spokojenější nebo se jejich výsledky nebudou lišit od žáků škol, kde systém řízení kvality školy není používán**“, bude zamítnuta.

Hypotéza H1 byla rozdělena na tři dílčí hypotézy:

H1.1 U škol využívajících systém řízení kvality budou žáci více spokojeni s kvalitou výuky než u škol, které systémy řízení kvality nepoužívají. Nulová hypotéza: U škol

využívajících systém řízení kvality nebudou žáci více spokojeni s kvalitou výuky než u škol, které systémy řízení kvality nepoužívají.

H1.2 U škol využívajících systém řízení kvality budou žáci spokojenější s kvalitou vyučujících než u škol, které systémy řízení kvality nepoužívají. Nulová hypotéza: U škol využívajících systém řízení kvality nebudou žáci spokojenější s kvalitou vyučujících než u škol, které systémy řízení kvality nepoužívají.

H1.3 U škol využívajících systém řízení kvality budou žáci spokojenější s kvalitou technického vybavení školy než u škol, které systém řízení kvality nepoužívají. Nulová hypotéza: U škol využívajících systém řízení kvality nebudou žáci spokojenější s kvalitou technického vybavení školy než u škol, které systém řízení kvality nepoužívají.

H2: Názory ředitelů a žáků na školách se systémem řízení kvality si jsou bližší než názory ředitelů a žáků na školách bez systému řízení kvality.

Všechny formulované hypotézy obecně tvrdí, že efekt systémů řízení kvality není nulový.

8 Stručný popis projektu výzkumu, cíl výzkumu a metodologie

Na základě výše uvedených impulzů bylo rozhodnuto charakterizovat manažerské systémy, které ředitelé škol v České republice při řízení využívají, identifikovat důvody, které ředitele škol motivovaly k jejich zavedení, zjistit přínos pro ředitele, ale hlavně zjistit, zda se implementace těchto modelů reálně odráží ve spokojenosti žáků škol. **Hlavním cílem výzkumu proto bylo analyzovat a porovnat dopad, který implementace nejpoužívanějších systémů řízení (ISO, EFQM a CAF) měla na spokojenost žáků škol, kde byla implementována po dobu nejméně tří let.** Záměrem bylo spokojenost žáků měřit, získat objektivní důkazy, ověřit teorie a hypotézy, zjistit kauzální vztahy. Proto byla zvolena kvantitativní metodologie umožňující data prostřednictvím počítače statisticky zpracovat a interpretovat.

Samotné šetření na školách bylo realizováno ve dvou etapách. Nejprve byl všem ředitelům středních odborných škol v České republice distribuován dotazník zjišťující výskyt a využití manažerských systémů řízení kvality, motivaci a zkušenosti s jejich zavedením a očekávání míry spokojenosti žáků s jejich školou. V další etapě bylo na školách ředitelů, kteří souhlasili s distribucí dotazníků žákům, realizováno šetření sledující spokojenost žáků a postoje vůči škole.

Jak uvádí Hendl (2005), metodologie se zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu. Řešení metodologických otázek je ovlivněno filozofickými pohledy. S ohledem na cíl výzkumu se vycházelo z pozitivistického paradigmatu, které lidské chování vysvětluje prostřednictvím příčin a následků.

Data byla od ředitelů i žáků sbírána prostřednictvím dotazníků, přičemž u žáků byl použit standardizovaný kvalifikovaně přeložený dotazník využívaný pro analyzování spokojenosti žáků v německých školách. Pro sběr dat ředitelů byl dotazník rozšířen o úvodní část, která formou otevřených otázek zjišťovala o škole a řediteli základní informace a zkoumala jeho motivaci a zkušenosti s jednotlivými systémy řízení kvality. Oba dotazníky byly před hlavním výzkumem odpilotovány, žakovský dotazník na vzorku 741 žáků, dotazník pro ředitele na vzorku pěti ředitelů středních odborných škol. Jak uvádí Mareš (2006), dotazníky jsou obecně nejčastěji užívaným nástrojem sběru dat. Jejich výhodou je získání velkého množství výpovědí v krátké době. Výsledky dotazníků jsou stabilní v čase a obecně reliabilní.

Původní projekt výzkumu musel být v průběhu šetření upravován, a to především v čase. V důsledku zákazu osobní přítomnosti žáků na vzdělávání a studiu na českých základních,

středních, vyšších odborných i vysokých školách a školských zařízeních platného od 11. března 2020 do konce školního roku 2019/2020 za účelem zabránit šíření nemoci covid-19 bylo nutné hlavní výzkum posunout z března a dubna 2020 na počátek nového školního roku 2020/2021. Tato skutečnost však výzkumníkovi způsobila dva protichůdné problémy. První souvisel se skutečností, že hodnotit spokojenost se školou u žáků prvních ročníků v průběhu prvního měsíce po nástupu do školy může negativně ovlivnit kvalitu výzkumu, protože žáci ještě na nové prostředí nemusí být dostatečně adaptováni. Druhým problémem však byl čas, protože zhoršující se epidemiologická situace naznačovala brzké uzavření škol a přechod na distanční vzdělávání. Proto bylo rozhodnuto neotálet, dotazníky pro ředitele distribuovat na konci druhého zářijového týdne a šetření mezi žáky realizovat od 4. října 2020 do 6. listopadu 2020, za co možná nejjednodušších podmínek. Vzhledem k situaci bylo zřejmé, že šetření musí být realizováno online.

Samotná analýza dat probíhala po ukončení šetření od druhé poloviny listopadu do konce prosince 2020. S ohledem na triangulaci dat získaných prostřednictvím dotazníků ředitelů a kontextové informace o škole a jejím přístupu ke kvalitě, byly metody analýzy dat doplněny o analýzu dokumentů, zejména výročních zpráv, inspekčních zpráv a webových stránek zapojených škol. Všechny kontextové informace byly získány z volně přístupných zdrojů.

9 Dotazník pro žáky a jeho pilotáž

9.1 Cíl pilotáže

Cílem pilotního výzkumu bylo ověřit vhodnost použití dotazníku používaného od roku 2011 středními odbornými školami v Dolním Sasku pro účely výzkumných cílů, případně upravit jeho znění, redukovat či rozšířit počet položek dotazníku s ohledem na zkoumání spokojenosti ve vztahu s modely řízení kvality ve škole. S ohledem na výzkumný záměr bylo potřeba ověřit reliabilitu a validitu dotazníku, jinými slovy prozkoumat, zda a do jaké míry má smysl mluvit o pojmu „spokojenost ve škole“ a jejích jednotlivých složkách (např. „spokojenost s učitelem“, „spokojenost s výukou“ apod.). Pilotáž dotazníku měla také metodologické cíle – prozkoumat možnosti analýzy dotazníku nejen jako nástroje evaluace, ale také jako výzkumného nástroje a následně navrhnout postup analýzy hlavního výzkumu.

Použitý dotazník byl představen v květnu roku 2011 Ministerstvem kultury Dolního Saska v rámci projektu Regionálních kompetenčních center (ProReKo) s cílem vytvořit standardizovaný autoevaluační nástroj pro každoroční online sebehodnocení školy (Schulinspektionen in Niedersachsen, 2018). Dotazník byl pro Ministerstvo kultury Dolního Saska vytvořen Institutem pro pedagogiku a vzdělávání dospělých při Leibniz Universität Hannover (Handbuch: Schulisches Controlling, 2011). K využití dotazníku přispěly pozitivní zkušenosti ředitelů německých škol, kteří jej využívají k systematickému zjišťování spokojenosti žáků se školou v rámci modelu EFQM. Dotazník byl v papírové podobě získán prostřednictvím ředitele BBS Rotenburg a konfrontován s verzí, která je k dispozici na webu dolnosaského Ministerstva kultury.²⁷ Jeho finální podoba je uvedena v příloze 2.

9.2 Metodika a výzkumný vzorek

Manuál, který dotazník popisuje, prezentuje různé možnosti jeho užití. Dotazník je možné využít pro autoevaluaci v rámci jedné školy v čase, mezi oborovými skupinami (resp. dle interního členění školy), v rámci komparace více škol, případně pro inspiraci lepší praxí. Dotazník obsahuje celkem 41 položek rozdělených do dvou skupin. Položky 1–24 sledují spokojenost žáků se školou a položky 25–41 analyzují obecné postoje žáků vůči škole. Respondenti dotazníku odpovídají na čtyřstupňové Likertově škále: rozhodně souhlasím, spíše

²⁷ https://www.mk.niedersachsen.de/download/4397/Handbuch_Schulisches_Controlling.pdf

souhlasím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím. Před pilotáží byl dotazník kvalifikovaně přeložen²⁸ do českého jazyka.

Pilotáž probíhala ve zvolené pražské střední odborné škole od dubna do prosince 2019. Dotazník byl převeden do elektronické podoby v aplikaci Microsoft Office Forms a následně osobně zadáván výzkumníkem v 28 třídách denního studia. Cílem převedení dotazníku do elektronické podoby bylo, aby celý proces sběru a analýzy dat byl plynulý, nebyl závislý na materiálním vybavení v konkrétní škole a plně se přizpůsobil její organizaci. Zvažováno a následně realizováno bylo využití technického prostředku (mobilního telefonu), který mají žáci k dispozici a mají k němu pozitivní vztah. Před samotným vyplňováním byli žáci seznámeni s účelem dotazování, byli poučeni o dobrovolnosti šetření, anonymitě výsledků a byl jim sdělen přístupový odkaz k dotazníku vygenerovaný prostřednictvím webové stránky bit.ly. V úvodu dotazníku byla žákům nabídnuta možnost vytvořit si anonymizovaný libovolný kód, jehož prostřednictvím by případně bylo možné porovnat výsledky v čase, žáci dále vyplňovali třídu a datum, kdy bylo šetření realizováno. Tyto údaje se v rámci analýzy dat ukázaly jako nadbytečné.

Dotazník umožňoval výběr pouze ze čtyř možností, neumožňoval na otázku neodpovědět. Nebyla využita fakultativní možnost otevřených otázek v závěrečné části dotazníku. V jednotkách případů se stalo, že žáci neměli k dispozici mobilní telefon s daty, v takovém případě jim byl zapůjčen mobilní telefon zadavatele. Po vyplnění dotazníku žáci obdrželi elektronickou zpětnou vazbu s poděkováním za účast v šetření. Nikdo z žáků se neodmítl šetření účastnit. Průměrný čas vyplňování činil 9:54 minut a během jednoho dne byla sesbírána data vždy ze dvou tříd. Škola, na které byla prováděna pilotáž v období šetření vykazovala 855 – 860 žáků, pilotáže se účastnilo celkem 741 respondentů z prvních až čtvrtých ročníků, žádná data nebyla vyřazena. Návratnost dotazníků proto byla téměř 86 %.

9.3 Způsoby analýzy dat a výsledky

Získaná data byla exportována do programu Microsoft Office Excel a překódována na škále odpovědí rozhodně souhlasím = 4, spíše souhlasím = 3, spíše nesouhlasím = 2, rozhodně nesouhlasím = 1. Manuál dotazníku dává výzkumníkovi prostor pro volbu metody analýzy v závislosti na účelu využití.

²⁸ Kvalifikovaným tlumočnickem z německého jazyka a následně revidován kvalifikovanou středoškolskou vyučující NJ.

Analýza dat probíhala na dvou úrovních. První, základní kvantitativní analýza proběhla s účelem navrhnout vhodnou zpětnou vazbu pro školy, které se zapojí do hlavního výzkumu a pro výzkumný záměr práce není stěžejní. Pro možnost komparace výsledků v čase nebo v rámci skupiny oborů byly nejprve spočítány relativní a absolutní četnosti stupňů škály a průměr. Také byly sloučeny relativní a absolutní četnosti dvou stupňů (pozitivní a negativní). Cílem tohoto výpočtu bylo získat data pro zpětnou vazbu jednotlivých škol, kdy by škola kromě vlastních výsledků obdržela pro porovnání anonymizovanou informaci o minimální, maximální a průměrné hodnotě u každé z položek dotazníku ze vzorku škol. Průměr byl následně spočítán i napříč respondenty. S ohledem na předpokládaný počet škol zapojených do hlavního výzkumu (ať už s ohledem na množství využívaných modelů řízení kvality či návratnost dotazníků), se však tento postup analýzy dat jevil jako hypotetický, uplatnitelný v případném dalším navazujícím šetření.

Druhá úroveň analýzy měla za cíl ověřit vzájemné vztahy, strukturu a reliabilitu dotazníku. Za tím účelem byla nejprve prostřednictvím software SPSS provedena faktorová analýza. Faktorová analýza ve své explorační verzi neslouží k testování hypotéz ani k měření souvislostí mezi nezávisle a závisle proměnnými. Explorační faktorová analýza (exploratory factor analysis) se používá v počátečních fázích výzkumu a je především určena pro konstrukci škál. Umožňuje redukovat data a extrahovat stabilní faktory. Podle Hendla (2015) explorační faktorová analýza zjišťuje korelace většího množství proměnných, jež se shlukují a silně spolu korelují. Proměnné z různých shluků naopak mezi sebou korelovat nemají a jeden shluk proměnných je charakteristický pro danou faktorovou proměnnou.

Tabulka 3

Faktorová analýza dotazníku pro žáky

Rotated Factor Matrix ^a									
	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ot_1	0,379	0,243	0,102	-0,047	0,136	0,073	0,025	0,099	0,063
Ot_2	0,534	0,257	0,055	0,088	0,130	0,075	0,081	0,070	0,100
Ot_3	0,428	0,058	0,148	0,162	0,066	0,041	0,101	0,030	0,123
Ot_4	0,490	0,041	0,106	0,127	0,014	0,007	0,131	0,042	0,162
Ot_5	0,438	0,360	0,151	0,017	0,070	0,078	0,091	0,098	0,098
Ot_6	0,175	0,530	0,144	0,109	0,107	0,051	0,132	0,086	0,073
Ot_7	0,484	0,101	0,074	0,125	0,172	0,059	0,020	0,084	0,099
Ot_8	0,286	0,173	0,146	-0,022	0,312	0,039	-0,033	0,075	0,242
Ot_9	0,274	0,192	0,203	0,057	0,382	0,000	-0,047	0,150	0,256
Ot_10	0,302	0,154	0,044	0,387	0,153	0,045	0,080	0,076	0,075
Ot_11	0,175	0,251	-0,023	0,158	0,151	0,003	0,092	0,029	0,366
Ot_12	0,171	0,367	0,141	0,036	0,189	-0,025	-0,097	0,065	0,388
Ot_13	0,277	0,189	0,112	0,080	0,085	0,054	0,169	0,070	0,016
Ot_14	0,297	0,552	0,076	0,150	0,084	0,021	0,099	0,092	0,087
Ot_15	0,141	0,417	0,138	0,133	0,222	0,037	0,161	0,151	0,074
Ot_16	0,146	0,469	0,122	0,091	0,273	0,066	0,084	0,111	0,280
Ot_17	0,197	0,268	0,063	-0,008	0,120	0,034	0,215	0,007	0,058
Ot_18	0,407	0,324	0,260	0,082	0,305	0,047	0,116	0,093	0,110
Ot_19	0,450	0,330	0,226	0,156	0,190	0,089	0,164	0,057	0,009
Ot_20	0,433	0,113	0,234	0,074	0,231	0,096	0,163	0,104	0,170
Ot_21	0,179	0,175	0,170	0,062	0,531	0,083	0,172	0,090	0,007
Ot_22	0,118	0,151	0,028	0,171	0,507	0,039	0,171	0,052	0,130
Ot_23	0,290	0,191	0,273	0,117	0,484	0,031	0,106	0,158	0,048
Ot_24	0,499	0,250	0,466	0,118	0,212	0,092	0,022	0,117	-0,001
Ot_25	0,198	0,221	0,503	0,457	0,125	0,039	0,020	0,115	0,057
Ot_26	0,057	0,064	0,141	0,661	0,061	0,043	0,031	0,045	0,053
Ot_27	0,219	-0,103	0,116	0,446	0,027	0,088	0,150	0,126	0,320
Ot_28	0,056	0,155	0,165	0,605	0,074	0,123	0,133	0,066	0,107
Ot_29	0,095	0,060	0,066	0,071	0,008	0,944	0,038	0,085	0,022
Ot_30	0,143	0,056	0,035	0,269	0,036	0,035	0,212	0,091	0,382
Ot_31	0,173	0,148	0,079	0,126	0,047	0,068	0,079	0,241	0,285
Ot_32	0,144	0,140	0,054	0,157	0,082	0,094	0,010	0,769	-0,001
Ot_33	0,063	0,076	0,118	0,019	0,119	0,128	0,050	0,446	0,183
Ot_34	0,089	0,064	0,127	0,141	0,105	0,054	0,030	0,150	0,103
Ot_35	0,207	0,139	0,345	0,227	0,127	0,055	0,144	0,228	0,359
Ot_36	0,141	0,174	0,124	0,089	0,101	0,040	0,627	0,016	0,093
Ot_37	0,160	0,120	0,040	0,168	0,146	0,026	0,720	0,063	0,068
Ot_38	0,137	0,177	0,448	0,262	0,137	-0,036	0,118	0,227	0,240
Ot_39	0,370	0,191	0,667	0,191	0,111	0,055	0,063	0,058	0,028
Ot_40	0,252	0,094	0,561	0,194	0,258	0,107	0,176	0,059	0,093
Ot_41	0,147	0,064	0,046	0,149	0,112	0,678	0,044	0,158	0,045

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Zdroj: vlastní zpracování

Prostřednictvím faktorové analýzy byly zjišťovány informace o vztazích mezi odpověďmi na jednotlivé položky, respektive zda, případně jaká je vnitřní struktura dotazníku spokojenosti.

Bylo identifikováno devět faktorů, tyto faktory byly podle položek, které je sytí, pojmenovány a byl u nich spočítán parametr vnitřní konsistence. Podle Soukupa (2006) má smysl Cronbachovu alfu užít tehdy, pokud chceme vytvořit z několika položek souhrnnou škálu. Mezi pět faktorů s nejvyšší významností patří (seřazeno dle Cronbachovy alfy): kvalita výuky, kvalita vyučujících, spokojenost se školou²⁹, technické zázemí a dobré klima pro učení. U všech pěti faktorů byl spočítán průměr.

Tabulka 4

Struktura výsledného dotazníku pro žáky

Název faktoru	Komentář	Počet položek	Reliabilita (Cronbachova alfa)
Kvalita výuky	Zachycuje obsah, strukturu a cíle výuky, její zábavnost.	12	0,839
Kvalita vyučujících	Zachycuje přípravu vyučujících, způsoby jejich hodnocení, chování vůči žákům a respekt ze strany žáků.	5	0,730
Spokojenost se školou	Zachycuje spokojenost žáků ve škole, jak se ve škole cítí.	5	0,818
Technické podmínky pro učení	Zachycuje technické vybavení školy, vybavení učeben i dalších prostor školy.	5	0,721
Pozitivní klima	Zachycuje podporu žáků při výuce, vztahy mezi učiteli a žáky, situační atmosféru.	4	0,683

Zdroj: vlastní zpracování

Prostřednictvím programu SPSS byl dále spočítán parametr vnitřní konsistence jakožto odhad reliability pro index vytvořený průměrem ze všech položek (Cronbachova alfa $\alpha = 0,922$) a následně za dva bloky položek (tj. obecnou spokojenost s výukou/učiteli $\alpha = 0,898$ a postoje vůči škole $\alpha = 0,833$). Cronbachova alfa nabývá hodnot v intervalu 0 až 1, přičemž hodnota 0,7 a více znamená již poměrně vysokou konzistenci a reliabilitu. Výpočtem bylo zjištěno, že všechny položky spolu vysoce korelují, nástroj vykazuje dostatečné psychometrické vlastnosti a je možné jej použít pro měření všech tří zmiňovaných parametrů (Chytrý & Kroufek, 2017). Jako výhodné pro hlavní výzkum a další využití dotazníku se ukázalo, že položky jednotlivých faktorů do značné míry kopírují faktory klimatu Grecmanové (2008, s. 54) a kritéria kvalitní školy České školní inspekce (Chvál, 2017).

²⁹ Myšleno jako dílčí spokojenost v konkrétním pozorovaném faktoru.

Tabulka 5

Položky nejvýznamnějších faktorů

Název faktoru	Číslo položky	Položky dotazníku
Kvalita výuky	1	Obsahu i strukturu výuky lze zpravidla dobře porozumět.
	2	Během výuky jsou mi jasné stanovené cíle.
	3	Výuka se vztahuje k oboru povolání/praxe.
	4	Výuka poskytuje možnost samostatného rozvoje a plnění samostatných úkolů.
	5	Výuka má jasnou strukturu.
	7	Obsah výuky v mé třídě je rozmanitý.
	8	Vyučující kladou v mé třídě přiměřené nároky na naše výkony.
	13	Při výuce se nevěnujeme nepodstatným záležitostem.
	18	Vyučující přispívají k mému zájmu o výuku.
	19	Během výuky se toho hodně naučím.
	20	Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.
	24	Obecně jsem s naší výukou spokojený/á.
Kvalita vyučujících	6	Vyučující jsou na výuku vždy dobře připraveni.
	12	Vyučující mě hodnotí spravedlivě.
	14	Vyučující prokazují vysokou míru odborných znalostí.
	15	Respektují své vyučující.
	16	Vyučující se ke mně chovají seriózně.
Spokojenost se školou	25	Ve školní budově a učebnách se cítím dobře.
	35	V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy.
	38	V naší škole se cítím bezpečně.
	39	Obecně jsem se svojí školou spokojený/á.
	40	Ve třídě pracuji rád/a a cítím se dobře.
Technické podmínky pro učení	10	Při výuce se smysluplně využívají informační technologie.
	25	Ve školní budově a učebnách se cítím dobře.
	26	Technické vybavení naší školy (počítače, dataprojektory atd.) je dobré.
	27	Ve škole mám příležitost vzdělávat se samostatně i mimo výuku (počítačové učebny, atrium, kiosky apod.).
	28	Další školní prostory mimo učebny považuji v naší škole za dobré.
Pozitivní klima	9	Nemusím mít obavy, pokud se při výuce dopustím nějakých chyb.
	21	Mám pocit, že se vyučující s mojí třídou snaší velice dobře.
	22	Vyučující reagují přiměřeně na vyrušování během výuky.
	23	Vyučující vytvářejí ve třídě přátelskou atmosféru.

Zdroj: vlastní zpracování

S ohledem na explorativní faktorovou analýzu dat pilotní školy a analýzu reliability bylo rozhodnuto v hlavním výzkumu data analyzovat prostřednictvím výpočtu relativní četnosti a průměrů u vybraných otázek, tří hlavních indexů spokojenosti a indexů v pěti pozorovaných faktorech. Přestože faktor pozitivního klimatu je z teoretického pohledu již na hraně reliability, s ohledem na cíl výzkumu bylo rozhodnuto i tento faktor v rámci analýzy ponechat. Indexy byly počítány jako celkový průměr přes odpovídající otázky na jednotce škola/žák. Vzhledem k charakteru dotazníku lze očekávat mezi indexy vysoké korelace. Tento postup umožní lépe porovnat výsledky na školách, které realizují některý z modelů řízení kvality s kontrolním vzorkem.

9.4 Závěry pro budoucí pilotáž dotazníků pro ředitele a hlavní výzkum

Na základě realizované pilotáže dotazníku žáků na střední odborné škole bylo možné konstatovat:

- Dotazník má vysokou míru vnitřní konzistence posuzovací škály a spolehlivost, a to jak jako celek, tak v obou částech (obecná spokojenost s výukou/učiteli a postoji vůči škole), tak u pěti nejvýznamnějších faktorů faktorové analýzy.
- Dotazníky mohou být anonymní, pro správné přiřazení k dotazníku ředitele se však jako vhodnější jeví dotazník identifikovat buď prostřednictvím školy, případně pro oba dotazníky shodným identifikačním kódem. Samotná data budou až následně anonymizována pro prezentaci.
- Dotazník lze žákům administrovat prostřednictvím mobilních telefonů, vyplnění dotazníků kromě připojení na internet proto není závislé na žádném jiném technickém prostředku. Tím lze docílit vyšší návratnosti dotazníků.
- Vyplnění dotazníku žákům trvá průměrně 10 minut. S ohledem na nemožnost nevyplnit některou z otázek lze očekávat nízké procento vyřazených dat.
- Na základě faktorové analýzy a analýzy reliability lze konstatovat, že pro hodnocení spokojenosti ve škole je nejdůležitějších pět nejvýznamnějších faktorů založených na položkách dle tabulky 5, které lze reprezentovat názvy kvalita výuky, kvalita vyučujících, spokojenost se školou, technické podmínky pro učení a pozitivní klima pro učení.
- S cílem vyhnout se chybám při reformulaci položek žakovského dotazníku do ředitelského dotazníku i s ohledem na jeho standardizaci bude dotazník použit v původní nezměněné podobě (i v ředitelské verzi). Tato skutečnost bude v úvodu ředitelského dotazníku uvedena a vysvětlena.
- Pro porovnání škol budou vytvořeny indexy percepce jednotlivých faktorů, které budou komparovány jak mezi školami, které využívají některý z modelů řízení kvality, a kontrolní skupinou, tak mezi ředitelem školy a žáky školy.
- Po sběru všech dat bude provedena nová analýza reliability a konzistence, jejímž cílem bude ověřit, zda budou identifikovány stejné nebo podobné faktory reprezentující složky spokojenosti a míru jejich reliability.

10 Dotazník pro ředitele škol a jeho pilotáž

Souběžně s pilotáží dotazníku pro žáky byl zpracováván dotazník pro ředitele škol. Dotazník obsahoval dvě části. Záhloví dotazníku obsahovalo podrobný popis šetření, jeho význam, cíl, vysvětlení struktury dotazníku a dotazování, charakteristiku výzkumníka a poděkování za spolupráci. Myšlenka anonymního kódu pro přiřazení žákovských dotazníků k ředitelským byla na obou dotaznících nahrazena identifikátorem v podobě názvu a adresy školy v souladu se zřizovací listinou organizace.

Ředitelé škol byli v záhlaví dotazníku upozorněni, že data sice nebudou sbírána anonymně, nicméně výsledky budou při publikování a interpretaci anonymizovány. První část dotazníku dále obsahovala základní údaje o škole, kterou ředitel řídí, a osobě ředitele (celková délka manažerské praxe ředitele, délka manažerské praxe v současné škole, absolvovaný typ manažerského vzdělání, využívání některého ze systémů řízení kvality, důvody, které ředitele k případnému zavedení systému řízení kvality vedly, spokojenost s uplatněním modelu a hodnocení konkrétního přínosu). V záhlaví druhé části byli ředitelé instruováni, jak dotazník pro žáky vyplňovat, tj. prezentovat svůj pohled na řízenou školu. Další část dotazníku obsahovala v nezměněné podobě dotazník pro žáky (41 otázek). Předposlední otázka byla otevřená s cílem zachytit případné poznámky, reakce či námítky respondentů. V poslední otázce ředitelé vyjadřovali souhlas s druhou etapou šetření, s šetřením spokojenosti mezi žáky.

Připravený dotazník byl odpilotován na vzorku pěti ředitelů středních odborných škol sídlících v hlavním městě Praze a Středočeském kraji. Samotná pilotáž probíhala od 27. srpna 2020 do 10. září 2020. Ředitelům škol byl dotazník distribuován prostřednictvím elektronické pošty, respektive odkazu vygenerovaném prostřednictvím aplikace bit.ly.com a ředitelé byli požádáni o zpětnou vazbu s cílem dotazníku porozumět, vyzkoušet jej, zjistit časovou náročnost vyplnění (pro upozornění respondentů v hlavním výzkumu) a odstranit případné nelogičnosti. Vyplněné dotazníky byly zpracovány v aplikaci Microsoft Office 365 v aplikaci Forms. Ve fázi pilotáže došlo na základě reakcí respondentů k drobným stylistickým úpravám v záhlaví a jednotlivých otázkách, nicméně dotazník byl shledán srozumitelným a jasným. Finální podoba dotazníku je uvedena v příloze 3.

11 Hlavní výzkum

11.1 Výzkumný vzorek

K získání informací o školách, jejichž ředitelé byli pro výzkum osloveni, bylo využito databází České školní inspekce³⁰ a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR³¹. Databáze ČŠI se jako primární zdroj informací neukázala vhodná, neboť neumožňovala filtrovat školy dle kategorií dosaženého vzdělání. Protože však byla uživatelsky příjemnější než databáze MŠMT a umožňovala případné přímé stažení inspekčních zpráv, byla využívána jako sekundární zdroj informací.

S ohledem na cíle šetření a zamýšlenou budoucí komparaci s výsledky spokojenosti žáků se školou v Dolním Sasku³² bylo na počátku vhodné přesně specifikovat školy, které jsou s německými středními odbornými školami srovnatelné. To se ukázalo jako dílčí problém, protože označení „Berufsbildende Schule“ je v Německu kolektivním termínem pro typy škol různé úrovně. Srovnatelné školy v Dolním Sasku zahrnují odborné gymnázium, střední odbornou školu, množství učebních oborů, příp. vyšší odbornou školu.

Český školský zákon v § 7, odst. 2 vymezuje následující druhy škol: mateřskou školu, základní školu, střední školu, konzervatoř, vyšší odbornou školu, základní uměleckou školu a jazykovou školu s právem státní jazykové zkoušky. Střední odborné školy zákon vymezuje jako typ střední školy vedle středních odborných učilišť a gymnázií (zákon č. 561/2004 Sb.). Vyhledávat střední odborné školy podle názvu by proto nebylo přesné, neboť mnoho středních odborných škol bývá součástí jiných škol (např. gymnázium a střední odborná škola), vzdělává žáky jiných typů škol (např. učební obory na SOŠ), případně má zcela jiný název (např. Akademie řemesel, Centrum odborné přípravy apod.). S cílem co možná nejpřesnějšího vymezení „středních odborných škol“ byla jako kritérium výběru škol do šetření zvolena kategorie dosaženého vzdělání dle nařízení vlády č. 211/2010 o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání (nařízení vlády č. 211/2010 Sb.).

Pro zapojení do výzkumu byly vyhledány školy připravující žáky v oborech kategorie „H“, tj. obory vzdělání poskytující střední vzdělání s výučním listem, „L“, tj. obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou, u kterých je součástí vzdělávání i odborný

³⁰ Dostupná na: <https://portal.csicr.cz/>

³¹ Dostupná na: <http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>

³² V následném dalším šetření mimo tuto práci.

výcvik a obory vzdělání nástavbového studia, a „M“, tj. obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou. Na základě těchto údajů byl vygenerován soubor 883 škol v celé České republice bez ohledu na zřizovatele. Soubor obsahoval základní informace o škole (název, IČ, adresa), včetně webové stránky a e-mailového kontaktu na ředitele školy. Tento soubor byl následně exportován do programu Excel Microsoft Office.

Pro výběr vzorku pro zvolený výzkum byly stanoveny dva základní požadavky. Za prvé, školy musí používat systém řízení kvality po dobu nejméně tří let a za druhé, ředitel školy musí na pozici ředitele školy působit minimálně poslední tři roky.

Obrázek 9

Výsledky vyhledávání středních odborných škol v databázi MŠMT ČR

Výsledky vyhledávání
Zobrazuje se aktuální stav k 08.07.2020

Výběrové podmínky vyhovuje: 883 škol/zařízení
880 právnických osob

[Návrat na výběr](#)
[Export do Excelu](#)

<< První < Předchozí Zobrazují záznamy 11 - 20 z 880 celkem > Následující >> Poslední

Id. práv. osoby IZO	IČO	Zřiz. Typ	Zkrác. název práv. osoby Škola/zařízení	Ulice Ulice	C.p. C.p.	Č.or. Č.or.	Část obce Část obce	Místo Místo	PSC PSC	Území	
600004686	70872589	7	SPŠ strojnická, škola hl.m. Prahy	Betlémská	287	4	Staré Město	Praha 1	11000	CZ0101	Detail
110032641	C00		Střední škola	Betlémská	287	4	Staré Město	Praha 1	11000		
110032659	L11		Školní jídelna	Betlémská	287	4	Staré Město	Praha 1	11000		
600004741	60461713	7	Hotelová škola	Vršovická	564	43	Vršovice	Praha 10	10100	CZ010A	Detail
000638552	C00		Střední škola	Vršovická	564	43	Vršovice	Praha 10	10100		
161102492	L13		Školní jídelna - výdejna	Vršovická	564	43	Vršovice	Praha 10	10100		
600004759	00638463	7	Československá AO Dr. E. Beneše, SOŠ	Resslova	1780	8	Nové Město	Praha 2	12000	CZ0102	Detail
000638463	C00		Střední škola	Resslova	1780	8	Nové Město	Praha 2	12000		
600004775	61386774	7	Obchodní akademie Vinohradská	Vinohradská	1971	38	Vinohrady	Praha 2	12000	CZ0102	Detail
000283762	C00		Střední škola	Vinohradská	1971	38	Vinohrady	Praha 2	12000		
600004783	61385301	7	SPŠ elektrotechnická	Ječná	517	30	Nové Město	Praha 2	12000	CZ0102	Detail
000638374	C00		Střední škola	Ječná	517	30	Nové Město	Praha 2	12000		
150045379	L13		Školní jídelna - výdejna	Ječná	517	30	Nové Město	Praha 2	12000		
600004830	61386138	7	Československá AO, SOŠ	Resslova	1940	5	Nové Město	Praha 2	12000	CZ0102	Detail
000638455	C00		Střední škola	Resslova	1940	5	Nové Město	Praha 2	12000		
600004848	25127098	5	SŠ ekonom. se sport. zaměřením s.r.o.	Vinohradská	1971	38	Vinohrady	Praha 2	12000	CZ0102	Detail
045268983	C00		Střední škola	Vinohradská	1971	38	Vinohrady	Praha 2	12000		
600004856	61385930	7	VOŠ ek.st., SPŠ potr.tech.a SOŠ přír.,vet	Podskalská	365	10	Nové Město	Praha 2	12846	CZ0102	Detail
000638366	C00		Střední škola	Podskalská	365	10	Nové Město	Praha 2	12800		
110026063	E00		Vyšší odborná škola	Podskalská	365	10	Nové Město	Praha 2	12800		
102413142	L11		Školní jídelna	Podskalská	365	10	Nové Město	Praha 2	12800		
600004864	00549185	7	Střední škola obchodní	Belgická	250	29	Vinohrady	Praha 2	12000	CZ0102	Detail
000549185	C00		Střední škola	Belgická	250	29	Vinohrady	Praha 2	12000		
600004902	45768561	6	SOŠ sociální svaté Zdislavy	Ječná	527	33	Nové Město	Praha 2	12000	CZ0102	Detail
045768561	C00		Střední škola	Ječná	527	33	Nové Město	Praha 2	12000		

Zdroj: databáze MŠMT (2020)

Protože v žádném dostupném seznamu nejsou evidovány informace o využití některého z modelů řízení kvality, prvotním záměrem výzkumníka bylo v této etapě zjistit, v kolika školách je zavedeno řízení kvality prostřednictvím modelu CAF, EFQM nebo ISO, na tuto skupinu se orientovat a k této skupině vytvořit přiměřeně velkou skupinu kontrolní. Počáteční informace o počtu škol využívajících některý z modelů řízení kvality mohla pomoci výzkumníkovi lépe se orientovat v problematice, zpřesnit či přeformulovat výzkumné otázky

(např. pokud by se zjistilo, že model EFQM nevyužívá žádná škola), příp. sběr dat provést cíleným oslovením ředitelů. Za účelem výběru případů byla proto v první polovině měsíce září 2020 provedena obsahová analýza webových stránek všech 883 středních škol.

Předpokladem bylo, že ředitelé škol informaci o systematickém řízení kvality zveřejní hned na první stránce školního webu minimálně formou loga. Pokud tato informace na první stránce nebyla nalezena, zkratka ISO, CAF a EFQM byla zadána do vyhledávače stránky. Ve sporných případech byla prostřednictvím databáze České školní inspekce vyhledána poslední inspekční zpráva, neboť se předpokládalo, že v charakteristikách šetřených škol bude o systému řízení kvality zmínka. Tímto postupem bylo nalezeno 35 středních odborných škol (3,9 %), které na svých stránkách prezentovaly využití některého ze systémů řízení kvality, nejčastěji ISO (32 škol, z toho 8 škol je soukromých, resp. v jednom případě je jiný než veřejný zřizovatel). Tři školy prezentovaly systém CAF nebo EFQM (z toho jedna škola je zřízena soukromým zřizovatelem). Školy byly barevně vyznačeny v tabulce Excelu a pro snadnější filtraci rozlišeny sloupcem. Výsledky obsahové analýzy se však nezdály spolehlivé, proto bylo rozhodnuto o plošném oslovení všech 883 středních odborných škol v zemi, resp. jejich ředitelů.

11.2 Metoda a průběh sběru dat

Samotný dotazník byl ředitelům distribuován 13. září 2020 prostřednictvím elektronické pošty formou elektronického odkazu generovaného ve formulářovém prostředí aplikace Microsoft Office 365 a upraveném v programu bit.ly.com. K oslovení byly využívány e-mailové adresy ředitelů škol, které byly filtrovány z vygenerované tabulky Excelu (databáze MŠMT). V tabulce bylo filtrováno i pohlaví ředitelů, což spolu s odesláním mailu formou skrytých příjemců umožnilo obsah e-mailu personifikovat na konkrétní oslovení „Vážená paní ředitelko“ nebo „Vážený pane řediteli“ a působilo dojmem osobní korespondence. V „těle“ emailu byla znovu podrobně uvedena charakteristika výzkumníka, vysvětlen účel šetření, fáze šetření, struktura dotazníku, délka vyplňování dotazníku, zajištění následné anonymity šetření a poděkování za spolupráci. Ředitelům škol bylo přislíbeno zaslání výsledků šetření formou zprávy v čitelném formátu pdf se specifikací počtu odpovědí na všechny otázky a soubor dat v Excelu pro případné další zpracování. Ředitelé škol byli upozorněni na praktické možnosti využití výsledků šetření jako autoevaluačního materiálu v rámci kontroly České školní inspekce. Součástí vstupního e-mailu byl i vzor výsledného materiálu s výsledky.

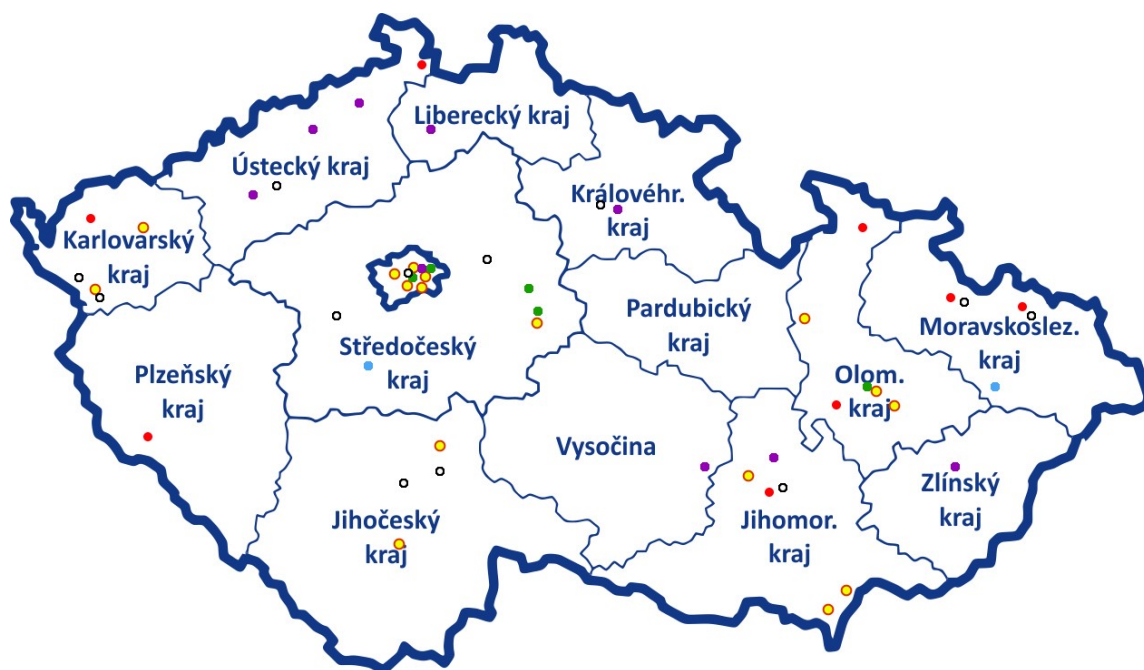
Z celkového počtu 883 odeslaných e-mailů se 11 e-mailů vrátilo jako nedoručitelných a dále se s nimi nepracovalo. V den zahájení šetření bylo přijato několik zpětných reakcí s tím, že školy

se šetření nebudou účastnit z různých důvodů (karanténa celého vedení COVID 19, neobnovení certifikátu ISO, ochrana žáků před dalším šetřením, specifika zařízení). V jednom případě ředitel soukromé školy argumentoval neanonymitou šetření s tím, že kvalita školy je na škole zjišťována prostřednictvím spokojenosti sociálních partnerů a výsledků maturitních zkoušek.

Během prvního týdne šetření bylo vyplněno 44 dotazníků, proto byla žádost ve stejném znění prostřednictvím e-mailu po týdnu všem ředitelům ještě dvakrát opakována. Poslední možnost zapojit se do šetření byla 4. října 2020. Celkem se do šetření spokojenosti zapojilo 53 ředitelů středních odborných škol s výjimkou Pardubického kraje ze všech krajů České republiky. Veřejných škol se zapojilo 49, školy soukromých zřizovatelů byly čtyři.

Obrázek 10

Lokace škol zapojených do šetření



Zdroj: vlastní zpracování

S druhou etapou šetření, zjišťováním spokojenosti žáků, souhlasilo z výše uvedených 53 škol 40 škol. Těmto školám byl obratem distribuován specifický odkaz vytvořený ve formulářovém prostředí Forms Microsoft Office 365 a zkrácený do snadno přepisovatelné podoby prostřednictvím programu bit.ly.com. Ředitelům škol byl v tomto e-mailu znovu připomenut účel a cíl šetření, jeho postup, časová náročnost a závazek výzkumníka k anonymitě. Podobné informace obsahovalo i záhlaví dotazníku určeného pro žáky. Ředitelům škol byl v e-mailu

vysvětlen požadovaný postup šetření, a to jak v případě prezenční výuky, tak pro případ zavedení distančního vzdělávání. Ředitelé škol byli požádáni, aby dotazníky byly žákům distribuovány výhradně elektronicky a ze strany třídních učitelů byly žákům poskytnuty jednotné informace vztahující se k cíli a průběhu šetření obsažené v záhlaví dotazníku. Součástí mailu byly konkrétní možnosti elektronické distribuce v závislosti na vybavení školy. Byla doporučena jednotná distribuce prostřednictvím kanálu Komens (Bakaláři), žákovského intranetu, školního Moodle, případně výukové aplikace využívané při distanční výuce (Microsoft Teams, Google Classroom, Zoom). Ředitelé škol (a následně i žáci) byli opakovaně upozorněni na možnost vyplnit dotazník prostřednictvím mobilních telefonů. Cílem bylo co možná nejvíce objektivizovat výsledky při zachování maximálně možných jednotných podmínek. Dále byl vymezen časový prostor šetření. Konec šetření byl stanoven na 6. listopadu 2020.

Sběr dat probíhal výhradně mezi žáky prezenčního studia. U středních odborných škol zahrnujících více typů (např. gymnázium a střední odborná škola) byly dotazníky distribuovány pouze žákům odpovídajícím výše uvedeným kategoriím vzdělání „H“, „L“ a „M“. V případě obou dotazníků bylo pro uložení dat využito cloudové řešení aplikace Microsoft Forms, která umožňuje vyplnění dotazníku prostřednictvím libovolného webového prohlížeče, a to i na mobilních zařízeních. Firma Microsoft formulářová data uchovává na serverech společnosti v evropských zemích³³.

Sběr dat byl výzkumníkem průběžně monitorován a ředitelům škol zapojených do šetření spokojenosti žáků byla každý týden poskytována zpětná vazba o počtu odeslaných dotazníků. Nejvíce dat bylo shromážděno v prvních dvou týdnech šetření (72 %). V jednom případě ředitel školy požádal o možnost vyplnění dotazníku v papírové podobě, protože škola nedisponovala funkčním elektronickým kanálem. Této žádosti bylo vyhověno za podmínky dodržení jednotných pravidel šetření. Takto bylo získáno 269 dotazníků, které byly následně výzkumníkem přepsány do elektronické podoby.

V průběhu sběru dat bylo zjištěno, že osm škol je i přes prvotní zájem zapojit se do šetření spokojenosti žáků neaktivních. Po opakovaných pokusech o komunikaci ze strany výzkumníka byly tyto školy ze šetření vyřazeny (na obrázku 10 jsou tyto školy vyznačeny plnou červenou tečkou). S ohledem na specifický charakter výuky a žáků byly ze šetření vyřazeny i střední

³³ Více na: <https://support.microsoft.com/cs-cz/office/úložení-dat-pro-microsoft-forms-97a34e2e-98e1-4dc2-b6b4-7a8444cb1dc3>

odborné školy při dvou výchovných ústavech (na obrázku 10 jsou tyto školy vyznačeny modře). Devět škol bylo vyřazeno z důvodu nízké návratnosti, případně počtu žáků pod sto. Pro určení optimální návratnosti byla využita metodika Mareše (2006), který za minimální akceptovatelnou návratnost nad 100 a více osob považuje 50 %, doporučenou návratnost 75 a více procent. Data byla sbírána na 21 středních odborných školách, z toho pět škol využívalo některý ze systémů řízení kvality (na obrázku 10 vyznačeny zeleně). Kontrolní skupinu tvořilo šestnáct škol (na obrázku 10 vyznačených žlutě). Odevzdáno bylo celkem 7 179 dotazníků. Z pěti škol, které využívají některý ze systémů řízení kvality, čtyři školy využívají společný hodnotící rámec CAF, přesněji jedna škola využívá metodiku model EFQM, dvě ze škol využívají normy ISO:9001. Jedna škola využívá jak metodiku EFQM, tak certifikaci ISO. Těchto pět škol je charakterizováno dále v samostatné kapitole.

Po vyřazení dat ze škol s malou návratností dotazníků, škol s malým počtem žáků, škol se specifickou skupinou respondentů, případně škol neaktivních, bylo k analýze vybráno 6 454 dotazníků respondentů, z toho hlavní skupinu škol využívajících některý ze systému řízení kvality tvořilo 2 086 respondentů, kontrolní skupinu 4 368 respondentů. Jak uvádí tabulka 6, nejnižší návratnost dotazníků byla u školy č. 6 (55,21 %), nejvyšší návratnost u školy č. 17 (82,95 %). Průměrná návratnost dotazníků činila 71,56 %.

Tabulka 6

Návratnost žákovských dotazníků

	Počet respondentů	Počet odevzdaných dotazníků	Návratnost
ŠKOLA 1	920	707	76,85 %
ŠKOLA 2	866	656	75,75 %
ŠKOLA 3	736	564	76,63 %
ŠKOLA 4	290	178	61,38 %
ŠKOLA 5	180	138	76,67 %
ŠKOLA 6	547	302	55,21 %
ŠKOLA 7	190	123	64,74 %
ŠKOLA 8	524	357	68,13 %
ŠKOLA 9	781	521	66,71 %
ŠKOLA 10	400	259	64,75 %
ŠKOLA 11	342	269	78,65 %
ŠKOLA 12	339	277	81,71 %
ŠKOLA 13	540	356	65,93 %
ŠKOLA 14	464	302	65,09 %
ŠKOLA 15	175	123	70,29 %
ŠKOLA 16	295	235	79,66 %
ŠKOLA 17	129	107	82,95 %
ŠKOLA 18	290	222	76,55 %
ŠKOLA 19	118	77	65,25 %
ŠKOLA 20	270	197	72,96 %
ŠKOLA 21	630	484	76,83 %
Celkem:	9026	6454	71,56 %

Zdroj: vlastní zpracování

V průběhu sběru dat se projevila některá specifika a problémy. V dotazníku pro ředitele školy byla otázka zjišťující počet žáků ve třídě formulována rozpětím. Toto řešení se neukázalo efektivní, pro vyhodnocení míry návratnosti bylo nutné znát přesný počet žáků, kterým byl dotazník distribuován, a proto bylo nutné s řediteli škol komunikovat a dodatečně tyto informace zjišťovat. Dotazník pro ředitele škol nebyl anonymizován, byla uvedena identifikace školy, nikoli však ředitele. Platný e-mail a jméno ředitele by značně zjednodušilo distribuci dotazníků pro žáky a obecnou komunikaci. Chybou se ukázala skutečnost, že dotazník pro ředitele neobsahoval otázku zjišťující dobu, po kterou je systém řízení kvality na škole využíván. Tato skutečnost byla u pěti škol následně ověřována konkrétním dotazem na ředitele školy. Výzkumník byl při sběru dat také konfrontován se situací, kdy jeden z ředitelů upozornil na chybu v interpunkci v záhlaví dotazníku pro žáky s poukazem na skutečnost, že je učitel

českého jazyka a dotazník s touto chybou nemůže distribuovat žákům. Tato chyba nebyla při pilotáži zachycena, nicméně ihned po oznámení byla opravena. Stejně citlivě někteří ředitelé reagovali na zkrácený název školy. Ve dvou případech museli ředitelé škol dotazník pro ředitele vyplňovat opakovaně z důvodu neodeslání dat. V jednom případě se ředitelka školy původně souhlasící se šetřením spokojenosti mezi žáky ostře vymezila vůči opakovaným upozorněním výzkumníka na neaktivitu žáků.

11.3 Charakteristika škol zapojených do šetření

V rámci dotazníku pro ředitele s šetřením spokojenosti žáků souhlasilo 21 ředitelů středních odborných škol. Z tohoto počtu pět ředitelů škol uvedlo, že v rámci řízení školy využívají některý ze systémů řízení. V anonymizované podobě šlo o školy s označením: „škola 2“, „škola 3“, „škola 10“, „škola 15“ a „škola 21“. U všech těchto škol byly informace, které ředitelé škol uvedli v dotazníku, triangulovány s webovými stránkami škol, výročními zprávami škol a posledními inspekčními zprávami České školní inspekce.

11.3.1 Škola 2

Škola 2 je velkou střední odbornou školou sídlící v Praze. Jejím zřizovatelem je hlavní město Praha. Vzdělává žáky v pěti vzdělávacích programech kategorie „M“, tj. v oborech vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou. Kapacita školy je 900 žáků, do školy ve školním roce 2020/2021 dochází 866 žáků, dotazníky odevzdalo 656 žáků, tj. návratnost činila 75,75 %. Česká školní inspekce v rámci poslední inspekce v roce 2014 školu hodnotila jako „příklad dobré praxe“, přičemž za silné stránky považuje „kvalitní výuku“, „klima školy“, „výsledky žáků u maturitních zkoušek“, „materiální podmínky ke vzdělávání“, „vybavení ICT technikou“, „vysoký zájem uchazečů o přijetí ke vzdělávání“, „vzájemný respekt a otevřenou formu komunikace“ a „prezentaci školy a marketing“. Výroční zpráva z roku 2019/2020 uvádí, že škola obdržela 607 přihlášek, přijala 240 žáků. Průměrný věk učitelů je 41 let.

Škola ve výroční zprávě i na svém webu uvádí, že je držitelem certifikátu ISO 9001:15, resp. 9001:2008 od dubna 2010, poslední dohledový audit byl uskutečněn 12. února 2019. Škola se na webu profiluje jako „moderní vzdělávací instituce s mezinárodní certifikací a vysokým kreditem“. Prioritou školy je „kvalitní výuka v nadstandardním prostředí a přátelské atmosféře“. Škola na webových stránkách prezentuje mezinárodní projekt, díky kterému v letech 2017 a 2018 realizovala sedm mobilit v rámci stínování škol uplatňující model EFQM. Ředitel školy v dotazníku pro ředitele uvedl, že k zavedení systémů řízení kvality jej vedly především marketingové důvody. Konkrétní přínos modelu vidí zejména v oblasti zlepšení

práce s veřejností. Ředitel školy ve funkci ředitele v dané škole dle dotazníku i inspekční zprávy České školní inspekce pracuje sedmáct let. Absolvoval funkční studium I, funkční studium II, The Open University (profesionální certifikát v managementu) a studium MBA.

11.3.2 Škola 3

Škola 3 je velkou střední odbornou školou sídlící v Praze. Zřizovatelem školy je hlavní město Praha. Podle poslední dostupné výroční zprávy z roku 2018/2019 vzdělává 736 žáků v jedenácti vzdělávacích programech kategorie „H“ (4), tj. obory vzdělání poskytující střední vzdělání s výučním listem, „L“ (4), tj. obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou, u kterých je součástí vzdělávání i odborný výcvik, a „M“ (3), tj. obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou. Dotazník spokojenosti vyplnilo 564 žáků, tj. návratnost činí 76,63 %. Celková kapacita školy je 1600 žáků. Výroční zpráva uvádí, že škola v přijímacím řízení v roce 2019/2020 obdržela 413 přihlášek, nepřijala 22 žáků. Škola se na webových stránkách profiluje jako „moderní, náročná a zároveň přátelská“.

Česká školní inspekce za silné stránky školy považuje „*systematické rozvíjení nadstandardních materiálních podmínek pro realizaci všech vyučovaných oborů vzdělání*“, „*cílenou podporu odborných a jazykových kompetencí žáků prostřednictvím možnosti mimoškolního vzdělávání zakončeného získáním profesních či jazykových certifikátů*“ a „*jasnou vizi školy s aktivním zapojením většiny aktérů, která směřuje k systematickému zkvalitňování odborného vzdělávání*“. Vidí však i slabé stránky, např.: „*vysoké procento žáků, kteří předčasně odcházejí v průběhu vzdělávání*“, „*vysoký počet učitelů odborných předmětů, kteří dosahují důchodového věku nebo se mu blíží*“ a „*nižší míru diferenciací učiva vzhledem k různé úrovni znalostí a dovedností žáků a nedostatečnou aktivizaci žáků v části vyučovaných hodin*“. Protože v rámci výroční zprávy školy, hodnotící zprávy České školní inspekce ani webových stránek školy nebylo možné ověřit implementaci společného hodnotícího rámce CAF, který ředitel školy v dotazníku uvádí, byl ředitel školy požádán o dodání samohodnotící zprávy modelu CAF. Tato zpráva byla dodána a výzkumník ji má k dispozici. Společný hodnotící rámec je ve škole realizován od roku 2008.

Ředitel školy v dotazníku pro ředitele uvádí, že na pozici ředitele v současné škole pracuje více než devatenáct let, absolvoval funkční studium II, kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a kurz finančního managementu na The Open University. Důvodem pro implementaci sebehodnotícího rámce CAF byla snaha o zlepšení kvality, s využitím rámce je

ředitel spokojen (hodnota 4 na pětistupňové Likertově škále). Ředitel uvádí, že konkrétním přínosem modelu bylo zlepšení procesů řízení.

11.3.3 Škola 10

Škola 10 je lokalizována ve Středočeském kraji a sdružuje střední průmyslovou školu a vyšší odbornou školu. Zřizovatelem školy je Středočeský kraj. Škola vzdělává 400 žáků pouze v programech „M“, tj. poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou. Cílová kapacita školy je 766 žáků. Dotazník spokojenosti vyplnilo 259 žáků, tj. 64,75 %. Vize ani mise školy není v dostupných dokumentech k dispozici. Na webových stránkách je vize uváděna nejasně - *„základní vizí školy je výchova budoucích absolventů, kteří mají konkrétní odborné znalosti a nachází souvislosti mezi dílčími vzdělávacími oblastmi“*. V rámci posledního inspekčního šetření z roku 2020 Česká školní inspekce za silné stránky školy považuje *„jedinečné vybavení učeben multimédií, zabezpečovací techniky, učebny pro výuku „inteligentního domu“ nebo automatizační a elektrotechnické laboratoře“*, *„ochotu a schopnost učitelů osvojit si moderní poznatky z oboru formou stáží a odborných školení“* a *„účinnou spolupráci se zaměstnavateli“*. Z výroční zprávy školy vyplývá, že v minulém školním roce bylo do školy přihlášeno 145 žáků, přijato bylo 120. Průměrný věk učitelů je dle výroční zprávy 52,44 let.

Ředitel školy byl do funkce jmenován 1. února 2017 a ve střednědobé koncepci navázal na činnost předchozího ředitele školy. Absolvoval funkční studium II, kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a kurzy koučinku a mentorinku. Škola se do systému řízení kvality prostřednictvím sebehodnotícího rámce CAF zapojila v roce 2007 v rámci projektu Kvalita do škol³⁴. Ředitel školy v dotazníku uvádí, že důvodem k zavedení rámce byla nabídka účasti v projektu. S využitím modelu je spíše spokojen (hodnota 4 na pětistupňové Likertově škále) a přínos vidí ve zlepšování procesů řízení.

11.3.4 Škola 15

Škola 15 sídlí ve Středočeském kraji a jejím zřizovatelem je soukromá osoba. Podle výroční zprávy škola připravuje 175 žáků v pěti vzdělávacích programech kategorie „M“, tj. obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou, dvou programech „L“, tj. obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou, u kterých je součástí vzdělávání i odborný výcvik, a jednoho programu „H“, tj. obor vzdělání poskytující střední vzdělání s výučním listem. Kapacita školy je 310 žáků. Dotazník odevzdalo 123 respondentů, návratnost

³⁴ V rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

činila 70,29 %. K 1. září 2020 škola přijala celkem 47 žáků. Škola se na svých webových stránkách profiluje následujícími charakteristikami: „*efektivní výuka*“, „*individuální přístup*“, „*inspirativní prostředí*“, „*učitelé z praxe*“, „*pracovní stáže*“ a „*spolupráce s firmami*“. Hodnotící zpráva České školní inspekce z roku 2018 za silné stránky školy považuje „*mezioborovou projektovou výuku vedoucí k účinnému rozvoji odbornosti, prezentační dovednosti a týmovou spolupráci*“, „*orientaci teoretického a praktického vyučování odborných předmětů na firemní praxi*“ a „*komunitní klima přispívající k efektivní inkluzi žáků se SVP*“. Za slabé stránky školy Česká školní inspekce považuje „*vysoký podíl žáků, kteří ukončují vzdělávání v jeho průběhu*“, „*nedostatečné personální zabezpečení školního poradenského pracoviště*“ a „*nižší účinnost kontrolního systému*“.

Ředitel školy ve škole pracuje více než devatenáct let, více než sedm let je ředitelem školy. Absolvoval studium managementu na Pedagogické fakultě University Karlovy a kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Informaci o certifikaci dle ČSN EN ISO 9001 škola prezentuje jak na webových stránkách školy, tak systém podrobně popisuje ve výroční zprávě za rok 2019/2020. Systém je ve škole zaveden od roku 2016. Ředitel školy ve svém dotazníku uvádí, že hlavním důvodem implementace systému řízení kvality bylo doporučení auditora, účelnost systému hodnotí průměrně (hodnota 3 na pětistupňové Likertově škále). Za přínos systému pro vlastní školu považuje zlepšení organizace řízení.

11.3.5 Škola 21

Škola 21 sídlí v Olomouckém kraji a jejím zřizovatelem je Olomoucký kraj. Podle výroční zprávy škola připravuje 630 žáků v pěti programech vzdělání kategorie „L“, tj. obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou, u kterých je součástí vzdělávání i odborný výcvik, a v osmi programech kategorie „H“, tj. obory vzdělání poskytující střední vzdělání s výučním listem. Cílová kapacita školy je 1326 žáků. Česká školní inspekce ve své poslední zprávě z roku 2017 mezi silné stránky školy řadí „*partnerskou spolupráci, která umožňuje zkvalitňovat materiální podmínky školy a propojení s praxí*“ a „*aktivity vedení školy směřující k získávání finančních prostředků z evropských projektů a soukromých zdrojů, které jsou využívány ke zkvalitnění podmínek ve vzdělávání*“. Mezi slabé stránky školy inspekce řadí převážně problémy didaktického charakteru. Na webových stránkách školy nelze dohledat vizi či profil školy. Stránky obsahují pouze informaci, že „*díky úrovni poskytovaného profesního vzdělávání se stala školou s nadregionálním dosahem*“.

Ředitel školy je podle dotazníku i webových stránek školy ve funkci dvanáct let, ve škole pracuje více než devatenáct let. Absolvoval funkční studium II a kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Škola v dotazníku i na webových stránkách uvádí využívání ISO 9001:2015 (od roku 2016) a Společného hodnotícího rámce CAF. Důvodem k zavedení těchto systémů řízení bylo podle ředitele školy zlepšení efektivity vzdělávání. S využitím systémů je ředitel spokojen (hodnota 4 na pětistupňové Likertově škále). Přínos modelu hodnotí jako významný, zejména z pohledu nastavení standardů a odpovědnosti. Kontextové ukazatele zapojených škol se systémem řízení kvality prezentuje tabulka 7.

Tabulka 7

Kontextové ukazatele škol využívajících systém řízení kvality

	Systém řízení	Zřizovatel	Řediteli uváděné charakteristiky/priority školy	Délka praxe ředitele	Vzdělání ředitele v oblasti managementu	Důvody vedoucí k zavedení systému řízení
Škola 2	ISO, EFQM	Hlavní město Praha	Kvalitní výuka v nadstandardním prostředí a přátelské atmosféře	17	Funkční studium II, kurzy DVPP, The Open University	Marketingové důvody
Škola 3	CAF	Hlavní město Praha	Modernost, náročnost, přátelskost	19	Funkční studium II, DVPP, The Open University	Zlepšení kvality
Škola 10	CAF	Středočeský kraj	Odborné znalosti a souvislosti	3	Funkční studium II, kurzy DVPP, mentorink, koučink	Zlepšování procesů řízení
Škola 15	ISO	Soukromá osoba	Efektivní výuka, individuální přístup, inspirativní prostředí, učitelé z praxe, pracovní stáže, spolupráce s firmami	7	Funkční studium II, kurzy DVPP	Doporučení auditora
Škola 21	CAF, ISO	Olomoucký kraj	Škola má nadregionální dosah	12	Funkční studium II, kurzy DVPP	Zlepšit efektivitu vzdělávání

Zdroj: vlastní zpracování

11.4 Analýza dat

Po sběru všech dat byla provedena jejich analýza. Nejprve bylo nutné data z cloudového úložiště exportovat do programu Microsoft Excel, kde probíhala primární analýza. K přehledné vizualizaci vzájemného vztahu statistických znaků byly využívány kontingenční tabulky a grafy. Data byla filtrována a podmíněně formátována. Ihned po exportu byla data škol převedena do anonymizované podoby číselným označením školy (SKOLA_1 až SKOLA_21) a překódována na škále odpovědí rozhodně souhlasím = 4, spíše souhlasím = 3, spíše nesouhlasím = 2, rozhodně nesouhlasím = 1. Stejně bylo postupováno u dotazníků ředitelů škol. Odpovědi na otevřené otázky ředitelů byly analyzovány samostatně. Data byla seřazena podle škol a bylo rozlišeno, zda jde o školu se systémem řízení kvality či nikoli.

S ohledem na explorativní faktorovou analýzu a analýzu reliability z dat, která byla provedena na datech 741 respondentů v rámci pilotáže dotazníku, bylo rozhodnuto v hlavním výzkumu data analyzovat prostřednictvím výpočtu relativní četnosti a průměrů u vybraných otázek, tří hlavních indexů spokojenosti a indexů v pěti pozorovaných faktorech. **Statistická analýza byla provedena na několika úrovních** s využitím více statistických nástrojů.

Byly počítány **průměrné hodnoty odpovědí respondentů** u každé otázky, a to jak na jednotce škola, tak žák. Průměry byly následně spočítány **za obě skupiny škol**, tj. skupinu škol, které uplatňují některý ze systémů řízení, a kontrolní skupinou. **Celkový index** byl spočítán jako průměrná hodnota ze všech otázek. **Index spokojenosti** byl počítán přes otázky 1–24, které faktorová analýza indikovala za primárně se vztahující ke spokojenosti. **Index postojů** byl počítán z otázek 25–41, které zjišťují spíše postoje žáků. Indexy byly dále spočítány **v pěti pozorovaných faktorech**, tj. výuka, vyučující, škola, technika a klima školy. Přestože byly s ohledem na charakter dotazníku očekávány mezi indexy vysoké korelace, a tudíž ze statistického pohledu nemělo smysl pracovat s jednotlivými faktory, v rámci plánované zpětné vazby ředitelům škol byl zohledňován i aspekt věcný, neboť pro ředitele škol bylo výhodnější, pokud získali diferencovanější zpětnou vazbu v několika dimenzích.

Prostřednictvím funkce „var.p“ byl u jednotlivých indexů žáků i ředitelů spočítán **rozptyl v jednotlivých indexech**. **Korelace** mezi jednotlivými indexy byla spočítána prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu, a to jak u odpovědí žáků, tak ředitelů škol. Indexy žáků i ředitelů školy byly korelovány v jednotlivých faktorech vzájemně.

U dotazníků ředitelů škol byly **sledovány i odpovědi na otevřené otázky**, vzhledem k počtu dotazníků a omezené pilotáži nebyla předem provedena kategorizace odpovědí a ani po sběru

dat nebylo nutné odpovědi kódovat prostřednictvím kódových klíčů. S ohledem na nízký počet škol využívajících systémy řízení kvality se předpokládalo, že odpovědi na tyto otázky budou využity při interpretaci, která se bude zabývat těmito školami individuálně. Získaná data proto byla ponechána v programu Excel, který umožňuje třídění škol a dat podle různých kritérií.

Po provedení popisných analýz spokojenosti žáků a jejich postojů vůči škole byla k testování hypotéz využita **diferenciální analýza** k určení jakýchkoli rozdílů mezi dopadem implementace systémů řízení kvality (ISO:9001 a CAF, resp. EFQM) na spokojenost žáků. **K porovnání průměrů, rozptylů a k výpočtu směrodatné odchylky byl využit statistický test T-test** a pro obě nezávislé skupiny byla provedena jednorozměrná **analýza rozptylu ANOVA s hladinou významnosti $p = 0,01$** . Diferenciální analýza byla prováděna prostřednictvím softwaru IBM SPSS, který podporuje dataminingové procesy včetně skórování výsledků a vizualizaci datových vztahů. V rámci této analýzy byly **testovány jednotlivé indexy** (celkový, v pěti sledovaných faktorech, index spokojenosti a index postojů) u obou skupin škol **s cílem potvrdit nebo zamítnout nulové hypotézy**. Dále byly prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu spočítány **korelace** mezi jednotlivými indexy na datech „jednotka žák“ a s cílem ověřit, zda původně stanovené faktory dávají na nových datech smysl, byla spočítána **reliabilita již stanovených indexů**.

12 Výsledky šetření

Výsledky šetření byly prostřednictvím softwaru IBM SPSS podrobeny zkoumání reliability tří hlavních indexů spokojenosti a indexů v pěti pozorovaných faktorech a jsou prezentovány níže ve čtyřech kapitolách. Nejprve jsou představeny výsledky dotazníků ředitelů škol zapojených do šetření, následně jsou prostřednictvím jednotlivých indexů prezentovány výsledky dotazníků žáků.

12.1 Celkový index dotazníku ředitelů

Celkový index dotazníku ředitelů škol byl spočítán jako celkový průměr všech otázek za školu/ředitele. Indexy byly dále spočítány v pěti pozorovaných faktorech, tj. výuka, vyučující, škola, technika a klima školy a jsou představeny v tabulce 8.

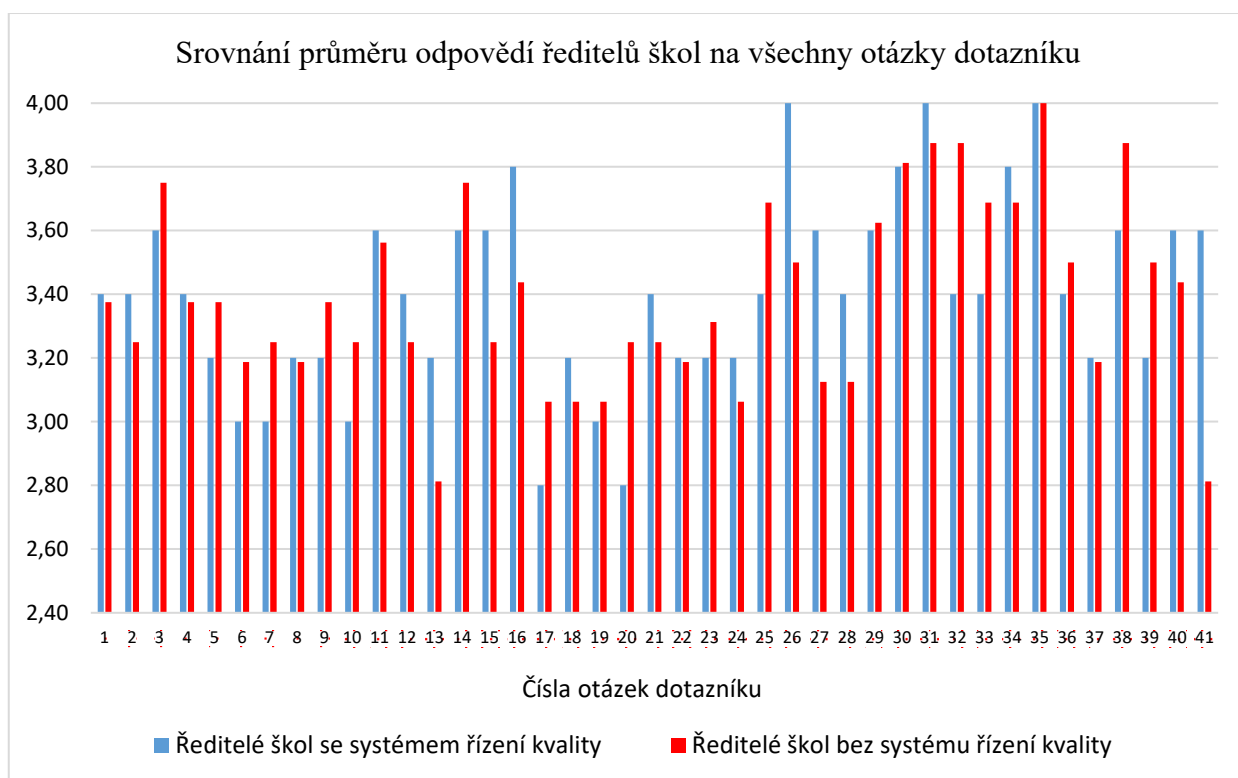
Tabulka 8 Indexy položek dotazníku pro ředitele

	Systém řízení	Celkový index	Index výuky	Index vyučující	Index škola	Index technika	Index klima
škola 1	NE	3,12	3,00	3,00	3,40	2,60	3,00
škola 11	NE	3,22	3,17	3,00	3,80	2,60	3,00
škola 12	NE	3,27	3,17	3,40	3,60	3,20	3,00
škola 13	NE	3,61	3,42	3,60	3,60	3,60	3,75
škola 14	NE	3,44	3,00	3,20	4,00	3,80	3,00
škola 16	NE	3,37	3,42	3,40	3,60	3,00	3,50
škola 17	NE	3,63	3,42	3,80	4,00	3,20	4,00
škola 18	NE	3,61	3,67	3,60	4,00	3,80	3,25
škola 19	NE	3,32	3,00	3,40	3,40	3,40	3,00
škola 20	NE	3,54	3,50	3,60	3,80	3,40	3,50
škola 4	NE	3,37	3,25	3,20	3,40	3,60	3,25
škola 5	NE	3,56	3,33	3,60	3,80	4,00	3,25
škola 6	NE	3,20	3,00	3,80	3,40	2,60	3,25
škola 7	NE	3,37	3,17	3,20	3,60	3,60	3,25
škola 8	NE	3,20	3,08	3,00	3,80	3,40	3,25
škola 9	NE	3,44	3,17	3,20	4,00	3,60	3,25
škola 10	ANO	3,59	3,42	3,60	4,00	3,60	3,25
škola 15	ANO	3,27	3,17	3,20	3,20	3,40	3,00
škola 2	ANO	3,22	2,92	3,60	3,20	3,40	3,25
škola 21	ANO	3,66	3,50	3,80	3,80	3,60	3,75
škola 3	ANO	3,27	3,08	3,20	3,60	3,40	3,00
Rozdíl: „+“ ve prospěch ředitelů škol se SR „-“, ve prospěch ředitelů škol bez SR		0,01	-0,01	0,11	-0,14	0,14	-0,03

Zdroj: vlastní zpracování

Průměr celkového indexu ředitelů škol, kteří využívají systém řízení kvality je téměř shodný s řediteli, kteří systém řízení kvality nepoužívají (liší se o 0,01 ve prospěch ředitelů škol se systémem řízení). Výrazně vyšší hodnota průměrného indexu škol se systémem řízení je u indexu technického vybavení (rozdíl 0,14) a indexu vyučujících (rozdíl 0,11). U indexu výuky jsou názory ředitelů v obou skupinách téměř totožné (rozdíl 0,01), podobně i indexu klimatu (rozdíl 0,03). Výraznější nesoulad je v průměru indexů spokojenosti se školou, kde ředitelé škol se systémem řízení tuto skutečnost hodnotí hůře než ředitelé škol bez systému řízení (rozdíl 0,14).

Graf 1 srovnává průměr odpovědí na jednotlivé otázky u ředitelů škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality. Průměrem odpovědí je rozuměn aritmetický průměr odpovědí ředitelů škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality. Četnost odpovědí byla zaznamenána u každé otázky a školy dle odpovědi 1–4 a následně byl počítán rozdíl mezi oběma skupinami škol. Ukázalo se, že všichni ředitelé škol, kteří uplatňují systém řízení kvality se shodli na absolutním hodnocení „*rozhodně souhlasím*“ u otázek 26 „*Technické vybavení naší školy (počítače, ipady, dataprojektory atd.) je dobré*“ – faktor technické vybavení, 31 „*O organizačních záležitostech (suplování, zkoušky ...) jsme včas a dostatečně informováni*“, tato otázka není součástí žádného u pozorovaných faktorů a 35 „*V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy*“ – faktor spokojenost se školou. V této otázce se odpovědi ředitelů škol se systémem řízení shodují s odpověďmi ředitelů škol bez systémů řízení. Nejnižší hodnocení ředitelé škol se systémem řízení uvádějí u otázek vztahujících se k faktoru výuky – otázka 20 „*Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese*“ a 17 „*Vyučující chodí do výuky včas*“. Největší rozdíl mezi odpověďmi ředitelů škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality je v otázce 41 „*Výběr a kvalita nabízených jídel ve školní jídelně jsou dobré*“ – tato otázka nebyla součástí žádného z pozorovaných faktorů.



Zdroj: autor

Graf 1

Srovnání průměru odpovědí ředitelů škol

Průměr odpovědí ředitelů škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality a výše uvedené indexy dotazníku ředitelů vyjadřují názor jednoho člověka (ředitele školy), proto je nutné jednotlivá zjištění interpretovat velmi opatrně.

12.2 Celkový index dotazníku pro žáky

12.2.1 Reliabilita indexu

Výpočet reliability celkového indexu žákovského dotazníku byl vypočítán prostřednictvím softwaru IBM SPSS. Cronbachova α celkového indexu spokojenosti ze všech 41 položek dotazníku byla spočítána 0,950, což ukazuje vysokou míru přesnosti měření. Výpočet míry reliability z celkových dat je vyšší než výpočet z pilotovaných dat (0,922). Velké množství položek dotazníku, které spolu vysoce korelují, by umožňovalo dotazník dále nedělit na dílčí faktory, s ohledem na příslib zpětné vazby ředitelům škol však bylo rozhodnuto data vyhodnocovat diferencovaněji, a to prostřednictvím indexů.

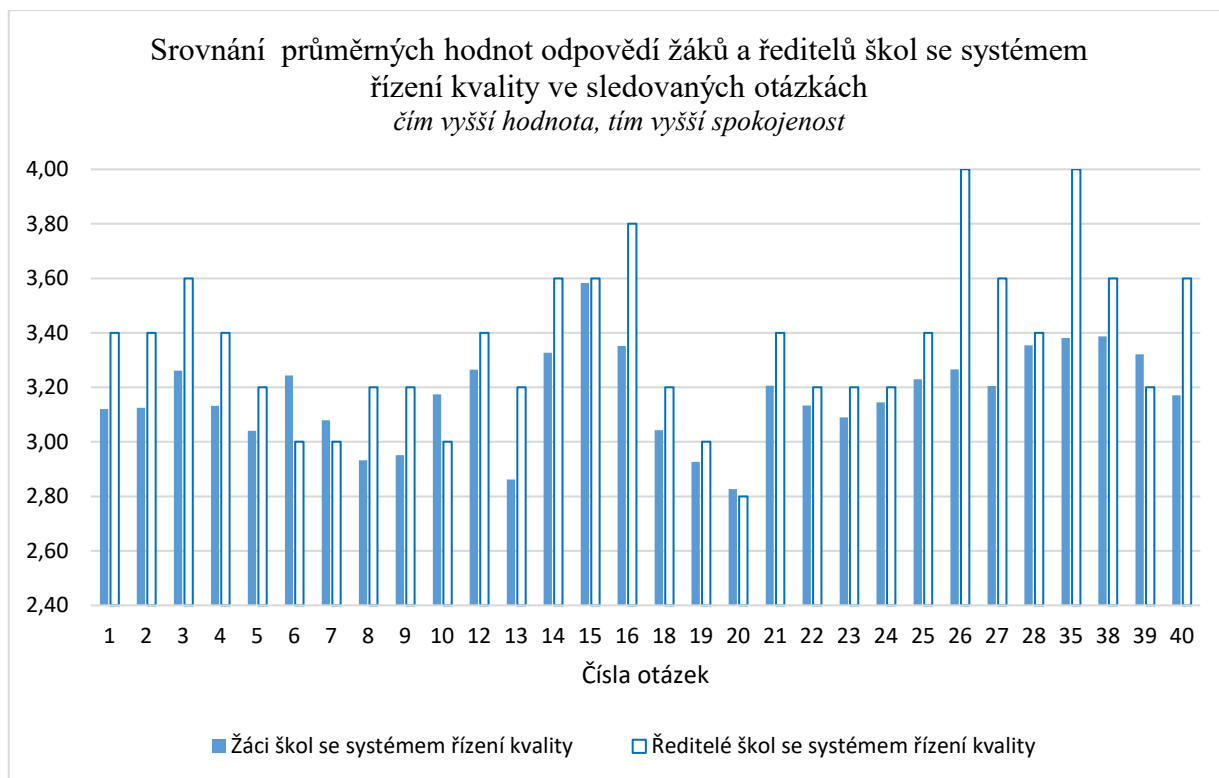
12.2.2 Výpočet průměrných hodnot a relativních četností odpovědí a jejich srovnání s řediteli příslušných škol

Celkový index dotazníku žáků byl počítán jako aritmetický průměr všech položek dotazníku u všech sledovaných škol. Hodnota indexu činí 3,11, tudíž lze konstatovat, že celková spokojenost žáků sledovaných středních odborných škol je nadprůměrná.

Graf 2 srovnává **průměrné hodnoty odpovědí žáků a ředitelů škol se systémem řízení kvality** ve sledovaných otázkách³⁵. Jednoznačně nejvyšší průměrná hodnota byla u žákovského dotazníku zaznamenána v otázce 15 „*Respektuji své vyučující.*“ (3,58). V této otázce se žáci téměř shodují s hodnocením ředitelů (rozdíl 0,02). Pozitivně žáci hodnotí i bezpečí ve škole (otázka 38, rozdíl 0,21), dostupnost vedení školy v případě potřeby (otázka 35, rozdíl 0,62), prostory školy (otázka 28, rozdíl 0,05), chování vyučujících (otázka 16, rozdíl 0,45) a míru odborných znalostí vyučujících (otázka 14, rozdíl 0,27).

Ze sledovaných otázek je žáky nejhůře hodnocena otázka 20 „*Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.*“ (2,83). V této otázce se hodnocení žáků téměř shoduje s hodnocením ředitelů (rozdíl 0,03). Významně hůře, než u ostatních otázek žáci hodnotí otázku 13 „*Při výuce se nevěnujeme nepodstatným záležitostem.*“ (2,86), ředitelé škol na tuto otázku odpovídají optimističtěji (rozdíl 0,34). Relativně hůře jsou žáky hodnoceny i otázky týkající se kvality výuky. Otázky 8 „*V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy.*“ a 19 „*Během výuky se toho hodně naučím.*“ jsou žáky hodnoceny hodnotou 2,93, ředitelé škol tyto otázky hodnotí lépe (rozdíl 0,27 a 0,07). Podobně je žáky hodnocena otázka 9 „*Nemusím mít obavy, pokud se při výuce dopustím nějakých chyb.*“, i zde ředitelé tuto skutečnost hodnotí lépe (rozdíl 0,25).

³⁵ Otázky 11, 17, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37 a 41 nepatří do žádného ze sledovaných faktorů.



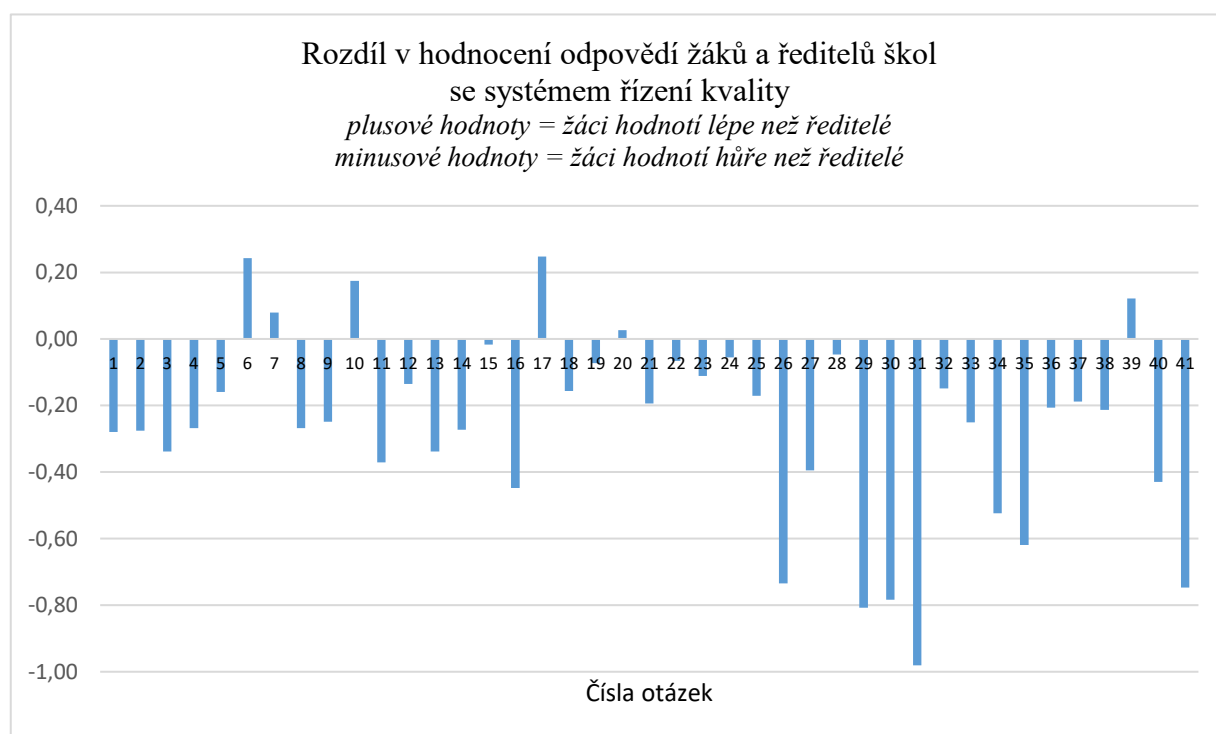
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2

Srovnání průměrných hodnot odpovědí žáků a ředitelů škol se systémem řízení kvality

Graf 3 ukazuje **rozdíly v hodnocení odpovědí žáků a ředitelů škol se systémem řízení kvality na všechny otázky**. Jednoznačně největší rozdíl (0,98) je u otázky 31 „*O organizačních záležitostech (suplování, zkoušky ...) jsme včas a dostatečně informováni.*“, 29 „*Jídlo v naší školní jídelně považuji za dobré.*“ (rozdíl 0,81) a 30 „*Jsem informován o službách poradenství v naší škole (kariérní poradenství, školní psycholog, výchovný poradce, speciální pedagog, metodik prevence).*“ (rozdíl 0,78). Z položek obsažených v pozorovaných faktorech lze největší rozdíl nalézt v neprospěch ředitelů u otázky 26 „*Technické vybavení naší školy je dobré.*“ a 35 „*V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy.*“ Ředitelé škol tuto otázku hodnotí absolutní hodnotou (4), žáci otázce přisuzují hodnotu 3,27 (rozdíl 0,73), resp. 3,38 (rozdíl 0,62). Další významný rozdíl mezi hodnocením žáků a ředitelů je v otázce 16 „*Vyučující se ke mně chovají seriózně.*“ (rozdíl 0,45) a 40 „*Ve třídě pracuji rád/a a cítím se dobře.*“ (rozdíl 0,43). Naopak lépe než ředitelé žáci odpovídají na otázku 6 „*Vyučující jsou na výuku vždy dobře připraveni.*“ (rozdíl 0,24), 10 „*Při výuce se smysluplně využívají informační technologie.*“ (rozdíl 0,17) a 39 „*Obecně jsem se svojí školou spokojený/á.*“ (rozdíl 0,12).

Minimální rozdíly v odpovědích ředitelů a žáků školy byly zaznamenány v otázkách zjišťujících klima školy (otázky 22, 23), kde ředitelé na tyto otázky odpovídali mírně pozitivněji než žáci (rozdíl 0,07 a 0,11), a v otázce 24 zjišťující obecnou spokojenost s výukou (rozdíl 0,06). Téměř soulad mezi žáky a řediteli byl u otázky 15 „*Respektuji své vyučující.*“ (0,02), 20 „*Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.*“ (0,03) a u otázky 28 „*Další školní prostory mimo učebny považují v naší škole za dobré.*“ (0,05).



Zdroj: vlastní zpracování

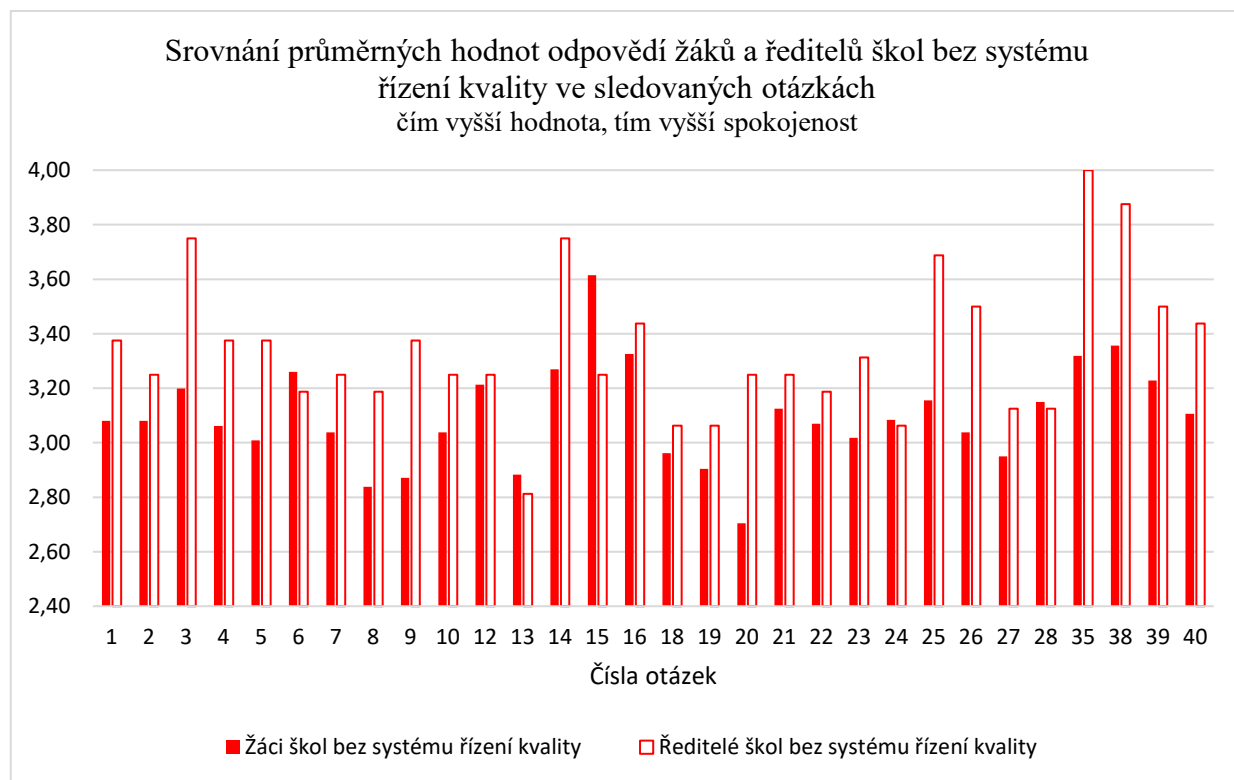
Graf 3

Rozdíly v hodnocení žáků a ředitelů škol se systémem řízení kvality

Při porovnávání průměrných hodnot odpovědí žáků a ředitelů škol, které využívají systém řízení kvality, lze největší rozdíly v odpovědích vidět v otázkách směřujících ke kvalitě školního stravování, kdy ředitelé škol tuto oblast hodnotí výrazně lépe než žáci. Tento rozdíl ve vnímání žáků a učitelů je nejvyšší ze všech otázek dotazníku, není však součástí žádného z pozorovaných faktorů.

Graf číslo 4 srovnává **průměrné hodnoty odpovědí žáků a ředitelů škol bez systému řízení kvality** ve sledovaných otázkách. Jednoznačně nejvyšší průměrná hodnota byla u žakovského dotazníku opět zaznamenána v otázce 15 „*Respektuji své vyučující.*“ (3,62). Pozitivně žáci hodnotí i bezpečí ve škole (otázka 38, hodnota 3,36), chování vyučujících (otázka 16, hodnota

3,33), dostupnost vedení školy v případě potřeby (otázka 35, hodnota 3,32), míru odborných znalostí vyučujících (otázka 14, hodnota 3,27) a přípravu vyučujících na výuku (otázka 6, hodnota 3,26).



Zdroj: vlastní zpracování

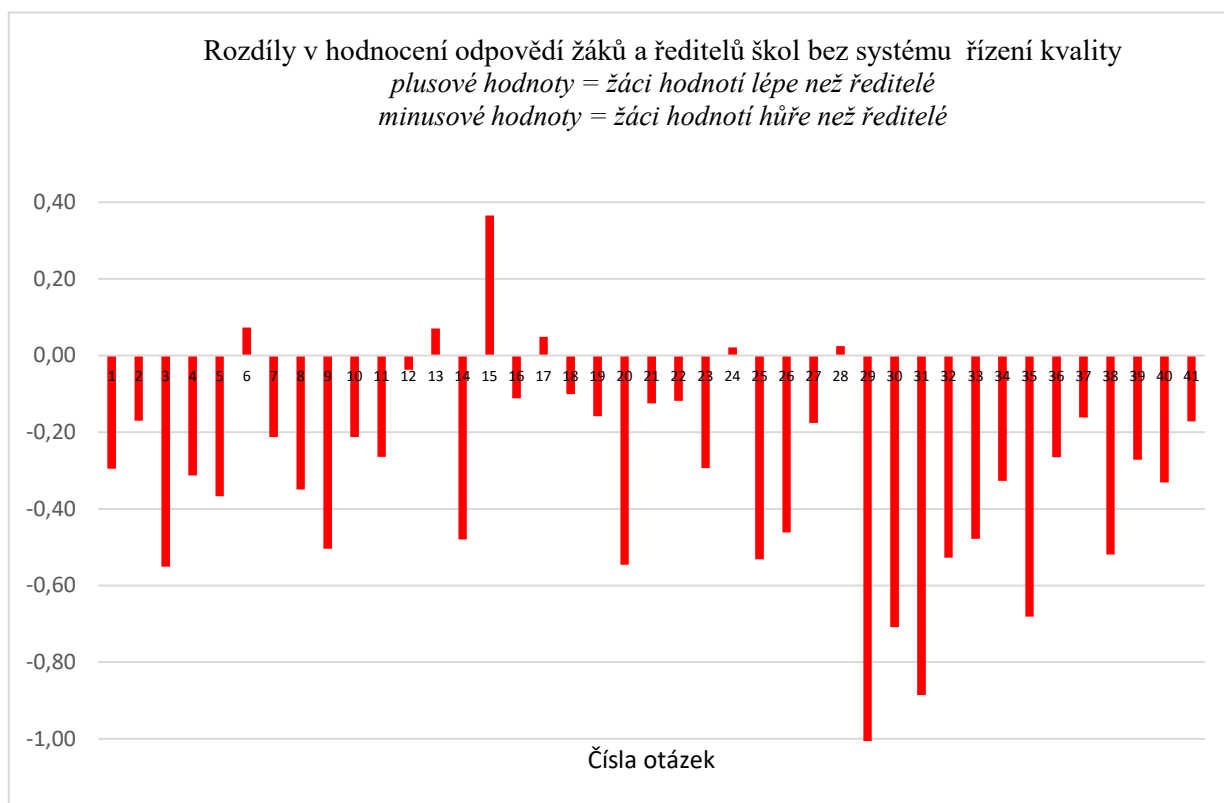
Graf 4

Srovnání průměrných hodnot odpovědí žáků a ředitelů škol bez systému řízení kvality

Naopak nejnižší spokojenost žáci vyjádřili v otázkách 20 „*Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.*“ (2,70), 8 „*Vyučující kladou v mé třídě přiměřené nároky na naše výkony.*“ (2,84), 9 „*Nemusím mít obavy, pokud se při výuce dopustím nějakých chyb.*“ (2,87) a 13 „*Při výuce se nevěnujeme nepodstatným záležitostem.*“ (2,88).

Graf 5 prezentuje rozdíly v hodnocení odpovědí žáků a ředitelů škol bez systému řízení kvality na všechny otázky. Největší rozdíly v odpovědích jsou opět u otázek, které nejsou v žádném ze sledovaných faktorů a týkají se kvality jídla ve školní jídelně (otázka 29, rozdíl 1,04) a informovanosti žáků (otázka 31, rozdíl 0,89 a otázka 30, rozdíl 0,71). V rámci sledovaných otázek jsou největší rozdíly mezi odpověďmi žáků a ředitelů (v neprospěch ředitelů) v otázkách 35 „*V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy.*“ (rozdíl

0,68), 3 „*Výuka se vztahuje k oboru povolání/praxe.*“ (rozdíl 0,55), 20 „*Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.*“ (rozdíl 0,55), 25 „*Ve školní budově a učebnách se cítím dobře.*“ (rozdíl 0,53), 38 „*V naší škole se cítím bezpečně.*“ (rozdíl 0,52) a 9 „*Nemusím mít obavy, pokud se při výuce dopustím nějakých chyb.*“ (rozdíl 0,50). Výrazně lépe než ředitelé žáci odpovídají na otázku 15 „*Respektuji své vyučující.*“ (rozdíl 0,37).



Zdroj: vlastní zpracování

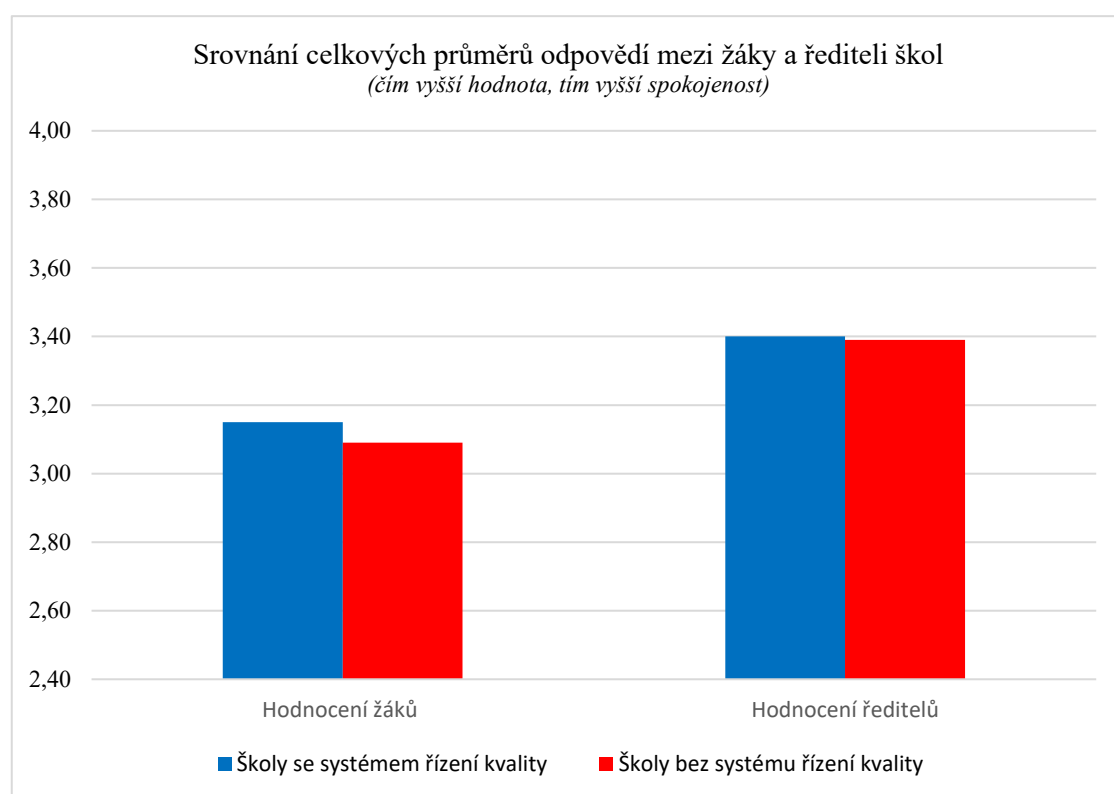
Graf 5

Rozdíly v hodnocení žáků a ředitelů škol bez systému řízení kvality

Naopak největší shoda mezi odpověďmi žáků a ředitelů v této kontrolní skupině byla v otázkách 28 „*Další školní prostory mimo učebny považuji v naší škole za dobré.*“ (rozdíl 0,02), 24 „*Obecně jsem s naší výukou spokojený/á.*“ (rozdíl 0,02), 12 „*Vyučující mě hodnotí spravedlivě.*“ (rozdíl 0,04), 6 „*Vyučující jsou na výuku vždy dobře připraveni.*“ (rozdíl 0,07) a 13 „*Při výuce se nevěnujeme nepodstatným záležitostem.*“ (rozdíl 0,07).

12.2.3 Srovnání získaných hodnot škol s a bez systému řízení kvality

V obou sledovaných skupinách škol byl dále proveden celkový výpočet průměrných hodnot odpovědí. Získané hodnoty byly následně komparovány s průměrem zjištěným u ředitelů jednotlivých skupin škol. Jak ukazuje graf 6, průměr odpovědí dotazníku žáků všech sledovaných škol se systémem řízení byl nadprůměrný (3,15). U žáků škol bez systému řízení kvality byl průměr 3,09. Průměrné hodnoty odpovědí ředitelů příslušných škol byly velmi blízké (3,39 u ředitelů bez systémů řízení kvality, 3,40 u ředitelů se systémem řízení kvality). Na základě výpočtu průměrných hodnot všech odpovědí žáků, je možné hypotézu 1 považovat za platnou. Žáci škol se systémem řízení kvality vyjadřují se svojí školou vyšší spokojenost než žáci škol, kde žádný ze systémů řízení kvality není používán.



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6

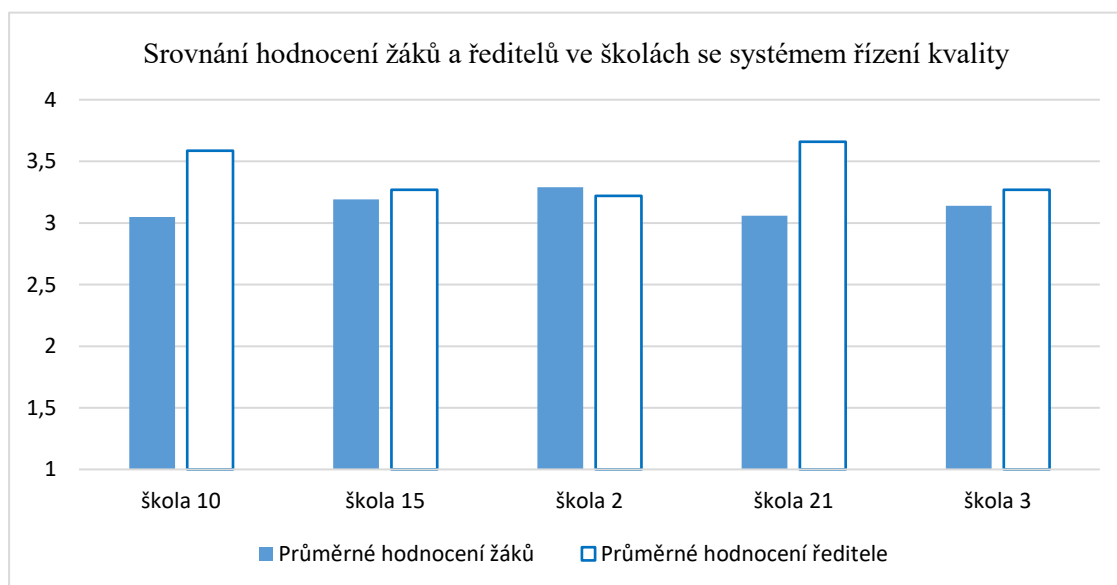
Srovnání celkových průměrů odpovědí mezi žáky a řediteli škol

Hodnoty zobrazené v grafu 6 ukazují srovnání celkových průměrů hodnocení žáků a ředitelů. Při porovnání celkových průměrů odpovědí žáků a ředitelů lze konstatovat, že rozdíl v odpovědích žáků a ředitelů škol se systémem řízení kvality je nižší (0,25) než u žáků a ředitelů

škol bez systému řízení kvality (0,3). Názory žáků a ředitelů škol v první skupině jsou si tedy bližší, proto lze také druhou hypotézu považovat za platnou.

Je zřejmé, že hodnocení žáků je v obou případech zdatně nižší než hodnocení ředitelů, což může mít jak statistické, tak reálné důvody. Zatímco sloupce vlevo jsou průměrným hodnocením všech žáků školy, kteří se zúčastnili šetření, hodnocení ředitelů je pouze průměrem hodnocení šestnácti (školy bez systému řízení) a pěti (školy se systémem řízení) ředitelů, a je tedy náchylnější k extrémním hodnotám. Dále lze předpokládat (a zjištěná data tento předpoklad potvrzují), že ředitelé škol budou při hodnocení své školy méně kritičtí než žáci, a to především v otázkách, které budou diskutovány dále.

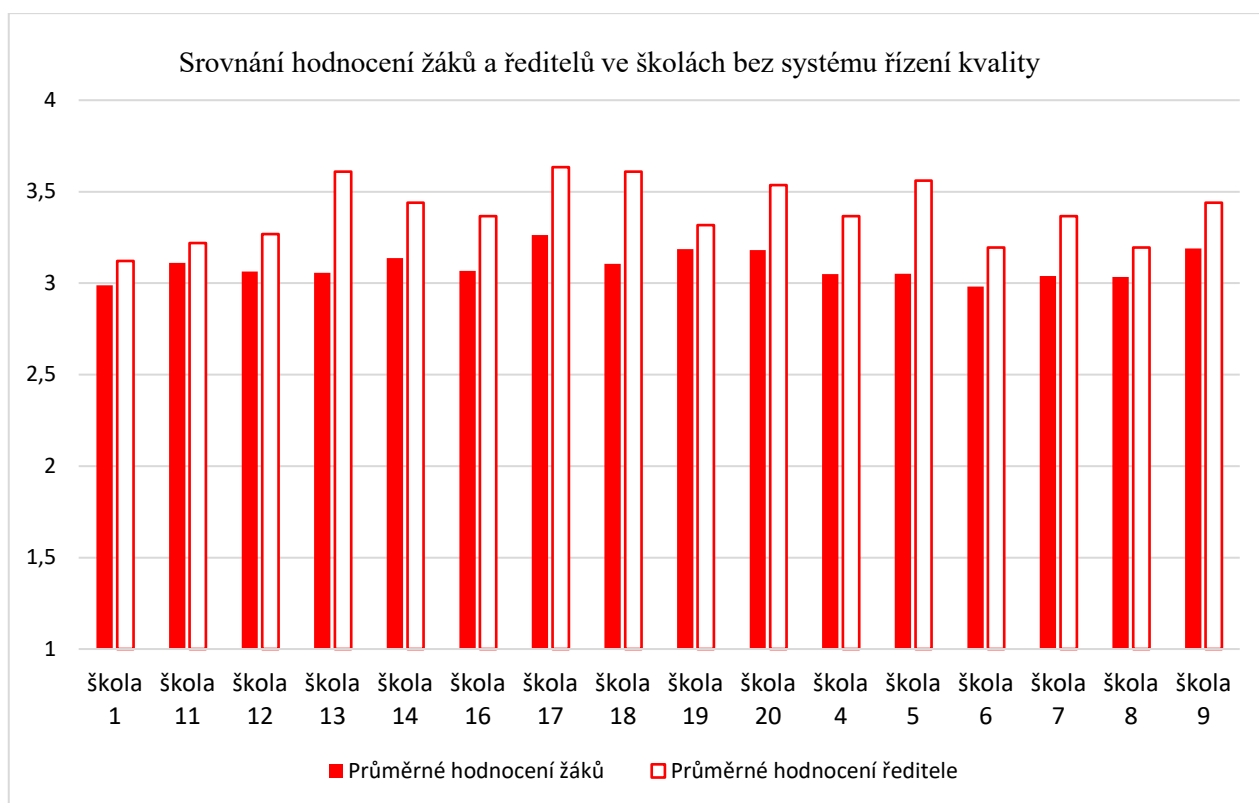
Další možností jak porovnávat odpovědi žáků a ředitelů ve sledovaných skupinách škol je **pohled přes jednotlivé školy**, který reprezentují grafy 7, 8 a tabulka 9. Pokud je hypotéza 2 podrobena hlubšímu zkoumání, je zřejmé, že názory žáků a ředitelů škol 2 (rozdíl 0,07) a 15 (rozdíl 0,08) si jsou ze všech sledovaných škol nejbližší. Obě školy využívají normu ISO (škola 15) a ISO + EFQM (škola 2). Blízké názory mezi žáky a ředitelem vykazuje i škola 3, která využívá sebehodnotící rámec CAF (rozdíl 0,13). Možná vysvětlení této situace budou diskutována v závěrečné části disertační práce.



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 7

Srovnání hodnocení žáků a ředitelů ve školách se systémem řízení kvality



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 8

Srovnání hodnocení žáků a ředitelů ve školách bez systému řízení kvality

Z prezentovaných dat vyplývá, že má smysl srovnávat rozdíly mezi odpověďmi ředitelů a žáků škol detailně. Ze skupiny škol, které nemají implementován některý ze systémů řízení kvality, jsou v rámci tohoto jevu srovnatelné pouze školy 1, 11 a 19, kde se průměrné hodnocení liší přibližně o jednu desetinu. Vyrovnaných hodnot, jako v případě škol 2, 3 a 15, které využívají systém řízení CAF (EFQM), však nedosahují.

Tabulka 9

Srovnání odpovědí žáků a ředitelů z pohledu škol

Škola	Školy bez systému řízení kvality																Školy se systémem řízení				
	1	11	12	13	14	16	17	18	19	20	4	5	6	7	8	9	10	15	2	21	3
Žáci	2,99	3,11	3,06	3,06	3,14	3,07	3,26	3,11	3,19	3,18	3,05	3,05	2,98	3,04	3,03	3,19	3,05	3,19	3,29	3,06	3,14
Ředitelé	3,12	3,22	3,27	3,61	3,44	3,37	3,63	3,61	3,32	3,54	3,37	3,56	3,20	3,37	3,20	3,44	3,59	3,27	3,22	3,66	3,27
Rozdíl	0,13	0,11	0,20	0,55	0,30	0,30	0,37	0,50	0,13	0,36	0,32	0,51	0,21	0,33	0,16	0,25	0,54	0,08	-0,07	0,60	0,13

Zdroj: vlastní zpracování

Další možností jak **porovnat názory žáků a ředitelů škol je prostřednictvím otázek v konkrétních faktorech**. Ke zjištění souvislosti názorů ředitelů škol a žáků v obou sledovaných skupinách byl spočítán průměr jednotlivých indexů žakovských a ředitelských dotazníků. Následně byly spočítány **rozdíly mezi průměry indexů ředitelů a žáků škol pro školy se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality**. Rozdíl mezi oběma typy indexů tak vyjadřuje souvislost mezi názory žáků a ředitelů, čím menší je rozdíl, tím vyšší je souvislost. Výsledné rozdíly jsou zachyceny tabulce 10 a grafu 9³⁶.

Tabulka 10

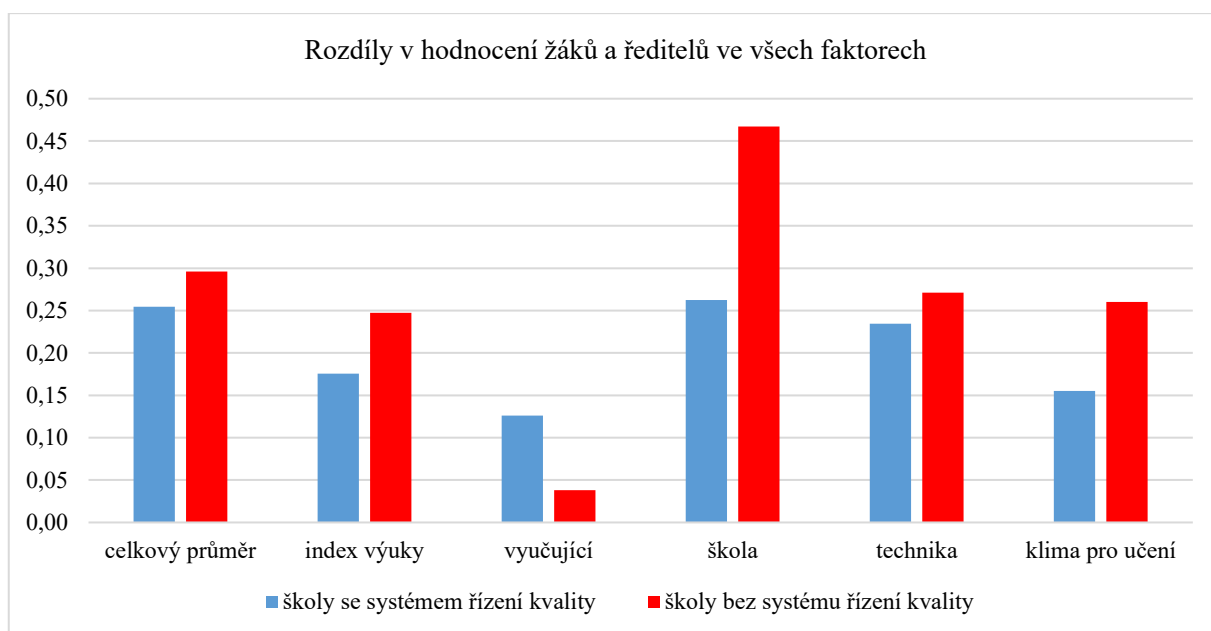
Srovnání odpovědí žáků a ředitelů škol z pohledu jednotlivých otázek a indexů

	Celkem	Výuka	Vyučující	Škola	Technika	Klima	Celkem	Výuka	Vyučující	Škola	Technika	Klima
	Žáci						Ředitelé					
Školy se systémem řízení kvality	3,15	3,04	3,35	3,30	3,25	3,09	3,40	3,22	3,48	3,56	3,48	3,25
Školy bez systému řízení kvality	3,09	2,99	3,34	3,23	3,07	3,02	3,39	3,23	3,38	3,70	3,34	3,28
Rozdíl	0,05	0,05	0,02	0,06	0,18	0,07	0,01	-0,02	0,10	-0,14	0,14	-0,03

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky 10 je zřejmé, že na obou typech škol dosahují nejvyšších hodnot položky spadající do indexu vyučující. Žáci tyto položky ve srovnání s ostatními hodnotili pozitivněji. To částečně vysvětluje trend pozorovatelný v grafu 9 níže v indexu vyučující, kde rozdíly v indexu jsou velmi malé. Naopak extrémní rozdíl v rámci hodnocení žáků a ředitelů je v indexu „škola“.

³⁶ Součástí zjišťování souvislostí mezi názory žáků a ředitelů byly i výpočty korelací prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu. Tyto výpočty se však s ohledem na nízký počet vzorků ředitelů a jejich obtížnou porovnatelnost neukázaly ve sledované skupině jako spolehlivé.



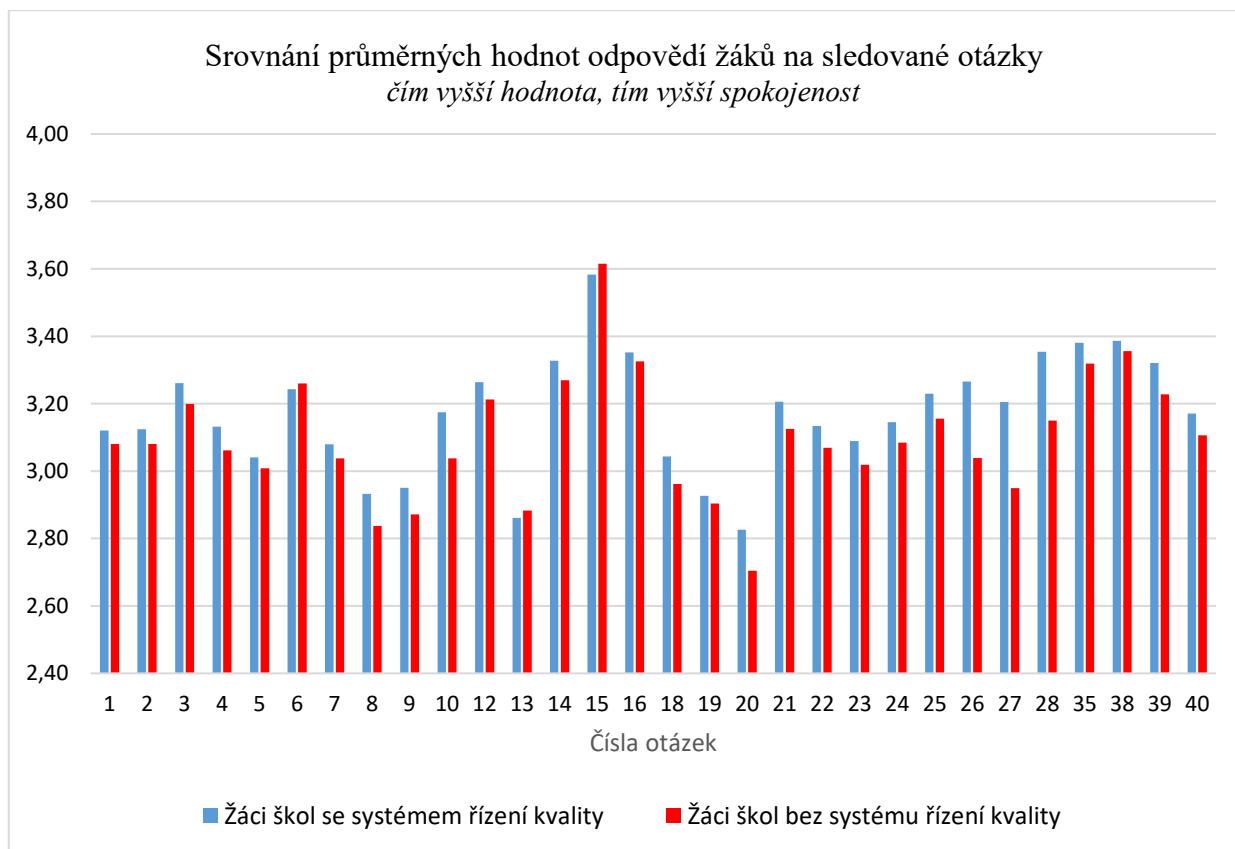
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 9

Rozdíly v hodnocení žáků a ředitelů ve všech faktorech

Z grafu 9 vyplývá, že s výjimkou indexu vyučující je ve všech sledovaných indexech rozdíl mezi hodnocením žáků a ředitelů větší na školách, které nevyužívají žádný ze systémů řízení kvality.

Při detailním zkoumání jednotlivých položek, které ukazuje graf 10, se ukázalo, že nejvyšší hodnotu žáci obou skupin škol přisoudili otázce 15 „*Respektuji své vyučující.*“ (hodnota 3,62). Žáci škol bez systému řízení kvality tuto otázku hodnotili nepatrně lépe než žáci škol se systémem řízení kvality (rozdíl 0,04). Nepatrně lépe tito žáci také odpovídali na otázku 6 „*Vyučující jsou na výuku vždy dobře připraveni.*“ (hodnota 3,26) a 13 „*Při výuce se nevěnujeme nepodstatným záležitostem.*“ (hodnota 2,88). Ve všech ostatních případech vykazovali vyšší spokojenost žáci škol se systémem řízení kvality. Mimo výše uvedenou otázku 15 tito žáci nejlépe odpovídali na otázku 38 „*V naší škole se cítím bezpečně.*“ (hodnota 3,39), 35 „*V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy.*“ (hodnota 3,38), 28 „*Další školní prostory mimo učebny považuji v naší škole za dobré.*“ (hodnota 3,35) a 16 „*Vyučující se ke mně chovají seriózně.*“ (hodnota 3,35).

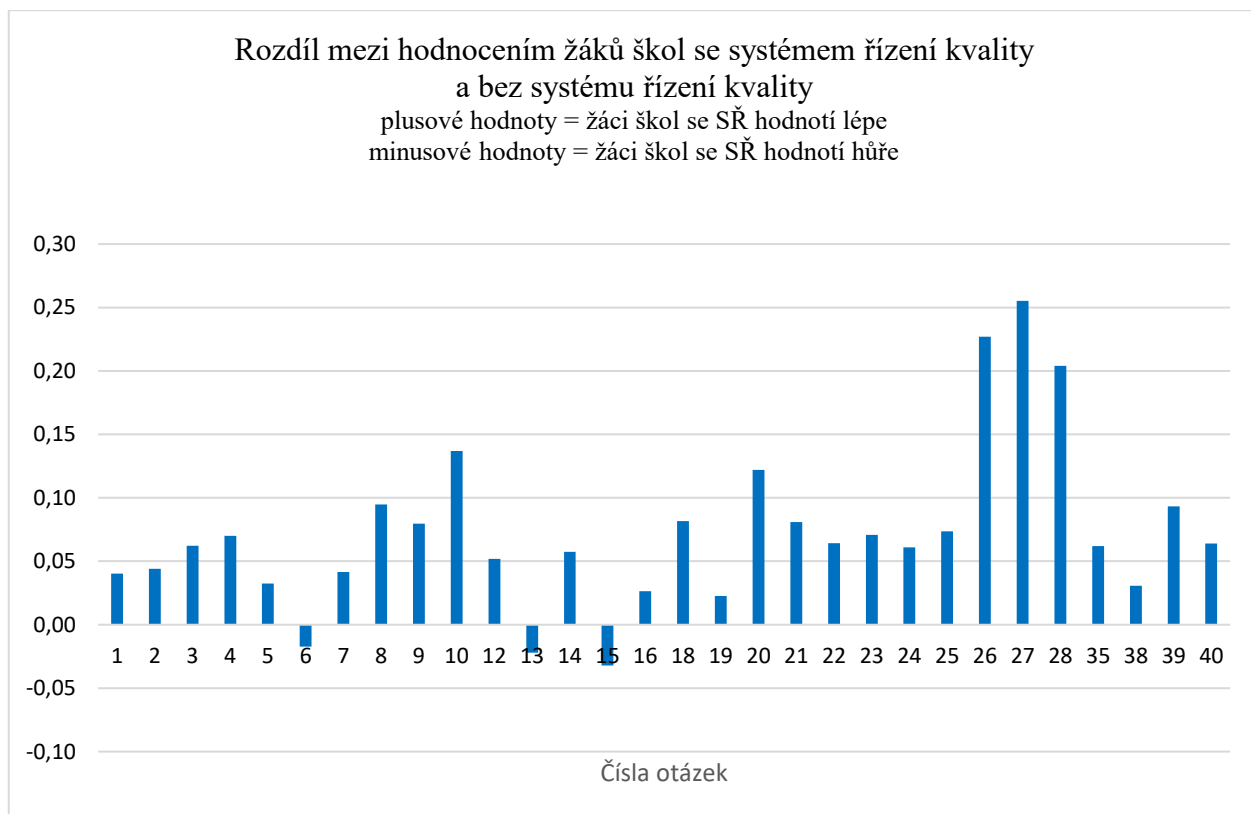


Zdroj: vlastní zpracování

Graf 10

Srovnání průměrných hodnot odpovědí žáků na sledované otázky

Jak ukazuje graf 11, rozdíly mezi průměrnými hodnotami odpovědí žáků obou sledovaných skupin škol jsou malé. Největší rozdíl mezi sledovanými odpověďmi žáků obou skupin škol je u otázky 27 „*Ve škole mám příležitost vzdělávat se samostatně i mimo výuku (počítačové učebny, atrium, kiosky apod.)*“ (rozdíl 0,26), 26 „*Technické vybavení naší školy (počítače, ipady, dataprojektory atd.) je dobré.*“ (rozdíl 0,23), 28 „*Další školní prostory mimo učebny považuji v naší škole za dobré.*“ (rozdíl 0,20) a 10 „*Při výuce se smysluplně využívají informační technologie.*“ (rozdíl 0,14). Ve všech těchto případech žáci škol se systémem řízení kvality předmětné skutečnosti posuzovali lépe než žáci škol bez systému řízení kvality. Největší shoda mezi žáky obou skupin škol panovala v otázce 6 „*Vyučující jsou na výuku vždy dobře připraveni.*“ a 13 „*Při výuce se nevěnujeme nepodstatným záležitostem.*“ (rozdíl 0,02 v neprospěch škol se systémem řízení kvality), 19 „*Během výuky se toho hodně naučím.*“ (rozdíl 0,02 ve prospěch škol se systémem řízení kvality), 16 „*Vyučující se ke mně chovají seriózně.*“ a 38 „*V naší škole se cítím bezpečně.*“ (rozdíl 0,03).



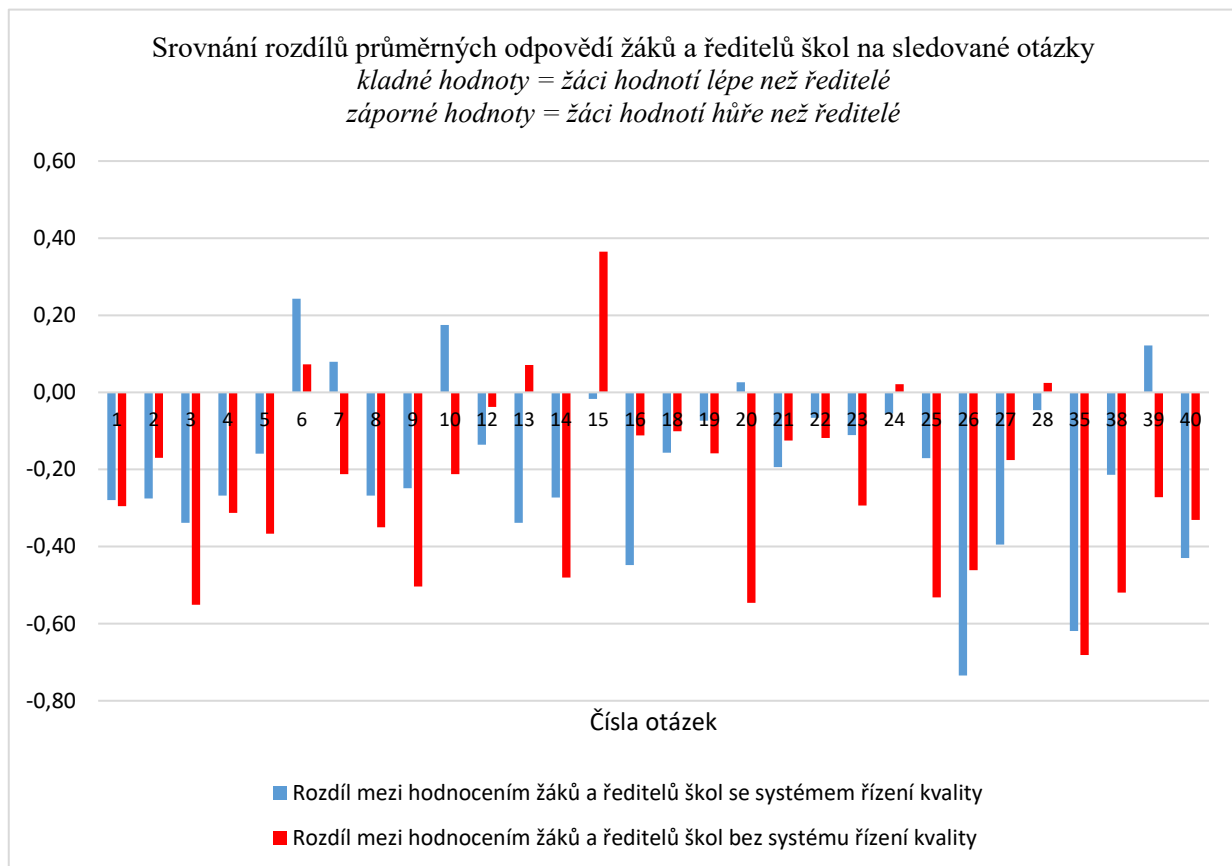
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 11

Rozdíl mezi hodnocením žáků škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality

Graf 12 ukazuje rozdíly mezi odpověďmi žáků a ředitelů v obou sledovaných skupinách. Největší rozdíly³⁷ jsou pozorovatelné u otázek 20 „*Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.*“ (0,57), 10 „*Při výuce se smysluplně využívají informační technologie.*“ (0,39), 39 „*Obecně jsem se svojí školou spokojený/á.*“ (0,39) a 25 „*Ve školní budově a učebnách se cítím dobře.*“ (0,36). Naopak nejmenší rozdíly mezi oběma skupinami škol jsou v odpovědích na otázky 1 „*Obsahu i strukturu výuky lze zpravidla dobře porozumět.*“ (0,02), 4 „*Výuka poskytuje možnost samostatného rozvoje a plnění samostatných úkolů.*“ (0,04), 22 „*Vyučující reagují přiměřeně na vyrušování během výuky.*“ (0,05) a 35 „*V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy.*“ (0,06).

³⁷ Celkové rozdíly jsou součtem rozdílů žáků a ředitelů v obou skupinách škol.



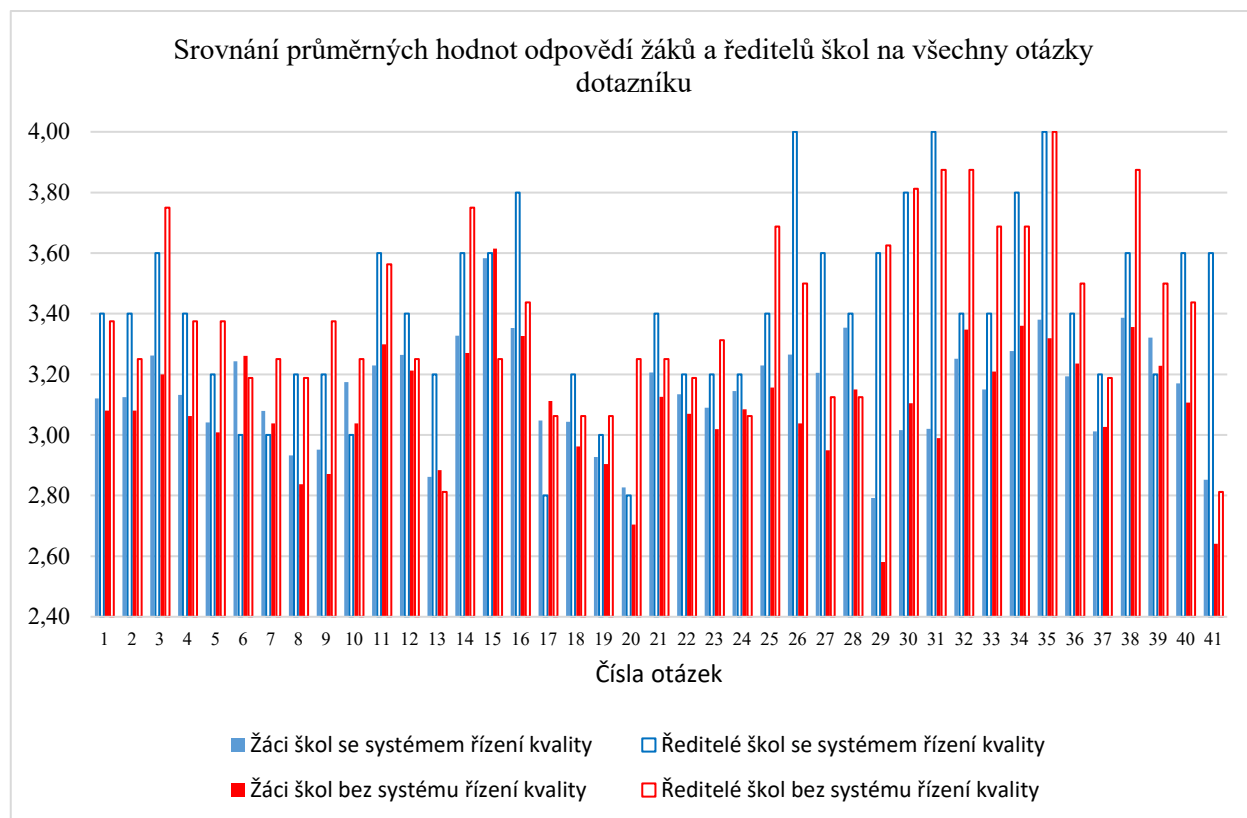
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 12

Srovnání rozdílů průměrných odpovědí žáků a ředitelů škol na sledované otázky

Při porovnání rozdílů v četnosti odpovědí na jednotlivé otázky mezi školami se systémem řízení kvality a bez zavedeného systému řízení kvality se největší rozdíl ukázal v otázkách vztahujících se k technickému vybavení školy. Žáci ze škol využívajících některý ze systémů řízení kvality např. na otázku 26 „*Technické vybavení naší školy (počítače, ipady, dataprojektory atd.) je dobré.*“, zvolili možnost „*rozhodně souhlasím*“ o 17 % častěji než žáci ze škol, které systémy řízení kvality nevyužívají. Podobně významně lépe žáci odpovídali na otázku 28 „*Další školní prostory mimo učebny považují v naší škole za dobré.*“ (14 %) a 27 „*Ve škole mám příležitost vzdělávat se samostatně i mimo výuku (počítačové učebny, atrium, kiosky apod.).*“ (12 %).

Na základě grafu 13, který srovnává průměrné hodnoty žáků a ředitelů v obou sledovaných skupinách škol je možné konstatovat, že s výjimkou otázek 6, 13 a 15³⁸, kde jsou minimální rozdíly ve prospěch škol bez systémů řízení kvality (max. 0,03), jsou ve všech ostatních položkách spokojenější žáci škol se systémem řízení kvality.



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 13

Srovnání průměrných hodnot odpovědí žáků a ředitelů škol na všechny otázky dotazníku

Při porovnání odpovědí na všechny otázky dotazníku žáků i ředitelů v obou sledovaných skupinách škol je zjevné, že nejhůře jsou hodnoceny otázky vztahující se ke kvalitě školního stravování (29 a 41, hodnota 2,58 a 2,64), a to žáci škol bez systému řízení kvality. Žáci škol se systémem řízení kvality tyto otázky hodnotí nepatrně lépe (2,79 a 2,85). Významně lépe tuto oblast hodnotí ředitelé obou skupin škol. Otázky 29 až 34, které také nejsou předmětem žádného z pozorovaných faktorů a vztahují se spíše k organizaci školy, jsou v obou skupinách škol lépe hodnoceny řediteli než žáky.

³⁸ Otázky 11, 17, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37 a 41 nepatří do žádného ze sledovaných faktorů.

Tabulky 11 a 12 uvádějí pořadí průměrů hodnot odpovědí žáků u obou skupin škol a poskytují jiný pohled na informace prezentované v grafech 2, 4, 10 a 13. Kromě již uvedené odpovědi na otázku 15 „*Respektuji své vyučující.*“, které žáci jednoznačně přisoudili maximální hodnotu, je zajímavé vysoké hodnocení položky 38 „*V naší škole se cítím bezpečně.*“ a 39 „*Obecně jsem se svojí školou spokojený*“.

Tabulka 11 Pořadí průměru hodnot odpovědí žáků škol se systémem řízení kvality

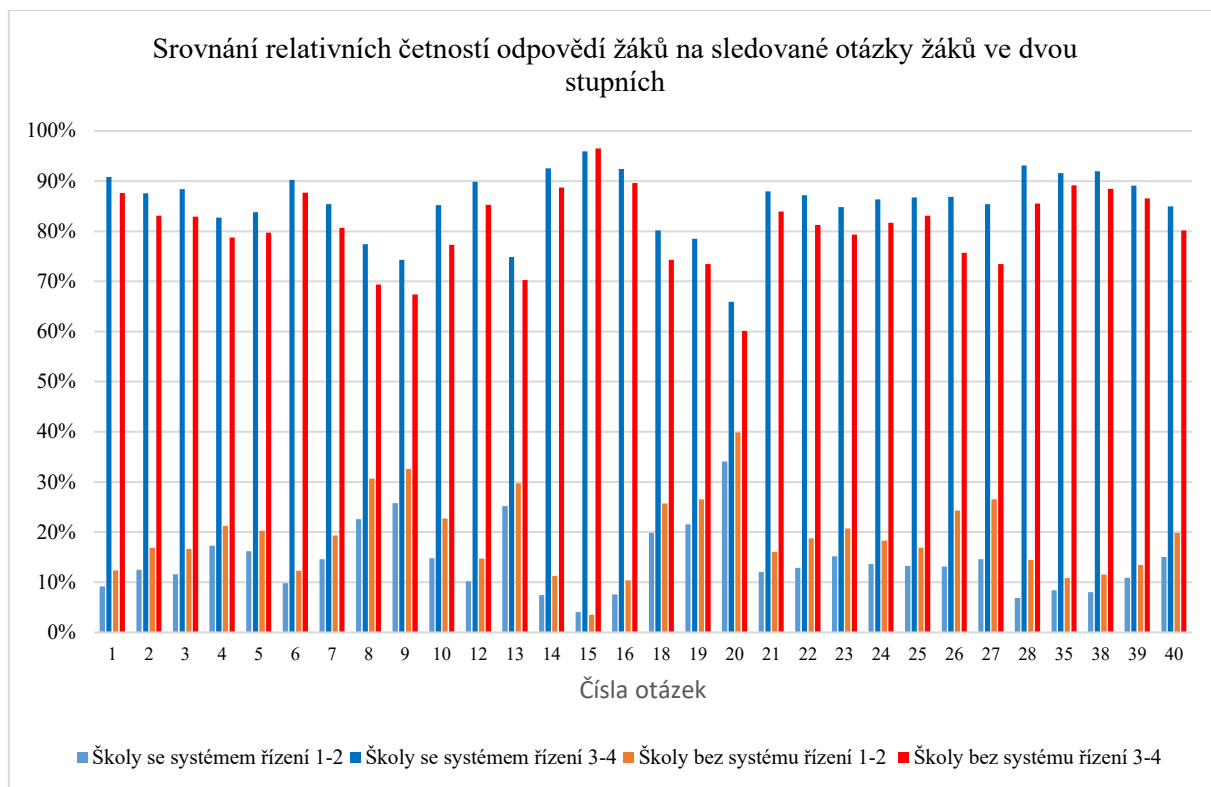
Pořadí	Položky dotazníku	Hodnota	Sledované ve faktoru
1	15. Respektuji své vyučující.	3,58	ANO
2	38. V naší škole se cítím bezpečně.	3,39	ANO
3	35. V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy.	3,38	ANO
4	28. Další školní prostory mimo učebny považuji v naší škole za dobré.	3,35	ANO
5	16. Vyučující se ke mně chovají seriózně.	3,35	ANO
6	14. Vyučující prokazují vysokou míru odborných znalostí.	3,33	ANO
7	39. Obecně jsem se svojí školou spokojený/á.	3,32	ANO
8	34. Škola je dopravními prostředky dobře dostupná.	3,28	NE
9	26. Technické vybavení naší školy (počítače, ipady, dataprojektory atd.) je dobré.	3,27	ANO
10	12. Vyučující mě hodnotí spravedlivě.	3,26	ANO
11	3. Výuka se vztahuje k oboru povolání/praxe.	3,26	ANO
12	32. Zaměstnanci sekretariátu jsou vstřícní a přátelští.	3,25	NE
13	6. Vyučující jsou na výuku vždy dobře připraveni.	3,24	ANO
14	25. Ve školní budově a učebnách se cítím dobře.	3,23	ANO
15	11. Mé třídy byla vysvětlena pravidla hodnocení našich výkonů.	3,23	NE
16	21. Mám pocit, že se vyučující s mojí třídou snáší velice dobře.	3,21	ANO
17	27. Ve škole mám příležitost vzdělávat se samostatně i mimo výuku.	3,20	ANO
18	36. Důsledně se dbá na dodržování pravidel chování v rámci výuky.	3,19	NE
19	10. Při výuce se smysluplně využívají informační technologie.	3,17	ANO
20	40. Ve třídě pracuji rád/a a cítím se dobře.	3,17	ANO
21	33. Provozní zaměstnanci a další zaměstnanci jsou v případě potřeby k dispozici a vstřícní.	3,15	NE
22	24. Obecně jsem s naší výukou spokojený/á.	3,14	ANO
23	22. Vyučující reagují přiměřeně na vyrušování během výuky.	3,13	ANO
24	4. Výuka poskytuje možnost samostatného rozvoje a plnění samostatných úkolů.	3,13	ANO
25	2. Během výuky jsou mi jasné stanovené cíle.	3,12	ANO
26	1. Obsahu i strukturu výuky lze zpravidla dobře porozumět.	3,12	ANO
27	23. Vyučující vytvářejí ve třídě přátelskou atmosféru.	3,09	ANO
28	7. Obsah výuky v mé třídě je rozmanitý.	3,08	ANO
29	17. Vyučující chodí do výuky včas.	3,05	NE
30	18. Vyučující přispívají k mému zájmu o výuku.	3,04	ANO
31	5. Výuka má jasnou strukturu.	3,04	ANO
32	31. O organizačních záležitostech jsme včas a dostatečně informováni.	3,02	NE
33	30. Jsme informováni o službách poradenství v naší škole.	3,02	NE
34	37. Důsledně se dbá na dodržování pravidel chování i mimo výuku.	3,01	NE
35	9. Nemusím mít obavy, pokud se při výuce dopustím nějakých chyb.	2,95	ANO
36	8. Vyučující kladou v mé třídě přiměřené nároky na naše výkony.	2,93	ANO
37	19. Během výuky se toho hodně naučím.	2,93	ANO
38	13. Při výuce se nevěnujeme nepodstatným záležitostem.	2,86	ANO
39	41. Výběr a kvalita nabízených jídel ve školní jídelně jsou dobré.	2,85	NE
40	20. Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.	2,83	ANO
41	29. Jídlo v naší školní jídelně považuji za dobré.	2,79	NE

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 12 Pořadí průměru hodnot odpovědí žáků škol bez systému řízení kvality

Pořadí	Položky dotazníku	Hodnota	Sledované ve faktoru
1	15. Respektují své vyučující.	3,62	ANO
2	34. Škola je dopravními prostředky dobře dostupná.	3,36	NE
3	38. V naší škole se cítím bezpečně.	3,36	ANO
4	32. Zaměstnanci sekretariátu jsou vstřícní a přátelští.	3,35	NE
5	16. Vyučující se ke mně chovají seriózně.	3,33	ANO
6	35. V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy.	3,32	ANO
7	11. Mé třídě byla vysvětlena pravidla hodnocení našich výkonů.	3,30	NE
8	14. Vyučující prokazují vysokou míru odborných znalostí.	3,27	ANO
9	6. Vyučující jsou na výuku vždy dobře připraveni.	3,26	ANO
10	36. Důsledně se dbá na dodržování pravidel chování v rámci výuky.	3,24	NE
11	39. Obecně jsem se svojí školou spokojený/á.	3,23	ANO
12	12. Vyučující mě hodnotí spravedlivě.	3,21	ANO
13	33. Provozní zaměstnanci a další zaměstnanci jsou v případě potřeby k dispozici a vstřícní.	3,21	NE
14	3. Výuka se vztahuje k oboru povolání/praxe.	3,20	ANO
15	25. Ve školní budově a učebnách se cítím dobře.	3,16	ANO
16	28. Další školní prostory mimo učebny považuji v naší škole za dobré.	3,15	ANO
17	21. Mám pocit, že se vyučující s mojí třídou snáší velice dobře.	3,13	ANO
18	17. Vyučující chodí do výuky včas.	3,11	NE
19	40. Ve třídě pracuji rád/a a cítím se dobře.	3,11	ANO
20	30. Jsme informováni o službách poradenství v naší škole.	3,10	NE
21	24. Obecně jsem s naší výukou spokojený/á.	3,08	ANO
22	2. Během výuky jsou mi jasné stanovené cíle.	3,08	ANO
23	1. Obsahu i struktuře výuky lze zpravidla dobře porozumět.	3,08	ANO
24	22. Vyučující reagují přiměřeně na vyrušování během výuky.	3,07	ANO
25	4. Výuka poskytuje možnost samostatného rozvoje a plnění samostatných úkolů.	3,06	ANO
26	26. Technické vybavení naší školy (počítače, ipady, dataprojektory atd.) je dobré.	3,04	ANO
27	7. Obsah výuky v mé třídě je rozmanitý.	3,04	ANO
28	10. Při výuce se smysluplně využívají informační technologie.	3,04	ANO
29	37. Důsledně se dbá na dodržování pravidel chování i mimo výuku.	3,03	NE
30	23. Vyučující vytvářejí ve třídě přátelskou atmosféru.	3,02	ANO
31	5. Výuka má jasnou strukturu.	3,01	ANO
32	31. O organizačních záležitostech (suplování, zkoušky ...) jsme včas a dostatečně informováni.	2,99	NE
33	18. Vyučující přispívají k mému zájmu o výuku.	2,96	ANO
34	27. Ve škole mám příležitost vzdělávat se samostatně i mimo výuku.	2,95	ANO
35	19. Během výuky se toho hodně naučím.	2,90	ANO
36	13. Při výuce se nevěnujeme nepodstatným záležitostem.	2,88	ANO
37	9. Nemusím mít obavy, pokud se při výuce dopustím nějakých chyb.	2,87	ANO
38	8. Vyučující kladou v mé třídě přiměřené nároky na naše výkony.	2,84	ANO
39	20. Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.	2,70	ANO
40	41. Výběr a kvalita nabízených jídel ve školní jídelně jsou dobré.	2,64	NE
41	29. Jídlo v naší školní jídelně považuji za dobré.	2,58	NE

Zdroj: vlastní zpracování



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 14

Srovnání relativních četností odpovědí na sledované otázky

Graf číslo 14 srovnává relativní četnosti odpovědí žáků obou skupin škol na sledované otázky ve dvou stupních, pozitivním (odpovědi na stupnici 4 a 3) a negativním (odpovědi na stupnici 2 a 1). S výjimkou odpovědi na otázku číslo 15 zjišťující míru respektu vůči vyučujícím je i při tomto srovnání zřejmé, že žáci škol se systémem řízení kvality odpovídali pozitivněji než žáci škol bez systému řízení kvality. Nejhuře je při tomto srovnání hodnocena otázka 20 zjišťující zájem vyučujících o žáky v rámci školy nebo profese (66 %). Zjištění prezentovaná v grafech 13 a 14 korespondují s grafem 6.

12.2.4 Identifikace konkrétních škol a položek dotazníku s kontextuálně zajímavými výsledky

Kromě výše uvedených analýz provedených prostřednictvím výpočtu průměrů a rozdílů v odpovědích žáků a ředitelů po jednotlivých otázkách, školách a skupinách škol byla prostřednictvím softwaru SPSS pro celkový index dotazníku spočítána jednorozměrná analýza rozptylu ANOVA (příloha 7), která umožňuje ověřit, zda na hodnotu náhodné veličiny má statisticky významný vliv hodnota některého pozorovatelného znaku. Výsledky v celkovém indexu ukázaly rozdíl mezi vnímáním spokojenosti žáků škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality. Hodnota „p“ je menší než 0,01, nulové hypotézy je možné vyvrátit.

Jak vyplývá z tabulky 13, jako nejspokojenější se jeví žáci školy 2 (hodnota průměru 3,29), a to mezi všemi sledovanými školami i kontrolní skupinou škol bez systému řízení kvality. Škola je veřejná, sídlí v hlavním městě Praze, využívá dva systémy řízení (ISO a EFQM) a ve své charakteristice preferuje kvalitní výuku v nadstandardním prostředí a přátelské atmosféře. Jak znázorňuje graf 15, žáci školy jsou ze všech sledovaných škol se systémem řízení kvality nejspokojenější v oblasti technického vybavení školy (otázky 26, 27, 28 – hodnoty 3,71 až 3,43), v otázce 15 „Respektuji své vyučující“ (3,71), 16 „Vyučující se ke mně chovají seriózně“ (3,29) a v otázkách obecné spokojenosti a bezpečí (otázky 38, 39 – hodnota 3,62 a 3,52).

Tabulka 13 Analýza rozptylu celkového průměru sledovaných škol

Škola*	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Standardní chyba	95% interval spolehlivosti rozdílu		Minimum	Maximum	
					Dolní	Horní			
Celkový průměr	1	707	2,99	0,52	0,02	2,95	3,03	1,00	4,00
	2	656	3,29	0,36	0,01	3,26	3,32	1,59	3,98
	3	564	3,14	0,45	0,02	3,10	3,18	1,00	4,00
	4	178	3,05	0,41	0,03	2,99	3,11	1,76	3,80
	5	138	3,05	0,42	0,04	2,98	3,12	1,78	3,90
	6	302	2,98	0,46	0,03	2,93	3,03	1,00	4,00
	7	123	3,04	0,47	0,04	2,96	3,12	1,07	3,83
	8	357	3,03	0,40	0,02	2,99	3,08	1,63	3,90
	9	521	3,19	0,40	0,02	3,16	3,22	1,93	4,00
	10	259	3,05	0,41	0,03	3,00	3,10	1,76	4,00
	11	269	3,11	0,39	0,02	3,07	3,16	1,98	4,00
	12	277	3,06	0,46	0,03	3,01	3,12	1,56	3,93
	13	356	3,06	0,43	0,02	3,01	3,10	1,10	3,93
	14	302	3,14	0,38	0,02	3,09	3,18	1,39	4,00
	15	123	3,19	0,40	0,04	3,12	3,26	2,12	4,00
	16	235	3,07	0,42	0,03	3,01	3,12	1,59	3,95
	17	107	3,26	0,41	0,04	3,18	3,34	2,02	4,00
	18	222	3,11	0,38	0,03	3,06	3,16	2,02	4,00
	19	77	3,19	0,43	0,05	3,09	3,28	2,07	4,00
	20	197	3,18	0,38	0,03	3,13	3,23	1,73	3,93
	21	484	3,06	0,45	0,02	3,02	3,10	1,00	4,00
Celkem		6454	3,11	0,44	0,01	3,09	3,12	1,00	4,00
Model	Pevné efekty		0,43	0,01	3,09	3,12			
	Náhodné efekty			0,02	3,06	3,15			

*Modře zvýrazněny školy se systémem řízení kvality.

Zdroj: vlastní zpracování

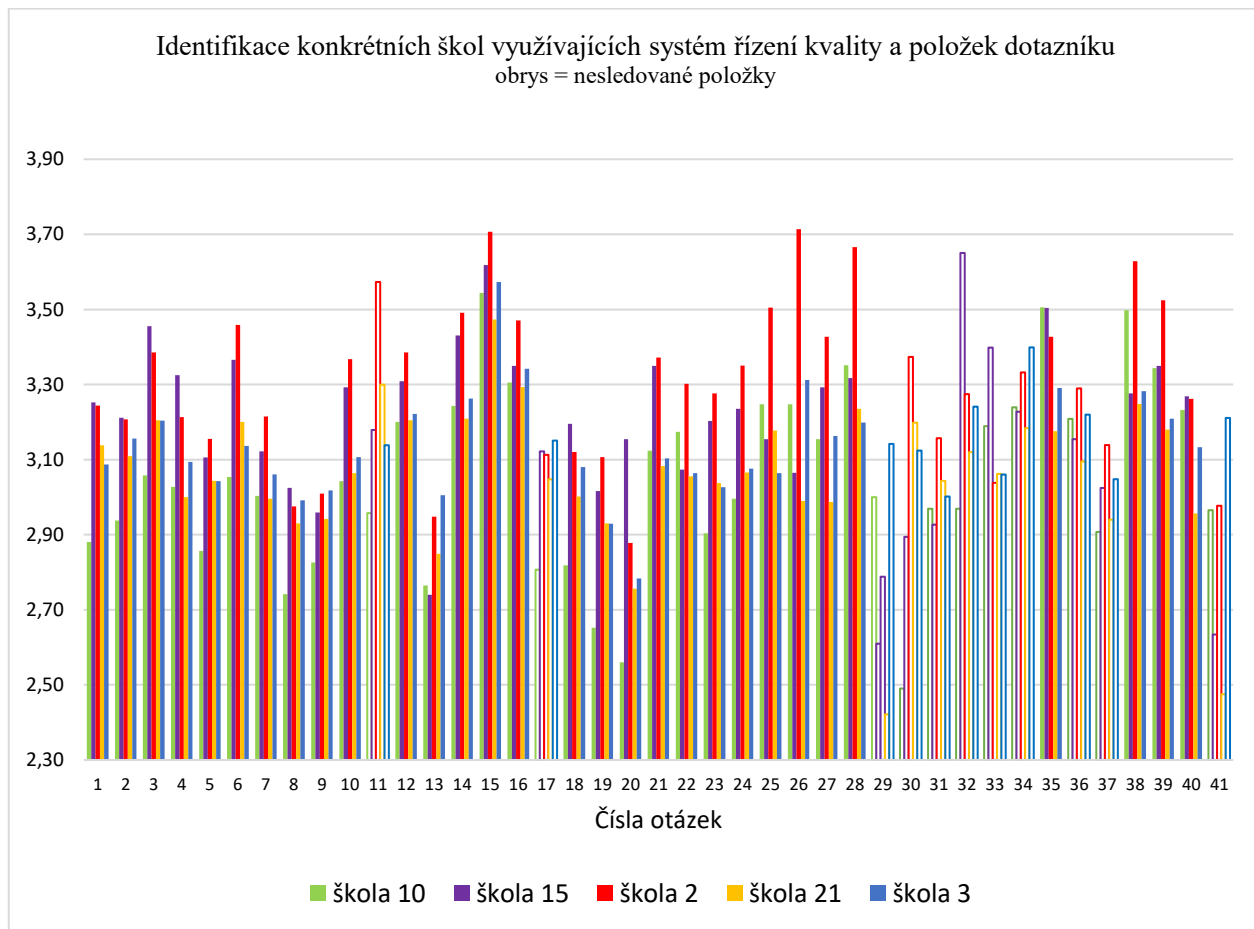
Druhými nejspokojenějšími žáky ve skupině škol se systémem řízení kvality jsou žáci školy 15 (hodnota 3,19). Škola sídlí ve Středočeském kraji a zřídila ji soukromá osoba. Disponuje certifikací ISO 9001 a profiluje se jako škola s efektivní výukou, individuálním přístupem a inspirativním prostředím. Žáci kromě otázky 15 nejlépe hodnotí kvalitu výuky a vyučujících (otázky 3, 4, 6, 14, 35 – hodnota 3,50 až 3,33) a obecnou spokojenost se školou (otázka 39, hodnota 3,35). Lepšího, respektive stejného aritmetického průměru než škola 15 dosáhli žáci tří škol bez zavedeného systému řízení kvality, a sice školy 17 (3,26), 9 (3,19) a 19 (3,19). Škola 17 je zřízená společností s ručením omezeným, sídlí v kraji Vysočina a vzdělává celkem 129 žáků. Škola 9 je veřejná škola sídlící v Olomouckém kraji, která vzdělává celkem 781 žáků. Škola 19 je malá soukromá škola sídlící v Jihomoravském kraji, která vzdělává celkem 118 žáků.

Třetí školou v pořadí se systémem řízení kvality, jejíž žáci vyjádřili největší spokojenost se školou, je škola 3 (hodnota 3,14). Jde o velkou veřejnou střední odbornou školu v hlavním městě Praze, která připravuje 736 žáků. Škola se profiluje jako moderní, náročná a přátelská škola a využívá společný hodnotící rámec CAF. Žáci školy jsou nejspokojenější v otázkách vztahujících se ke kvalitě vyučujících (14, 15, 16 – hodnota 3,57 až 3,26), technického vybavení (otázka 26, 27, 28 – hodnota 3,31 až 3,16) a bezpečí a celkové spokojenosti (otázka 38, 39, 40 – hodnoty 3,28 až 3,13).

Nejméně spokojeni na základě aritmetického průměru odpovědí jsou ze skupiny škol se systémem řízení kvality žáci škol 21 (3,06) a 10 (3,05). Škola 21 vzdělává 630 žáků, je zřízena Olomouckým krajem a využívá normy ISO i společný hodnotící rámec CAF. Škola 10 využívá společný hodnotící rámec CAF, je zřízena Středočeským krajem a vzdělává 400 žáků.

Graf číslo 15 prezentuje průměrné hodnoty odpovědí žáků škol, které využívají systém řízení kvality, ve všech položkách dotazníku. Obrysem jsou zachyceny položky, které nepatří do žádného ze sledovaných faktorů. Nejvyšších průměrných hodnot dosáhli žáci školy 2, a to v otázkách 26 „*Technické vybavení naší školy (počítače, ipady, dataprojektory atd.) je dobré.*“ a 15 „*Respektuji své vyučující.*“ (3,71), 28 „*Další školní prostory mimo učebny považuji v naší škole za dobré.*“ (3,67), následování školou 15 v otázkách 32 „*Zaměstnanci sekretariátu jsou vstřícní a přátelští.*“ (3,65), 15 „*Respektuji své vyučující.*“ (3,62) a 3 „*Výuka se vztahuje k oboru povolání/praxe.*“ (3,46). Ukazuje se, že v případě škol 2 i 15 žáci vnímají priority jejich vedení, kterými jsou nadstandardní prostředí (škola 2) a učitelé z praxe a inspirativní prostředí (škola 15) – viz kapitola 11.3. Nejnižší průměrné hodnoty vykazují odpovědi žáků školy 10, a to v otázkách 30 „*Jsmo informováni o službách poradenství v naší škole.*“ (2,49), 20 „*Vyučující*

se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.“ (2,56) a 8 „Vyučující kladou v mé třídě přiměřené nároky na naše výkony.“ (2,74).



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 15

Identifikace konkrétních škol využívajících systém řízení kvality a položek dotazníku

12.3 Indexy spokojenosti a postojů žáků

Formulace výsledků dotazníku podle indexů spokojenosti a postojů vychází z původní metodologie autorů, která byla vytvořena Institutem pro pedagogiku a vzdělávání dospělých při Leibniz Universität Hannover. Autoři uvádějí, že „...žákovský dotazník je rozdělen do dvou velkých bloků, přičemž první blok vyjadřuje spokojenost žáků s výukou a druhý blok odkazuje na obecná prohlášení o škole...“ (Handbuch Schulisches Controlling, 2011, s. 40).

12.3.1 Reliabilita indexů

Po sběru dat byl prostřednictvím softwaru SPSS proveden výpočet reliability dvou dílčích indexů žakovského dotazníku, a to na datech všech 6 454 žáků. Dva dílčí indexy byly formulovány na základě faktorové analýzy, která byla realizována v rámci pilotáže dotazníku. Cronbachova α indexu spokojenosti (obecná spokojenost s výukou a učiteli) u prvních 24 položek dotazníku byla naměřena 0,932, u dalších 17 položek indexu (postoje vůči škole) byla naměřena Cronbachova $\alpha = 0,887$. Proti pilotní analýze dotazníku byla u obou indexů zjištěna vyšší reliabilita (původně u indexu spokojenosti $\alpha = 0,898$; u indexu postojů $\alpha = 0,833$). Míra spolehlivosti v obou indexech je vysoká a položky spolu vysoce korelují.

12.3.2 Výpočet průměrných hodnot a relativních četností odpovědí a srovnání získaných hodnot škol s a bez systému řízení kvality

Výpočty průměrných hodnot a relativních četností odpovědí u indexů spokojenosti a postojů byly zjišťovány prostřednictvím T-testů, které byly počítány na datech s jednotkou „žák“. Jak ukazuje tabulka 14, rozdíly mezi jednotlivými indexy byly velmi malé. V indexu spokojenosti s výukou je rozdíl mezi oběma skupinami škol 0,08, v indexu postojů je rozdíl 0,09. V obou případech mírně větší spokojenost vykazují žáci škol, které využívají některý ze sledovaných systémů řízení kvality.

Tabulka 14

Indexy spokojenosti a postojů žáků

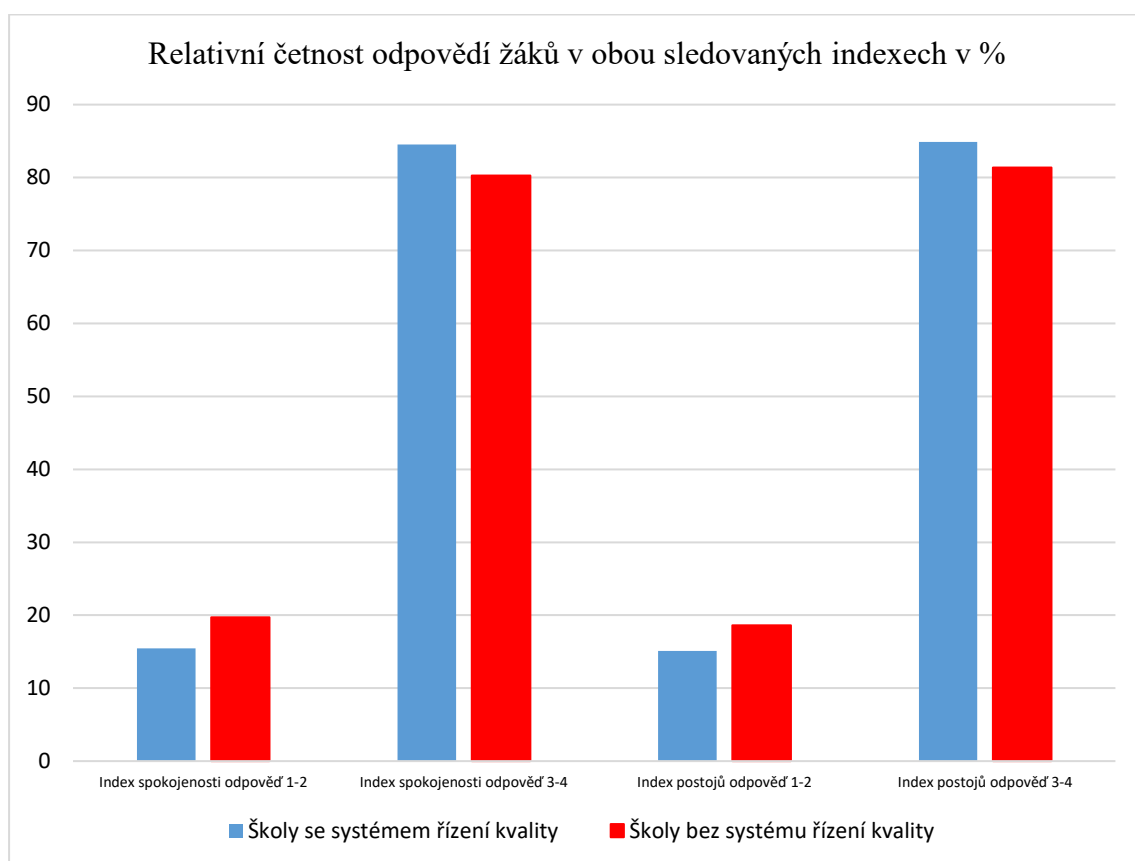
	Položky	Školy se systémem řízení	Školy bez systému řízení
Spokojenost žáků s výukou	1–24	3,14 (3,13)	3,06 (3,09)
Postoje vůči škole	25–41	3,19 (3,17)	3,10 (3,11)

Zdroj: vlastní zpracování

Velmi malé rozdíly lze pozorovat i při porovnávání obou indexů v rámci sledovaných skupin škol. U škol se systémem řízení činí rozdíl 0,05, u škol bez systému řízení 0,04, v obou případech ve prospěch indexu postojů. Opět lze konstatovat, že indexy spolu extrémně souvisí. Kontrolním výpočtem byly indexy ověřeny i na datech s jednotkou „škola“. Jak ukazuje tabulka 14 (data v závorce), i v tomto případě jsou rozdíly mezi hodnotami velmi malé.

V grafu 16 jsou prezentovány relativní četnosti odpovědí žáků v obou sledovaných indexech a skupinách škol ve dvou stupních, pozitivním (odpovědi na stupnici 3 a 4) a negativním

(odpovědi na stupnici 1 a 2). Je zřejmé, že v obou sledovaných indexech jsou rozdíly ve prospěch žáků škol se systémem řízení kvality. U indexu spokojenosti rozdíl činí 4,28 %, u indexu postojů je rozdíl 3,5 %. Žáci škol se systémem řízení v obou indexech své školy hodnotili pozitivněji, což koresponduje s výsledky prezentovaným v grafech 6, 13 a 14 a opět potvrzuje hypotézu 1.



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 16

Relativní četnost odpovědí žáků v obou sledovaných indexech

Mezi jednotlivými indexy byly na datech s jednotkou „žák“ následně počítány korelace (viz kapitola 12.5).

12.3.3 Identifikace konkrétních škol ve sledovaných faktorech

Zajímavé výsledky přinesla jednorozměrná analýza rozptylu, resp. výpočet průměrů konkrétních škol ve sledovaných faktorech. Jak ukazuje tabulka 15, v rámci indexu spokojenosti (položky 1–24 dotazníku) byli nejspokojenější žáci školy 17 (průměr 3,34), která nemá zavedený systém řízení kvality a v rámci celkového indexu se umístila na druhém místě.

Škola 17 je zřízená společností s ručením omezeným, sídlí v kraji Vysočina a vzdělává celkem 129 žáků. Nejlepších výsledků ze škol se systémem řízení kvality dosáhla škola 2 (hodnota 3,26), druhá v pořadí byla škola 15 (hodnota 3,21). Míra rozptýlení hodnot od průměrné střední hodnoty (směrodatná odchylka) je u všech škol nízká. Výsledky v obou sledovaných indexech ukázaly rozdíl mezi vnímáním spokojenosti žáků škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality.

Tabulka 15

Analýza rozptylu indexu spokojenosti všech sledovaných škol

Škola*	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Standardní chyba	95% interval spolehlivosti rozdílu		Minimum	Maximum	
					Dolní	Horní			
Průměr 1-24	1	707	2,95	0,59	0,02	2,91	3,00	1,00	4,00
	2	656	3,26	0,37	0,01	3,23	3,29	1,00	4,00
	3	564	3,11	0,46	0,02	3,07	3,15	1,00	4,00
	4	178	3,01	0,41	0,03	2,95	3,07	1,79	3,79
	5	138	3,04	0,44	0,04	2,97	3,12	1,58	3,92
	6	302	3,01	0,48	0,03	2,96	3,06	1,00	4,00
	7	123	3,01	0,46	0,04	2,93	3,09	1,13	3,75
	8	357	3,01	0,44	0,02	2,97	3,06	1,79	4,00
	9	521	3,18	0,43	0,02	3,14	3,22	1,71	4,00
	10	259	2,98	0,45	0,03	2,92	3,03	1,50	4,00
	11	269	3,15	0,39	0,02	3,10	3,19	1,75	4,00
	12	277	3,04	0,48	0,03	2,99	3,10	1,50	3,92
	13	356	3,00	0,45	0,02	2,95	3,05	1,13	3,96
	14	302	3,08	0,42	0,02	3,04	3,13	1,38	4,00
	15	123	3,21	0,41	0,04	3,14	3,28	1,79	4,00
	16	235	3,06	0,43	0,03	3,01	3,12	1,54	3,92
	17	107	3,34	0,40	0,04	3,27	3,42	2,00	4,00
	18	222	3,07	0,39	0,03	3,02	3,13	1,88	4,00
	19	77	3,23	0,41	0,05	3,14	3,32	2,17	4,00
	20	197	3,17	0,40	0,03	3,12	3,23	1,79	4,00
	21	484	3,08	0,46	0,02	3,04	3,12	1,00	4,00
Celkem	6454	3,09	0,46	0,01	3,08	3,10	1,00	4,00	
Model	Pevné efekty		0,45	0,01	3,08	3,10			
	Náhodné efekty			0,03	3,03	3,14			

*Modře zvýrazněny školy se systémem řízení kvality
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 16 ukazuje průměry odpovědí žáků v rámci indexu postojů. Nejlepších výsledků mezi všemi školami dosáhla opět škola 2 (hodnota 3,32). Druhé v pořadí byly školy 9 a 14 (hodnota 3,21), třetí byla škola 20 (hodnota 3,19). Škola 9 je spojená škola (gymnázium a střední odborná škola) zřízená Olomouckým krajem, škola 14 je spojená škola (gymnázium, obchodní akademie a jazyková škola) zřízená Jihomoravským krajem. Škola 20 je malá střední odborná škola zřízená hlavním městem Prahou. Školy na druhém a třetím pořadí nemají zaveden systém řízení kvality.

Tabulka 16

Analýza rozptylu indexu postojů všech sledovaných škol

Škola*	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Standardní chyba	95% interval spolehlivosti rozdílu		Minimum	Maximum	
					Dolní	Horní			
Průměr 1-24	1	707	3,04	0,50	0,02	3,00	3,07	1,00	4,00
	2	656	3,32	0,40	0,02	3,29	3,36	1,82	4,00
	3	564	3,18	0,49	0,02	3,14	3,22	1,00	4,00
	4	178	3,11	0,48	0,04	3,04	3,18	1,71	4,00
	5	138	3,07	0,45	0,04	2,99	3,14	1,76	3,88
	6	302	2,94	0,50	0,03	2,88	3,00	1,00	4,00
	7	123	3,08	0,53	0,05	2,98	3,17	1,00	4,00
	8	357	3,06	0,43	0,02	3,02	3,11	1,29	3,94
	9	521	3,21	0,42	0,02	3,17	3,24	1,59	4,00
	10	259	3,15	0,42	0,03	3,10	3,20	1,65	4,00
	11	269	3,06	0,44	0,03	3,01	3,11	1,47	4,00
	12	277	3,09	0,49	0,03	3,04	3,15	1,59	4,00
	13	356	3,14	0,45	0,02	3,09	3,18	1,06	4,00
	14	302	3,21	0,39	0,02	3,17	3,26	1,41	4,00
	15	123	3,16	0,45	0,04	3,08	3,24	2,06	4,00
	16	235	3,07	0,47	0,03	3,01	3,14	1,53	4,00
	17	107	3,15	0,46	0,04	3,06	3,24	2,06	4,00
	18	222	3,15	0,42	0,03	3,09	3,20	1,71	4,00
	19	77	3,12	0,52	0,06	3,00	3,24	1,47	4,00
	20	197	3,19	0,41	0,03	3,13	3,25	1,65	4,00
	21	484	3,03	0,49	0,02	2,98	3,07	1,00	4,00
	Celkem	6454	3,13	0,47	0,01	3,12	3,14	1,00	4,00
	Model	Pevné efekty		0,46	0,01	3,12	3,14		
		Náhodné efekty			0,02	3,08	3,18		

*Modře zvýrazněny školy se systémem řízení kvality
Zdroj: vlastní zpracování

12.4 Indexy jednotlivých faktorů dotazníku pro žáky

12.4.1 Reliabilita indexů

Vysokých hodnot v měření reliability dosáhlo i pět dílčích indexů, a sice kvalita výuky, kvalita vyučujících, spokojenost se školou, technické podmínky pro učení a pozitivní klima. Jak ukazuje tabulka 17, Cronbachova α se u těchto indexů pohybovala v rozpětí od 0,749 do 0,893 a po přepočtu po ukončení šetření dosáhla ve všech indexech lepších hodnot než při pilotáži dotazníku. Přestože počet položek v indexu klimatu byl nízký, i zde dosáhla reliabilita uspokojivých hodnot.

Tabulka 17

Reliabilita indexů dotazníku pro žáky

Index	Počet položek	Cronbachova α – pilotáž	Cronbachova α hlavní výzkum
Kvalita výuky	12	0,839	0,893
Kvalita vyučujících	5	0,730	0,792
Spokojenost se školou	5	0,818	0,850
Technické podmínky pro učení	5	0,721	0,799
Pozitivní klima	4	0,683	0,749

Zdroj: vlastní zpracování

12.4.2 Výpočet průměrných hodnot a relativních četností odpovědí a srovnání získaných hodnot s oběma skupinami škol

Výpočty průměrných hodnot u pěti sledovaných indexů byly stejně jako výše uvedené výpočty celkového a dvou dílčích indexů prováděny pomocí softwaru SPSS. Ze souhrnné tabulky 18, která prezentuje výpočty všech sledovaných indexů u obou skupin škol, lze odvodit, že ve všech sledovaných indexech je průměrný index vyšší ve školách, které mají zavedený některý ze systémů řízení kvality. Protože úroveň dosažené statistické významnosti „p“ je ve všech uvedených indexech výrazně menší než 0,05, lze zamítnout nulovou hypotézu, že by se školy v obou skupinách vzájemně nelišily³⁹. Celkový T-test je uveden jako příloha 6 této práce.

³⁹ Dosažená hladina hodnoty $p < \alpha$ ukazuje na neplatnost H_0 .

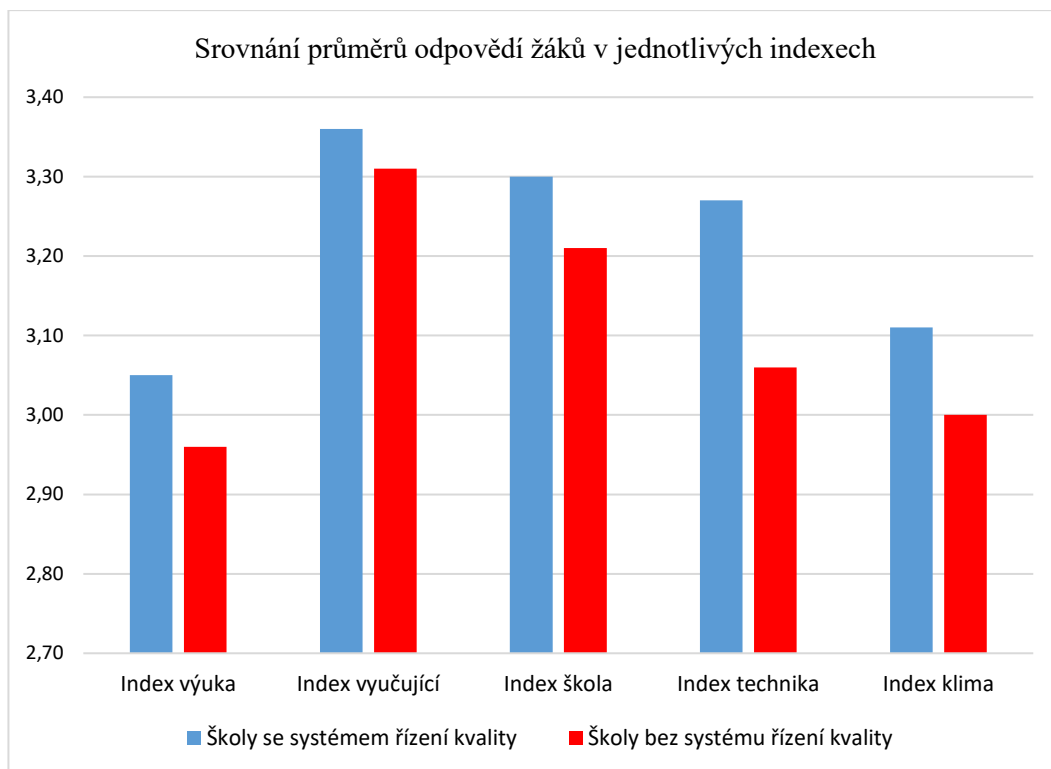
Tabulka 18

Celková statistika všech sledovaných indexů

Proměnná (ISO, CAF) 0 = školy bez systémů řízení kvality 1 = školy se systémy řízení kvality	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka	Směrodatná chyba	
Celkový index	0	4368	3,08	0,44	0,01
	1	2086	3,16	0,43	0,01
Index výuka	0	4368	2,96	0,51	0,01
	1	2086	3,05	0,48	0,01
Index vyučující	0	4368	3,31	0,52	0,01
	1	2086	3,36	0,49	0,01
Index škola	0	4368	3,21	0,59	0,01
	1	2086	3,30	0,58	0,01
Index technika	0	4368	3,06	0,59	0,01
	1	2086	3,27	0,57	0,01
Index klima	0	4368	3,00	0,59	0,01
	1	2086	3,11	0,54	0,01
Index spokojenosti 1–24	0	4368	3,06	0,47	0,01
	1	2086	3,14	0,44	0,01
Index postojů 25–41	0	4368	3,10	0,46	0,01
	1	2086	3,19	0,47	0,01

Zdroj: vlastní zpracování

Z porovnání průměrů odpovědí žáků v jednotlivých indexech (graf 17) je patrné, že nejvíce spokojeni jsou žáci v otázkách spojených s kvalitou vyučujících (rozdíl 0,05). Největší rozdíl ve prospěch škol se systémem řízení kvality je v hodnocení technického vybavení školy (0,21). Tuto skutečnost potvrzuje i provedená jednorozměrová analýza rozptylu ANOVA (hodnota testového kritéria „F“ = 37,842), která je uvedena jako příloha 7 této práce. Přestože index klimatu školy obsahuje pouze čtyři položky, i zde je index u škol se systémem řízení kvality vyšší (o 0,11) než u škol bez systému řízení kvality. Zjištění korespondují s výsledky získanými prostřednictvím metod popisné statistiky a prezentovanými v kapitole 12.2.

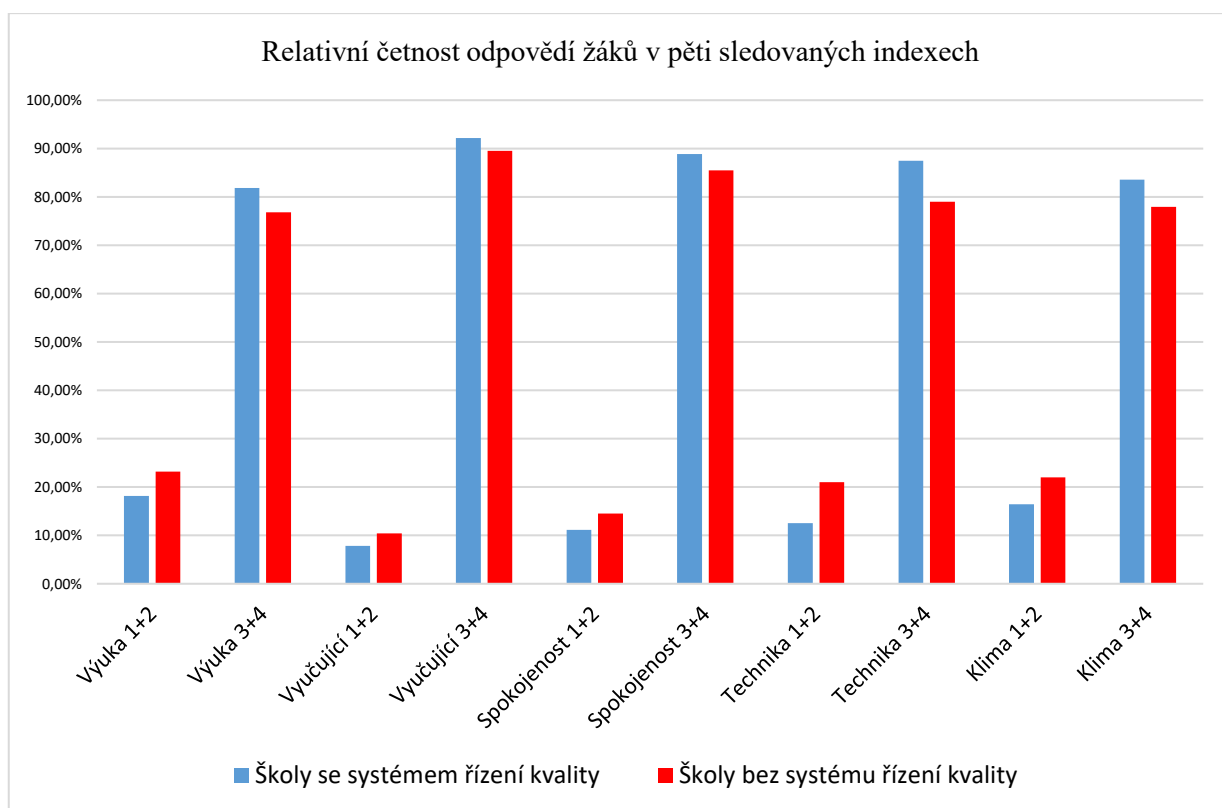


Zdroj: vlastní zpracování

Graf 17

Srovnání průměrů odpovědí žáků v jednotlivých indexech

Následně byly spočítány relativní četnosti odpovědí žáků v pěti sledovaných indexech. Výsledky korespondují s průměry v jednotlivých indexech a jsou uvedeny v grafu 18. Pro větší přehlednost byly opět sloučeny četnosti dvou stupňů (pozitivní a negativní). Ve všech sledovaných faktorech dosahují větší spokojenosti žáci škol se systémem řízení kvality. Nejvyšší spokojenost vyjádřili žáci s kvalitou vyučujících (92,2 %). Největší rozdíl lze opět pozorovat u spokojenosti s indexem techniky (8,46 % ve prospěch škol se systémem řízení kvality).



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 18

Relativní četnost odpovědí žáků v pěti sledovaných indexech

12.4.3 Identifikace konkrétních škol a položek dotazníku

Analýza jednotlivých pěti indexů přinesla zajímavé výsledky, které jsou uvedené v tabulce 19. V indexu spojeném s kvalitou výuky největší spokojenost vyjádřili žáci školy 2 a 15 (hodnota 3,15), obě školy využívají normy ISO. V indexu spojeném s kvalitou vyučujících, klimatu pro učení a obecné spokojenosti se školou se jako nejspokojenější jeví žáci školy 17 (hodnota 3,57, 3,37 a 3,48). Index spojený s technickým vybavením školy nejlépe hodnotí opět žáci školy 2 (hodnota 3,54). Jednoznačně nejmenší spokojenost žáků v celkovém indexu, indexu výuky, vyučujících, spokojenosti se školou a klimatu vykazuje škola 1. Jde o velkou střední odbornou školu zřízenou hlavním městem Prahou. Velmi slabé výsledky v indexu spokojenosti se školou (hodnota 3,04) a techniky (2,68) vykazala i škola 6. Jde o velkou spojenou školu (gymnázium, obchodní akademii a jazykovou školu) sídlící v Jihomoravském kraji.

Tabulka 19

Přehled škol a jejich indexů

Škola*	Celkový průměr	Index výuky	Index vyučující	Index spokojenost se školou	Index technika	Index klima pro učení
škola 1	2,99	2,85	3,14	3,04	2,99	2,90
škola 2	3,29	3,15	3,50	3,47	3,54	3,24
škola 3	3,14	3,04	3,31	3,20	3,17	3,05
škola 4	3,05	2,95	3,29	3,17	2,99	2,90
škola 5	3,05	2,94	3,28	3,22	3,22	2,99
škola 6	2,98	2,87	3,31	3,04	2,68	2,88
škola 7	3,04	2,89	3,29	3,12	3,05	2,93
škola 8	3,03	2,88	3,29	3,26	3,09	3,07
škola 9	3,19	3,05	3,46	3,31	3,13	3,14
škola 10	3,05	2,86	3,27	3,37	3,21	3,01
škola 11	3,11	3,14	3,36	3,17	2,83	2,93
škola 12	3,06	2,94	3,26	3,24	3,05	3,03
škola 13	3,06	2,92	3,27	3,21	3,06	2,91
škola 14	3,14	2,93	3,42	3,33	3,35	2,98
škola 15	3,19	3,15	3,41	3,31	3,22	3,15
škola 16	3,07	2,98	3,28	3,29	3,10	3,05
škola 17	3,26	3,25	3,57	3,48	3,11	3,37
škola 18	3,11	2,99	3,33	3,23	3,22	3,00
škola 19	3,19	3,12	3,45	3,29	3,05	3,17
škola 20	3,18	3,08	3,39	3,32	3,13	3,07
škola 21	3,06	3,00	3,28	3,15	3,09	3,03

*Modře zvýrazněny školy se systémem řízení kvality
Zdroj: vlastní zpracování

12.5 Výpočty korelací mezi jednotlivými indexy v žákovských dotaznících

Součástí diferenciální analýzy v programu SPSS byly i výpočty korelací „r“ mezi jednotlivými indexy žákovského dotazníku na datech s jednotkou žák.⁴⁰ Korelace jednotlivých indexů jsou uvedeny v tabulce 20. Dle výsledků v tabulce se ve všech případech zamítá nulová hypotéza o tom, že by spolu indexy nesouvisely ($p \leq 0,01$). S ohledem na velikost vzorku jsou zajímavé vysoké absolutní hodnoty korelací. Ve třech hlavních indexech je extrémně těsný vztah. Mezi „celkovým indexem“ a indexem „spokojenosti“, který je definován položkami 1–24 je hodnota

⁴⁰ Byl použit Pearsonův korelační koeficient, který vyjadřuje sílu (těsnost) vztahu dle směru na intervalu -1 (negativní korelace) až +1 (pozitivní korelace).

$r = 0,961$, mezi „celkovým indexem“ a indexem „postojů“, který je definován položkami 25–41 je hodnota $r = 0,922$. Navíc nejnižší zjištěné korelace mezi indexy klimatu a techniky ($r = 0,550$) a klimatu a postojů ($r = 0,645$) jsou vzhledem k velikosti vzorku stále velmi silné.

Tabulka 20

Korelace indexů žákovského dotazníku na datech jednotka – žák

		Celkový průměr	Index výuky	Index vyučujících	Index škola	Index technika	Index klima pro učení	Průměr 1-24	Průměr 25-41
Celkový průměr	Pearsonova korelace	1	,919*	,833*	,844*	,792*	,796*	,961*	,922*
	Sig. (2-tailed)		0	0	0	0	0	0	0
	N	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454
Index výuky	Pearsonova korelace	,919*	1	,759*	,715*	,645*	,713*	,957*	,744*
	Sig. (2-tailed)	0		0	0	0	0	0	0
	N	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454
Index vyučujících	Pearsonova korelace	,833*	,759*	1	,640*	,568*	,678*	,872*	,667*
	Sig. (2-tailed)	0	0		0	0	0	0	0
	N	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454
Index škola	Pearsonova korelace	,844*	,715*	,640*	1	,763*	,630*	,741*	,875*
	Sig. (2-tailed)	0	0	0		0	0	0	0
	N	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454
Index technika	Pearsonova korelace	,792*	,645*	,568*	,763*	1	,550*	,682*	,842*
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0		0	0	0
	N	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454
Index klima pro učení	Pearsonova korelace	,796*	,713*	,678*	,630*	,550*	1	,829*	,645*
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	0		0	0
	N	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454
průměr 1–24	Pearsonova korelace	,961*	,957*	,872*	,741*	,682*	,829*	1	,778*
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	0	0		0
	N	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454
průměr 25–41	Pearsonova korelace	,922*	,744*	,667*	,875*	,842*	,645*	,778*	1
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	0	0	0	
	N	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454	6454

** . Korelace je signifikantní na úrovni 0,01

Zdroj: vlastní zpracování

13 Shrnutí výsledků a diskuse

13.1 Výsledky dotazníku vzhledem k manuálu, rozdělení do faktorů, průběh analýzy

Dotazník, který byl v rámci šetření použit, je evaluačním nástrojem doporučovaným Ministerstvem kultury Dolního Saska ke každoroční autoevaluaci středních odborných škol na území druhé největší země Spolkové republiky Německa (Schulinspektionen in Niedersachsen, 2018). Dotazník je rozdělen do dvou částí, z nichž první se vztahuje k dílčí spokojenosti s výukou a učiteli, druhá zjišťuje obecné postoje žáků vůči škole.

Podle tvůrců lze dotazník využít ke srovnávání spokojenosti žáků na úrovni třídy, v rámci jedné školy v čase, mezi oborovými skupinami (resp. dle interního členění školy), v rámci komparace více škol, případně pro inspiraci lepší praxí. Hodnocení odpovědí dotazníku je doporučováno provádět pomocí váženého průměru odpovědí a zjišťování směrodatné odchylky pro každou položku, a to jak prostřednictvím tabulek, tak v grafické prezentaci.

Aritmetický průměr udává stupeň spokojenosti s každým prohlášením, směrodatná odchylka poskytuje informace o rozptylu názorů. Vysoká hodnota směrodatné odchylky naznačuje, že názory na jednotlivé položky jsou s větší pravděpodobností rozděleny, nízká hodnota naznačuje, že stanoviska žáků jsou spíše jednotná. Autoři dotazníku uvádějí, že způsob výpočtu musí být při zveřejňování výsledků vysvětlen, aby se zabránilo jakékoli záměně s jinými způsoby hodnocení. Uvádějí, že data se stanou zajímavými, pokud máme stanovenou referenční hodnotu, která může souviset s časem nebo skupinou. Pohled související s časem poskytuje informace o vývoji, související se skupinou umožňuje různá srovnání, která jsou v konkrétním výzkumu vysvětlena (Schulinspektionen in Niedersachsen, 2018).

Jak je uvedeno v kapitole 9, před hlavním výzkumem byl dotazník podroben faktorové analýze, jejímž prostřednictvím byly ověřovány vztahy mezi jednotlivými položkami dotazníku a jeho struktura. Výsledkem této analýzy bylo definování celkem osmi indexů: celkového indexu, který představuje aritmetický průměr všech položek dotazníku, dvou dílčích indexů (spokojenosti a postojů), které kopírují dvě výše popsané části dotazníků, a pěti indexů (kvalita výuky, kvalita vyučujících, spokojenost ve škole, technické zázemí a dobré klima pro učení). Míra spolehlivosti dotazníku byla počítána jak v rámci pilotáže, tak po ukončení šetření. Jak ukázala tabulka 17, výpočet reliability indexů z dat hlavního výzkumu potvrdil vysokou míru vnitřní konzistence posuzovací škály a spolehlivost dotazníku, a to jak jako celku, tak v obou

částech (obecná spokojenost s výukou a postoje vůči škole), tak u pěti nejvýznamnějších faktorů faktorové analýzy. Všechny položky dotazníku spolu vysoce korelují.

Vlastní užití dotazníku odpovídalo výše popsané metodice autorů, primárně byly komparovány dvě skupiny škol (se systémem řízení a bez systému řízení). Protože bylo s ohledem na výzkumné otázky žádoucí znát na spokojenost žáků názor i ředitelů škol, doplněný žakovský dotazník byl ve formulačně nezměněné podobě poskytnut k vyplnění i ředitelům škol. Původní metodika dotazníku umožňuje sběr dat online, vzhledem k situaci v souvislosti s epidemií Covid 19 se tato forma sběru dat ukázala jako žádoucí a velmi vhodná.

Výsledky analýzy byly zpracovávány **po jednotlivých indexech**. Nejprve byl počítán **celkový index dotazníků ředitelů** škol jako celkový průměr odpovědí na jednotlivé otázky za školu 1–21 (tabulka 8). Následně byly tyto odpovědi ředitelů škol porovnány v obou sledovaných skupinách škol (graf 1).

Stejně bylo postupováno u **celkového indexu dotazníku pro žáky**. Ten byl spočítán jako aritmetický průměr všech položek dotazníku u obou sledovaných skupin škol za žáky i ředitele. Výsledky žakovských i ředitelských dotazníků byly v obou skupinách konfrontovány (grafy 2 až 5). Následně byly porovnány hodnoty škol (žáků i ředitelů) se systémem a bez systému řízení kvality (graf 6). V této fázi začaly být ověřovány hlavní hypotézy. Pohled na průměrné hodnocení žáků a ředitelů škol přes jednotlivé školy v obou sledovaných skupinách reprezentuje graf 7 a 8. Rozdíly mezi hodnocením žáků a ředitelů v jednotlivých indexech ukazuje graf 9. Přes sledované otázky průměrné hodnoty odpovědí žáků srovnává graf 10, rozdíly mezi odpověďmi žáků a ředitelů v obou sledovaných skupinách škol pak znázorňuje graf 12. Celkový pohled na hodnocení všech položek dotazníku žáky a řediteli škol v obou sledovaných skupinách pak představuje graf 13. Tabulka 9 a 10 prezentuje pořadí průměrných hodnot odpovědí v obou skupinách škol. Graf 14 srovnává relativní četnosti odpovědí na sledované otázky ve dvou stupních (pozitivním a negativním).

Byla provedena **jednorozměrná analýza rozptylu ANOVA**, která ukázala, že z pohledu jednotlivých indexů jsou mezi školami rozdíly.

V rámci **indexu spokojenosti a postojů žáků** byly nejprve provedeny a porovnány výpočty průměrných hodnot škol v obou sledovaných skupinách, a to jak prostřednictvím programu SPSS na datech s jednotkou „žák“, tak prostřednictvím programu Microsoft Excel na datech jednotkou „škola“. Byly spočítány relativní četnosti odpovědí žáků v obou sledovaných

indexech (graf 16). Byla provedena analýza rozptylu škol 1–21 v obou sledovaných indexech, spočítán průměr jednotlivých škol a směrodatná odchylka (tabulka 15 a 16).

Indexy jednotlivých faktorů dotazníku byly opět počítány prostřednictvím programu SPSS. Byl proveden test nezávislých vzorků (T-test), jehož prostřednictvím byly spočítány průměry jednotlivých indexů, směrodatná odchylka a byla zvolena úroveň významnosti „p“. Srovnání průměru odpovědí žáků v jednotlivých indexech a relativní četnost odpovědí ve dvou stupních (pozitivním a negativním) byly vyjádřeny graficky (grafy 17 a 18). Následně byly prezentovány kontextuálně zajímavé výsledky.

V závěru analýzy byly prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu mezi jednotlivými indexy provedeny **výpočty korelace „r“** na datech jednotka „žák“. Mezi všemi indexy byla zjištěna extrémně vysoká souvislost.

Sběr dat i průběh celého šetření s drobnými odchylkami korespondovaly s metodikou, která je používána v rámci autoevaluace středních odborných škol v Dolním Sasku. Drobné odchylky spočívaly zejména v počítačovém vyhodnocení, které bylo na rozdíl od německých škol provedeno podstatně podrobněji, z více stran a pohledů. V souladu s metodikou nebyla využita možnost fakultativního rozšíření dotazníku o otevřené otázky, naopak žakovský dotazník byl využit ke sběru dat i od ředitelů škol, kde došlo k rozšíření o otázky mapující zkušenosti a motivaci ředitelů se systémy řízení kvality.

13.2 Rozdíly mezi vnímáním spokojenosti u žáků škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality – hypotéza H1

Prostřednictvím **popisné statistické analýzy** lze konstatovat, že pokud je spokojenost žáků zkoumána pomocí **všech otázek dotazníku**, výpočtem průměrných hodnot odpovědí je možné dojít k závěru, že ze 41 položek dotazníku jsou ve 31 položkách **spokojenější žáci škol se systémem řízení kvality**, v deseti položkách jsou spokojenější žáci škol bez systému řízení kvality. Sedm z těchto deseti otázek není součástí žádného ze sledovaných faktorů.

Srovnání relativních četností odpovědí **na sledované otázky** ve dvou stupních (pozitivním a negativním) ukázalo, že s výjimkou odpovědi na otázku mapující míru respektu vůči vyučujícím žáci škol **se systémem řízení kvality odpovídali na všechny otázky pozitivněji** než žáci škol bez systému řízení kvality. Na základě porovnání průměrných hodnot odpovědí žáků na konkrétní otázky lze konstatovat, že žáci škol bez systému řízení kvality nepatrně lépe než žáci škol se systémem řízení kvality v rámci sledovaných otázek hodnotili připravenost

vyučujících na výuku a intenzitu výuky. Velmi opatrně se lze domnívat, že žáci ve školách se systémem řízení jsou více motivovaní a mají na kvalitu výuky a vyučující vyšší nároky než žáci škol bez systému řízení kvality. Ve všech ostatních sledovaných otázkách spokojenost se školou lépe vnímali žáci škol se systémem řízení kvality.

Diferenciální analýza

S cílem identifikovat proměnné, u kterých lze najít významné rozdíly v dopadu systémů řízení kvality na spokojenost žáků, byly hlavní a tři dílčí hypotézy testovány prostřednictvím jednovýběrového Studentova T-testu, jehož prostřednictvím je porovnáván průměr výběrového souboru s referenční konstantou (tabulka 18) a jednorozměrné analýzy rozptylu ANOVA (příloha 7). Výsledky ve všech indexech ukázaly rozdíl mezi vnímáním spokojenosti žáků škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality. Ve všech sledovaných indexech je průměrný index vyšší ve školách, které mají zavedený některý ze systémů řízení kvality. Rozdíly jsou průkazné při jakémkoli rozdělení indexů a úhlů pohledu. Hodnota „p“ je menší než 0,01, nulové hypotézy je možné vyvrátit. Přestože velikosti efektu zohledněné v diferenciálních analýzách nejsou velké, význam vztahů, které byly analyzovány mezi zkoumanými proměnnými s ohledem na dopad systémů řízení kvality na spokojenost žáků školy, lze potvrdit díky vysoké hodnotě statistik, které určují vztah mezi proměnnými „F“ (příloha 7) a úrovní významnosti „p“. **Hypotéza 1 byla přijata a můžeme ji pokládat za platnou.**

Stejný postup byl zvolen u testování dílčích hypotéz. Díky výpočtu významnosti ($p \leq 0,01$) lze vyvrátit i tři dílčí nulové hypotézy. Studentův T-test ukázal, že v **indexu výuky** žáci škol bez systému řízení kvality vykazují průměrnou hodnotu 2,96, žáci škol se systémem řízení kvality vykazují průměrnou hodnotu 3,05. Analýza rozptylu ukázala hodnotu $F = 14,847$. Žáci škol se systémem řízení kvality jsou s kvalitou výuky spokojenější. **Hypotéza H1.1 byla přijata a můžeme ji pokládat za platnou.**

V **indexu „vyučující“** žáci škol se systémem řízení kvality vykazují průměrnou hodnotu 3,36, žáci škol bez systému řízení kvality 3,31, hodnota $F = 14,756$. I v tomto indexu jsou žáci škol se systémem řízení kvality spokojenější, hodnoty v tomto indexu jsou ze všech indexů nejvyšší. Lze konstatovat, že žáci v obou sledovaných skupinách vyjadřují vysoký respekt vůči svým vyučujícím. V této položce vykazují žáci škol bez systému řízení kvality dokonce nepatrně vyšší hodnoty. **Hypotéza 1.2 byla přijata a můžeme ji pokládat za platnou.**

V indexu „**technika**“ žáci škol bez systému řízení kvality vykazují průměrnou hodnotu odpovědí 3,06, přičemž žáci školy se systémem řízení kvality v tomto indexu vykazují signifikantní rozdíl 3,27. Jednorozměrová analýza rozptylu v tomto indexu ukazuje nejvyšší hodnotu $F = 37,842$. V tomto indexu se tak žáci obou sledovaných skupin výrazně liší. Hypotéza **H1.3 byla přijata a můžeme ji pokládat za platnou**. Výše uvedené výsledky korespondují s výpočty relativních četností.

13.3 Souvislost mezi názory žáků a ředitelů v obou sledovaných skupinách škol – hypotéza H2

Na analýzu souvislostí názorů ředitelů a žáků bylo nahlíženo dvojí optikou, a to přes jednotlivé otázky a konkrétní školy. Předpoklad, že názory ředitelů a žáků ve školách, kde je implementován systém řízení kvality, si jsou bližší než na školách, kde není implementován systém řízení kvality, se potvrdil. Jak ukázal graf 6, ze srovnání celkových průměrů hodnocení žáků a ředitelů je zřejmé, že hodnocení žáků je v obou případech znatelně nižší než hodnocení ředitelů. Při porovnání rozdílů v odpovědích si však jsou názory žáků a ředitelů bližší ve skupině škol se systémem řízení kvality (rozdíl 0,5). Tento výsledek je patrný jak při pohledu přes jednotlivé školy, kde dvě školy se systémem řízení kvality (2 a 15) vykazují nejnižší rozdíl v odpovědích, tak i při pohledu přes jednotlivé indexy (s výjimkou indexu vyučujících).

Z grafu 9 vyplývá, že s výjimkou indexu „*vyučující*“ je ve všech sledovaných indexech rozdíl mezi hodnocením žáků a ředitelů větší ve školách, které nevyužívají žádný ze systémů řízení kvality. **Hypotéza 2 proto byla přijata a lze ji považovat za platnou**.

Při přijímání této hypotézy je korektní upozornit na skutečnost, že zatímco průměry hodnocení žáků zahrnují výsledky 2 086 žáků škol se systémem řízení kvality a 4 386 žáků škol bez systému řízení kvality, hodnocení ředitelů je pouze průměrem hodnocení šestnácti ředitelů ve skupině škol bez systému řízení kvality a pěti ředitelů se systémem řízení kvality. Zjištěné výsledky jsou proto náchylnější k extrémním hodnotám.

Při pohledu na souvislost názorů žáků a ředitelů přes jednotlivé školy je zřejmé, že zejména ve školách 2, 15 a 3, které využívají systémy řízení kvality, se žáci s řediteli výrazně shodují. Při hledání možného vysvětlení byla brána v úvahu zkušenost ředitele, resp. délka jeho pedagogické praxe v dané škole, stupeň dosaženého manažerského vzdělání ředitele, velikost školy, druh implementovaného systému řízení a preference školy. Jednotícím kritériem se ukázala délka pedagogické praxe (od 17 do více než 19 let), manažerské vzdělání na úrovni funkčního studia II a orientace škol na oblast školního klimatu. Naopak se neprokázal vliv

druhu využívaného systému řízení kvality (mají ISO, CAF a EFQM), vliv zřizovatele (jde o školu soukromé i veřejné) a vliv velikosti školy (od 175 do 866 žáků).

Při porovnávání názorů žáků a ředitelů prostřednictvím otázek v konkrétních faktorech se ukázalo, že žáci na obou typech sledovaných škol nejlépe hodnotili položky spadající do indexu vyučující. To částečně vysvětluje trend pozorovatelný v rámci srovnání průměru odpovědí žáků v jednotlivých indexech, kde rozdíly v indexu jsou velmi malé. Naopak extrémní rozdíl v rámci hodnocení žáků a ředitelů je v indexu „škola“, který představuje dílčí spokojenost se školou. V rámci sledovaných otázek žáci škol se systémem řízení kvality výrazně lépe než žáci škol bez systému řízení kvality hodnotili prostředí školy, technické vybavení školy a využívání informačních technologií.

V rámci jednotlivých otázek žáci škol se systémem řízení kvality pozitivně hodnotí bezpečí ve škole, dostupnost vedení školy v případě potřeby, prostory školy, chování vyučujících a míru odborných znalostí vyučujících. Ze sledovaných otázek je žáky nejhůře hodnocena otázka mapující zájem vyučujících o osobní, příp. profesní rozvoj žáků. V této otázce se hodnocení žáků téměř shoduje s hodnocením ředitelů.

Ukázalo se, že ředitelé škol jsou při hodnocení své školy výrazně méně kritičtí než žáci, a to především v otázkách vztahujících se k jejich dostupnosti, technickému vybavení, organizaci školy, vstřícnosti zaměstnanců a kvalitě školního stravování. Všichni ředitelé škol v obou skupinách jsou jednoznačně přesvědčeni o tom, že žáci mají možnost se na ně v případě potřeby obrátit. Žáci v obou skupinách jsou však v této položce mnohem skeptičtější. Ředitelé škol se systémy řízení kvality se shodli na absolutním hodnocení i u otázek vztahujících se k technickému vybavení školy a informovanosti žáků v oblasti organizace. Přestože žáci ve školách se systémem řízení kvality technické vybavení školy hodnotí výrazně lépe než ve školách bez systému řízení kvality, rozdíly v hodnocení žáků a ředitelů jsou velmi výrazné. S ohledem na absolutní hodnoty ředitelů škol se systémem řízení kvality v dotazníku se lze domnívat, že pro tyto ředitele je zajištění kvalitního technického vybavení školy prioritou. Žáci tuto skutečnost však nevnímají. Další velké rozdíly mezi hodnocením žáků a ředitelů jsou v položkách vztahujících se k chování vyučujících k žákům a motivaci žáků k výuce. Tyto položky žáci hodnotí hůře než ředitelé. Naopak lépe než ředitelé školy žáci hodnotí svoji obecnou spokojenost se školou, přípravu vyučujících na výuku a využívání informačních technologií. Minimální rozdíly mezi žáky a řediteli v této skupině škol byly v otázkách mapujících klima školy, prostory školy a množství a rozmanitost probíraného učiva.

Největší rozdíly mezi názory ředitelů a žáků škol bez systému řízení kvality jsou v oblasti disponibility ředitele, smysluplnosti výuky, zájmu vyučujících o žáky a pocitu pohody a bezpečí. Naopak výrazně lépe než ředitelé svých škol tyto žáci hodnotili míru respektu, kterou chovají vůči svým vyučujícím. S ohledem na skutečnost, že jednotlivá zjištění v případě ředitelů škol reprezentují názor jednoho člověka, se lze opatrně domnívat, že ředitelé škol využívající některý ze systémů řízení kvality své žáky znají v tomto ohledu výrazně lépe. Minimální rozdíly mezi hodnocením žáků a ředitelů v této skupině škol byly v položkách vztahujících se k prostorám školy, spokojenosti s výukou, spravedlivosti a přípravě vyučujících a intenzitě výuky.

13.4 Další zajímavá zjištění

V práci uvedené výzkumy TIMMS 2015, Median a HBSC 2020 považují spokojenost českých žáků se školou za nejnižší mezi sledovanými zeměmi a konstatují, že pozitivní pocity žáků spojené s návštěvou školy stále klesají (Inchley et al., 2020). Na základě celkového indexu i všech dílčích indexů dotazníku lze konstatovat, že spokojenost žáků ve sledovaných středních odborných školách se na škále 1 (nejmenší spokojenost) až 4 (největší spokojenost) pohybuje v rozpětí od 2,96 do 3,36. Ve všech výše uvedených výpočtech se ze škol se systémem řízení kvality jako nejlepší škola jeví škola 2, dále školy 3 a 15. Škola 10 se v jednotlivých faktorech jeví jako průměrná, škola 21 bývá na chvostu hodnocení.

Ve skupině škol, které využívají některý ze systémů řízení kvality, lze jen obtížně dohledat společné rysy. Jde o školy různě velké, z různých lokalit, zřízené rozdílnými zřizovateli a motivace ředitelů k zavedení systému řízení kvality je různá. Zdá se však, že systémy řízení kvality využívají ředitelé, kteří jsou v oblasti managementu kvality více vzděláni (absolvovali funkční studium II) a na kvalitě ve vzdělávání jim záleží (veřejně ji deklarují na webových stránkách škol). V rámci platné školské legislativy (zákon č. 563/2004 Sb., vyhláška č. 317/2005 Sb.) ředitel školy získává předpoklady pro výkon funkce studiem v délce trvání nejméně sta vyučovacích hodin (tzv. funkční studium I, dle § 5, vyhlášky č. 317/2005 Sb.), případně v délce trvání nejméně 350 vyučovacích hodin v programu celoživotního vzdělávání realizovaném vysokou školou (tzv. funkční studium II, dle § 7 výše uvedené vyhlášky). Analýzou odpovědí ředitelů škol zařazených do prvotního šetření se ukázalo, že vyšší manažerské vzdělání (tzv. funkční studium II) v kontrolní skupině získalo necelých 44 % ředitelů (48). Ve skupině škol se systémem řízení kvality měli toto studium absolvované všichni ředitelé (100 %), dokonce dva ředitelé z nejlépe hodnocených škol (2 a 3) měli absolvované

studium na stejné škole (The Open University Business School). I zde je však nutné vzhledem k velikosti souboru ředitelů škol jednotlivá zjištění interpretovat velmi opatrně.

V rámci celkového indexu nejvyšší spokojenosti mezi všemi sledovanými školami dosahují žáci školy 2. Jde o velkou veřejnou střední odbornou školu sídlící v hlavním městě Praze. Žáci této školy jsou mezi sledovanými školami nejspokojenější i v rámci indexu postojů, výuky a techniky. Podrobnějším zkoumáním a analýzou výročních zpráv bylo zjištěno, že škola klade velký důraz na kvalitu výuky, projekty, systém výchovného poradenství, klima školy a aktivní personální politiku. Zaměřuje se na vzdělávání ve veřejnosprávních vzdělávacích programech a v roce 2011 byla rozsáhle rekonstruována. Pokud je provedeno detailní zkoumání jednotlivých škol v rámci dvou hlavních a pěti dílčích indexů, lze konstatovat, že v indexu spokojenosti, vyučujících, školy a klimatu pro učení nejlepších výsledků dosáhla škola 17, která nepatří do skupiny škol se systémem řízení kvality. Jde o malou soukromou školu sídlící v Kraji Vysočina, která se zaměřuje na vzdělávání žáků ve farmaceutických, laboratorních a environmentálních programech. Škola byla zřízena v roce 1992 a profiluje se dobrými mezilidskými vztahy, rodinným prostředím, moderním vybavením a partnerským a komunikativním přístupem k žákům.

Zajímavé se jeví hodnocení otázky 15 „*Respektuji své vyučující.*“, kdy se na základě výpočtu průměrných hodnot odpovědí ukázalo, že žáci škol, které nevyužívají systém řízení kvality, tuto otázku hodnotí lépe (3,62) než žáci škol využívající systém řízení (3,58), ředitelé škol však tuto otázku hodnotí hůře než ředitelé škol se systémem řízení kvality (3,25, resp. 3,60), a dokonce výrazně hůře než vlastní žáci. Ukazuje se tak, že ředitelé škol bez systému řízení kvality v této otázce vlastní žáky posuzují výrazně hůře, než je skutečnost. Získaná data nám ovšem nedovolují tento výsledek interpretovat, vzhledem k povaze otázky však tento výsledek může být vhodným námětem k dalšímu zkoumání sociálního klimatu školy.

Při porovnání průměrných odpovědí žáků a ředitelů škol byly ve většině položek zjištěny významné rozdíly v hodnocení. Největší rozdíly se však týkaly položek nespádajících do žádného z pozorovaných faktorů. Týkaly se kvality školního stravování, kde i v kontextu srovnání mezi oběma skupinami ředitelů bylo zjevné, že ředitelé škol se systémem řízení kvality tuto oblast hodnotí výrazně lépe než ředitelé škol bez systému řízení kvality, a dokonce výrazně lépe než vlastní žáci (v otázce 41 hodnota rozdílu mezi hodnocením žáků a ředitelů 0,75; v otázce 29 – 0,81).

Při výpočtu a srovnání relativních četností odpovědí škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality bylo zjištěno, že žáci škol, které využívají některý ze systémů řízení kvality výrazně hůře než žáci škol bez systému řízení kvality odpovídají na otázky 31 „*O organizačních záležitostech (suplování, zkoušky ...) jsme včas a dostatečně informováni.*“ (5% rozdíl), 32 „*Zaměstnanci sekretariátu jsou vstřícní a přátelští.*“ (4 %) a 33 „*Provozní zaměstnanci (recepce, ekonomický úsek, údržba) a další zaměstnanci jsou v případě potřeby k dispozici a vstřícní.*“ (8 %). Z hlediska faktorové analýzy ani tyto položky nepatří do žádného z pozorovaných faktorů. Jedno z možných vysvětlení však je, že pro žáky škol se systémem řízení kvality je tato oblast důležitá a věnují jí větší pozornost než žáci škol, kde systém řízení kvality není využíván.

Výsledky výzkumu korespondují s aktuálními závěry španělských autorů, kteří v roce 2019 na vzorku 2 185 učitelů, manažerů a koordinátorů kvality zjišťovali dopad norem ISO:9001 na klima a spokojenost členů širší vzdělávací komunity v 80 mateřských, základních a středních školách v autonomních oblastech Španělska (Fernández-Cruz, Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2019). Autoři studie došli k závěrům, že implementace norem ISO:9001 má „poměrně relevantní dopad na podstatné zlepšení školního klimatu a spokojenost členů vzdělávací komunity“ (s. 8). K podobným závěrům došli v loňském roce i Zarzuelo, Rodríguez-Mantilla, Cruz & Diaz, (2020), kteří na vzorku 2 901 učitelů porovnávali rozdíl mezi dopadem modelu EFQM a ISO 9001 na jejich spokojenost a klima škol, a ověřovali tak starší studie zabývající se podobným tématem (např. Lasida, Isola & Sarasola, 2016). Tyto práce se primárně nezaměřovaly na spokojenost žáků, identifikovaly však podstatný vliv systémů řízení kvality na zlepšení vztahů mezi žáky a učiteli, vztahy mezi rodinou a školou, zapojení vedení školy a učitelů do tvorby suportivního klimatu a řešení problémů (Zarzuelo, Rodríguez-Mantilla, Cruz & Diaz, 2020).

S ohledem na skutečnost, že dvě školy (2 a 21) využívají oba ze sledovaných systémů řízení kvality, výzkumem představeným v disertační práci není možné jednoznačně určit, který ze sledovaných systémů spokojenost žáků ovlivňuje výrazněji. Nelze tak ověřit studie, které prezentují výraznější dopad systémů řízení kvality na principu modelu EFQM (CAF) než ISO (Rodríguez-Mantilla et al., 2018).

14 Teoretický a praktický přínos práce – omezení, návrhy a doporučení

Realizovaný výzkum prezentovaný v této disertační práci prokázal, že má smysl diskutovat využití systémů řízení kvality v českém vzdělávacím kontextu, neboť tyto systémy mohou mít teoretické i praktické implikace. Zjevných **teoretických přínosů** práce je několik. Byly **ověřeny závěry zahraničních studií**⁴¹, které prokazují dopady systémů řízení kvality na klima a spokojenost žáků škol. Byl **přeložen a ověřen dotazník** k měření spokojenosti, který vykázal výborné parametry vnitřní konzistence a reliability. Bylo prokázáno, že z pohledu spokojenosti žáků **existují rozdíly** mezi školami se systémem a bez systému řízení kvality. A konečně, byla **analyzována spokojenost** téměř 6,5 tisíc žáků středních odborných škol.

Praktických přínosů šetření je také několik. Jednotlivá zjištění mohou ředitelé škol **prakticky využít při řízení školy** (např. projevovat více zájmu o žáky, soustředit se na kvalitu stravování, zaměřit se na vlastní dostupnost, technické vybavení, lepší organizaci výuky apod.) Definování spokojenosti žáků a jejich postojů vůči škole jim umožní **lépe vnímat potřeby** žáků. Přeložený dotazník, který je přílohou číslo 2, může ředitelům sloužit jako **nástroj k pravidelné autoevaluaci** spokojenosti žáků. Závěrečná zpráva (a excelovský soubor se všemi výsledky), která byla ředitelům škol po ukončení šetření zaslána, jim poskytla **strukturovanou zpětnou vazbu** o výsledcích spokojenosti, kterou mohou ihned využít např. pro marketingové účely. A konečně, výsledky mohou ředitelům škol, kteří preferují jiné ukazatele kvality (např. výkonové), ukázat, že **systémy řízení kvality mohou být vodítkem** pro změnu kultury a klimatu školy.

Výsledky šetření ukázaly, že zjišťování spokojenosti žáků se školou ve středních školách stále není běžné a ze strany ředitelů škol bývá provázáno nejrůznějšími typy obav. Z osobních jednání s řediteli škol po ukončení šetření však při seznámení s konkrétními výsledky často vyplývá pozitivní překvapení, že řada ředitelů očekávala výsledky svých škol mnohem horší. Je nutné **odtabuizovat problematiku měření spokojenosti**. Spokojenost žáků, byť má svá specifika a je svým charakterem odlišná od spokojenosti zákazníků v komerčním sektoru, je významným ukazatelem kvality školy a jejího klimatu.

Šetření spokojenosti ve školách všech typů lze proto v rámci autoevaluace škol **doporučit**. Dotazník využitý v rámci šetření je díky své vysoké spolehlivosti a konzistenci pro střední a

⁴¹ Fernández-Cruz, Rodríguez-Mantilla, Fernández Díaz, (2020), Zarzuelo, Mantilla, Cruz, & Díaz, (2018), Lasida, Isola & Sarasola, (2016).

vyšší odborné školy vhodnou volbou a může sloužit jako alternativa k již využívaným dotazníkům (např. prof. Grecmanové). Online sběr dat prostřednictvím mobilních telefonů by např. České školní inspekci **umožnil ve škole sesbírat data v řádu dnů** v rámci pravidelné kontrolní a evaluační činnosti při komplexní inspekci škol.

Realizované šetření má i **své limity a omezení**. Kromě výše uvedeného málo početného vzorku ředitelů může být jako omezení vnímáno odlišné kulturní prostředí, ve kterém byl dotazník vytvořen. Proto by bylo vhodné výsledky šetření ověřit využitím některého z osvědčených nástrojů používaných v českém vzdělávacím prostředí. **V případném budoucím výzkumu** by bylo vhodné pracovat s větším vzorkem škol a ředitelů, hlouběji prozkoumat stávající zjištění (např. oblasti loajality žáků vůči škole či autoritě vůči vyučujícím), porovnat dosažené výsledky s výsledky v německých středních odborných školách, případně doplnit stávající zjištění o externí hodnocení.

Závěr

Hlavním cílem výzkumné části disertační práce bylo analyzovat a porovnat dopad, který mělo zavedení systémů řízení kvality na spokojenost žáků středních odborných škol, ve kterých tyto systémy byly implementovány po dobu nejméně tři let.

Byla provedena experimentální, průzkumná a ex-post-faktografická studie, pro kterou byl použit standardizovaný dotazník vytvořený Institutem pro pedagogiku a vzdělávání dospělých při Leibniz Universität Hannover, který je od roku 2011 využíván pro zjišťování spokojenosti žáků a kvality středních odborných škol v Dolním Sasku. Prostřednictvím faktorové analýzy byl dotazník rozdělen do tří hlavních indexů (celková spokojenost, spokojenost s výukou a učiteli a postoje žáků vůči škole) a pěti dílčích indexů (výuka, vyučující, škola, technika, klima). Dotazník byl odpilotován na vzorku 741 respondentů v pražské střední odborné škole. Samotný sběr dat byl prováděn na 21 středních odborných školách různých velikostí a zřizovatelů, s výjimkou jednoho kraje ve všech krajích České republiky. Shromážděno bylo 7 179 dotazníků, do šetření bylo zařazeno 6 454 dotazníků od žáků a 21 od ředitelů. Hlavní výzkumnou skupinu tvořilo pět škol, z toho čtyři školy využívají společný hodnotící rámec CAF (EFQM), dvě ze škol využívají normy ISO:9001. Dvě školy využívají dva systémy řízení kvality současně. Šestnáct škol tvořilo kontrolní skupinu.

Získaná data byla zpracována a analyzována prostřednictvím metod popisné statistiky. Byly provedeny základní výpočty průměrných hodnot, relativních četností a vzájemných vztahů odpovědí v jednotlivých faktorech. Prostřednictvím diferenciální analýzy (T-test, ANOVA) byly prostřednictvím softwaru SPSS hledány dopady implementace systémů řízení kvality na spokojenost žáků sledovaných škol. Prostřednictvím popisné statistiky byly analyzovány a komparovány i dotazníky ředitelů škol.

V průběhu šetření byly ověřovány dvě hlavní a tři dílčí hypotézy. První hypotéza ověřovala celkový dopad systémů řízení kvality na spokojenost žáků s jejich školou, s kvalitou výuky, vyučujícími a technickým vybavením. Druhá hypotéza ověřovala blízkost názorů žáků a ředitelů v obou sledovaných skupinách škol. Obě hlavní a tři dílčí hypotézy byly přijaty a můžeme je považovat za platné. Prostřednictvím výše uvedených výpočtů v jednotlivých indexech se ukázalo, že žáci škol, které využívají některý ze systémů řízení kvality, hodnotili svoji školu lépe než žáci, kde systém řízení kvality nebyl zaveden.

Na základě získaných dat není možné jednoznačně určit kauzální souvislost mezi využíváním systémů řízení kvality a spokojeností žáků (např. že zavedení systémů řízení kvality přispívá ke spokojenosti žáků, případně, že zvýšená citlivost ředitele vůči spokojenosti žáků vede k zavedení systémů řízení kvality), důležitý je ale fakt, že rozdíly v obou sledovaných skupinách skutečně existují. Lze se domnívat, že byly porovnány školy, jejichž ředitelům na kvalitě záleží a mají oblast kvality racionálně uchopenou přes různé oblasti, a školy, kde sice ředitelé také tvrdí, že jim na kvalitě záleží, ale prakticky ji nemají zvládnutou. Jak bylo výše uvedeno, s výjimkou délky manažerské praxe, vzdělání a orientace na klima školy nebyla u ředitelů škol, kteří systémy řízení kvality využívají, nalezena společná kritéria. Možným vysvětlením je tak osobnost ředitele školy, kterému na dobrých vztazích ve škole záleží a hledá nástroje, které mu pomohou klima ve škole ovlivňovat. Ředitel školy je tak společnou příčinou jak pro zavedení systémů řízení kvality, tak i pro spokojenost žáků.

V průběhu celého šetření byla sledována tři kritéria kvality výzkumu, a to validita, reliabilita a objektivita (Hendl, 2004). Ke sběru dat byl využit nástroj (41 položek), který ukázal uspokojivé úrovně psychometrických požadavků na validitu a spolehlivost (Cronbachova $\alpha = 0,950$). Vzorek respondentů byl široký a celý výzkum je možné kdykoli zopakovat. Data byla v průběhu šetření ověřována pomocí metody triangulace prostřednictvím volně dostupných inspekčních zpráv, webových stránek škol a v některých případech i prostřednictvím dotazů na ředitele škol.

Důraz byl kladen i na etické principy. Ředitelé škol byli opakovaně upozorněni na anonymitu šetření, přesněji byli upozorněni na skutečnost, že po vzájemném spárování dotazníků budou data ředitelů anonymizována. Informace o anonymitě byla uvedena i v dotaznících pro žáky. Žádné cíle ani okolnosti výzkumu ředitelům škol nebyly zatajovány (Hendl, 2005). Výsledky šetření byly v anonymizované podobě ředitelům škol sděleny (Pelikán, 1998). Ředitelé škol zapojení do dotazníkového šetření žáků obdrželi ihned po ukončení šetření pro svoji potřebu (např. tvorbu vlastních grafů, práci s kontingenčními tabulkami apod.) excelovský soubor s odpověďmi žáků. Pro případ, že by analýzu chtěli ředitelé škol přímo využít, byla součástí i zpráva ve formátu pdf, která graficky zachycovala četnosti odpovědí na všechny otázky dotazníku. Po ukončení šetření byly ředitelům škol v anonymizované podobě zaslány i celkové výsledky porovnávající konkrétní školu s ostatními školami.

Přestože provedené šetření pracovalo s dostatečným vzorkem respondentů, nelze opomenout, že s žádostí o zapojení do šetření spokojenosti žáků bylo osloveno 833 ředitelů z celé České

republiky, přičemž s určitou formou spolupráce v rámci šetření souhlasilo pouhých 53 ředitelů (cca 6 %). I přes složitou situaci způsobenou pandemií Covid 19, která mohla ovlivnit ochotu ředitelů škol se do šetření zapojit, se lze domnívat, že problematika měření spokojenosti žáků jako indikátorů kvality školy není pro ředitele škol prioritou a může u mnoha z nich vyvolávat obavy z výsledků, z jejich zneužití proti konkrétní škole a nepochopení. Potvrzuje se tak Janíkova teze, že otevírat toto téma vyžaduje odvahu (2013). Přesto je měření spokojenosti žáků se školou, kterou navštěvují, velmi důležité, neboť i přes specifika samotného termínu je kultivace pozitivních emocí ve škole žádoucí, protože prokazatelně ovlivňuje zdraví žáků, jejich vzdělávací výsledky, vztah ke škole a kvalitu školy obecně.

V českém vzdělávacím kontextu nejsou systémy řízení kvality ve školách příliš využívány, šetření však prokázalo, že mezi školami, kde jsou tyto systémy využívány, a ostatními školami existují rozdíly a žáci jsou (ve sledovaných faktorech) spokojenější. Je příliš ambiciózní na základě provedeného šetření formulovat požadavek na větší rozšíření uvedených systémů řízení kvality do školského prostředí. Šetření však ukázalo, že tyto zákaznický orientované systémy mohou napomoci ředitelům škol zaměřit jejich pozornost k pozitivním emocím žáků, jejich spokojenosti, a tím i k tolik žádoucí kvalitě ve vzdělávání.

Resumé

Disertační práce se zaměřovala na jeden z indikátorů kvality školy – spokojenost žáků. Zaměření na klienta a jeho spokojenost je jedním z principů manažerských systémů řízení kvality, které do vzdělávacích institucí postupně pronikají z komerčního sektoru.

Cílem disertační práce bylo vyhodnotit a posoudit dopad systémů řízení kvality, které využívají střední odborné školy v České republice na spokojenost žáků a jejich postojů ke škole. Byla provedena experimentální, průzkumná a ex-post-faktografická studie, pro kterou byl použit standardizovaný dotazník používaný k hodnocení středních odborných škol v Dolním Sasku. Provedené analýzy ukázaly, že mezi hodnocením žáků škol se systémem řízení kvality a kontrolní skupinou existují rozdíly. Tyto rozdíly jsou průkazné při jakémkoli rozdělení indexů a úhlů pohledu. Ve všech sledovaných indexech je průměrný index odpovědí vyšší ve školách, které mají zaveden některý ze systémů řízení kvality. V těchto školách jsou si také bližší názory žáků a ředitelů.

Summary

Dissertation with a focus on one of the indicators of school quality - student satisfaction. Focusing on the client and his satisfaction is one of the principles of quality management systems, which are gradually penetrating educational institutions from the commercial sector. The aim of the dissertation was to evaluate and assess the impact of quality management systems used by secondary vocational schools in the Czech Republic on the satisfaction of students and their attitudes to school. An experimental, exploratory and ex-post-factual study was carried out using a standardized questionnaire used to evaluate vocational secondary schools in Lower Saxony. The performed analyzes show that there are significant differences between the evaluation of students in schools with a quality management system and control groups. Significance is evident in any division of indices and viewing angles. In all monitored indices, there is an average index of responses to universities that have implemented some of the quality management systems. In these schools, there are also closer opinions of students and principals.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Aguilar, E. (2015). *Simple ways to cultivate happiness in schools*. Edutopia. Retrieved from <http://www.edutopia.org>.
- Aktuální přehled certifikovaných společností se sídlem v České republice*. (2020). ISO 9000. Retrieved August 08, 2020, from <http://www.iso.cz/>.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Dantas, J., & Afari, E. (2016). *Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity*. *Improving Schools* 19 (1): 5-26.
- Allred, C. G. (2008). *Seven strategies for building positive classrooms*. *Educational Leadership*, Volume 66, Number 1. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept08/vol66/num01/Seven-Strategies-for-Building-Positive-Classrooms.aspx>.
- Alonso, M. (2010). *Guía para la aplicación de la Norma UNE – EN ISO 9001:2008 en el sector educativo*. Madrid: AENOR Ediciones.
- Altrichter, H. (2000) Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung – In: Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim: Beltz 2000, S. 93-110. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41).
- Amatea, E.S., & West, C.A. (2007). *Joining the conversation about educating our poorest children: Emerging leadership roles for school counselors in high poverty schools*. *Professional School Counseling*.
- Analyza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání*. (2013). In O. Hájek, P. Bednář, P. Grebeníček, J. Nekolová, J. Novosák, M. Slováková, L. Smékalová, M. Večeřa, B. Vytrhlíková, & J. Zicha (pp. 1-530). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. <https://www.csicr.cz/>.
- Anastasiadou, S., Zirinoglou, P., & Florou, G. S. (2014). *The European Foundation Quality Management Evaluation of Greek Primary and Secondary Education*. In (pp. 932-940). *Procedia Social and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.530>.
- Anderson, G. J. (1973). *The Assessment of Learning Environments*. Halifax: Atlantic Institute of Education.
- Arcaro, J. (1995). *Quality in Education: An Implementation Handbook*: Taylor & Francis.
- Arnold, K. L., & Holler, M. (1995). *Quality Assurance: Methods and Technologies*: Glencoe.
- Arribas Díaz, J.A. & Martínez-Mediano, C. (2018). *The impact of ISO quality management systems on primary and secondary schools in Spain*. *Quality Assurance in Education*, Vol. 26 No. 1, pp. 2-24. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2016-0028>.
- Audette, B., & Algozzine, B. (1992). *Free and Appropriate Education for All Students: Total Quality and the Transformation of American Public Education*. *Remedial and Special Education*, 13(6), 8-18. <https://doi.org/10.1177/074193259201300605>.

- Auger, M.T. & Bouchartlat, Ch. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
- Avis, J. (2006). *Improvement through research: Policy science or policy scholarship*. *Research in Post-Compulsory Education*, 11(1), 107-114.
- Ayudhya, C. S. N. (2001). *ISO 9000 in Thai private schools: Case studies*. Retrieved May, 11, 2003.
- Bae, S. H. (2007). *The relationship between ISO 9000 participation and educational outcomes of schools*. *Quality assurance in Education*, 15(3), 251-270.
- Basl, J., & Chvál, M. (2017). *ČŠI pracuje na prohloubení propojování externího a interního hodnocení. Řízení školy*. Retrieved July 31, 2020, from <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/csi-pracuje-na-prohloubeni-propojovani-externiho-a-interniho-hodnoceni.m-3359.html>.
- Beaver, W. (1994). *Is TQM Appropriate for the Classroom?* In *College Teaching*. (pp. 111-114). <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926837>.
- Becket, N., & Brookes, M. (2005). Analysing quality audits in higher education. *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 1(2), 1-12.
- Berghe, W. (1997). *Application of ISO 9000 standards to education and training: interpretation and guidelines in a European perspective*: CEDEFOP-European Centre for the Development of Vocational Training.
- Berghe, W. V. (1995). Application of ISO 9000 standards to education and training. In *European Journal* (pp. 20-28). <https://www.researchgate.net/publication/238739731>.
- Bevans-Gonzales, T. L., & Nair, A. T. (2004). The strengths and weaknesses of ISO 9000 in vocational education. *Journal of vocational education and training*, 56(2), 163-180.
- Biazzo, S., & Bernardi, G. (2003). Process management practices and quality systems standards: Risks and opportunities of the new ISO 9001 certification. *Business Process Management Journal*, 9(2), 149–169.
- Black, S. A., & Porter, L. J. (1996). *Identification of the Critical Factors of TQM*. *Decision sciences*, 27(1), 1–21.
- Blašítková, L. (2018). Významné oblasti pozitivního klimatu školy v kontextu vybraných modelů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 8, č.1, s.25-41. <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2018080125>.
- Blašítková, L., & Skopalová, J. (2015). Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem na základní škole-popis projektu. In Večerka, K. (ed.): *Ohrožené a rizikové skupiny současnosti*. Sborník příspěvků z konference sekce sociální patologie MČSS, Svratka, 8.-10. dubna 2015. Praha: Masarykova česká sociologická společnost, s. 195-200.
- Blecharz, P. (2011). *Základy moderního řízení kvality*. Ekopress.

- Bobby, C.L. (2014). *The abcs of building quality cultures for education in a global world*. Paper presented at the International Conference on Quality Assurance, Bangkok, Thailand.
- Bonstingl, J. J. (1992). *Schools of quality: an introduction to total quality management in education*. Alexandria, In: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bordalba, M. M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), pp. 73–83.
- Bore, A., & Wright, N. (2009). The wicked and complex in education: Developing a transdisciplinary perspective for policy formulation, implementation and professional practice. *Journal of Education for Teaching*, 35(3), pp. 241-256.
- Borgonovi, F. (2015). *Do teacher-student relations affect students' well-being at school?* PISA in Focus. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50-%28eng%29.pdf>.
- Borkar, V. N. (2016). Positive School Climate and Positive Education: Impact on Students Well-being. *Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 861-862.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bradley, L. H. (1993). *Total quality management for schools*. Lancaster, Pa.: Technomic Pub.
- Braun, R., (2015). Školní metodik prevence a budování dobrého klimatu školy. Hradec Králové. Dostupné z: <http://slideplayer.cz/slide/11131349/>.
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to breathe: *A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents*. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46.
- Brown, R. (2009). Quality Assurance and the Market. In: Newton, Jethro & Brown, Roger (eds.): *The Future of Quality Assurance. Research, Policy and Practice in Higher Education*, Nr. 3. Amsterdam: EAIR, pp. 13-28.
- Calvo-Mora, A., Leal, A. & Roldán, J.L. (2006). *Using enablers of the EFQM model to manage institutions of higher education*, *Quality Assurance in Education*, Vol. 14 No. 2, pp. 99-122.
- Camacho, C. D. (2016). *La evaluación de la excelencia organizacional en el ámbito de la Educación Secundaria*. Universidad de Sevilla.
- Campatelli, G., Citti, P. & Meneghin, A. (2011). *Development of a simplified approach based on the EFQM model and Six Sigma for the implementation of TQM principles in a university administration*, *Total Quality Management & Business Excellence*, Vol. 22 No. 7, pp. 691-704.
- Campbell, C., & Rozsnyai, Ch. (2002). Quality Assurance and the Development of Course Programmes. [http://lst-iiiep.iiep-unesco.org/cgi-bin//?t2000=016439/\(100\)](http://lst-iiiep.iiep-unesco.org/cgi-bin//?t2000=016439/(100)).

- Castresana Ruiz-Carrillo, J., & Fernández-Ortiz, R. (2005). *Theoretical Foundation of the EFQM Model: The Resource-based View*. *Total Quality Management*, 16, 31-55.
- Cianfrani, C. A., Tsiakals, J. J., & West, J. (2009). *ISO 9001: 2008 explained: Using the Hybrid Two-Step estimation approach for the identification of second-order latent variable models*. *Journal of Applied Statistics*, 40(3), 508-526. doi: 10.1080/02664763.2012.745837.
- Cohen, J. (2014). The Foundation for Democracy: School Climate Reform and Prosocial Education. *Journal of Character Education*, 10(1), 43–52.
- Cohen, J., et al. (2009). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. *Teachers College Record*. 111(1), 180–213.
- Common Assessment Framework (2019). In *European Institute of Public Administration*. (pp. 1-95). <https://www.eipa.eu/>.
- Corbett, C. J., Montes-Sancho, M. J., & Kirsch, D. A. (2005). The financial impact of ISO 9000 certification in the United States: An empirical analysis. *Management Science*, 1046-1059.
- Corradino, C. & Forgarty, K. (2016). *Positive emotions and academic achievement*. *Applied psychology opus*. New York University. Retrieved from <http://steinhardt.nyu.edu/appsycho/opus/issues/2016/spring/>
- Corrigan, J. (1995). *The art of TQM*. *Quality Progress*, (28).
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvaney, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6(52), 1-8. Retrieved from <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.00052>.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. London: Routledge.
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. McGraw-Hill Book Company New York.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: Basic Books.
- Cuevas, M. M., Díez, F. & Hidalgo, V. (2008). *The headmaster's leadership and the quality of education. A research on their characteristics in a multicultural context*. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2):1-20. Available at <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL3.pdf>.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., & Broadbent, M. (2003). Quality in higher education: from monitoring to management. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 5-14.
- Curt, M. A., Jordan, K. W., Ryan, C. M., & Forsyth, P. B. (2016). Self-Regulatory Climate: A Positive Attribute of Public Schools. *The Journal of Educational Research*. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/002206>.

- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Dahar, M.A., Faize, A., & Niwaz, A. (2010). A Case Study of the University College of Education Chiniot with Reference to Total Quality Management. *European Journal of Social Sciences*, 16(4), 502-516. ISSN 1450-2667. www.europeanjournalofsocialsciences.com/ejss_issues.html
- De Giovanni, P. (2020). *An optimal control model with defective products and goodwill damages*. *Annals Of Operations Research*, 289(2), 419-430. <https://doi.org/10.1007/s10479-019-03176-4>.
- Deming, W.E. (2000). *Out of the crisis*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Denyer, D. & Tranfield, D. (2009), Producing a systematic review, in Buchanan, D.A. and Bryman, A. (Eds), *The Sage Handbook of Organization Research Methods*, Sage Publications, Cornwall.
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Ntsame Sima, M., Boudrias, J.S., Savoie, A., Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *European Review of Applied Psychology*, Volume 65, Issue 4, 2015, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1162908815000493>.
- Detert, J.R, Schroeder, R. G & Mauriel, J.J. (2000). A framework for linking culture and improvement initiatives in organizations. *Academy of Management Review*, 25(4):850-863. <https://doi.org/10.5465/AMR.2000.3707740>.
- Díaz, M., Rodríguez-Mantilla, J. & Jover, G. (2017). Evaluation of the Impact of Intervention Programmes on Education Organisations: Application to a Quality Management System. *Evaluation and Program Planning*. 63. [10.1016/j.evalprogplan.2017.04.005](https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.04.005).
- Díez, P. J. A. (2013), Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación”, *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 21, pp. 177-194.
- Díez, F., Iraurgi, I., & Villa, A. (2018). Quality management in schools: Analysis of mediating factors. *South African Journal of Education*, 38(2), 1–8.
- Díez, F., Villa, A., López, A. L., & Iraurgi, I. (2020). *Impact of quality management systems in the performance of educational centers: educational policies and management processes*. *Heliyon*, 6(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e0382>.
- Ditton, H. (2002). *Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven*. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), 197–212.
- Ditton, H. (2009). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In J. Buer & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule* (s. 83–129). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Doeleman, H. J., Ten Have, S. & Ahaus C. (2014). Empirical evidence on applying the European Foundation for Quality Management Excellence Model, a literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(5-6):439-460. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.862916>.
- Doherty, G.D. (2008), On quality in education, *Quality Assurance in Education*, Vol. 16 No. 3, pp. 2-8.
- Dreesmann, H. (1981). *Zur Beziehung zwischen Rechenleistung, kognitiven Variablen und Unterrichtsklima*. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 5, 83-96.
- Eagle, L., & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44–60. <http://dx.doi.org/10.1108/09684880710723025>.
- Economic benefits of standards*. (2012). International Organization for Standardization.
- ECVET*. (2020). Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved August 15, 2020, from <http://www.nuv.cz/>
- Edmund, M. (2008). *The architect of quality*. Quality Progress, 41(4), 20-25.
- EFQM: Annual Report 2014*. (2015) (1st ed.). Brussels – Belgium: EFQM.
- Einsiedler, W. (2000). Von Erziehungs – und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In M. K. W. Shweer (Ed.), *Lehrer--Schüler-Interaktion* (s. 109–128). Opladen: Leske + Budrich. DOI: 10.1007/978-3-322-97477-8_5.
- Epstein, J. L. – McParland, J. M. (1976). *Quality of School Life Scale*. Chicago, Riverside Publishing.
- Evans, J. R., & Lindsay, W. M. (2008). *Managing for quality and performance excellence*. South-Western Pub.
- Ewell, P. (2010). Twenty years of quality assurance in higher education: What’s happened and what’s different? *Quality in Higher Education*, 16(2).
- Fenwick, A. C. (1991). *Five easy lessons*. Quality Progress, 63-68.
- Fernández-Cruz, F. J., Rodríguez-Mantilla, J. M., & Díaz, J. F. (2020). Impact of the application of ISO 9001 standards on the climate and satisfaction of the members of a school. In *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2018-0332>.
- Fernández-Cruz, F.J., Rodríguez-Mantilla, J.M. and Fernández-Díaz, M.J. (2019). Assessing the impact of ISO: 9001 implementation on school teaching and learning processes. *Quality Assurance in Education*, Vol. 27 No. 3, pp. 285-303. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2018-0103>.
- Fernando, M., & Granero, J. (2008). *Calidad total: Modelo EFQM de excelencia*. Madrid, Spain: Fundación Confemetal (FC).
- Fisher, C., Barfield, J., Li, J., & Mehta, R., (2005). Retesting a Model of the Deming Management Method. *Total Quality Management*, 16, 401-412.

- Flay, B., & Allred, C. (2010). *The Positive Action Program: Improving Academics, Behavior, and Character by Teaching Comprehensive Skills for Successful Learning and Living*. 10.1007/978-90-481-8675-4_28.
- Franěk, J. (2017). Hodnocení kvality služeb Service Quality Assessment SERVQUAL [online]. Servqual Česká republika. Dostupné z: <<http://www.servqual.estranky.cz/clanky/whatis.html>>.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. New York: Routledge.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). *The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience*. National Society for the Study of Education, 113(1), 101-123.
- Gage, N. A., Larson, A., Sugai, G., & Chafouleas, S. M. (2016). Student perceptions of school climate as predictors of office discipline referrals. *American Educational Research Journal*, 53(3), 492-515.
- García P., M., Quispe A., C., & Ráez G., L. (2003). Mejora Continua de la calidad en los procesos. *Industrial Data*, 6(1), 089-094. <https://doi.org/10.15381/idata.v6i1.5992>.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava. Práca.
- Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student Perceptions of a Positive Climate of learning: Case Study. *Educational Psychology in Practice*, 27, 65-82.
- Gordon, T. (2013). *A Proposed Brain-Based Pdsa Cycle to Increase K-12 Student Academic Achievement*, State University of New York, Binghamton.
- Grecmanová, H., Dopita, M. (2015). *Výzkum organizačního klimatu fakult připravujících učitele*. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání. 2015.
- Grecmanová H., Dopita, M. (2014). *Výzkum organizačního klimatu fakult*. Aula.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex).
- Grecmanová, H. (2012). *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje.
- Green, D. (1994). *What is Quality in Higher Education?* London, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (1998). *Confirmatory Factor Analysis of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. *Personality and Individual Differences*, vol. 25, p. 965-971.
- Greenwood, M. S., & Gaunt, H. J. (1994). *Total quality management for schools*. London: Cassell.
- Gruener, B. (2011). *School productivity: Happiness matters*. Retrieved from <http://www.ncyi.org/blog/?p=139>.

- Guo, H., Yang, W., Cao, Y., Li, J., & Siegrist, J. (2014). Effort–reward imbalance at school and depressive symptoms in Chinese adolescents: the role of family socioeconomic status. *Int J Environ Res Public Health* 11(6): 6085–98.
- Handbuch: Schulisches Controlling.* (2011) (1st ed.). Niedersächsisches Kultusministerium. https://www.mk.niedersachsen.de/download/4397/Handbuch_Schulisches_Controlling.pdf.
- Harper, B. & Milman, N. B. (2016) One-to-One Technology in K–12 Classrooms: A Review of the Literature From 2004 Through 2014, *Journal of Research on Technology in Education*, 48:2, 129-142, DOI: 10.1080/15391523.2016.1146564.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Praha: Portál.
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263–276. <http://dx.doi.org/10.1108/09684880510700608>.
- Harvey, L. (2006): *Understanding Quality*. In: Purser, L. (ed.): *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, Brussels European University Association and Berlin: Raabe.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). *Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>.
- Harvey, L. & Knight, P. (1996): *Transforming Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008): *Quality culture: understandings, boundaries and linkages*. *European Journal of Education*, 43:4, pp. 427–441
- Harvey, L. & Newton, J. (2004) *Transforming quality evaluation*. *Quality in Higher Education*, 10 2: 149-165.
- Harvey, L. & Newton, J. (2006), *Transforming quality evaluation: moving on*. *Quality in Higher Education*.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). *Fifteen years of quality in higher education*. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3–36. <http://dx.doi.org/10.1080/13538321003679457>.
- Harvey, L., & Newton, J. (2007). *Transforming Quality Evaluation: Moving on*. In: Westerheijden et al. (eds): *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht: Springer, pp. 225–245.
- Havlová, J. (1996). *Profesní dráha ve 20. století: úvod do sociologie povolání*. Praha: Karolinum.
- Heid, H. (2009). Qualität von Schule – Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In J. Buer, van & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule*. Ein kritisches Handbuch (s. 55-66). 2 Aufl. Frankfurt a. M.: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Heid, H. (2000). *Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(Beiheft), 41–54.

- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren – Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59 (5), 44-49.
- Helmke, A. (2009). Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In *for.mat – Projektleitung Udo Klinger (Hrsg.), Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und – materialien* (S. 35-54). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Helms, S., & Key, C. H. (1994). *Are students more than customers in the classroom?* Quality Progress.
- Hendriks, M. A., & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: A review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership and Management*, 33(4), 373-394.
- Hernández, G., Arcos, J. L., & Sevilla, J. J. (2013). Gestión de la calidad bajo la Norma ISO 9001 en instituciones públicas de educación superior en México. *Calidad en la educación*, 39, 81–115.
- Heydari, M., & Davoodi, S. M. R. (2013). A study of the relationship between organizational learning and EFQM excellence model in University of Tehran. *European Online Journal Of Natural And Social Sciences: Proceedings*, 2(3), 1897-1991. www.european-science.com.
- Hnátek, J., Hrudka, O., Hykš, O., Jedlička, M., Staněk, M., Stibůrková, E., Šebestová, M., & Trčka, M. (2016). Komentované vydání normy ČSN EN ISO 9001:2016: systémy managementu kvality – Požadavky. Česká společnost pro jakost.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Holloway, D. (1994). Total Quality Management, the Learning Organisation and Post-compulsory Education. *Journal Of Vocational Education & Training*, 46(2), 117-130.
<https://doi.org/10.1080/0305787940460202>.
- Hough, D. (2013). *Students' happiness and learning*. Retrieved from http://www.newsleader.com/article/2013091/DavidHough?nclck_check=1.
- Houston, D. (2008): Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16:1, pp. 61-79.
- Hoyer, R. W., & Hoyer, B. B. Y. (2001). *What is quality?* [Online]. *Quality Progress*, 34(7), 53-62.
- Hradesky, J. L. (1995). *Total Quality Management Handbook*: McGraw-Hill.
- Huebner, E., S. (1994). *Preliminary Development and Validation of a Multi – dimensional Life Satisfaction Scale for Children*. *Psychological Assessment*, vol. 6, p. 149-158.
- Huebner, E., S. (2001). *Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. University of South Carolina, 8 p.
- Huebner, S. (2010). *Students and their schooling: Does happiness matter?* NASP Communique, Volume 39, Issue 2. Retrieved from <http://www.nasponline.org/publications/cq/39/2/HappinessMatter.aspx>.

- Hutchins, G. (1997). *ISO 9000: A comprehensive guide to registration, audit guidelines and successful certification*: John Wiley & Sons Inc.
- Chan, D., & Lai, P. (2002). Managerialism and ISO 9000: Its relevance to quality education. *Quality education*, 89-115.
- Cheng, Y.C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5 (1), 22-34.
- Cheng, Y.Y., Lyu, J., & Lin, Y. (2004). Education Improvement through ISO 9000 Implementation: Experiences in Taiwan. In (pp. 91-95). *Tempus Publications*. <https://www.ijee.ie/articles/Vol20-1/IJEE1468.pdf>.
- Chvál, M. (2012). Kvalita vuky jako tema souasnosti. *Pedagogika*, 62(3), 241-243.
- Chvál, M. (2012). *koly na cestě ke kvalitě: systém podpory autoevaluace ˇskol v ˇCR*. Národní stav pro vzdělávání, ˇskolske poradenské zařízení a zařízení pro dalsi vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Chvál, M. (2017). *Externí a interní hodnocení ˇskol*. ˇeska ˇskolnı inspekce. https://www.csicr.cz/getattachment/Stredni-cast/Tiskove-zpravy/Ceska-skolni-inspekce-jednala-s-odborniky-o-moznos/Externi-a-interni-hodnoceni-skol_Chval.pdf
- Chvál, M., & Michek, S. (2011). Závěrečná konference projektu Cesta ke kvalitě. Národní stav Pro Vzdělávání. Retrieved July 07, 2020, from <http://www.nuv.cz/ac/zaverecna-konference-projektu-cesta-ke-kvalite>.
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky ˇeskych ˇskol. *Pedagogická Orientace*, 24(5), 778-803. doi:<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-5-778>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jastad, A., & Cosma, A. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada: International report*. Retrieved July 08, 2020, from <http://www.hbsc.org/publications/international/>.
- Ishikawa, K. (1985). *What is total quality control? The Japanese way* (1st ed.). Prentice-Hall.
- ISO 2019: *Annual Report*. (2020).
- ISO 9001:2015*. (2019). How to use it. Iso. Retrieved August 06, 2020, from www.iso.org.
- Jacobs, B., & Suckling, S. (2007). *Assessing customer focus using the efqm excellence model A local government case*. The TQM Magazine, 19 (4), 368–378.
- Jambor, J. (2010). Increasing the quality of the teaching proces by implementing Total Quality Management at a Secondary technical School.
- Janík, T. (2013). *Kvalita (ve) vzdelavanı: obsahove zamereny prıstup ke zkoumání a zlepsovanı vuky*. Masarykova univerzita.

- Janík, T. (2016). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky* (2. vyd). Masarykova univerzita.
- Janík, T., Knecht, P., & Najvar, P. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Paido.
- Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality (1st ed.)*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Janík, T., Najvar, P., Kubiátko, M., & Blažej, P. (2011). *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Masarykova univerzita.
- Janíková, M., & Vlčková, K. (2009). *Výzkum výuky – tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Paido.
- Janišová, D., & Křivánek, M. (2013). *Velká kniha o řízení firmy: praktické postupy pro úspěšný rozvoj*. Grada.
- Janoušková, S., & Maršák, J. (2008). Indikátory kvality vzdělávání. In *Pedagogika* (pp. 315-326). https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_4_02_Indikatory_315_326.pdf.
- Jazzar, M., & Algozzine, B. (2005). *Keys to effective educational leadership*. Allyn And Bacon.
- Jeden svět na školách: Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách z roku 2017 včetně porovnání s rokem 2014, 2012 a 2009.* (2017). Median. Retrieved July 31, 2020, from www.median.eu.
- Ježek, S. (2003). *Psychosociální klima školy I*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie.
- Johnson, F.C., & Kattman, R. (2003). *Successful applications of quality systems in K-12 schools*. Milwaukee, WI: ASQ Quality Press.
- Joseph, M., Yakhou, M., & Stone, G. (2005) An educational institution's quest for service quality: customers' perspective. *Quality Assurance in Education*, 13:1, pp. 66–82.
- Joyce, H. D., & Early, T.J. (2014). *The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: a multilevel analysis*. *Child Youth Serv Rev.* 39:101–7.
- Juran, J. M. (1988). *Juran on planning for quality*. New York: Free Press.
- Juran, J. M. (1989). *Juran on leadership for quality: an executive handbook*. New York: Free Press.
- Juran, J. M. (1995). *A history of managing for quality: The evolution, trends, and future directions of managing for quality*. Asq Press.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kanji, G. (2008). *Leadership is Prime: How do you measure Leadership Excellence?* *Total Quality Management*, 19, 417-427.

- Kantorová, J. (2015). Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Nový režim „kvality“. In O. Kaščák & B. Pupala (Eds.), *Školy v prúde reformiem* (s. 137–194). Bratislava: Renesans.
- Kašpáková, J. (2003). Některé typy klimatu školy a jejich vliv. In: *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14. – 15. ledna 2003 Olomouc.* (s. 209-217).
- Kattman, R. & Johnson, F.G. (2002), Successful Applications of Quality Systems in K-12 Schools, ASQ, Milwaukee.
- Kauppila, O., Mursula, A., Harkonen, J. & Kujala, J. (2015), Evaluating university–industry collaboration: the European foundation of quality management excellence model-based evaluation of university–industry collaboration, *Tertiary Education and Management*, Vol. 21 No. 3, pp. 229-244.
- Khaleghi, N. S. A., Shabani, M., Hakimzadeh, R., Shaker, H. N., & Amerian, M. (2016). Prediction of high school students' life satisfaction and academic performance based on locus of control and self-esteem. *International Journal of School Health*, 3(3), 1-6.
- Klusák, M. (1994) Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*, 44, 1994. č.1, s. 61-67.
- Knezek, G., & Christensen, R. (2008). The Importance of information technology attitudes and competencies in primary and secondary education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Information* (pp. 321-331). doi:10.1007/978-0-387-73315-9_19.
- Kočvarová, I. (2013). Spokojenost klientů školy očima vedoucích a pedagogických pracovníků. In *Orbis Scholae* (pp. 67-77). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kohoutek, J. (2006). Komparativní analýza Metodiky komplexního hodnocení kvality vysokých škol a TRIS modelu excellence EFQM. Praha: CSVŠ.
- Kristensen, K., & Westlund, A. (2004). Accountable Business Performance Measurement for Sustainable Business Excellence. *Total Quality Management*, 15, 629-643.
- Kukemelk, H. (2015). Estonian school system strategic leadership effects on school performance. *Journal Of Educational, Cultural And Psychological Studies*, 11, 57-69. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-011-kuke>.
- Kulič, V. (1971). Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení. Státní pedagogické nakladatelství.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., & Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61-69.
- Lakshman, C. (2006). A theory of Leadership for Quality Lessons from TQM for Leadership Theory. *Total Quality Management*, 17, 41-60.

- Lam, S. Y., Lee, V. H., Ooi, K. B., & Phusavat, K. (2012). A structural equation model of TQM, market orientation and service quality: Evidence from a developing nation. *Managing Service Quality: An International Journal*, 22(3), 281-309.
- Larsson, J., & Vinberg, S. (2010). Leadership behavior in successful organizations: Universal or situation-dependent? *Total Quality Management*, 21, 317-334.
- Lasida, J., Isola, R., & Sarasola, M. (2016). Estudio de impacto de instrumentos de evaluación y mejora de centros educativos: Impact study of evaluation and improvement tools of schools. *Páginas de Educación*, 9(1), 20–50.
- Lašek, J. (2001). Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lašek, J. (1995) Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a v učiteľskom zbore. *Pedagogická revue*, s. 43-50.
- Laurett, R., & Mendes, L. (2019). EFQM model's application in the context of higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*. doi:10.1108/ijqrm-12-2017-0282 -
- Layous K., Nelson S. K., Oberle E., Schonert-Reichl, K. A., & Lyubomirsky S. (2012). Kindness counts: prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *PLoS ONE* 7(12): e51380. doi:10.1371/journal.pone.0051380.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership project. New York: The Wallace Foundation.
- Leonard, C. (2002). Quality of school life and attendance in primary school. Newcastle: University of Newcastle, Australian Digital Thesis Program. School and classroom climate and student (dis)satisfaction with school.
- Leyden, J. (2003). One in five U.S. firms has sacked workers for e-mail abuse. Retrieved at www.theregister.co.uk.
- Lindborg, H. (2005). From quality professional to teacher. *Quality Progress*, 38(2), 76-77.
- Lloyds, T. (2004), Quality in Education: School Self-assessment using the EFQM Excellence Model® and Improvement Techniques, Lloyds TSB Group plc., London, Quality Management Team.
- Lunenburg, F. C. (2010). *Total Quality Management Applied to Schools*. *Schooling*, 1(1), 1-6.
- Lynch, M. (2012). *It's Time for a Change: School Reform for the Next Decade* (1st ed.). R&L Education.
- Malík-Holasová, V. (2014). Kvalita v sociální práci a sociálních službách. Grada.
- Mantilla, J. M. R., Zarzuelo, A. M., & Cruz, F. J. F. (2020). Do ISO:9001 Standards and EFQM Model differ in their impact on the External Relations and Communication System at schools? In *Evaluation and Program Planning* (Volume 80). <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101816>.

- Mareš, J. (1998). Sociální klima školní třídy. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf.
- Mareš, J. (2000). Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, roč. 52, č. 3, s. 241-253.
- Mareš, J. (2010). Kvalita života žáků a škola. In *Pedagogika* (pp. 47-72).
- Mareš, J. (2013). Pedagogická psychologie. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Došlá, Š. (2008). Studentské posuzování kvality výuky na celouniverzitní úrovni. Brno: MSD.
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita.
- Marchese, T. (1993). TQM: A Time for Ideas. *Change*, 25(3), 10-13.
- Marraccini, M. E., Fang, Y., Levine, S. P., Chin, A. J., & Pittleman, C. (2020). Measuring Student Perceptions of School Climate: A Systematic Review and Ecological Content Analysis. In *School Mental Health* (12 ed., pp. 195–221). Springer Science+Business Media. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12310-019-09348-8>.
- Martín-Castilla, J. (2002). Possible Ethical Implications in the Deployment of the EFQM Excellence Model. *Journal of Business Ethics*, 39, 125-134.
- Martin, M. & Stella, A. (2007). External quality assurance in higher education: Making choices. Paris, France: United Nations.
- Martínez-Costa, M., & Riopérez, N., (2005). The excellence model of European Foundation for quality management and its application for improving school quality. *Educación*, (8):35-65.
- Martínez-Costa, M. & Martínez-Lorente, A.R. (2008) Does Quality Management Foster or Hinder Innovation? An Empirical Study of Spanish Companies. *Total Quality Management*, 19, 209-221. <http://dx.doi.org/10.1080/14783360701600639>.
- Martínez-Lorente, A. R., Dewhurst, F. W., & Dale, B. G. (1998). Total quality Management: Origins and Evolution of the term. *The TQM Magazine*, 10(5), 378-386.
- Martínez-Lorente, A. (2008). Simultaneous Consideration of TQM and ISO 9000 on Performance and Motivation: An Empirical Study of Spanish Companies.
- Marzano, R., Scott, D., Boogren, T. H., & Newcomb, M. L. (2017). *Motivating & Inspiring Students: Strategies to Awaken the Learner*. Bloomington, In: Marzano Research.
- Marzano, R. & Marzano, J. (2003). *The Key to Classroom Management*. Educational Leadership. 61. 6-13.
- Marzano, R. (2003). What works in schools: Translating research into action.
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maťašová, Z. (2006). TQM – Total Quality Management [Online]. Retrieved January 22, 2020, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/934/tqm-total-quality-management.html/>.

- Mayer, D., Bardes, M., & Piccolo, R. (2008). Do servant-leaders help satisfy follower needs? An organizational justice perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17, 180-197.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Compass Books; NY: Viking Press, 1960.
- McCarty, C.A., Rhew, I.C., Murowchick, E., McCauley, E., & Vander, S. A. (2012). *Emotional health predictors of substance use initiation during middle school*. *Psychol Addict Behav*. 26(2):351–7.
- Meirovich, G., & Romar, E. J. (2006). The difficulty in implementing TQM in higher education instruction. The duality of instructor/student roles. *Quality Assurance in Education*, 14:4, pp. 324–337.
- Membrado, J. (2002). *Innovación y mejora continua según el modelo EFQM de excelencia*. Madrid: Díaz de Santos.
- Menasches, A. (2018). *Management Styles And Their Impact On The Implementation Of Changes In Schools*. 197-205. 10.15405/epsbs.2018.06.24.
- Mercadal, T. (2020). Total quality management (TQM). Press Encyclopedia.
- Meyer, R. (2004) *Globale Managementkonzepte und lokaler Kontext*. Organisationale Wertorientierung im österreichischen öffentlichen Diskurs. Vienna: WUV.
- Mezera, A. (2005). *Hollandova teorie profesního vývoje*. Nепublikovaný dokument.
- Michek, S. (2006). *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání (1st ed.)*. Národní ústav odborného vzdělávání.
- Model EFQM*. (2019). EFQM.
- Model excellence EFQM*. (2013). Česká společnost pro jakost.
- Model excellence EFQM*. (2016). Česká společnost pro jakost. Retrieved July 07, 2020, from <http://www.csq.cz/model-excelence-efqm/>.
- Montgomery, D. C. (2007). *Introduction to statistical quality control*: Wiley-India.
- Moose, R. H., & Tricket, E. J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Moravčík, O., Štefánková, J., Cagáňová, D. (2010). *The Faculty of Materials Science and Technology in Trnava on the Way to Excellency.: Proceedings of 11th European Conference on Knowledge Management*.
- Moreland, N., & Clark, M. (1998). Quality and ISO 9000 in educational organizations. *Total Quality Management*, 9(2-3), 311-320.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1989) *School Matters: The Junior Years*, England, Open Books.

- Nair, A. T. (2002). *An Examination of ISO 9001 implementation in career and technical education*. Pennsylvania State University.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. (2001). Praha: Tauris.
- Nařízení vlády 211/2010 Sb.: o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání* (2010). Sbírka zákonů. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-211>.
- Naveh, E., & Marcus, A. A. (2004). *When does the ISO 9000 quality assurance standard lead to performance improvement?* Assimilation and going beyond. *Engineering Management, IEEE Transactions on*, 51(3), 352-363.
- Nenadál, J. (2004). *Měření v systémech managementu jakosti* (2. dopl. vyd). Management Press.
- Nenadál, J. (2008). *Moderní management jakosti: principy, postupy, metody*. Management Press.
- Nenadál, J. (2015). Comprehensive quality assessment of Czech higher education institutions, *International Journal of Quality and Service Sciences*, Vol. 7 Nos 2/3, pp. 138-151.
- Nenadál, J. (2016). *Systémy managementu kvality: co, proč a jak měřit?* Management Press.
- Neves, J. S., & Nakhai, B. (1993). The Baldrige award framework for teaching total quality management. *Journal Of Education For Bussiness*, 69(2), 121-5.
- Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. In: *Quality in Higher Education*, 6:2, pp. 153-163.
- Newton, J. (2002). Views from below: academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8:1, pp. 39-61.
- Newton, J. (2007): What is quality? In: Bollaert, Lucien et al (eds): *Embedding quality culture in higher education*. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. Brussels: EUA, pp. 14-20.
- Newton, J. (2010). A tale of two 'qualitys': Reflections on the quality revolution of higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 51-53. <http://dx.doi.org/10.1080/13538321003679499>.
- Nezvalová, D. (2001). Celkové řízení kvality ve škole. In *Pedagogická orientace* (4 ed., pp. 10-17).
- Nicoletti, J. A. (2008). Adecuación y aplicación de las normas de calidad ISO 9000: 2000 en el campo educativo. *Horizontes educacionales*, 13(2), 75-86.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Společný hodnotící rámec – zlepšování organizací veřejného sektoru prostřednictvím sebehodnocení CAF 2013*. (2013). Národní informační středisko podpory kvality. Praha.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School mental health*, 6(2), pp. 125-136.

- Oakland, S. J. (2003). Total Quality Management text with cases. Oxford: Elsevier, 2003. p. 483.
- Opre, A. & Opre, D. (2006). Quality assurance in higher education: Professional development. *Cognition, Brain, and Behavior*, (3), 421–438.
- Osseo-Asare, A.E., Longbottom, D., & Murphy, W.D. (2005), Leadership best practices for sustaining quality in UK higher education from the perspective of the EFQM excellence model, *Quality Assurance in Education*, Vol. 13 No. 2, pp. 148-170.
- Oswald, F. (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätverlag.
- Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1991). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*, 67(4), 420-450.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.
- Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A time-use study of within – and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 390-401.
- Parker, M., & Slaughter, J. (1995). Unions and Management by Stress. In S. Babson (pp. 41-53).
- Pavlov, I. P., Gantt, W. H. (1928). Lectures on conditioned reflexes: Twenty-five years of objective study of the higher nervous activity (behaviour) of animals. New York, NY: Liverwright Publishing Corporation.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.
- Perera, H. S. C., & Kuruppuarachchi, D. (2010). Impact of TQM and technology management on operations performance. *The IUP Journal of Operations Management*, 9(3), 23-47.
- Petlák, E. (2006). *Klima školy a klima triedy*. Bratislava: IRIS.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., & Novotný, P. (2005). Ředitelé a řízení kvality ve škole. *Studia Paedagogica*, Sborník Filozofické fakulty brněnské univerzity, Masarykova univerzita, U10, č. 1, s. 49-66.
- Poláchová-Vašátková, J., & Michek, S. (2010). *Modely řízení kvality a škola: studijní texty pro distanční vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Posch, P., & Altrichter, H. (Ed.). (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: StudienVerlag.

- Praško, J., Možný, P., & Šlepecký, M. (2007). *Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch*. Triton.
- Pratasavitskaya, H., & Stensaker, B. R. (2010). Quality management in higher education: towards a better understanding of an emerging field. *Quality in Higher Education*, 16(1), 37-50.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2001). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Portál.
- Průcha, J. (2012). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Pyzdek, T., & Keller, P. A. (2013). *The handbook for quality management: a complete guide to operational excellence*. Second edition. New York: McGraw-Hill.
- Qfor*. (2020). In. Quality Assurance for Training Institutes and Consultancy Firms. <http://qfor.org/>.
- Quality management principles*. (2015). International Organization for Standardization.
- Quinn, P. D., & Duckworth, A. L. (2007). Happiness and academic achievement: Evidence for reciprocal causality. Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Society, Washington, DC.
- Rae, T. & MacConville, R. (2015). *Using positive psychology to enhance student achievement: A schools-based programme for character education*. New York, NY: Routledge.
- Ramírez, A., & Lorenzo, E. (2009). Quality and evaluation in non universitarian education centres of Andalucía. An adapted EFQM model. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2):22-45. Available at <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/661568>.
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Rukoamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). In *Child Indicator Research*, č. 2., pp. 79-93.
- Reynolds, D. (1991). Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation – das Ende des Anfangs (pp. 88–100)? In K. Aurin (Eds.), *Gute Schulen*.
- Reynolds, D. (1995). School effectiveness and quality in education. In P. Ribbins & E. Burrige (Eds.), *Improving education: Promoting quality in schools* (pp. 11–29). London: Cassell.
- Rheinberg, F., Man, F., & Mareš, J. (2001). Ovlivňování učební motivace. In *Pedagogika* (pp. 155-184). <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>.
- Rinehart, G. (1993). *Quality Education*. American Society for Quality Control.

- Rodríguez-Mantilla, J., & Fernández-Cruz, F.J., & Díaz, M. (2018). Factors associated with the impact of implementing quality management systems at schools: a multilevel analysis. *Total Quality Management & Business Excellence*. 31. 1-17. 10.1080/14783363.2018.1490642.
- Roosevelt, B. (1995). Quality and business practices: essential ingredients for success. *Quality Progress*, (28), 35-40.
- Rudasill, M. K., et al. (2017). Systems View of School Climate: A Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, 1-26.
- Russell, S. (2000). ISO 9000: 2000 and the EFQM excellence model: competition or cooperation? *Total quality management*, 11(4-6), pp. 657–665.
- Rýdl, K. (2002). K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *E-Pedagogium*, 2(1), 104–123.
- Rýdl, K. (2006). K problémům hodnocení kvality v oblasti vzdělávání. In M. Dopita & S. Staněk (Eds.), *Výchova k občanství v rámci školního vzdělávacího programu se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti* (s. 117–129). Univerzita Palackého.
- Ryšánek, P. (2009). Přínosy Modelu excelence EFQM na ekonomiku firem. *Prosperita*. <http://www.businessinfo.cz/>.
- Sakic, M. & Raboteg-Saric, Z. (2011). School and classroom climate and student (dis)satisfaction with school. In D. Miljkovic & M. Rijavec (Eds.), *Positive Psychology in Education*, Book of Selected Papers (pp. 117-132). Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb & ECNSI.
- Sakthivel, P.B., & Raju, R. (2006). Conceptualizing Total Quality Management in Engineering Education and Developing a TQM Educational Excellence Model. *Total Quality Management*, 17, 913-934.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd ed.). Sterling, VA: Stylus Pub.
- Santos, Ricardo & Abreu, António. (2019). EFQM model implementation in a Portuguese Higher Education Institution. *Open Engineering*. 9. 99-108. 10.1515/eng-2019-0012.
- Saraiva M., P., Rosa J., M., & d'Orey, J. (2003). Applying An Excellence Model To Schools [Online]. *Quality Progress*, 46-51. Retrieved from <http://nassar2000.tripod.com/services2007/2.pdf>.
- Sashkin, M., & Kiser, K. J. (1993). *Putting total quality management to work: what TQM means, how to use it, & how to sustain it over the long run*: Berrett-Koehler Publishers.
- Scrabec Jr., Q. (2000). Viewpoint: A Quality Education is Not Customer Driven. In (pp. 298-300). *Journal of Education for Business*. <https://doi.org/10.1080/08832320009599032>.
- Seberová, A., & Malčík, M. (2009). *Autoevaluace školy – od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

- Seldon, A. (2012). Today, class, we shall build your character; pupils must be taught personal skills if we want more to succeed. *The Sunday Times*. Retrieved from <http://www.thesundaytimes.co.uk/sto/comment/regulars/guestcolumn/article848977.ece>.
- Selesho, J. (2012), The challenge faced by higher education institutions: a quality agenda, *Journal of Operations Management*.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them*. London, England: Nicholas Brearley Publishing.
- Seymour, D. (1993). Total Quality Management in higher education: clearing the hurdles. *Goal/qpc Report*, 93(01).
- Shanahan, P. & Gerber, R. (2004) Quality in university student administration: stakeholder perceptions. *Quality Assurance in Education*, 12:4, pp. 166-174.
- Sherr, L. A., & Lozier, G. G. (1991). Total Quality Management in Higher Education. In *New Directions for Institutional Research* (pp. 3-11). Jossey-Bass Inc. Publishers. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ir.37019917103>.
- Shewhart, W. A. (1986). *Statistical method from the viewpoint of quality control*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Shindler, J., Jones, A., Williams, A. D., Taylor, C., & Cardenas, H. (2016). The School Climate-Student Achievement Connection: If We Want Achievement Gains, We Need to Begin by Improving the Climate. *Journal of School Administration Research and Development*, 1.1: 9-16.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Ravens, J. (2011). *Perspective on educational quality: Illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands*. Dordrecht: Springer.
- Scherkenbach, W. W. (1991). *Demings Road to Continual Improvement* (1st ed.). SPC PRESS.
- Schiller, L. & Hinton, C. (2015). It's true: happier students get higher grades. [online] *The Conversation*. Available at: <http://theconversation.com/its-true-happier-students-get-higher-grades-41488>.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature, 5(3), 3-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1132898.pdf>.
- Schreurs, Jeanne & A., Ahmad & Al-Zoubi, Abdallah. (2012). e-Learning Self assessment model (e-LSA).
- Lambert, L. (1988). Staff development redesigned. *Educational Leadership*, 45(8), 665–668.
- Schulinspektionen in Niedersachsen [Online]. (2018). Retrieved January 26, 2020, from https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulqualitaet/evaluation_iv/schulinspektionen_niedersachsen/schulinspektionen-in-niedersachsen-128017.html.
- Schwartzman, R. (1995). *Are students customers?* The metaphoric mismatch between management and education, (116), 215-222.

- Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (2004). Accreditation in the Framework of evaluation activities: a comparative study in the European Higher Education Area. In: Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (eds): Accreditation and evaluation in the European Higher Education Area. *Higher Education Dynamics* vol. 5. Dordrecht: Kluwer, pp. 1-41.
- Singh, M. (2010). Quality assurance in higher education: Which pasts to build on, what futures to contemplate? *Quality in Higher Education*, 16(2), 189–194.
<http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2010.485735>.
- Sirvanci, M. (1996). Are students the True Customers of Higher Education? [Online], 43-56.
- Skopalová, J. (2014). Klima třídy na 2. stupni základních škol z hlediska projevů rizikového chování ve třídě. DVD. Olomouc. Vydavatelství UP.
- Slavík, J. (1999). Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha. Portál.
- Soria-García, J. and Martínez-Lorente, A.R. (2020), The influence of culture on quality management practices and their effects on perceived service quality by secondary school students, *Quality Assurance in Education*, Vol. 28 No. 1, pp. 49-65. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2018-0112>.
- Spilková, V. (2005). Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2013). Moderní vyučování. 18(2), 28-29. ISSN 1211-6858. Dostupné z:
<http://www.rodicevitani.cz/nezarazene/klima-skoly-ma-zasadni-vliv-na-to-jak-se-deti-uci/>.
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková & K. Vlčková, et al., *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 63–81). Brno: Paido.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). Formativní hodnocení ve výuce. Portál.
- Steed, C., Maslow, D., & Mazaletskaya, A. (2005). The EFQM excellence model developing quality management: A British-Russian journey. *Higher Education in Europe*, 30(3-4), 307-319.
- Stensaker, B. (2007). Impact of quality processes. In L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H.T. Jensen, J. Komljenovic, A. Orphanides & A. Sursock (eds). *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. Belgium: European University Association.
- Stensaker, B. & Rosa, M.J. (Eds). (2007). *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Springer, Dordrecht, doi: 10.1007/978-1-4020-6012-0_9.
- Stensaker, B. (2008): Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. In: *Quality in Higher Education*, 14:1, pp. 3–13.
- Stephens, D. (2003). Quality of basic education. Background paper for education for all global monitoring report 2003–04, Gender and education for all: The leap to equality.

- Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2019). Faktory ovlivňující přechod žáků do středoškolských maturitních oborů. *Pedagogika*, 69(2), 113-130. <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.851>.
- Svendsen, E. F. (2014). Quality in Education. 1-17. <https://www.respaweb.eu/>.
- Světlík, J. (1996). Marketing školy. Praha. EKKA.
- Tarí, J. & de Juana-Espinosa, S. (2007), EFQM model self-assessment using a questionnaire approach in university administrative services, *The TQM Magazine*, Vol. 19 No. 6, pp. 604-616.
- Tarí, J.J. (2008), Self-assessment exercises: a comparison between a private sector organisation and higher education institutions, *International Journal of Production Economics*, Vol. 114 No. 1, pp. 105-118.
- Tarí, J.J. (2011), Similarities and differences between self-assessment approaches in public services in higher education institutions, *The Service Industries Journal*, Vol. 31 No. 7, pp. 1125-1142.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 809–829.
- Terzic, E. (2017). The implementation of total quality management (TQM) as a function of improving education [Online]. In (pp. 11-15). Oradea: University of Oradea. Retrieved from <http://www.imtuoradea.ro/auo.fmte/>.
- Thonhauser, T., & Passmore, D. L. (2006). ISO 9000 in Education.
- Tomášek, V., Basl, J., & Janoušková, S. (2016). Mezinárodní šetření TIMSS 2015: národní zpráva. Česká školní inspekce.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-Related Stress, Support, and Subjective Health Complaints among Early Adolescents: A Multilevel Approach. *Journal of Adolescence*, vol. 24, pp. 701-713.
- Tóvölgyi, S. (2009). The effect of 'EFQM framework for innovation' on competitiveness in the education sector, *Periodica Polytechnica. Social and Management Sciences*, Vol. 17 No. 2, pp. 97-103.
- Tribus, M. (1997). Quality Management in Education.
- Trnka, Z. (2002). Zavádění systému jakosti podle ISO 9001: 2001 v oblasti vzdělávání. In: Návrh systému certifikace vzdělávacích institucí v souladu s požadavky ČSN EN ISO 9001:2000. Brno: Asociace institucí vzdělávání v ČR, s. 10–15.
- Tureckiová, M. (2004). Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Praha: Grada.
- Valeras, A. S. (2019). Quality improvement in a complex world. *Families, Systems*, 37(4), 352-353. <https://doi.org/10.1037/fsh0000454>.
- Valiente, C., Swanson, J., and Eisenberg, N. (2012, June). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives* 6(2), 129-135.
- Vašítková, M. (2014). Marketing služeb: efektivně a moderně. Praha: Grada Publishing.

- Veteška, J. (2016). Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Portál.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions. Bucharest: UNESCO.
- Vlček, P., & Janík, T. (2010). Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických.
- Vogel, M., Rees, C.E., McCuddy, T., Carson, D.C. (2015). The highs that bind: school context, social status and marijuana use. *Youth Adolesc.* 44(5):1153–64.
- Vykydal, D.; Folta, M.; Nenadál, J. (2020). *A Study of Quality Assessment in Higher Education within the Context of Sustainable Development: A Case Study from Czech Republic*. Sustainability 2020, 12.
- Wadsworth, H. M., Stephens, K. S., & Godfrey, A. B. (2002). Modern methods for quality control and improvement. New York: Wiley.
- Walterová, E. a kolektiv (2011) Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň. Praha: Karolinum.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010) Školství-věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha: Karolinum, s. 307.
- Wang, K. (2013). Towards zero-defect manufacturing-a data mining approach. *Adv. Manuf.* 1, 62–74. <https://doi.org/10.1007/s40436-013-0010-9>.
- Wecker, M. (2015). Happier students tend to have higher GPAs. *Deseret News National*. Retrieved from <http://national.deseretnews.com/article/4446/happier-students-tend-to-have-higher-gpas.html>.
- Weinert, F. E., Schrader, F. W., & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13(8), 895–914. DOI: 10.1016/0883-0355(89)90072-4.
- Weingarten, H. P., Hicks, M., & Kaufman, A. (2018). *Assessing Quality in Postsecondary Education: International Perspectives*.
- Westerheijden, D. F., Stensaker, B. & Rosa, M. (2007). Introduction. In: D.F. Westerheijden, B. Stensaker, & R.M. Joao, (eds.): *Quality Assurance in Higher Education* (pp. 1–11). Dordrecht: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0>.
- Westerheijden, D. F. (2007). States and Europe and Quality of Higher Education. In: D.F. Westerheijden, B. Stensaker, & R.M. Joao, (eds.): *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht: Springer, pp. 73-95.
- Williams, J. H., & Engel, L. C. (2013). Testing to rank, testing to learn, testing to improve: An Introduction and overview. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 214-235.
- Winter, R. S. (1991). Overcoming barriers to total management in colleges and universities. *New Directions For Institutional Research*, 18(3), 53-62.

Yeung, A. C. L. & Cheng, T. C. E. & Lai, K. (2005). An empirical model for managing quality in the electronics industry. *Production and Operations Management*. 14. 189-204.

Zákon 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2020). Sbírka zákonů. <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/>.

Zarzuelo, A. M., Mantilla, J. M. R., Cruz, F. J. F., & Díaz, J. F. (2018). Climate and Satisfaction: Comparative study of the impact of ISO:9001 STANDARDS and the EFQM model on schools. In ECER 2018. European Educational Research Association.

Zhao, F., & Bryar, P. (2001). Integrating knowledge management and total quality: A complementary process. In *6th International Conference on ISO*. www.cmqr.rmit.edu.au/publications/fzpbicit.pdf.

Zlatníček, P. (2011). Kvalita výuky cizích jazyků – vývoj a pilotáž pozorovacího nástroje. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 257–262). Brno: Masarykova univerzita.

Zlatníček, P., & Pešková, K. (2012). Vývoj nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: aplikace v oblasti cizího jazyka. *Orbis scholae*, 6(3), 56–76.

Zubieta, G. A., & Rodríguez, J. L. (2008). Usefulness and satisfaction in the application of the EFQM model in schools of the Basque Country. In E.J de Castro Silva & F.J Díaz de Castro (eds). *Universidad, sociedad y mercados globales*. Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa.

Přehled zkratk

AASA	The American Association of School Administrators
ANOVA	Analysis of variance
BBS	Berufsbildende Schulen
CAF	Common Assessment Framework
COSSS	Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale
COVID-19	Coronavirus disease 2019
ČSN	Česká státní norma
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ECVET	The European credit system for vocational education and training
EFQM	European Quality Foundation Model
ERIC	Education Resources Information Center
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
ISO	International Organization for Standardization
KAM	Kernaufgabenmodell
MBA	Master of Business Administration
MSLSS	Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development
OUBS	The Open University Business School
PDCA	Plan-do-check-act
PDSA	Plan-do-study-act
PISA	Programme for International Student Assessment
QMS	Quality Management System
RADAR	Results Approaches Deploy Asses Refine
SERVQUAL	Service Quality Assessment
SLSS	Student's Life Satisfaction Scale
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TQE	Total Quality Education
TQM	Total Quality Management
TQS	Total Quality School
USA	United States of America
WHO	World Health Organization

Seznam příloh

Příloha 1 - Články zařazené do přehledové studie.....	173
Příloha 2 - Dotazník spokojenosti žáků se školou	180
Příloha 3 - Dotazník názorů ředitelů SOŠ na spokojenost žáků	182
Příloha 4 - Výpočet průměrných hodnot jednotlivých škol	186
Příloha 5 - Výpočet relativních četností v obou skupinách škol.....	187
Příloha 6 - T-test	188
Příloha 7 - Jednorozměrná analýza rozptylu.....	189
Příloha 8 - Vnitřní konzistence dotazníku pro žáky	190

Seznam obrázků

Obrázek 1 Model spokojenosti žáků ve škole s vnímanou kvalitou života.....	24
Obrázek 2 Total Quality School	41
Obrázek 3 Principy řízení kvality ISO.....	43
Obrázek 4 Struktura normy ISO 9001:2015	45
Obrázek 5 Model excelence EFQM.....	49
Obrázek 6 Model EFQM vztažený k rovinám edukační reality	52
Obrázek 7 Model EFQM 2020	57
Obrázek 8 Zákazníci ve vzdělávání	63
Obrázek 9 Výsledky vyhledávání středních odborných škol v databázi MŠMT ČR	84

Seznam tabulek

Tabulka 1 Doporučení pro definování kvality	20
Tabulka 2 Srovnání základních konceptů	51
Tabulka 3 Faktorová analýza dotazníku pro žáky	78
Tabulka 4 Struktura výsledného dotazníku pro žáky.....	79
Tabulka 5 Položky nejvýznamnějších faktorů.....	80
Tabulka 6 Návratnost žákovských dotazníků	89
Tabulka 7 Kontextové ukazatele škol využívajících systém řízení kvality	94
Tabulka 8 Indexy položek dotazníku pro ředitele	97
Tabulka 9 Srovnání odpovědí žáků a ředitelů z pohledu škol	107
Tabulka 10 Srovnání odpovědí žáků a ředitelů škol z pohledu jednotlivých otázek a indexů	108
Tabulka 11 Pořadí průměru hodnot odpovědí žáků škol se systémem řízení kvality.....	115
Tabulka 12 Pořadí průměru hodnot odpovědí žáků škol bez systému řízení kvality	116
Tabulka 13 Analýza rozptylu celkového průměru sledovaných škol	118
Tabulka 14 Indexy spokojenosti a postojů dotazníků žáků	121
Tabulka 15 Analýza rozptylu indexu spokojenosti všech sledovaných škol.....	123
Tabulka 16 Analýza rozptylu indexu postojů všech sledovaných škol	124
Tabulka 17 Reliabilita indexů dotazníku pro žáky	125
Tabulka 18 Celková statistika všech sledovaných indexů.....	126
Tabulka 19 Přehled škol a jejich indexů	129
Tabulka 20 Korelace indexů žákovského dotazníku na datech jednotka – žák.....	130

Seznam grafů

Graf 1 Srovnání průměru odpovědí ředitelů škol.....	99
Graf 2 Srovnání průměrných hodnot odpovědí žáků a ředitelů škol se systémem řízení kvality.....	101
Graf 3 Rozdíly v hodnocení žáků a ředitelů škol se systémem řízení kvality.....	102
Graf 4 Srovnání průměrných hodnot odpovědí žáků a ředitelů škol bez systému řízení kvality.....	103
Graf 5 Rozdíly v hodnocení žáků a ředitelů škol bez systému řízení kvality.....	104
Graf 6 Srovnání celkových průměrů odpovědí mezi žáky a řediteli škol.....	105
Graf 7 Srovnání hodnocení žáků a ředitelů ve školách se systémem řízení kvality	106
Graf 8 Srovnání hodnocení žáků a ředitelů ve školách bez systému řízení kvality	107
Graf 9 Rozdíly v hodnocení žáků a ředitelů ve všech faktorech.....	109
Graf 10 Srovnání průměrných hodnot odpovědí žáků na sledované otázky.....	110
Graf 11 Rozdíl mezi hodnocením žáků škol se systémem řízení kvality a bez systému řízení kvality.....	111
Graf 12 Srovnání rozdílů průměrných odpovědí žáků a ředitelů škol na sledované otázky.....	112
Graf 13 Srovnání průměrných hodnot odpovědí žáků a ředitelů škol na všechny otázky dotazníku.....	113
Graf 14 Srovnání relativních četností odpovědí na sledované otázky.....	117
Graf 15 Identifikace konkrétních škol využívajících systém řízení kvality a položek dotazníku.....	120
Graf 16 Relativní četnost odpovědí žáků v obou sledovaných indexech.....	122
Graf 17 Srovnání průměru odpovědí žáků v jednotlivých indexech.....	127
Graf 18 Relativní četnost odpovědí žáků v pěti sledovaných indexech.....	128

Příloha 1 - Články zařazené do přehledové studie

Autor	Rok	Název článku	Cíl	Země výzkumu	Jazyk článku	Teorie	Vzdělávací úroveň	Typ článku	Databáze	Počet citací	Závěr/zjištění
Díez, F., Villa, A., López, A.L., Iraurgi, I.	2020	Impact of quality management systems in the performance of educational centers: educational policies and management processes	Analýza 14 vzdělávacích center, v nichž byl zaveden model EFQM a národní projekt Proyecto de Calidad Integrado (PCI)	ESP	A	EFQM	V	R	S	0	Je důležité se soustředit na tři faktory spojené s procesy řízení ve vzdělávacích institucích: organizační klima, procesy výuky a učení a vztahy s komunitou.
Fernandez-Cruz, Rodriguez-Mantilla, J.; Fernandez Diaz, M.J.	2020	Impact of the application of ISO 9001 standards on the climate and satisfaction of the members of a school.	Posouzení dopadu implementace norem ISO: 9001 na školní klima a na spokojenost členů vzdělávací komunity na 80 španělských předškolních zařízeních, základních a středních školách v různých autonomních komunitách.	ESP	A	ISO	P a S	A	WoS	0	Presvědčivé výsledky dopadu norem ISO: 9001 na zapojení učitelů do zlepšování klimatu školy, řešení konfliktů a na zapojení rodin a spokojenosti se školou. Nebyl zjištěn žádný zjevný důkaz o dopadu na vztahy mezi učiteli, řešení konfliktů mezi zaměstnanci a vnímání spokojenosti samotnými učiteli.
Rodríguez-Mantilla, J.M., Martínez-Zarzuelo, A., Fernández-Cruz, F.J.	2020	Do ISO:9001 standards and EFQM model differ in their impact on the external relations and communication system at schools?	Zhodnocení dopadu zavedení norem ISO a EFQM na 116 školách ve 4 španělských autonomních oblastech.	ESP	A	EFQM ISO	P	A	WoS, S	0	Školy s EFQM vykazují výrazně vyšší úroveň dopadu než školy implementující normy ISO.
Soria-García, J.; Martínez-Lorente, Ángel, R.	2020	The Influence of Culture on Quality Management Practices and Their Effects on Perceived Service Quality by Secondary School Students	Studie mapující, jak kultura kvality ovlivňuje vztah mezi řízením kvality a vnímanou kvalitou služeb 559 žáků středních škol a 268 učiteli z 56 středních škol ve Španělsku.	ESP	A	TQM	S	A	E	1	Kultura kvality ovlivňuje účinnost postupů řízení kvality.

Vykydal, D., Folta, M., Nenadál, J.	2020	A Study of Quality Assessment in Higher Education within the Context of Sustainable Development: A Case Study from Czech Republic	Případová studie VŠB – TU Ostrava demonstruje přístupy, výsledky a účinky implementace systému managementu kvality.	CZE	A	QMS, EFQM	T	A	S	0	Norma ISO představuje pouze základ a měla by být nejprve použita na vysokých školách jako inspirace. Na rozdíl od modelů excelence koncept ISO vůbec neobsahuje aspekty udržitelnosti.
Marraccini, M.E., Fang, Y., Levine, S.P. et al.	2020	Measuring Student Perceptions of School Climate: A Systematic Review and Ecological Content Analysis.	Systematický přehled výzkumů v oblasti školního klimatu. Zahrnuje 31 článků popisujících 26 nástrojů.	USA	A	Klima školy	V	R	S	0	Jde o vodítko při výběru vhodných nástrojů. Nutnost křížového ověřování nástrojů. <
Fernández-Cruz, F.; Rodríguez-Mantilla, J.M.; Fernández-Díaz, M.J.	2019	Assessing the Impact of ISO: 9001 Implementation on School Teaching and Learning Processes	Účelem studie je posoudit dopad implementace ISO: 9001 na procesy výuky a učení ve třídě ve školách s nejméně tříletou zkušeností s uplatňováním standardu.	ESP	A	ISO	P a S	A	E, WoS	0	ISO: 9001 měla nadprůměrný dopad na procesy výuky a učení.
Santos, R.S., Abreu, A.J:	2019	EFQM model implementation in a Portuguese Higher Education Institution	Případová studie implementace modelu EFQM na VŠ	PRT	A	EFQM	T	A	WoS	1	Jsou identifikovány výhody a obtíže zjištěné při implementaci, jakož i způsoby, jak je překonat.
Arribas Díaz, J.A; Martínez-Mediano, C.	2018	The Impact of ISO Quality Management Systems on Primary and Secondary Schools in Spain	Studie hodnotí aplikaci systémů managementu kvality na základě ISO 9001: 2008 a zjišťuje vliv tohoto modelu kvality na základní a střední školy ve Španělsku. Studie byla provedena na 26 soukromých školách ve Španělsku.	ESP	A	ISO	P a S soukromé	A	E	2	ISO standardy mohou být úspěšně implementovány na základních a středních školách. Jsou vhodné pro celkové zlepšení škol a vzdělávacích systémů.
Zarzuelo, A. M., Mantilla, J. M. R., Cruz, F. J. F., & Díaz, J. F.	2018	Climate and Satisfaction: Comparative study of the impact of ISO:9001 STANDARDS and the EFQM model on schools.	Studie vyhodnocující dopad systémů řízení kvality na školní klima a spokojenost členů vzdělávací komunity.	ESP	A	EFQM, ISO	P a S	A	WoS	0	Implementace modelů řízení kvality měla mírný dopad na školní klima a spokojenost členů školních komunit s vyššími hodnotami u EFQM než ISO.
Díez, F., Iraurgi, I., Villa, A.	2018	Quality management in schools: Analysis of mediating factors	Případová studie 14 škol zavádějící model EFQM a IQP v Baskicku	ESP	A	EFQM	P	A	WoS	1	Model EFQM má pozitivní dopady na školní kulturu a klima.

Menasches, A., Chis, V.:	2018	Management styles and their impact on the Implementation of changes in schools	Případová studie 15 ředitelů škol uplatňující model řízení kvality	ISR	A	EFQM	V	A	WoS	1	Čím delší je doba, po kterou mají školy certifikáty kvality, tím větší je vnímání kvality u pedagogických pracovníků.
Rodríguez-Mantilla, J.M., Fernández-Cruz, F.J., Fernández-Díaz, M.J.	2018	Factors associated with the impact of implementing quality management systems at schools: a multilevel analysis	Cílem této studie bylo analyzovat simultánní účinek souboru prediktorů, který učitelé 114 španělských škol a manažeři vnímají při implementaci dvou systémů managementu kvality EFQM a ISO: 9001 STANDARDS	ESP	A	QMS, ISO, EFQM	P a S	U	S	2	Dopad prediktorů byl ve školách s EFQM vyšší.
Blašítková, L.	2018	Významné oblasti pozitivního klimatu školy v kontextu vybraných modelů	Teoretická studie zaměřující se na pozitivní klima školy a jeho konkrétních oblastí.	CZE	CZE	Klima školy	V	R	RG	0	Základem pozitivního klimatu je bezpečí při výuce, motivace a vztahy mezi všemi aktéry vzdělávání.
Arribas Diaz, J.A.; Martinez-Mediano, C.	2017	Analysis and valuation of the implementation of quality management systems ISO 9001 and its impact on schools	Studie analyzuje a hodnotí systém řízení kvality ISO 9001, začleněný do 26 vzdělávacích center, patřící do nadace Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	ESP	Š	ISO	S	A	WoS	1	Korelace mezi implementací ISO ve školách se zlepšením jejich organizace a výsledků školy.
Fernández-Díaz, M.J., Rodríguez-Mantilla, J.M., Jover-Olmeda, G.	2017	Evaluation of the impact of intervention programs on education organizations: Application to a Quality Management System	Studie analyzuje důležitost hodnocení různých složek programů nebo akcí prováděných vzdělávacími organizacemi. Příspěvek analyzuje výsledky získané na 40 školách ve třech regionech Španělska s různou úrovní implementace.	ESP	A	QMS	P a S	A	S	3	Výsledky potvrzují rozdíly mezi kontexty regionů.
Espineira-Bellon, E.; Vazquez, D.; Barral, M.; Ma del Carmen	2016	Descriptive analysis of impact of quality management systems (EFQM & ISO) in Primary Education centers of Galician Autonomous Community	Deskriptivní analýza dopadů, které vnímají týmy učitelů a ředitelů škol ve 24 galicijských vzdělávacích institucích.	ESP	Š	EFQM	P	A	WoS	1	Pozitivní dopad do všech oblastí kvality.
Kukemelk, H.	2015	Estonian school system strategic leadership «effects» on school performance	Studie analyzuje názory 327 ředitelů základních a středních škol v Estonsku na implementaci modelu EFQM.	EST	A	EFQM	P a S	A	S	3	Shromážděné údaje byly korelovány s národními vzdělávacími statistikami. Studie naznačuje, že po tříleté implementaci nového manažerského systému ředitelé používají novou terminologii, ale většina škol pokračuje v používání předchozího systému.

Nenadál, J.	2015	Comprehensive quality assessment of Czech higher education institutions	Studie shrnuje základní a originální soubor informací vztahujících se ke speciálnímu projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy CZE, který byl zaměřen na zajišťování a hodnocení kvality českých vysokých škol.	CZE	A	EFQM	T	A	S	7	Model EFQM Excellence je nejkompexnějším nástrojem pro zajištění a hodnocení kvality. Je to pragmatické a praktické, ale je nutné tento model přizpůsobit pro efektivní využití na českých vysokých školách jako soubor hodnotících kritérií.
Sánchez, A.V., Ruiz, P.E.T., Ruiz, F.D.	2015	Latent structure and reliability of dimensions that explain the impact of quality management systems on schools	Výsledky dvou potvrzujících faktorových analýz výzkumné studie o dopadu systémů řízení kvality na fungování škol (implementace modelů EFQM nebo PCI) na vzorku 14 základních a středních škol ve Španělsku.	ESP	A	EFQM	P a S	A	WoSS	8	Ovlivnění tří faktorů školního klimatu ve škole, jako je atmosféra, proces učení a vztahy s prostředím.
Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L.	2015	Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature	Přehledová studie v oblasti definování kvality v terciárním vzdělávání	USA	A	Kvalita	T	R	ERIC	138	Je představený koncepční model kvality založený na přehledu literatury. Dále jsou zkoumány aspekty pro definování zajištění kvality a doporučení.
Spruit, M.; Tiffany, A.	2015	Quantifying Education Quality in Secondary Schools	Studie hodnotí důležité faktory při zajišťování kvality vzdělávání na středních školách	Nizozemsko	A	Kvalita školy	V	A	RG	4	Nejdůležitějším faktorem při zajišťování kvality vzdělávání je schopnost učitele komunikovat se studenty.
Tirado M., R; Conde V., Sara	2015	Structural analysis of community life at school from the model of the European Foundation Quality Management (EFQM)	Komplexní analýza řízení společenské odpovědnosti na středních školách prostřednictvím modelu EFQM. Vzorek se skládal z celkem 46 škol v Andalusii.	ESP	Š	EFQM	S	A	WoS	1	Pozitivní přínos modelu EFQM na budování společenské odpovědnosti.
Batanero, J.M.F., Fernández, A.H.	2013	Leadership as a quality criterion for inclusive education	Práce shrnuje výsledky studie zkoumající dovednosti, aspekty a strategie používané při vedení podle modelu EFQM na inkluzivních školách.	ESP	A	EFQM	P a S	A	S	4	Je důležitá analýza potřeb vzdělávací komunity, motivace učitelů, schopností a odborných dovedností a pracovních podmínek.
Cervai, S., Cian, L., Berlanga, A., Borelli, M., Kekäle, T.	2013	Assessing the Quality of the Learning Outcome in Vocational Education: The Expero Model	Metodika Expero, jako alternativa k EFQM.	GBR	A	EFQM	T	A	E, S	12	Kritické zhodnocení EFQM.

Soria-García, J., Martínez-Lorente, Á.R.	2013	Development and validation of a measure of the quality management practices in education	Cílem tohoto výzkumu je identifikovat a potvrdit nejdůležitější dimenze v managementu kvality (QM), které lze aplikovat na středních školách, s cílem vyvinout nástroj opatření, který lze použít s dostatečnou spolehlivostí a validitou	ESP	A	QMS	S	A	S	16	Delfskou metodou byl zřízen panel odborníků s cílem využít jejich znalostí k tvorbě vhodného diagnostického nástroje.
Auxiliadora Sales Ciges, M.A., Berrueco, R.F., García, O.M.	2012	An Inclusive Intercultural School: Case Study of Self-evaluation Processes	Případová studie dvou základních škol v regionu Valencie, kde byl proveden akční výzkum zlepšování škol dle modelu EFQM.	ESP	Š	EFQM	P	A	WoS S	5	Tým správy školy je klíčovým faktorem, ale sám o sobě nemůže zaručit úspěch. Existuje zprostředkovatel, který přispívá k úspěchu, ale pokud není zprostředkovatel odstraněn včas, může sám představovat hrozbu pro proces a ohrozit úspěch projektu.
Cotet, N.; Georgescu, G.B.; Luminita E.; Dragoi, G.; et al.	2012	Quality Management in undergraduate Education from the perspective of Shein's Career orientations Inventory	Studie zjišťuje souvislost mezi profilem účastníků a profily popsanými Scheinem z hlediska řízení kvality vzdělávání.	HRV	A	QMS, karriéra	T	A	WoS	2	Souvislost je prokázána. Je důležité, aby v organizacích byly vyvinuty systémy řízení kvality.
Kukemelk, H., Lillemaa, T., Tondi, J.	2011	Teachers' professional involvement in creating a general learning environment in Estonian schools	Cílem této studie bylo prozkoumat názory učitelů a zjistit, jak se podílejí na zlepšování estonských škol podle kritérií stanovených v modelu EFQM.	EST	A	EFQM	P a S	CP	S	1	Estonští učitelé vysoce oceňovali akademické úspěchy žáků díky EFQM.
Jambor, J.	2010	Increasing the quality of the teaching process by implementing total quality management at a secondary technical school	Práce analyzuje zlepšení, kvalitu výuky a kvalitu vzdělávání na škole zavedením filozofie Total Quality Management na střední odborné škole.	SVK	A	TQM, Comenius	S	CP	S	0	Implementace může být úspěšná pouze v případě, že instituce již splnila požadavky institucionálního modelu nebo začne implementovat institucionální model zaměřením na partnerský způsob myšlení a fungování.
Mareš, J.	2010	Kvalita života žáků a škola	Přehledová studie zabývající se kvalitou života žáků a jejich životem ve škole	CZE	CZE	Kvalita života	V	R	RG	8	Není metodologicky snadné zkoumat vztah mezi individuálně vnímanou, individuálně hodnocenou kvalitou školního života a školou.
Moravčík, O., Štefánková, J., Cagánová, D.	2010	The faculty of materials science and technology in Trnava on the way to excellency	Práce analyzuje strukturální a organizační změny a jejich důsledky na Fakultě materiálových věd a techniky.	SVK	A	EFQM, CAF	T	CP	S	1	Model CAF nabízí jednoduchý pohled na práci s komplexním nástrojem řízení kvality, který je primárně zaměřen na zákazníky, občany a výsledky.

Erturgut, R., Soyşekerc, S.	2009	The problem of sustainability of organizational success in public educational institutions: a research on the education administrators in Turkey	Terénní výzkum tří vzdělávacích institucí, které jsou držitelé Národní ceny pro kvalitu (EFQM)	TUR	A	EFQM	P a S	A	E, S	4	Spokojenost žáků
Ioncica, M., Negoita, I.M., Petrescu, E.-C., Ioncica, D.	2009	Using the European model of total quality management to assess the performance of organizations. Case study on educational services	Studie představuje využití evropského modelu EFQM jako referenčního bodu pro řízení a zlepšování kvality služeb poskytovaných vzdělávacími organizacemi.	BGR	A	TQM, EFQM.	P, S	A	S	11	Díky EFQM lze provést skutečnou diagnózu, která přispívá k vypracování strategií pro zlepšení kvality vzdělávání a vzdělávacích služeb přizpůsobených realitě každé školy.
Cuevas L, Ma. M., Díaz R., F., Hidalgo H. V.	2007	Leadership as a criterion of quality in the EFQM Excellence Model. A report about the importance that the principals of schools give to it	Studie založená na myšlenkách a cílech španělských ředitelů škol vztahující se spíše ke stylu řízení než k EFQM	ESP	A	EFQM	P, S	A	S	3	Je nutné najít komplementární způsob, jak hodnotit vedení, a předvídat různé dimenze, v nichž ředitelé vykonávají svou práci.
Alabart, J.R., Herrero, J., Brull, E., Giralt, F., Mackie, A.D.	2005	Work in progress - Evaluation of the educational model and its deployment by senior students	Posouzení modelu EFQM žáky čtvrtých ročníků škol	ESP	A	ETSEQ	T	CP	S	0	Je nutné vytvořit nástroje, procesy a postupy potřebné k podpoře hodnocení a činnosti žáků.
Kennedy, B.	2005	A Systems Approach to Training and Complexity	Model excellence GRAND jako alternativa EFQM	IRL	A	EFQM	V	A	E	4	Kritické zhodnocení EFQM.
Rusinko, C. A.	2005	Using Quality Management as a Bridge in Educating for Sustainability in a Business School	Studie mapuje, jak lze management kvality využít k podpoře vzdělávání v oblasti udržitelnosti na obchodních školách.	USA	A	QMS	T	A	E	14	Řízení kvality lze použít jako most mezi teorií řízení a environmentální udržitelností.
Jenni, R. W., Mauriel, J.	2004	Cooperation and Collaboration: Reality or Rhetoric?	Osmiletá studie 49 škol zaměřená na procvičování a aplikaci technik a procesů řízení kvality.	USA	A	QMS, teorie změny	S	A	E	8	Odhalené mezery lze rozpoznat jako rozdíly mezi rétorikou a realitou nebo rozdíly mezi přáními a vnímanými praktikami.

Saraiva, P.M., Rosa, M.J., D'Orey, J.L.	2003	Applying An Excellence Model To Schools	Cílem studie je lépe porozumět koncepcím kvality a uplatňovat principy a nástroje kvality.	PRT	A	EFQM	V	A	S	7	Definovány výhody EFQM při poskytování spolehlivého rámce pro diagnostiku a hodnocení dosažených úrovní excelence.
Osseo-Asare, E. A., Longbottom, D.	2002	The need for education and training in the use of the EFQM model for quality management in UK higher education institutions	Případová studie s cílem zjištění stavu celkového řízení kvality ve vysokoškolské instituci pomocí metodiky EFQM.	GBR	A	EFQM	T	A	S	57	Srovnání metodologie EFQM s kritérii vzdělávání pro Národní cenu kvality Malcolma Baldrige.
Farrar, M.	2000	Structuring success: a case study in the use of the EFQM Excellence Model in school improvement	Případová studie užití EFQM modelu v základních školách.	GBR	A	EFQM	P	A	WoS	51	Zavedení modelu EFQM výrazně přispívá ke kvalitě školy a procesů.

Kódování:

- Země výzkumu: BGR – Bulharsko, EST – Estonsko, HRV – Chorvatsko, GBR – Velká Británie, ESP – Španělsko, CZE – Česká republika, IRL – Irsko, SVK – Slovensko, USA – Spojené státy americké, TUR – Turecko; RUS – Rusko;
- Jazyk článku: A – angličtina, Š – španělština, CZE – čeština
- Vzdělávací úroveň: P – primární, S – sekundární, T – terciární, V – všeobecná;
- Typ článku: A – Article, CP – Conference Paper, BCh – Book Chapter, R – Review;
- Databáze: E – ERIC, S – Scopus, WoS – Web of Science, RG – Research Gate.

Příloha 2 - Dotazník spokojenosti žáků se školou

Vážené studentky a studenti!

S pomocí tohoto dotazníku chceme zjistit, jak jste spokojeni se svou školou, učiteli a výukou. Cílem průzkumu je neustále zlepšovat školu, výuku a vztahy. Zamyslete se nad uvedenými tvrzeními, která souvisejí s vaší školou a s tím, co se v ní děje. Posuzujte celou svoji školu, všechny svoje učitele i spolužáky, které znáte. Přemýšlejte, jak to vnímáte vy. Zvažte a rozhodněte se, zda s určitým názorem nebo situací můžete rozhodně souhlasit, spíše souhlasit, spíše nesouhlasit anebo rozhodně nesouhlasit. Označte příslušné políčko. Veškeré dotazování je anonymní.

Vyplňování dotazníku trvá přibližně 10 minut a lze je provádět elektronicky, prostřednictvím mobilu či tabletu.

Děkujeme!

Prosíme

... odpovězte na každou otázku,

... u každé otázky zaznamenejte jen jeden křížek.

		Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
1.	Obsahu i strukturu výuky lze zpravidla dobře porozumět.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Během výuky jsou mi jasné stanovené cíle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Výuka se vztahuje k oboru povolání/praxe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Výuka poskytuje možnost samostatného rozvoje a plnění samostatných úkolů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Výuka má jasnou strukturu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Vyučující jsou na výuku vždy dobře připraveni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Obsah výuky v mé třídě je rozmanitý.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Vyučující kladou v mé třídě přiměřené nároky na naše výkony.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Nemusím mít obavy, pokud se při výuce dopustím nějakých chyb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Při výuce se smysluplně využívají informační technologie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Mé třídě byla vysvětlena pravidla hodnocení našich výkonů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Vyučující mě hodnotí spravedlivě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Při výuce se nevěnujeme nepodstatným záležitostem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Vyučující prokazují vysokou míru odborných znalostí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Respektují své vyučující.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Vyučující se ke mně chovají seriózně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Vyučující chodí do výuky včas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Vyučující přispívají k mému zájmu o výuku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19.	Během výuky se toho hodně naučím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	Mám pocit, že se vyučující s mojí třídou snáší velice dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	Vyučující reagují přiměřeně na vyrušování během výuky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	Vyučující vytvářejí ve třídě přátelskou atmosféru.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	Obecně jsem s naší výukou spokojený/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.	Ve školní budově a učebnách se cítím dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.	Technické vybavení naší školy (počítače, Ipady, dataprojektory atd.) je dobré.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.	Ve škole mám příležitost vzdělávat se samostatně i mimo výuku (počítačové učebny, atrium, kiosky apod.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.	Další školní prostory mimo učebny považuji v naší škole za dobré.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.	Jídlo v naší školní jídelně považuji za dobré.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.	Jsmo informováni o službách poradenství v naší škole (kariérní poradenství, školní psycholog, výchovný poradce, speciální pedagog, metodik prevence).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.	O organizačních záležitostech (suplování, zkoušky ...) jsme včas a dostatečně informováni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.	Zaměstnanci sekretariátu jsou vstřícní a přátelští.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.	Provozní zaměstnanci (recepce, ekonomický úsek, údržba) a další zaměstnanci jsou v případě potřeby k dispozici a vstřícní.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.	Škola je dopravními prostředky dobře dostupná.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.	V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.	Důsledně se dbá na dodržování pravidel chování v rámci výuky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37.	Důsledně se dbá na dodržování pravidel chování i mimo výuku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38.	V naší škole se cítím bezpečně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39.	Obecně jsem se svojí školou spokojený/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40.	Ve třídě pracuji rád/a a cítím se dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41.	Výběr a kvalita nabízených jídel ve školní jídelně jsou dobré	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Děkujeme za vyplnění!

Příloha 3 - Dotazník názorů ředitelů SOŠ na spokojenost žáků

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,
jmenuji se Roman Liška a od roku 2004 jsem ředitelem veřejné Střední odborné školy pro administrativu Evropské unie v Praze. V rámci svého doktorského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy se mimo jiné zabývám problematikou kvality školy, přesněji modely, které některé země systematicky zavádějí v odborném školství, aby zabezpečily kvalitu vzdělávání a spokojenost žáků se školou. Cílem mé disertační práce je vyhodnotit a porovnat dopad těchto nejčastěji využívaných modelů na spokojenost žáků a jejich postoje ke škole. K naplnění tohoto cíle si Vás dovoluji požádat o spolupráci formou vyplnění níže uvedeného dotazníku, který zmapuje Vaše názory na kvalitu školy, řízení kvality a spokojenost žáků. Pokud budete souhlasit s dalším šetřením, v druhé etapě by součástí výzkumu byla samotná analýza názoru žáků vaší školy. Za tím účelem bych se s Vámi znovu spojil, vše Vám ještě jednou vysvětlil a přepsal odkaz na dotazník pro žáky. Výslednou analýzu Vám poskytnu. Půjde o ucelený materiál, který určitě budete moci využít v rámci autoevaluace, příp. kontroly ČŠI. Jeho vzor zasílám v příloze e-mailu.

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli, jako jeden z vás si moc dobře uvědomuji administrativní zátěž, které každodenně čelíme, o to víc si vážím Vaší ochoty věnovat chvilku níže uvedenému dotazníku. Jeho vyplnění vám zabere maximálně 10 minut. Dotazník pro ředitele není z pohledu školy anonymní, máte však mé slovo, že v případě publikování by z hlediska školy byla získaná zjištění publikována anonymně. Dotazník lze vyplnit i prostřednictvím mobilu či tabletu.

Děkuji za Váš čas a názory.

Roman Liška

Prosím

- ... odpovězte na každou otázku,
- ... u každé otázky zaznamenejte jen jednu možnost

Obecné informace

V tomto oddíle jsou zjišťovány obecné otázky vztahující se k tématu

1. Název a adresa školy dle zřizovací listiny
2. Kolik žáků se ve vámi řízené škole vzdělává?
 - do 300
 - 301-700
 - 701-1000
 - 1001-1500
 - 1501 a více
3. Jak dlouho (v letech) pracujete v současné škole?
 - 1-2
 - 3-6
 - 7-12
 - 13-18
 - 19 a více
4. Kolik let jste ředitelem (obecně, kdekoli ve školství)
 - 1-2
 - 3-6
 - 7-12
 - 13-18

- 19 a více
5. Kolik let jste ředitelem této školy?
- 1-2
 - 3-6
 - 7-12
 - 13-18
 - 19 a více
6. Absolvoval jste nějaký typ manažerského vzdělání? Ano – Ne
7. Pokud ano, jaké:
- Funkční studium I
 - Funkční studium II
 - Kurzy DVPP
 - Koučink a mentorink
 - MBA
 - Jiné.....
8. Získala vámi řízená škola nějaké ocenění nebo uznání za kvalitu?
9. Využíváte na škole některý z modelů řízení kvality? Ano – Ne
10. Pokud ano, který?
- ISO 9001:2015
 - EFQM
 - Společný hodnotící rámec CAF
 - TQM
 - Jiný
11. Jaké důvody Vás vedly k zavedení modelu?
12. Jak jste spokojeni s využitím modelu? (1 nejméně, 5 nejvíce): 1–2–3–4–5
13. Jaký byl konkrétní přínos modelu pro školu, její řízení, či Vás osobně?

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,
 Vaším žákům bude poskytnut následující dotazník. Pro srovnání s názory Vašich žáků bychom potřebovali, abyste tento dotazník ze svého pohledu vyplnili i Vy. Prosím o vyjádření ke každé položce dotazníku, vyberte jednu z nabízených možností, která bude nejlépe vystihovat, jak Vy osobně otázku vnímáte, ne, jak si myslíte, že budou odpovídat Vaši žáci, tj. např. "Obsahu i struktuře výuky lze NA MNOU ŘÍZENÉ ŠKOLE zpravidla dobře porozumět"; "Během výuky jsou ŽÁKŮM jasně stanovené cíle" apod.

Děkuji Vám!

		Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
1.	Obsahu i struktuře výuky lze zpravidla dobře porozumět.	O	O	O	O
2.	Během výuky jsou mi jasné stanovené cíle.	O	O	O	O

3.	Výuka se vztahuje k oboru povolání/praxe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Výuka poskytuje možnost samostatného rozvoje a plnění samostatných úkolů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Výuka má jasnou strukturu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Vyučující jsou na výuku vždy dobře připraveni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Obsah výuky v mé třídě je rozmanitý.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Vyučující kladou v mé třídě přiměřené nároky na naše výkony.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Nemusím mít obavy, pokud se při výuce dopustím nějakých chyb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Při výuce se smysluplně využívají informační technologie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Mé třídě byla vysvětlena pravidla hodnocení našich výkonů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Vyučující mě hodnotí spravedlivě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Při výuce se nevěnujeme nepodstatným záležitostem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Vyučující prokazují vysokou míru odborných znalostí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Respektují své vyučující.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Vyučující se ke mně chovají seriózně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Vyučující chodí do výuky včas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Vyučující přispívají k mému zájmu o výuku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Během výuky se toho hodně naučím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	Mám pocit, že se vyučující s mojí třídou snáší velice dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	Vyučující reagují přiměřeně na vyrušování během výuky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	Vyučující vytvářejí ve třídě přátelskou atmosféru.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	Obecně jsem s naší výukou spokojený/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.	Ve školní budově a učebnách se cítím dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.	Technické vybavení naší školy (počítače, Ipady, dataprojektory atd.) je dobré.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.	Ve škole mám příležitost vzdělávat se samostatně i mimo výuku (počítačové učebny, atrium, kiosky apod.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.	Další školní prostory mimo učebny považuji v naší škole za dobré.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.	Jídlo v naší školní jídelně považuji za dobré.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.	Jsme informováni o službách poradenství v naší škole (kariérní poradenství, školní psycholog, výchovný poradce, speciální pedagog, metodik prevence).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.	O organizačních záležitostech (suplování, zkoušky ...) jsme včas a dostatečně informováni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.	Zaměstnanci sekretariátu jsou vstřícní a přátelští.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.	Provozní zaměstnanci (recepce, ekonomický úsek, údržba) a další zaměstnanci jsou v případě potřeby k dispozici a vstřícní.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34.	Škola je dopravními prostředky dobře dostupná.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.	V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.	Důsledně se dbá na dodržování pravidel chování v rámci výuky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37.	Důsledně se dbá na dodržování pravidel chování i mimo výuku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38.	V naší škole se cítím bezpečně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39.	Obecně jsem se svojí školou spokojený/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40.	Ve třídě pracuji rád/a a cítím se dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41.	Výběr a kvalita nabízených jídel ve školní jídelně jsou dobré	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Děkuji Vám za čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku. Chcete-li něco dodat k tématu, dotazníku nebo k uvedeným tvrzením, zde je prostor pro vaše poznámky:

Souhlasíte, aby se ve Vámi řízené škole ke spokojenosti vyjádřili i žáci? Pokud zvolíte ano, spojím se s Vámi a v průběhu měsíce září Vám e-mailem pošlu odkaz na dotazník pro žáky. Tento dotazník mohou žáci vyplnit během přestávky prostřednictvím mobilního telefonu. Zabere jim maximálně 10 minut. Děkuji Vám za spolupráci.

Příloha 4 - Výpočet průměrných hodnot jednotlivých škol

škola	počet	návratnost %	SŘ	Obsahu i strukturu výuky lze zpravidla dobře porozumět.	Během výuky jsou mi jasné stanovené cíle.	Výuka se vztahuje k oboru povolání/praxe.	Výuka poskytuje možnost samostatného rozvoje a plnění samostatných úkolů.	Výuka má jasnou strukturu.	Vyučující jsou na výuku vždy dobře připraveni.	Obsah výuky v mé třídě je rozmanitý.	Vyučující kladou mé třídě přiměřené nároky na naše výkony.	Nemusím mít obavy, pokud se při výuce dopustím nějakých chyb.	Při výuce se smysluplně využívají informační technologie.	Mé třídě byla vysvětlena pravidla hodnocení našich výkonů.	Vyučující mě hodnotí spravedlivě.	Při výuce se nevěnujeme nepodstatným záležitostem.	Vyučující prokazují vysokou míru odborných znalostí.	Respektují své vyučující.	Vyučující se ke mně chovají seriózně.	Vyučující chodí do výuky včas.	Vyučující přispívají k mému zájmu o výuku.	Během výuky se toho hodně naučím.	Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.	Mám pocit, že se vyučující s moji třídou snáší velice dobře.	Vyučující reagují přiměřeně na vyrušování během výuky.	Vyučující vytvářejí ve třídě přátelskou atmosféru.	Obecně jsem s naší výukou spokojený/á.	Ve školní budově a učebnách se cítím dobře.	Technické vybavení naší školy (počítače, ipady, dataprojektory atd.) je dobré.	Ve škole mám příležitost vzdělávat se samostatně i mimo výuku.	Další školní prostory mimo učebny považuji v naší škole za dobré.	Jídlo v naší školní jídelně považuji za dobré.	Jsem informován o službách poradenství na naší škole.	O organizačních záležitostech jsme včas a dostatečně informováni.	Zaměstnanci sekretariátu jsou vstřícní a přátelští.	Provozní zaměstnanci a další zaměstnanci jsou v případě potřeby k dispozici a vstřícní.	Škola je dopravními prostředky dobře dostupná.	V případě potřeby mám možnost se obrátit na vedení školy.	Důsledně se dbá na dodržování pravidel chování v rámci výuky.	Důsledně se dbá na dodržování pravidel chování i mimo výuku.	Na naší škole se cítím bezpečně.	Obecně jsem se svojí školou spokojený/á.	Ve třídě pracuji rád/a a cítím se dobře.	Výběr a kvalita nabízených jídel ve školní jídelně jsou dobré.	
škola 1	707	77	0	2,92	2,96	3,14	2,93	2,77	3,09	2,77	2,81	2,86	2,91	3,13	2,88	2,84	2,97	3,60	3,15	3,34	2,89	2,56	2,72	2,84	2,99	2,92	3,07	2,76	3,03	3,20	2,71	3,22	3,04	3,17	2,95	3,47	3,06	3,22	2,90	2,94	3,15	2,96	2,78		
škola 11	269	79	0	3,26	3,24	3,51	3,20	3,21	3,43	3,12	3,10	2,91	3,05	3,26	3,26	2,96	3,33	3,57	3,21	3,04	3,10	2,97	2,87	2,98	2,81	3,02	3,13	3,07	2,56	2,53	2,92	2,64	3,28	2,97	3,30	3,22	3,53	3,41	3,34	3,14	3,16	3,24	2,99	2,75	
škola 12	277	82	0	3,05	3,01	3,06	3,00	2,96	3,06	3,06	2,89	2,81	3,04	3,24	3,19	2,81	3,22	3,57	3,26	3,03	2,92	2,93	2,54	3,19	3,08	3,04	3,06	3,13	2,81	3,13	3,16	2,77	2,63	3,06	3,37	2,90	3,60	3,31	3,13	2,93	3,43	3,21	3,12	2,93	
škola 13	356	66	0	2,99	3,01	3,19	3,04	2,91	3,21	2,95	2,67	2,62	2,95	3,18	2,97	2,82	3,31	3,62	3,24	2,85	2,87	2,87	2,67	3,12	3,01	2,89	3,02	3,15	3,22	2,80	3,17	2,61	2,95	3,15	3,42	3,38	3,59	3,29	3,30	3,08	3,38	3,17	3,07	2,60	
škola 14	302	65	0	3,01	3,00	3,03	3,12	2,99	3,42	3,08	2,69	2,61	3,22	3,46	3,26	2,77	3,35	3,68	3,38	3,15	2,87	2,90	2,56	3,16	3,13	3,00	3,16	3,30	3,49	3,34	3,41	2,53	3,07	3,07	3,23	3,27	3,70	3,37	3,29	3,02	3,48	3,34	3,17	2,51	
škola 16	235	80	0	3,03	3,12	3,31	3,13	2,91	3,04	3,00	2,89	2,99	3,13	3,04	3,24	2,82	3,16	3,61	3,33	2,96	2,95	2,85	2,71	3,12	3,09	3,01	3,06	3,22	3,23	2,77	3,15	2,52	3,12	2,72	3,33	3,42	2,71	3,29	3,24	3,04	3,46	3,31	3,17	2,55	
škola 17	107	83	0	3,34	3,30	3,51	3,15	3,24	3,47	3,21	3,07	3,31	3,10	3,42	3,37	3,20	3,53	3,80	3,67	3,43	3,32	3,17	3,08	3,38	3,41	3,37	3,39	3,42	3,03	2,73	3,29	2,16	3,11	2,90	3,63	3,27	3,12	3,45	3,44	3,24	3,62	3,47	3,44	2,13	
škola 18	222	77	0	3,15	3,11	3,20	3,03	3,01	3,25	2,99	2,87	2,93	3,05	3,13	3,24	2,81	3,27	3,63	3,27	3,03	2,94	2,95	2,75	3,13	2,96	3,00	3,12	3,20	3,37	3,14	3,34	2,57	2,88	2,86	3,35	3,36	3,05	3,32	3,18	3,02	3,35	3,24	3,04	2,94	
škola 19	77	65	0	3,05	3,10	3,53	3,14	3,18	3,35	3,23	3,00	3,05	3,12	3,71	3,31	3,06	3,44	3,68	3,47	3,26	3,09	3,00	2,90	3,31	3,21	3,12	3,18	3,19	2,88	3,00	3,08	1,99	3,43	3,31	3,65	3,47	3,27	3,40	3,26	3,27	3,36	3,27	3,23	2,01	
škola 20	197	73	0	3,21	3,24	3,24	3,13	3,14	3,44	3,03	2,96	2,96	3,12	3,65	3,36	2,99	3,31	3,48	3,35	3,19	3,05	2,99	2,76	3,20	3,03	3,09	3,20	3,22	2,99	3,11	3,21	2,55	3,28	3,36	3,45	3,29	3,57	3,38	3,22	2,98	3,42	3,30	3,25	2,66	
škola 4	178	61	0	2,98	3,02	3,28	3,10	2,94	3,17	3,07	2,70	2,62	3,03	2,96	3,18	2,85	3,35	3,52	3,22	2,81	2,91	2,88	2,69	3,08	3,00	2,91	2,96	3,03	2,87	3,03	2,97	2,94	3,32	2,92	3,28	3,25	3,12	3,45	3,31	3,17	2,96	3,29	3,06	3,16	2,99
škola 5	138	77	0	3,13	3,01	3,13	2,90	3,02	3,15	3,07	2,76	2,90	3,00	3,41	3,24	2,75	3,17	3,49	3,35	2,96	2,96	2,91	2,59	3,05	3,08	2,95	3,06	3,26	3,46	3,04	3,36	2,36	3,22	2,92	3,20	2,83	3,22	3,25	3,14	2,86	3,46	3,20	2,94	2,41	
škola 6	302	55	0	3,02	3,02	2,86	3,03	2,94	3,23	3,03	2,75	2,70	2,93	3,56	3,23	2,85	3,21	3,67	3,24	3,15	2,78	2,80	2,47	2,99	3,04	2,81	2,93	2,72	2,62	2,60	2,35	2,73	3,09	3,54	3,30	3,57	3,33	3,21	2,97	3,15	3,04	2,96	2,82		
škola 7	123	65	0	2,98	3,03	2,93	2,96	2,93	3,24	2,93	2,72	2,88	2,94	3,20	3,20	2,99	3,14	3,57	3,33	3,20	2,85	2,89	2,57	3,02	2,90	2,92	2,95	3,11	2,93	3,11	3,17	2,90	3,07	2,80	3,28	3,09	3,19	3,26	3,25	3,03	3,24	3,04	2,97	2,90	
škola 8	357	68	0	2,99	2,94	3,15	2,97	2,87	3,17	2,97	2,74	2,85	2,90	3,14	3,15	2,69	3,17	3,59	3,34	2,99	2,82	2,83	2,54	3,18	3,20	3,06	3,02	3,17	3,33	2,89	3,17	2,47	3,01	2,68	3,14	3,04	3,60	3,27	3,06	2,83	3,48	3,26	3,10	2,61	
škola 9	521	67	0	3,18	3,16	3,11	3,15	3,12	3,44	3,10	2,79	2,94	3,10	3,29	3,33	2,92	3,39	3,76	3,40	3,40	3,08	2,98	2,85	3,24	3,19	3,18	3,18	3,22	3,15	2,94	3,22	2,90	3,35	2,93	3,28	3,45	3,33	3,39	3,31	3,15	3,47	3,35	3,13	2,96	
škola 10	259	65	1	2,88	2,94	3,06	3,03	2,86	3,05	3,00	2,74	2,83	3,04	2,96	3,20	2,76	3,24	3,31	2,81	2,82	2,65	2,56	3,12	3,17	2,90	3,00	3,25	3,25	3,15	3,35	3,00	2,49	2,97	2,97	3,19	3,24	3,51	3,21	2,91	3,50	3,34	3,23	2,97		
škola 15	123	70	1	3,25	3,21	3,46	3,33	3,11	3,37	3,12	3,02	2,96	3,29	3,18	3,31	2,74	3,43	3,62	3,35	3,12	3,20	3,02	3,15	3,35	3,07	3,20	3,24	3,15	3,35	3,07	3,20	3,32	2,61	2,89	2,93	3,65	3,40	3,23	3,50	3,15	3,02	3,28	3,35	3,27	2,63
škola 2	656	76	1	3,24	3,21	3,39	3,21	3,16	3,46	3,21	2,98	3,01	3,37	3,57	3,39	2,95	3,49	3,71	3,47	3,11	3,12	3,11	2,88	3,37	3,30	3,28	3,35	3,50	3,71	3,43	3,67	2,79	3,37	3,16	3,27	3,04	3,33	3,43	3,29	3,14	3,63	3,52	3,26	2,98	
škola 21	484	77	1	3,14	3,11	3,20	3,00	3,04	3,20	3,00	2,93	2,94	3,06	3,30	3,20	2,85	3,21	3,47	3,29	3,05	3,00	2,93	2,76	3,08	3,06	3,04	3,07	3,18	2,99	3,24	2,42	3,20	3,04	3,12	3,06	3,18	3,18	3,10	2,94	3,25	3,18	2,96	2,48		
škola 3	564	77	1	3,09	3,16	3,20	3,09	3,04	3,14	3,06	2,99	3,02	3,11	3,14	3,22	3,01	3,26	3,57	3,34	3,15	3,08	2,93	2,78	3,10	3,06	3,03	3,08	3,06	3,31	3,16	3,20	3,14	3,12	3,00	3,24	3,40	3,29	3,22	3,05	3,28	3,21	3,13	3,21		
	2086			3,09	3,09	3,21	3,08	3,02	3,26	3,05	2,86	2,89	3,07	3,28	3,22	2,88	3,28	3,61	3,33	3,10	2,98	2,91	2,73	3,14	3,08	3,04	3,10	3,17	3,09	3,01	3,20	2,63	3,08	3,00	3,32	3,20	3,34	3,33	3,23	3,02	3,36	3,25	3,12	2,69	
				průměr s SŘ	3,12	3,12	3,26	3,13	3,24	3,08	2,93	2,95	3,17	3,23	3,26	2,86	3,33	3,58	3,35	3,05	3,04	2,93	2,83	3,21	3,13	3,09	3,14	3,23	3,27	3,20	3,35	2,79	3,02	3,02	3,25	3,15	3,28	3,38	3,19	3,01	3,39	3,32	3,17	2,85	
				průměr BEZ SŘ	3,08	3,08	3,20	3,06	3,01	3,26	3,04	2,84	2,87	3,04	3,30	3,21	2,88	3,27	3,62	3,33	3,11	2,96	2,90	2,70	3,13	3,07	3,02	3,08	3,16	3,04	2,95	3,15	2,58	3,10	2,99	3,35	3,21	3,36	3,32	3,24	3,03	3,36	3,23	3,11	2,64

Příloha 5 - Výpočet relativních četností v obou skupinách škol

		Školy bez systému řízení kvality																																											
		o1	o2	o3	o4	o5	o6	o7	o8	o9	o10	o11	o12	o13	o14	o15	o16	o17	o18	o19	o20	o21	o22	o23	o24	o25	o26	o27	o28	o29	o30	o31	o32	o33	o34	o35	o36	o37	o38	o39	o40	o41			
1	1%	1%	3%	3%	4%	2%	3%	6%	7%	3%	4%	3%	4%	5%	4%	1%	2%	4%	4%	6%	8%	5%	3%	3%	4%	4%	4%	8%	6%	3%	16%	6%	6%	2%	2%	2%	1%	2%	2%	2%	3%	3%	3%	3%	13%
2	11%	15%	14%	19%	16%	11%	16%	25%	26%	19%	13%	10%	25%	8%	3%	9%	14%	22%	21%	32%	11%	16%	18%	16%	13%	16%	21%	12%	22%	16%	18%	7%	9%	7%	9%	7%	8%	18%	9%	10%	16%	23%			
3	68%	59%	47%	50%	58%	49%	58%	51%	44%	49%	41%	49%	50%	50%	30%	48%	48%	51%	55%	43%	54%	53%	56%	55%	59%	49%	41%	47%	53%	45%	40%	47%	50%	53%	39%	48%	57%	56%	43%	48%	49%	46%			
4	19%	24%	36%	29%	21%	39%	23%	18%	23%	28%	44%	36%	20%	38%	67%	41%	34%	24%	18%	17%	30%	28%	24%	27%	34%	34%	27%	32%	17%	38%	29%	41%	35%	52%	41%	33%	23%	46%	39%	31%	19%				
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
		Školy se systémem řízení kvality																																											
1	1%	1%	2%	3%	1%	2%	1%	5%	5%	2%	3%	2%	5%	1%	1%	1%	4%	4%	3%	7%	2%	3%	2%	2%	2%	3%	5%	3%	1%	11%	6%	5%	3%	4%	3%	2%	2%	3%	3%	2%	2%	4%	9%		
2	8%	11%	9%	15%	15%	8%	13%	18%	21%	13%	11%	8%	20%	6%	3%	6%	15%	16%	18%	27%	10%	10%	13%	11%	10%	9%	12%	5%	19%	15%	15%	9%	14%	9%	6%	8%	15%	6%	9%	12%	18%				
3	67%	60%	49%	51%	60%	53%	60%	56%	46%	50%	40%	50%	54%	51%	32%	47%	51%	52%	58%	45%	54%	56%	57%	55%	44%	35%	47%	47%	48%	39%	50%	52%	52%	44%	47%	59%	57%	41%	44%	51%	48%				
4	23%	28%	40%	31%	23%	37%	25%	22%	28%	35%	46%	39%	21%	42%	64%	46%	30%	28%	20%	21%	34%	31%	28%	32%	42%	52%	39%	46%	22%	40%	30%	36%	30%	45%	45%	32%	25%	51%	45%	34%	26%				
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
		Rozdíl																																											
1	0%	0%	0%	0%	3%	0%	2%	1%	1%	1%	0%	2%	0%	2%	0%	0%	0%	1%	1%	3%	1%	3%	0%	0%	1%	0%	0%	3%	3%	1%	5%	0%	1%	-1%	-1%	0%	-1%	-1%	0%	1%	0%	0%	4%		
2	3%	4%	5%	4%	1%	2%	3%	7%	5%	7%	1%	2%	4%	2%	0%	3%	-1%	5%	2%	5%	1%	6%	5%	4%	3%	8%	9%	6%	3%	3%	3%	-2%	-5%	-2%	3%	0%	4%	3%	1%	5%	5%	5%			
3	1%	-1%	-2%	-2%	-2%	-4%	-3%	-5%	-2%	-1%	2%	-1%	-4%	0%	-2%	1%	-3%	-1%	-3%	-2%	0%	-2%	-2%	0%	4%	8%	6%	0%	7%	-3%	1%	-3%	-1%	1%	-5%	1%	-1%	-1%	4%	3%	1%	4%	-2%		
4	-4%	-3%	-3%	-2%	-2%	2%	-2%	-3%	-5%	-7%	-3%	-4%	0%	-3%	2%	-4%	5%	-5%	-2%	-4%	-4%	-4%	-4%	-5%	-8%	-17%	-12%	-14%	-5%	-2%	-1%	5%	4%	8%	-4%	2%	-1%	-1%	-6%	-3%	-7%				

Příloha 6 - T-test

Nezávislý test vzorků										
		Leveneův test rovnosti variací		t-test rovnosti prostředků						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Střední rozdíl	Std. rozdíl chyb	95% interval spolehlivosti rozdílu	
									Dolní	Horní
Celkový průměr	Předpokládají se stejné odchylky	4,851	0,028	-6,965	6452	< 0,001	-0,08	0,01	-0,10	-0,06
	Nepředpokládají se stejné odchylky			-7,042	4221,553	< 0,001	-0,08	0,01	-0,10	-0,06
index výuky	Předpokládají se stejné odchylky	13,223	0,000	-6,773	6452	< 0,001	-0,09	0,01	-0,12	-0,06
	Nepředpokládají se stejné odchylky			-6,947	4382,073	< 0,001	-0,09	0,01	-0,12	-0,06
index vyučující	Předpokládají se stejné odchylky	12,594	0,000	-3,743	6452	< 0,001	-0,05	0,01	-0,08	-0,02
	Nepředpokládají se stejné odchylky			-3,835	4371,258	< 0,001	-0,05	0,01	-0,08	-0,02
Index spokojenost škola	Předpokládají se stejné odchylky	0,015	0,903	-5,740	6452	< 0,001	-0,09	0,02	-0,12	-0,06
	Nepředpokládají se stejné odchylky			-5,784	4185,908	< 0,001	-0,09	0,02	-0,12	-0,06
index technika	Předpokládají se stejné odchylky	1,332	0,248	-14,101	6452	< 0,001	-0,22	0,02	-0,25	-0,19
	Nepředpokládají se stejné odchylky			-14,337	4283,890	< 0,001	-0,22	0,02	-0,25	-0,19
index klima pro učení	Předpokládají se stejné odchylky	4,981	0,026	-6,961	6452	< 0,001	-0,11	0,02	-0,14	-0,08
	Nepředpokládají se stejné odchylky			-7,152	4400,270	< 0,001	-0,11	0,01	-0,14	-0,08
průměr 1-24	Předpokládají se stejné odchylky	13,543	0,000	-6,426	6452	< 0,001	-0,08	0,01	-0,10	-0,05
	Nepředpokládají se stejné odchylky			-6,574	4352,546	< 0,001	-0,08	0,01	-0,10	-0,06
průměr 25-41	Předpokládají se stejné odchylky	0,052	0,819	-6,783	6452	< 0,001	-0,08	0,01	-0,11	-0,06
	Nepředpokládají se stejné odchylky			-6,762	4072,176	< 0,001	-0,08	0,01	-0,11	-0,06

Příloha 7 - Jednorozměrná analýza rozptylu

ANOVA						
		Součet čtverců	df	Mean Square	F	Sig.
Celkový průměr	Mezi skupinami	53,073	20	2,654	14,422	0,000
	Ve skupinách	1183,663	6433	0,184		
	Celkem	1236,737	6453			
Index výuky	Mezi skupinami	71,623	20	3,581	14,847	0,000
	Ve skupinách	1551,721	6433	0,241		
	Celkem	1623,344	6453			
Index vyučující	Mezi skupinami	73,552	20	3,678	14,756	0,000
	Ve skupinách	1603,250	6433	0,249		
	Celkem	1676,803	6453			
Index spokojenost škola	Ve skupinách	103,706	20	5,185	15,624	0,000
	Ve skupinách	2134,920	6433	0,332		
	Celkem	2238,626	6453			
Index technika	Mezi skupinami	238,898	20	11,945	37,842	0,000
	Ve skupinách	2030,580	6433	0,316		
	Celkem	2269,478	6453			
Index klima pro učení	Mezi skupinami	82,857	20	4,143	12,930	0,000
	Ve skupinách	2061,211	6433	0,320		
	Celkem	2144,069	6453			
Průměr 1-24	Mezi skupinami	62,833	20	3,142	15,405	0,000
	Ve skupinách	1311,949	6433	0,204		
	Celkem	1374,781	6453			
Průměr 25-41	Mezi skupinami	59,306	20	2,965	14,188	0,000
	Ve skupinách	1344,477	6433	0,209		
	Celkem	1403,783	6453			

Příloha 8 - Vnitřní konzistence dotazníku pro žáky

Položky 1–41 (celý dotazník)

Statistika spolehlivosti

Cronbach's Alpha	Počet položek
0,924	41

Statistika položek

Statistika položek celkem

	Hodnota	Směrodatná odchylka	N		Škála, pokud by byla položka odstraněna	Změní hodnotu při odstranění položky	Opravená korelace mezi položkou a celkem	Cronbachova Alpha pokud by byla položka smazána
Ot_1	3,15	0,458	741	Ot_1	127,19	175,043	0,400	0,923
Ot_2	3,11	0,576	741	Ot_2	127,23	171,863	0,524	0,922
Ot_3	3,21	0,643	741	Ot_3	127,13	172,517	0,424	0,923
Ot_4	3,02	0,679	741	Ot_4	127,32	172,187	0,419	0,923
Ot_5	3,10	0,555	741	Ot_5	127,25	172,286	0,515	0,922
Ot_6	3,33	0,599	741	Ot_6	127,01	172,140	0,484	0,922
Ot_7	3,14	0,613	741	Ot_7	127,20	172,271	0,463	0,922
Ot_8	2,89	0,711	741	Ot_8	127,45	171,556	0,432	0,923
Ot_9	2,89	0,809	741	Ot_9	127,45	168,677	0,512	0,922
Ot_10	3,22	0,670	741	Ot_10	127,12	171,625	0,458	0,922
Ot_11	3,51	0,605	741	Ot_11	126,83	173,485	0,392	0,923
Ot_12	3,22	0,676	741	Ot_12	127,12	171,963	0,433	0,923
Ot_13	2,78	0,691	741	Ot_13	127,56	172,803	0,375	0,923
Ot_14	3,36	0,588	741	Ot_14	126,98	171,693	0,524	0,922
Ot_15	3,63	0,552	741	Ot_15	126,72	172,717	0,488	0,922
Ot_16	3,34	0,619	741	Ot_16	127,00	170,997	0,538	0,922
Ot_17	2,97	0,658	741	Ot_17	127,38	173,891	0,333	0,924
Ot_18	2,94	0,726	741	Ot_18	127,40	167,749	0,629	0,921
Ot_19	2,99	0,653	741	Ot_19	127,35	169,427	0,603	0,921
Ot_20	2,63	0,810	741	Ot_20	127,72	167,661	0,562	0,921
Ot_21	3,13	0,678	741	Ot_21	127,21	171,040	0,485	0,922
Ot_22	3,13	0,679	741	Ot_22	127,22	171,913	0,434	0,923
Ot_23	3,11	0,595	741	Ot_23	127,24	170,673	0,584	0,921
Ot_24	3,18	0,643	741	Ot_24	127,16	168,730	0,656	0,920
Ot_25	3,51	0,651	741	Ot_25	126,83	169,771	0,584	0,921
Ot_26	3,78	0,465	741	Ot_26	126,56	175,511	0,356	0,923
Ot_27	3,44	0,664	741	Ot_27	126,90	172,396	0,417	0,923
Ot_28	3,67	0,499	741	Ot_28	126,67	173,988	0,446	0,923
Ot_29	2,40	0,748	741	Ot_29	127,94	173,857	0,288	0,924
Ot_30	3,43	0,673	741	Ot_30	126,91	173,067	0,372	0,923

Ot_31	3,13	0,760	741	Ot_31	127,21	171,809	0,388	0,923
Ot_32	3,22	0,718	741	Ot_32	127,12	172,012	0,402	0,923
Ot_33	2,96	0,733	741	Ot_33	127,38	173,053	0,338	0,924
Ot_34	3,42	0,712	741	Ot_34	126,92	174,473	0,273	0,925
Ot_35	3,45	0,615	741	Ot_35	126,89	170,420	0,580	0,921
Ot_36	3,18	0,570	741	Ot_36	127,16	173,648	0,408	0,923
Ot_37	2,98	0,648	741	Ot_37	127,36	172,457	0,425	0,923
Ot_38	3,62	0,551	741	Ot_38	126,72	171,829	0,552	0,922
Ot_39	3,44	0,670	741	Ot_39	126,90	168,921	0,616	0,921
Ot_40	3,14	0,763	741	Ot_40	127,20	167,835	0,591	0,921
Ot_41	2,61	0,801	741	Ot_41	127,73	171,796	0,365	0,924

Položky 1–24

Statistika spolehlivosti

Cronbach's Alpha	Počet položek
0,898	24

Statistika položek celkem

	Škála, pokud by byla položka odstraněna	Změní hodnotu při odstranění položky	Opravená korelace mezi položkou a celkem	Cronbachova Alpha pokud by byla položka smazána
Ot_1	71,81	69,182	0,429	0,896
Ot_2	71,85	67,116	0,552	0,893
Ot_3	71,75	67,871	0,413	0,896
Ot_4	71,94	67,544	0,417	0,896
Ot_5	71,86	67,434	0,539	0,893
Ot_6	71,63	67,490	0,489	0,894
Ot_7	71,82	67,468	0,478	0,894
Ot_8	72,06	66,769	0,464	0,895
Ot_9	72,07	65,165	0,523	0,893
Ot_10	71,74	67,545	0,424	0,896
Ot_11	71,45	68,407	0,388	0,896
Ot_12	71,74	67,159	0,455	0,895
Ot_13	72,18	67,938	0,372	0,897
Ot_14	71,60	67,041	0,548	0,893
Ot_15	71,33	67,968	0,482	0,894
Ot_16	71,62	66,695	0,551	0,893
Ot_17	71,99	68,409	0,351	0,897
Ot_18	72,02	64,552	0,650	0,890
Ot_19	71,97	65,764	0,610	0,891

Ot_20	72,33	64,812	0,551	0,893
Ot_21	71,82	66,775	0,489	0,894
Ot_22	71,83	67,355	0,434	0,895
Ot_23	71,85	66,630	0,584	0,892
Ot_24	71,78	65,516	0,647	0,890

Položky 25-41

Statistika spolehlivosti

Cronbach's Alpha	Počet položek
0,833	17

Statistika položek celkem

	Škála, pokud by byla položka odstraněna	Změní hodnotu při odstranění položky	Opravená korelace mezi položkou a celkem	Cronbachova Alpha pokud by byla položka smazána
Ot_25	51,87	30,518	0,572	0,817
Ot_26	51,60	32,605	0,420	0,826
Ot_27	51,94	31,070	0,478	0,822
Ot_28	51,71	31,969	0,502	0,822
Ot_29	52,98	31,606	0,343	0,830
Ot_30	51,95	31,696	0,382	0,827
Ot_31	52,25	31,312	0,372	0,828
Ot_32	52,16	31,205	0,415	0,825
Ot_33	52,42	31,596	0,354	0,829
Ot_34	51,96	32,338	0,273	0,833
Ot_35	51,93	30,773	0,572	0,817
Ot_36	52,20	32,306	0,373	0,827
Ot_37	52,40	31,759	0,393	0,826
Ot_38	51,76	31,355	0,550	0,819
Ot_39	51,94	30,563	0,545	0,818
Ot_40	52,24	29,833	0,556	0,817
Ot_41	52,77	30,822	0,403	0,827

Jmenný rejstřík

Aguilar	27	Broadbent.....	18, 19	Edmund	59
Ahaus	9, 48	Broderick	31	Einsiedler	14
Aldridge	21	Brookes	61	Eisenberg.....	22
Algozzine.....	8	Calvo-Mora.....	53	Engel	61
Allred	31	Camacho	35	Epstein.....	29
Alonso.....	35	Campatelli.....	55, 60	Evans.....	38
Altrichter.....	14	Campbell.....	19	Ewell	18
Amatea.....	10	Castresana	54	Fenwick.....	62
Anastasiadou.....	60	Cianfrani	42	Fernández-Cruz....	46, 51
Anderson.....	15	Clark.....	42, 60	Fernández-Ortiz	54
Arcaro	38, 40, 41, 62	Cohen	15, 65	Fernando.....	47
Arcos.....	35	Corbett	42	Fisher.....	50
Arendtsz.....	30	Corradino	13, 28, 31	Flay.....	31
Arnold.....	36	Corrigan	10	Fogarty	13, 28, 31
Audette	8	Crede	32	Franek.....	57
Auger	15	Creemers	15	Fraser.....	15
Avis.....	59	Crosby.....	36, 38, 65, 66	Furlong.....	10
Ayudhya	46	Cruz.....	51, 60	Furrer.....	27
Bae	46	Csikszentmihalyi.....	28	Gage	10
Baldrige ...	8, 35, 36, 38, 48	Cuevas.....	48	García	9
Bardes	54	Cullen.....	18, 19	Gaunt.....	14
Beaver.....	10, 63, 64	Curt	15	Gavora	70
Becket	61	Čáp	24	Gerber.....	19
Bempechat	30	Čapek ..	24, 26, 27, 28, 33	Gillen.....	15
Berghe.....	46, 47, 60	d'Orey	48	Gordon	60
Bernardi	35	d'Orey	40	Granero.....	47
Berry	57, 58	Dahar.....	8	Grecmanová ..	15, 30, 33, 34
Bevans – Gonzales	47	Davoodi.....	50	Green.....	13, 14, 18
Biazzo	35	De Giovanni.....	38, 39	Greenspoon	33
Black.....	40	Deming.8, 14, 39, 40, 48, 50, 65		Greenwood.....	14
Blašíková.....	15	Denyer.....	67	Greger.....	32
Blecharz	43	Desrumaux	10	Gruener.....	31
Bobby	18, 19	Detert	9	Guo.....	26
Bonstingl.....	14, 41	Díez.....	8, 9, 10, 48	Harkonen.....	60
Boogren	25, 26	Ditton	14	Harper.....	12
Bordalba	35	Doeleman	9, 48	Hartl	24
Bore	59	Doherty	60	Hartlová.....	24
Borgonovi.....	27	Dopita.....	33, 34	Harvey	13, 14, 18, 37, 59, 60, 63
Borkar	15	Došlá	14	Hassall.....	18, 19
Boucharlat.....	15	Dreesmann	15	Havlová	24
Bourdie	32	Drucker	12	Heid.....	14
Bradley	14	Duckworth	29	Helmke	8, 14
Bradshaw	10	Eagle	63	Helms	14
Braun	33	Early.....	26	Hendriks	59
Brennan.....	63	Eder	27		

Hernández.....	35	Kiser.....	39	Marraccini.....	14
Heydari.....	50	Klusák.....	15	Maršák.....	18
Hidalgo.....	48	Knezek.....	61	Martin.....	18, 22
Hinton.....	26	Kočvarová.....	28, 29, 30, 33, 64	Martín-Castilla.....	50
Hnátek.....	44, 45	Kohoutek.....	14	Martínez.....	8, 47, 48, 60
Holasová.....	37, 50, 56, 63	Konovalová.....	19, 64	Martínez-Costa.....	8, 60
Holeček.....	15, 33	Kristensen.....	50	Marzano.....	25, 26
Holland.....	30	Křivánek.....	49, 50, 54	Maslow.....	25, 31, 49, 65
Holler.....	36	Kujala.....	60	Mařašová.....	40
Holloway.....	14, 30	Kukemelk.....	9, 59	Mauriel.....	9
Hough.....	29	Kulič.....	65	Mayer.....	54
Houston.....	63	Kurupparachchi.....	40	Mayo.....	22
Hoyer.....	8	Lagnickel.....	50, 63	Mazaletskaya.....	49
Hradesky.....	39	Lagrosen.....	19	McCarty.....	26
Huebner.....	23, 27, 33	Lai.....	46, 50	McElvaney.....	32
Hutchins.....	42, 62	Lakshman.....	50	McParland.....	29
Chafouleas.....	10	Lam.....	40	Meirovich.....	63
Chan.....	46	LaRotta.....	59	Membrado.....	35
Cheng.....	9, 50	Larson.....	10	Mendes.....	53, 54, 55, 60
Christensen.....	61	Larsson.....	54	Mercadal.....	39
Chvál.....	14, 15, 33, 46, 61	Lasida.....	35	Metz.....	31
Inchley.....	26, 32	Lašek.....	15, 30	Meyer.....	14
Ishikawa.....	8	Laufková.....	65	Mezera.....	30
Isola.....	35	Laurett.....	53, 54, 55, 60	Michek.....	14, 48, 50, 52, 59
Jacobs.....	50	Layous.....	27	Montgomery.....	38
Jambor.....	14	Leonard.....	29, 62	Moose.....	15, 26
Janík.....	12, 14, 18, 19, 61	Lewis.....	62	Moravčík.....	14
Janíková.....	61	Leyden.....	22	Moreland.....	42
Janišová.....	49, 50, 54	Li.....	30	Mursula.....	60
Janoušková.....	18	Lindborg.....	59	Nair.....	47
Jazzar.....	8	Lindsay.....	38	Nakhai.....	10
Ježek.....	34	Lloyds.....	9	Naveh.....	42, 60
Johnson.....	9, 60	Lorenzo.....	48	Nelson.....	27
Jones.....	22	Lozier.....	62	Nenadál.....	9, 14, 35
Jordan.....	15	Lunenburg.....	40	Nenadál.....	42
Joseph.....	63	Lynch.....	25	Neves.....	10
Joyce.....	18, 19, 26	Lyubormisky.....	27	Newcomb.....	25, 26
Juana-Espinosa.....	55, 60	MacConville.....	22	Newton.....	20, 37, 60
Juran.....	8, 38	Madeleine.....	55, 60	Nezvalová.....	14, 51, 58
Kabat-Zinn.....	31	Malčík.....	52	Nicoletti.....	35
Kangasová.....	23	Malík.....	37, 50, 56, 63	Noddings.....	29
Kanji.....	54	Man.....	24	O'Brennan.....	10
Kantorová.....	33	Mantilla.....	35	Oakland.....	39
Kaščák.....	14	Marcus.....	42, 60	Oberle.....	27
Kašpárková.....	15, 33	Mareš.....	11, 13, 14, 15, 16, 23, 24, 26, 30, 33, 61, 65, 67	Opre.....	18
Kattman.....	9, 60	Marchese.....	64	Osseo-Asare.....	53, 54, 60
Kaupilla.....	60			Oswald.....	28
Keller.....	38, 62			Parasuraman.....	57, 58
Khaleghi.....	30			Park.....	30

Parker.....	64	Sallis... 10, 21, 33, 36, 62,	Šalamounová.....	30
Passmore.....	46, 61	63, 64	Švaříček.....	30
Pavlov.....	25	Saraiva.....	Tarí.....	54, 55, 59, 60
Payton.....	31	Sarasola.....	Ten Have.....	9, 48
Pelikán.....	70	Sashkin.....	Terhart.....	14
Perera.....	40	Scott.....	Terzic.....	10, 40, 51
Petlák.....	15, 30	Scrabec.....	Thijs.....	62
Piccolo.....	54	Seberová.....	Thonhauser.....	46, 47, 61
Pitzer.....	27	Seldon.....	Torsheim.....	65
Pol.....	14	Selesho.....	Tóvölgyi.....	55
Poláchová		Seligman.....	Tranfield.....	67
Vašátková.....	14, 34	Sevilla.....	Tribus.....	8
Porter.....	40	Seymour.....	Tricket.....	15
Posch.....	14	Shanahan.....	Trnka.....	47, 59, 64
Praško.....	25	Sherr.....	Tsiakals.....	42
Pratasavitskaya.....	51	Shewhart.....	Tureckiová.....	24
Průcha..8, 11, 14, 15, 21,		Shiller.....	Urbánek.....	15, 33
61		Scheerens.....	Valeras.....	38, 41
Pupala.....	14	Scherkenbach.....	Valiente.....	22
Pyzdek.....	38, 62	Schindler.....	Vašítková.....	58
Quinn.....	29	Schonert-Reichl.....	Verkuyten.....	62
Quispe.....	9	Schrader.....	Veteška.....	2, 18, 61
Raboteg-Saric.....	29, 65	Schreurs.....	Vinberg.....	54
Rae.....	22	Schroeder.....	Vlásceanu.....	12, 18
Ráez.....	9	Schwartzman...10, 62, 63	Vogel.....	26
Raju.....	53	Schwarz.....	Vykydal.....	14
Ramírez.....	48	Simonová.....	Wadsworth.....	36
Randolph.....	24, 33	Singh.....	Walterová. 11, 15, 33, 61	
Rave.....	59	Sirvanci.....	Wang.....	38
Reynolds.....	14	Skinner.....	Wecker.....	26
Rheinberg.....	24	Skopalová.....	Weinert.....	14
Rinehart.....	62	Slaughter.....	Weingarten.....	37, 38
Riopérez.....	48	Slavík.....	West.....	10, 42
Rodriguez.....	48	Smith.....	Westerheijden. 18, 36, 37	
Romar.....	63	Spilková.....	Westlund.....	50
Roosevelt.....	40	Spink.....	Williams... 18, 59, 60, 61	
Rosa.....	40, 48	Starý.....	Winter.....	62
Rozsnyai.....	19	Steed.....	Wirthwein.....	32
Rudasill.....	15	Steimayra.....	Wold.....	65
Ruokama.....	23	Stella.....	Wright.....	15, 59
Russel.....	35	Stensaker.....	Yeung.....	50, 60
Russell.....	35	Stephens.....	Zarzuelo.....	11
Ryan.....	15	Straková.....	Zeithaml.....	57
Rýdl.....	14, 18	Suckling.....	Zhao.....	61
Ryšánek.....	56	Sugai.....	Zlatníček.....	14
Sakic.....	29, 61, 65	Svendsen.....	Zubieta.....	48
Saklofske.....	33	Světlík.....	Žák.....	14, 62
Sakthivel.....	53	Swanson.....		

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				