

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Funkčnost a kvalita školního vzdělávacího
programu mateřské školy ve vazbě
na evaluační nástroje**

Michaela Kuběnová

Centrum školského managementu

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice - Školský management

2012



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Centrum školského managementu

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

akademický rok 2011/2012

Jméno a příjmení studenta: **Michaela Kuběnová**

Studijní program: **Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Školský management**

Název tématu práce v českém jazyce: **Funkčnost a kvalita školního vzdělávacího programu mateřské školy ve vazbě na evaluační nástroje**

Název tématu práce v anglickém jazyce: **Functionality and quality of preschool education programme in relation to evaluation tools**

Pokyny pro vypracování:

Závěrečná bakalářská práce byla zadána v souladu s metodickým materiálem pro závěrečné bakalářské práce vydaným ČŠM PedF UK v Praze v roce 2011.

Práce bude vypracována na základě schváleného ideového a dále rozpracovaného prováděcího projektu, který byl vypracován studentem a uložen na moodle.

Student je povinen dodržet stanovený cíl a téma práce a realizovat výzkumný postup v souladu s cílem. V interpretaci získaných dat i při stanovení závěru musí postupovat objektivně, formální stránka a citování literatury bude odpovídat pokynům v uvedeném materiálu.

Práce musí splňovat kritéria pro závěrečné bakalářské práce, autor tím dokládá dostatečnou kompetentnost pro další odbornou činnost.

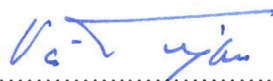
Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Jan Voda, Ph.D.**

Předpokládaný rozsah bakalářské práce¹: **45 normostran**

Datum zadání práce: **08. 11. 2011**

Předběžný termín odevzdání práce: **13. 04. 2012**

V Praze dne: **29. 02. 2012**


.....
vedoucí katedry

¹ Minimální rozsah bakalářské práce činí standardně 40 normostran (72 000 znaků vč. mezer) vlastního textu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Funkčnost a kvalita školního vzdělávacího programu mateřské školy ve vazbě na evaluační nástroje“ vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 11. 2012.

.....

podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé práce panu PhDr. Janu Vodovi, PhD. za odborné rady, trpělivost, vlídný přístup a čas, který věnoval vypracování této bakalářské práce.

NÁZEV:

Funkčnost a kvalita školního vzdělávacího programu mateřské školy ve vazbě na evaluační nástroje

AUTOR:

Michaela Kuběnová

KATEDRA (ÚSTAV):

Centrum školského managementu

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Jan Voda, Ph.D.

ABSTRAKT:

Bakalářská práce pojednává o možnostech vyhodnocování školního vzdělávacího programu ve vazbě na autoevaluační procesy.

V teoretické části jsou vysvětleny související pojmy, jednotlivé kroky v procesu autoevaluace, včetně evaluačních nástrojů a blíže popsány základní dokumenty kurikulární politiky státu v oblasti předškolního vzdělávání.

Výzkumná část se zabývá výzkumnou otázkou, tedy zjišťováním, jaké metody jsou nejčastěji využívány při získávání zpětné vazby o potřebě revidovat školní kurikulum. Výzkumnou metodou je dotazník.

Závěry vyznívají ve prospěch rozhovoru jako nejefektivnější metody směrem k různým skupinám respondentů.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Evaluace, evaluační nástroje, kurikulum, kvalita, mateřská škola, školní vzdělávací program

TITLE:

Functionality and quality of preschool education programme in relation to evaluation tools

AUTHOR:

Michaela Kuběnová

DEPARTMENT:

Centrum školského managementu

SUPERVISOR:

PhDr. Jan Voda, Ph.D.

ABSTRACT:

The bachelor's thesis discusses option of school education programme evaluation in the context of auto-evaluating procedures.

The theoretical part explains the related terms, individual steps of auto-evaluation procedure, including evaluation tools, and describes basic documents of the state curricular policy in terms of preschool education.

The research part concerns with the research question, i.e. investigation of the most commonly used methods form obtaining feedback showing a need for school curriculum modifications. The research method used is a questionnaire.

The work concludes that an interview is the method most commonly used with various groups of respondents.

KEYWORDS:

Evaluation, evaluation tools, curriculum, quality, kindergarten, school educational

Obsah

Úvod.....	9
I Teoretická část.....	11
1 Škola a její funkce.....	11
1.1 Funkce školy	11
1.2 Shrnutí.....	12
2 Škola a kvalita.....	12
2.1 Řízení kvality	13
2.2 Shrnutí.....	14
3 Škola a evaluace.....	14
3.1 Základní pojmy	15
3.1.1 Evaluace a hodnocení	15
3.1.2 Autoevaluace a vlastní hodnocení školy	16
3.1.3 Shrnutí	16
3.2 Autoevaluace v řízení školy	17
3.2.1 První krok	18
3.2.2 Druhý krok.....	19
3.2.3 Třetí krok	20
3.2.4 Čtvrtý krok.....	24
3.2.5 Pátý krok.....	25
3.2.6 Šestý krok	26
3.2.7 Shrnutí	27
4 Škola a kurikulum.....	28
4.1 Kurikulum a vzdělávací program.....	28
4.2 Evaluace v kurikulárních dokumentech	30
4.2.1 Bílá kniha.....	30
4.2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	32
4.2.3 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	34
4.3 Shrnutí.....	38

II Výzkumná část	39
5 Úvod a cíl výzkumu	39
6 Metodika výzkumu	40
6.1 Výzkumný vzorek	40
6.1.1 Základní soubor	40
6.1.2 Výběrový soubor	40
6.2 Výzkumná metoda	41
7 Výsledky výzkumu	43
7.1 Frekvence metod v jednotlivých hodnotách	43
7.1.1 Interpretace výsledků.....	45
7.2 Hierarchii metod.....	46
7.2.1 Interpretace výsledků.....	47
7.3 Frekvence metod v oblastech ŠVP PV.....	48
7.3.1 Interpretace výsledků.....	55
7.4 Shrnutí.....	56
Závěr	57
Seznam použité a citované literatury	59
Přílohy.....	62
Příloha č. 1	62

Úvod

Po roce 1989 je jedno z palčivých témat školské politiky kurikulum a s ním související kurikulární reforma. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky hlásí změny na úrovni škol, ač školy samotné nechápou potřebu této transformace, nejsou si vědomy, co do této chvíle dělaly špatně, v čem se mají zlepšit. Konkrétně mateřské školy již prošly procesy striktní svázanosti s programem, dále náhlým uvolněním projevujícím se extrémním příklonem k liberálnímu stylu výchovy a v současnosti nastavením rámcových pravidel v podobě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Autoevaluační proces můžeme chápat jako nástroj realizace těchto změn, zpětnou vazbu a ujištění o správnosti svých postupů.

Vzájemná vazba těchto dvou problematických okruhů byla hlavním motivem sepsání této práce s názvem „Funkčnost a kvalita školního vzdělávacího programu mateřské školy ve vazbě na evaluační nástroje“. Dále také snaha nalézt obecná teoretická východiska spjatá s možnostmi funkčně vyhodnocovat školní vzdělávací program v první řadě ve vazbě na evaluační nástroje.

Základní členění této práce obsahuje dva úseky, teoretický a výzkumný.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol se společným jmenovatelem školou, konkrétně školou mateřskou. První kapitola nastíní další směřování celé práce a plynule přechází k druhé, která se zabývá významnou kategorií kvality. Následují stěžejní celky autoevaluace a kurikulum.

Bližší popis autoevaluace zahrnuje vysvětlení potřebného pojmosloví, především evaluačních nástrojů, dále oblast řízení a dílčí kroky v tomto procesu.

Mezi popsané kurikulární dokumenty patří Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, bez kterých by nebylo možné blíže představit Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Přínosem a doplněním této kapitoly je také jejich legislativní zakotvení, vazba na další strategické a jiné dokumenty.

Ve výzkumné části je obsažen metodický popis a řešena problémová otázka, jejíž podstata tkví ve zjišťování, jaké metody jsou nejčastěji využívány při získávání zpětné vazby o potřebě revidovat školní kurikulum.

Vyústěním práce je přehled nejpoužívanějších metod směrodatných pro revizi školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

I Teoretická část

1 Škola a její funkce

„Pojem škola má svůj původ v řeckém výrazu scholé = volnost, příležitost, možnost, interval, prostor pro aktivitu osvobozující od starostí a shonu, čas vyměřený na získávání poznatků, na vzdělávání“ (Walterová in Průcha, ed., 2009). V Pedagogické encyklopedii (2009) Walterová dále uvádí, že pojem je také spojován s výrazy „společné, kontrolované, a hromadné“ vzdělávání v zařízeních, které jsou specializované na tuto formu vyučování. Jedná se tedy o formální vzdělávání, jehož realizace probíhá v institucích nazvaných školy.

1.1 Funkce školy

„Škola jako společenská instituce plní řadu funkcí, které vyjadřují, čím má být pro společnost užitečná. Pojem funkce označuje činnost zaměřenou k určitému účelu, úkol, cíl činnosti, poslání. Funkce školy zdůvodňují její existenci ve společnosti, vyjadřují smysl činnosti školy a její vztah k potřebám společnosti, určují její postavení mezi ostatními institucemi. Školy jsou zřizovány z iniciativy státu a určitých skupin společnosti (soukromých zřizovatelů, církví apod.). Vztah mezi společností a školou vyjadřují obecné cíle, které mají školy svou činností naplňovat. Funkce školy lze chápat jako naplňování potřeb společnosti“ (Walterová in Průcha, ed., 2009).

Jednotlivé funkce, které jsou rovněž uvedeny v Pedagogické encyklopedii (2009), vychází z kontextu té dané doby, v průběhu dějin se tedy měnily. Současná společnost považuje za žádoucí tyto funkce: etickou, ochrannou, metodologicko-koordinační, socializační a personalizační, kvalifikační, integrační, selektivní, diagnostickou, kulturační, ekologickou, ekonomickou a politickou.

1.2 Shrnutí

Výše uvedené funkce plní každá škola bez ohledu na to, které věkové skupině poskytuje vzdělání. My se zaměříme pouze na mateřskou školu, tzn., když budeme hovořit o škole, budeme mít především na mysli školu mateřskou, ač nastanou situace, kdy se daná vyjádření mohou vztahovat na širší spektrum škol.

Specifikem pro mateřskou školu je nejen skupina dětí ve věku zpravidla od tří do věku nástupu do povinného vzdělávání (šesti, sedmi let), ale také kurikulum pro předškolní vzdělávání. Blíže se seznámíme s dokumenty zaměřené na tento počáteční stupeň vzdělávací soustavy¹, zejména pak se školním vzdělávacím programem.

Z předchozího nám vyplývá, že funkce je naplňování účelu, který si škola stanovila. V našem případě je tedy funkčností školního kurikula chápáno následující:

- obsažnost základních zásad a pravidel uvedených v nadřazeném kurikulárním dokumentu,
- předpoklad dalšího vývoje a změn.

Obě oblasti jsou zahrnuty v dalším textu, předpokladem funkčnosti školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je tedy výborná znalost vzdělávacích programů vyšší úrovně. Ovšem jaký školní vzdělávací program, potažmo školu považujeme za kvalitní?

2 Škola a kvalita

Problém kvality je specifický svou složitostí. Průcha (1996, 2009) uvádí celou řadu oficiálních dokumentů vydaných Ministerstvem školství České republiky, kde se s tímto pojmem nakládá, ale jeho bližší specifikace není uvedena. Jako příklad zmiňuje Kvalitu a odpovědnost (MŠMT ČR², 1994), Bílou knihu (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001), ale také řadu zahraničních publikací.

Vysvětleme si tedy pojem kvalita. Vašátková (2006) a řada dalších (př. Průcha, 1996) jej chápe ve dvou základních významech. Prvním je míra, stupeň hodnoty, ceny, kdy je naší snahou dosahovat určité žádoucí či optimální úrovně. Druhý smysl tohoto

¹ ISCED 0 – podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání.

² Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR).

slova je v rovině popisu toho, co odlišuje člověka, věc. Jedná se o obecný výraz, v pedagogice spojený s označením charakteristik, vlastností, úrovní pedagogického jevu.

Pro účely této práce, budeme vycházet z toho, že kvalitní škola, kvalitní kurikulum, kvalitní školní vzdělávací program, je „optimum“, ke kterému směřujeme.

„Je-li kvalita chápána jako určitý žádaný stupeň dokonalosti, pak se nutně stává normativní kategorií. V důsledku toho vzniká otázka, jaká mají být kritéria pro určitou normu kvality,...“ (Průcha, 1996).

2.1 Řízení kvality

V oblasti školského managementu se používá termín TQM (Total Quality Management), nebo-li celkové (komplexní) řízení kvality. Tento pojem původně vychází z oblasti podnikání a je aplikovatelný do oblasti školství. TQM je prostředkem k zajištění kvality ve vzdělávání. Základem je změna kultury školy, ve smyslu obrazu o škole, pověsti školy u odborné a rodičovské veřejnosti, jaké má škola osobnosti, k jakým cílům a hodnotám směřuje. Nemění se pouze postoje a pracovní metody, například u pedagogického sboru, ale nastávají také změny v řízení a vedení školy. Uvedme si některé rozdílné přístupy v TQM instituci a běžné instituci. TQM instituce se zaměřuje na prevenci problémů, investuje do lidí, má strategii pro zvyšování kvality, řeší stížnosti jako prostředek ke zlepšení, má poslání. Běžná instituce se zaměřuje na zjišťování problémů, systematicky nerozvíjí sbor, chybí kvalitní strategie, stížnosti jsou nepříjemné, chybí poslání. Caldwell popisuje úspěšnou školu v šesti oblastech, ke kterým souhrnně uvádí 42 charakteristických znaků. Těchto šest oblastí je následujících: kurikulum, rozhodování, zdroje, výsledky, ředitel³ a klima školy (Svoboda, Nezvalová, 1999).

³ V celém textu uvádíme pojmy ředitel, učitel, pedagogický pracovník v mužském rodě, bez jakékoli omezujícího podtextu.

2.2 Shrnutí

Pokud chce být škola „dokonalou“, musí na sobě ustavičně pracovat. *„Kvalita nevzniká sama od sebe, je potřeba ji neustále vytvářet, určovat (pomocí kritérií) a následně i prokazovat, udržovat či zlepšovat“* (Vašátková, 2006). Z uvedeného vyplývá, že kvalita je proces spojený *„s potřebností průběžné, systematické zpětné vazby a s následným zohledňováním těchto informací“* (Vašátková, 2006). Tímto se dostáváme k jasnému propojení kvality a autoevaluačních procesů.

3 Škola a evaluace

„Školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.) byla českým školám poprvé v historii udělena povinnost realizovat vlastní hodnocení, zpracovávat zprávu o něm, vést ji jako povinnou dokumentaci školy a předkládat ji České školní inspekci“ (Chvál, 2009). Autor dále uvádí, že tímto byla školám přiznána důvěra v péči o kvalitu.

Novelou školského zákona⁴ však dochází ke změnám v oblasti vlastního hodnocení školy. Školy, s účinností od 1. 1. 2012, nemají povinnost zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy⁵, která je tímto vyjmuta z povinné dokumentace. Vlastní hodnocení školy není již podkladem pro hodnocení Českou školní inspekcí⁶, je pouze východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Obsah, strukturu či termíny mohou školy v rámci autoevaluace stanovit podle vlastního uvážení.

Když si čteme nadpisy článků v jednotlivých bulletiních projektu Cesta ke kvalitě⁷ (2009, 2010, 2011), jako například *„Bez hodnocení není posun ke kvalitě možný, Hodnocení jako nástroj ke zlepšování výsledků ve vzdělávání, Hodnocení kvality, Jak posoudit kvalitu autoevaluace školy?“*, nepředpokládáme, že by někdo vnímal evaluaci - hodnocení, autoevaluaci či vlastní hodnocení školy pouze za

⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), (dále jen školský zákon).

⁵ Mateřské školy neměly tuto povinnost ani v předchozích letech.

⁶ Dále také ČŠI.

⁷ Jedná se o projekt s plným názvem AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení aneb Cesta ke kvalitě, realizovaný pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) a Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV). Spolufinancoval ho Evropský sociální fond. (dále jen Cesta ke kvalitě)

administrativní zátěž navíc. Je jen na školách samotných, zda chápou procesy zkvalitňování ve vazbě na poznávání sebe sama.

Ač výše uvedené pojmy používáme jako synonyma, jsou mezi nimi jisté významové rozdíly, které si blíže popíšeme.

3.1 Základní pojmy

3.1.1 Evaluace a hodnocení

Jak uvádí Průcha (1996), výraz evaluace pochází z latinského slovesa (valere – být silný, mít platnost, závažnost), dále byl přenesen do francouzštiny (évaluer – hodnotit, oceňovat) a dnešní význam anglického evaluation je ve smyslu určení hodnoty, ocenění.

Podle Průchy (1996) je evaluace pojem odborný, který dal vznik vědní disciplíně označované pedagogická evaluace. Zahrnuje teoretický přístup, nebo-li hodnocené jevy vzdělávací reality, metodologii (postupy, jak aplikovat pedagogické jevy do reality) a vzdělávací praxi.

Na evaluaci je možné také pohlížet z hlediska těch, kdo ji realizují, jako na evaluaci vnější (externí) a vnitřní (interní). Vnější evaluaci provádí v první řadě Česká školní inspekce, dále také zřizovatel, výzkumná pracoviště a jiné agentury, instituce zaměřené na tuto problematiku. Naopak vnitřní evaluace vychází ze školy, kdy škola evaluuje sama sebe.

V české odborné literatuře se vedle pojmu evaluace objevuje také hodnocení. Pojem hodnocení bývá užíván v širších kontextech běžné školní praxe, jak uvádí Vašátková (2006), která vychází z Průchy (1996). Dále odlišuje hodnocení od evaluace, která se může lišit vytvářením plánů s delším časovým obdobím. *„Podle Bečvářové (2003) je evaluace řízené hodnocení podle předem určených pravidel. Hodnocení by se dalo chápat „jen“ za přisuzování určité hodnoty věcem, jevům, procesům, lidem (Pelikán, 1995) v daném okamžiku, už však bez podrobnější analýzy předchozího a zejména bez stanovení směrů budoucího vývoje sledovaného, konkrétního jevu“ (Vašátková, 2006).*

3.1.2 Autoevaluace a vlastní hodnocení školy

Vašátková (2006) hovoří o terminologické nejednotnosti pojmu evaluace v české odborné literatuře, která vychází z předpokladu, že se tento termín u nás využívá teprve od 90. let 20. století. Při pohledu do zahraničí objevujeme pojmy „*self-evaluation, Interne Evalution, Selbstevaluation*“ (Vašátková, 2006). Český ekvivalent nachází Vašátková (2006) v Anglicko-českém pedagogickém slovníku od autorů Mareše a Gavory (1999), kde je uveden překlad výše zmíněných pojmů jako autoevaluace, sebeoceňování či sebeposuzování. Jaké je však jejich obsahové vymezení?

V našem prostředí je velmi často využíváno „*pojetí autoevaluace podle Průchy (1996, s. 27), který ji vymezuje jako systematické hodnocení dosažených cílů podle předem stanovených kritérií prováděné pracovníky školy*“. Nověji je české pedagogické veřejnosti předložen obsah pojmu autoevaluace např. ve schválené čtvrté verzi RVP ZŠ jako „*systematické posuzování činnosti školy, jehož výsledky slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy*“ (RVP ZŠ, 2005, s. 110 in Vašátková, 2006).

Školský zákon uvádí, že hodnocení školy se realizuje jako hodnocení vnější, prováděné Českou školní inspekcí a hodnocení vlastní, což jsou všechny evaluační procesy probíhající uvnitř školy. Právní experti vysvětlují použití tohoto termínu tím, že zákon je určen všem, ne pouze pedagogickým odborníkům, a tedy užití „cizího“ pojmu, by nebylo vhodné (také vzhledem k tomu, že není jasně ustálený význam autoevaluace). Pojem vlastní hodnocení školy nacházíme také ve Výroční zprávě ČŠI za školní rok 2010/2011, která je „odrazem“ výše uvedeného zákona.

3.1.3 Shrnutí

Všechny pojmy zde uvedené jsou některými autory brány ve stejném významu, my budeme za nejdůležitější považovat kontext, ve kterém jsou termíny užity. Tato práce s názvem „*Funkčnost a kvalita školního vzdělávacího programu mateřské školy ve vazbě na evaluační nástroje*“ používá autoevaluaci jako synonymum pro vlastní hodnocení školy, vnější, externí evaluaci jako hodnocení. V některém kontextu

zaměřuje autoevaluaci také s vnitřní/interní evaluací, ne však za sebehodnocení, sebesupozování, sebeoceňování či sebeevaluaci. Zejména při specifikaci evaluačních nástrojů jsou myšleny nástroje, které škola používá ke svému zlepšení, díky kterým přemýšlí sama o sobě a maximálně využívá všechny zdroje v cestě za vyšší kvalitou.

3.2 Autoevaluace v řízení školy

Jak uvádí Vašátková (2006), která cituje MacBeath (2005), autoevaluace není pouze jedna událost, ale proces, který v sobě zahrnuje soubor různých, vzájemně provázaných činností. *„Ty přináší škole odpovědi na otázky obecně souvisejícími se přístupy k řízení kvality (Ainscow, 1996, MacBeath, 1999):*

- *V čem jsme dobří? Kde jsme? (Odpovědi umožňují lépe poznat současný stav.)*
- *Kam chceme jít? (Odpověď vybízí k formulaci vize, cílů.)*
- *Jak můžeme dosáhnout lepších výsledků? Kdo/co nám v tom může pomoci? (Odpovědi podněcují zvažovat strategii, program, skutečnou realizaci plánovaných aktivit – stanovovat termíny a odpovědnosti apod.)*
- *Jak poznáme, že se dostáváme tam, kde jsme chtěli? A kam půjdeme poté? (Odpovědi pomáhají promýšlet kritéria a indikátory potřebné k prokazování výsledků aktivit a k jejich provázanosti s dalšími činnostmi.)“ (Vašátková, 2006)*

Ač by si každá škola měla najít svůj osobitý způsob provádění autoevaluace, můžeme tento proces rozdělit do několika fází. Nejedná se o striktní předpis, ale jako určité doporučení ho nacházíme u většiny autorů (př. Bečvářová, Svobodová, Vašátková):

- K fázi motivační přistupujeme, když vzniká potřeba autoevaluace. Buduje se skupina lidí zainteresovaných do této problematiky v čele s iniciátorem (nejčastěji ředitelem, učitelem, aj.). Zásadní je v této fázi zodpovědět otázku „proč“ tak, aby byla odpověď vnitřně přijata všemi zúčastněnými.

- Ve fázi přípravné dochází k mnoha procesům souvisejícím s plánováním záměrů, cílů, vybraných oblastí, stanovují se podmínky, pravidla, odpovědnost, časové údaje. Vytvoří se projekt.
- Fáze realizační vychází z podmínek školy, naplňuje se projekt, který je stále doplňován, upřesňován z hlediska metod, nástrojů, technik měření. V závěru, při ujasnění proměnných, dochází ke sběru kvalitativních a kvantitativních dat.
- Fáze evaluační je fází vyhodnocující, kdy se vytváří záznamy a konečná zpráva.
- Korektivní fáze celý proces završuje. Poznatky, které byly zjištěny, jsou využity pro provádění změn, ve smyslu inovací, korekcí a plánují se navazující autoevaluační aktivity.

Autoevaluace je cyklus, permanentní proces, kdy na sebe jednotlivé fáze navazují a volně se prolínají. Při bližší analýze autoevaluačního postupu nacházíme šest kroků, které je nutné do celého procesu zařadit ve vhodnou dobu.

3.2.1 První krok

Již v předchozích kapitolách jsme nadnesli otázku „proč“ autoevaluace. Stěžejní bylo propojení vlastního hodnocení školy s její kvalitou. Dotkli jsme se také legislativy, která dává školám volnost ve vztahu k evaluaci. Velmi inspirativně pojednává o tomto tématu článek v druhém bulletinu Cesta ke kvalitě (2010), autorem je M. Pol, který vysvětluje účel autoevaluace. Účel by neměl být ani skrytý, ani nejasný, ale zřejmý. I v tomto případě nemusí být „vyhráno“. Iniciátor, nejčastěji ředitel, ho musí „vykomunikovat“.

Argumentem může být finanční hledisko. Externí evaluace je na jedné straně nákladná a na druhé straně neznalá prostředí školy. Mnohem závažnější je však pomoc při rozvoji a udržování kvality školy. Na začátku je potřebné položit si výše uvedené otázky, např. „Kde jsme?, Kam chceme jít?“ Vašátková (in Průcha, 2009) uvažuje o kladení otázek a hledání možností řešení jako o prostředku k dialogu, ke spolupodílení se na rozhodovacích procesech. Další pozitivum vidí v kolektivní dovednosti a odpovědnosti vedoucí k rozvoji kultury a klimatu školy žádoucím směrem.

Pokud je pochopen účel, je jen „krůček“ k volbě evaluačního problému. Týká se to cílů ve vazbě na filozofii školy.

3.2.2 Druhý krok

Druhým bodem je vytvoření evaluačního plánu, tedy stanovení cílů, kritérií, indikátorů a výběr evaluačních nástrojů. Pojd'me si nyní jednotlivé pojmy blíže vysvětlit a specifikovat.

Cíl autoevaluace

„Cíl je zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž aktivity směřují“ (Vaš'atková, 2006). Nutné je, aby byl cíl stanoven před začátkem autoevaluace, v opačném případě nemusí být tento proces úspěšný. „Cíle evaluace vycházejí z vize školy, z jejich strategických a dílčích (operativních) cílů (uvedené musí být součástí školního vzdělávacího programu, zásady pro jejich formulování pak stanovuje RVP pro příslušný stupeň vzdělávání) a ze znalosti aktuálního stavu“ (Vaš'atková, 2006). Není vhodné si stanovit velké množství cílů, v tomto případě platí „méně je někdy více“, tedy maximálně tři až čtyři prioritní oblasti. Při zkonkréťování hlavních cílů není od věci využít pravidlo „SMART“, tedy dané cíle jsou:

- Specifické (tj. Specific),
- Měřitelné (tj. Measurable),
- Dosažitelné, reálné (tj. Achievable),
- Relevantní, důležité (tj. Relevant),
- Časově vymezené, termínované (tj. Timed).

Vymezením autoevaluačních cílů škola stanovuje to, o co a kdy chce usilovat. Splnitelnost cílů je závislá na stanovených opatřeních, která by měla být konkrétní, termínovaná, s určením zodpovědnosti. Cíle tvoříme na období jednoho evaluačního cyklu, jedná se o cíle krátkodobé nebo plánujeme cíle na delší časový úsek, tedy cíle dlouhodobé. Naší snahou by mělo být dosažení skromnějších cílů, které budou

konkrétního charakteru, přes které se můžeme dopracovat až k vyšším záměrům. K jejich naplnění je vhodné vytvořit systém kritérií, vytipovat příhodné zdroje v podobě evaluačních nástrojů, které nám poskytnou informace ve formě indikátorů (ukazatelů).

Kritéria a indikátory autoevaluace

Vašátková (2006) spojuje kritéria a indikátory s kvalitou. Kritéria stanoví, jaký bude očekávaný stav na různých úrovních kvality a míru kvality rozpoznáme podle indikátorů (ukazatelů).

Kritérium můžeme chápat jako měřítko kvality, porovnáváme s ním, zda je posuzovaný jev lepší, horší, či stejný. Indikátor je již „vodítkem“ k tomu, zda a v jakém rozsahu byl cíl naplněn. Indikátory jsou statistické údaje, měřitelné povahy, které vymezují aktuální stav sledovaného jevu.

Tvorba kritérií a indikátorů by stejně jako u vymezení cílů měla proběhnout před procesem autoevaluace, jinak by zjištěné výsledky mohly podléhat našim dojmům, pocitům více, než zjištěným skutečnostem.

Vhodně zvolená kritéria a indikátory již naznačují, jaké evaluační nástroje by bylo účelné použít.

3.2.3 Třetí krok

Problematika sběru dat a informací již vychází ze znalosti silných a slabých stránek zvolených evaluačních nástrojů, tedy metod a technik, jejich možného využití pro danou školu, či určující skupinu respondentů. V předchozí kapitole jsme toto téma jen nadnesli, nyní se mu budeme věnovat podrobněji.

Evaluační nástroje

„Evaluačním nástrojem se rozumí metoda či technika sběru dat užívaná v evaluačním procesu. Pojem metoda vznikl z řeckých slov meta a (h)odos, což značí „cesta k ...“. Pojem technika pochází z řeckého techné = řemeslo, je označením pro

schopnost nebo dovednost v jakémkoli oboru konání. Určuje způsob, jímž se dobereme k požadovaným výsledkům, tj. určuje přesný postup kroků (Káňová, 2011).“

Káňová (2011) dále vymezuje metodu a techniku, kterými rozumí určitý postup. U evaluační metody se jedná o širší a komplexnější hledisko uplatňované při sběru a analýze dat. Evaluační technika je již cílená, dílčí, konkretizuje danou metodu⁸.

Při volbě evaluačních nástrojů je možné využít standardizované metody a techniky, kdy máme dostatek informací, jak nástroj použít a správně interpretovat, například v rámci projektu Cesta ke kvalitě je k dispozici až 30 evaluačních nástrojů. Zde je také možnost konfrontovat vlastní výsledky se závěry ostatních škol. Jiné nástroje je nutné upravovat, aby v maximální možné míře splňovaly požadavky té dané školy.

Prvotní rozhodnutí při výběru evaluačních nástrojů je závislé na tom, zda škola zvolí kvalitativní nebo kvantitativní přístup. Vašátková (2006) uvádí základní rozdílnosti mezi oběma pojetími.

„Kvantitativní přístup:

- *čísla, údaje, objektivní fakta, kvantitativní údaje, data*
- *údaje mají číselnou hodnotu*
- *formální, přesně stanovený postup*
- *přesně naplánované metody*
- *objektem jsou početné soubory osob – tendence generalizovat*
- *popis izolovaných jevů/faktorů*
- *zkoumání jevu samotného*
- *statistická sumarizace a zpracování dat (tabulky, grafy).*

Kvalitativní přístup:

- *slova, přepisy konverzací, komentáře*
- *údaje = slova, obrázky*
- *postup se může v průběhu měnit*
- *metody používány spíše spontánně*
- *orientace na jedinečnost případu, popř. menšího počtu osob – snaha zachytit jedinečnost určité situace*

⁸ V rámci této práce budeme vzájemně zaměňovat pojmy evaluační nástroje, metody a techniky.

- *holistický pohled na zkoumaný jev*
- *hledání širšího společenského kontextu*
- *slovní vyjádření a interpretace výsledků.*“

Další členění metod je možné např. podle způsobu získávání informací, a to na písemné, či ústní, kdy je výzkumník v přímém kontaktu s respondentem nebo bez přímého kontaktu s respondentem. Pro tuto práci není ovšem zásadní, jaké je členění evaluačních nástrojů, ale určitý výčet metod a technik, které mohou být podkladem pro revizi školního vzdělávacího programu.

Druhy evaluačních nástrojů

Následující abecedně řazený přehled evaluačních nástrojů, který vychází z Vašátkové (2006) a Gavory (1996), je bez jakéhokoliv dalšího členění a rozhodně ho nemůžeme považovat za konečný, je také podkladem pro výzkumnou část práce.

Analýza dokumentů spočívá v získávání informací z veškerých písemných záznamů. Tyto záznamy musí být v určité kvalitě, aby byla kvalitní i analýza. Problematická může být i jejich dostupnost, například u analýzy materiálů jiných škol a institucí. Ukázkou mohou být programy školy (školní i třídní vzdělávací program), zápisy v třídních knihách, směrnice, řády, kroniky, individuální vzdělávací plány, portfolia, apod.

Anketa je krátké šetření orientované na mínění respondentů o určitém jevu.

Benchmarking nebo-li kriteriální hodnocení, je metoda, která má svůj původ v ekonomické sféře. V oblasti školství je chápána jako systematické porovnávání, podle předem stanovených měřítek, mezi školami, kdy jedna z nich je vymezena jako „škola úspěšná, referenční, kvalitní“.

Brainstorming znamená v překladu „mozkovou bouři“ a vztahuje se k nalezení východiska určitého problému. Technika se opírá o skupinové řešení. Bližší popis může být následující: vymezí se problém, sepíší se první myšlenky, tyto návrhy se utřídí a nastíní se opatření.

Dotazník je záměrný soubor předem připravených otázek různého typu (otevřené, polouzavřené, uzavřené), na které respondent odpovídá písemně. Jeho

sestavení vyžaduje kompetentního autora. Nutné je dodržet určité zásady, především se zamyslet nad formulací otázek a cíle. Výhodou je získání většího množství informací v poměrně krátkém čase, nevýhodou může být návratnost především v neosobní administraci.

Hospitační činnost je specifickým nástrojem pedagogické diagnostiky realizovaná formou návštěv ve vyučovacích hodinách. Cílem je „*poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce*“, prostředkem je pozorování a následný pohospitační rozhovor (Vašátková, 2006).

Mind mapping – mapování myslí vychází z grafického ztvárnění v podobě myšlenkové mapy, v jejíž středu je problém a ten je dále rozvětven. Tato metoda rozvíjí tvořivost, pomáhá při uspořádávání myšlenek, je zdrojem k diskusi.

Pozorování „*znamená sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje*“ (Gavora, 1996). Pozorování můžeme různě klasifikovat na strukturované a nestrukturované, dlouhodobé a krátkodobé, přímé a nepřímé (zprostředkované).

Rozhovor nebo-li interview je „*shromažďování dat pomocí bezprostřední verbální komunikace s respondentem*“ (Vašátková, 2006). Výhodou rozhovoru je možnost zachytit nejen fakta, ale také motivy a postoje respondenta, podle kterých výzkumník uzpůsobuje kladení dalších otázek. Klasifikace interview je následující: strukturované, nestrukturované, polostrukturované.

Pokud chceme volit evaluační nástroj, musíme se zamyslet nad jeho funkčností. K tomuto účelu uvádí Vašátková (2006) následující tabulku č. 1, kterou si dovoluujeme použít pro její názornost.

Tabulka č. 1: „*Otázky k určení vhodného nástroje při autoevaluaci*“

<i>Cíl</i>	<i>K čemu daný nástroj potřebujeme?</i>
<i>Dosah</i>	<i>Kdo bude využívat výsledky?</i>
<i>Vedlejší účinky</i>	<i>Jaké nezamýšlené důsledky spojené s jeho užíváním mohou nastat?</i>
<i>Proveditelnost</i>	<i>Dokážeme s nástrojem zacházet?</i>
<i>Uplatnitelnost</i>	<i>Je možné nástroj za daných podmínek aplikovat?</i>
<i>Čas</i>	<i>Jaké máme za dané situace časové možnosti?</i>

<i>Rozměr</i>	<i>Jde o nástroj zaměřený spíše do „hloubky“ nebo do „šířky“?</i>
<i>Data</i>	<i>Které údaje očekáváme?</i>
<i>Spoluúčast</i>	<i>Koho všeho se bude proces týkat?</i>
<i>Časový odstup</i>	<i>Kdy lze očekávat zpětnou vazbu?“</i>

Určením vhodného nástroje můžeme docílit informovanosti v dané oblasti, ale pokud chceme úspěšně provádět autoevaluaci, získat podstatné a důležité údaje, které nejsou vždy měřitelné, využijme více nástrojů. Řada autorů (např. v projektu Cesta ke kvalitě) doporučuje praktikovat „pravidlo tří“. Jedná se o aplikaci tří různých metod, na třech skupinách posuzovatelů, ve třech časech.

Konečný výběr evaluačních nástrojů by měl být výsledkem objektivního a kritického posouzení souladu stanovených cílů, priorit a potencionálu školy s nabídkou informací daných metodami a technikami.

Získaná data nelze dát tzv. „do šuplíku“, jejich další zpracování se odvíjí od schopnosti lidí s nimi dále správně odborně nakládat.

3.2.4 Čtvrtý krok

V tomto bodě se zamyslíme nad tím, jak získaná data, co nejobektivněji zpracovat, analyzovat a interpretovat.

Zpracování dat kvantitativní povahy vychází ze zásad statistiky, kdy je vhodné vše převést do elektronické podoby pro další možné využití. Kvalitativní data jsou popsána slovem, ze kterých lze vyčíst jejich vzájemnou návaznost, plynulost a logickou strukturu, velký zřetel musí výzkumník věnovat své objektivitě, tedy vyhnout se subjektivnímu sdělování vlastních myšlenek bez odůvodnění v zjištěných skutečnostech.

Na zpracování dat přímo navazuje jejich analýza, hledání odpovědí na zadané otázky směřující k cíli autoevaluace, zde je zásadní vybrat ty podstatné.

Interpretace výsledků nebo-li výklad, vysvětlení výsledků, úzce souvisí se zpracováním a analýzou dat. Nacházíme zde také spojitost, nejen se zjištěným stavem, ale také s předpokladem toho, co je možné vylepšit. Pokud zapojíme více lidí, lépe se vyhneme riziku subjektivity.

Ředitel jako nejčastější strůjce procesu autoevaluace, není schopen řešit a vyřešit vše sám, proto musí být obklopen týmem lidí, kteří mají odborné kompetence k zpracování, analýze a interpretaci dat a především chtějí s těmito daty dále pracovat.

3.2.5 Pátý krok

Jedná se o pomyslnou tečku za procesem autoevaluace, ale také vstupní bránu do dalších inovačních procesů, a to o autoevaluační zprávu. Autoevaluační zprávu můžeme chápat jako určité sdělení informací získaných v evaluačních aktivitách školy.

Vašátková Poláchová (2011) uvádí, proč není autoevaluační zpráva a obecně autoevaluace jen zbytečnou administrativou. Může být:

- mezníkem mezi tím, jak se pracovalo a pracuje (Co je lepší?) – „*paměť školy*“,
- prostředkem pro profesní i osobnostní rozvoj aktérů zprávy – „*lepší práce se sebereflexí*“,
- pomocníkem pro zdůvodnění změn, průkaznost výsledků,
- zpětnou vazbou pro všechny, kteří se procesu zúčastnili,
- informačním zdrojem o dění ve škole,
- podnětem pro další evaluační aktivity,
- nástroj na podporu PR (Public Relation) školy – reflexe potřeb a přání zákazníků,
- důkazem dodržování zákona,
- možností, jak získat různé certifikáty.

Sepsání takové zprávy vyžaduje evaluátora, který je vzdělán v oblasti evaluačních procesů, který mnohé ví o fungování školy, tedy vnitřních i vnějších vlivech prostředí. Způsob zpracování je na autorovi, popřípadě týmu, ve kterém se odráží věk, vzdělání, zkušenosti, postavení, naladění i očekávání čtenářů. Podstatný je také jazyk, ve smyslu čtivosti, srozumitelnosti a kvalita písemného vyjádření. Častým doprovodným prostředkem písma jsou fotografie, tabulky a grafy.

Obsahově již není zpráva svázaná s vyhláškou č. 15/2005 Sb.⁹, kterou se stanovoval její obsah, struktura i termíny. I přesto můžeme nalézt určité návrhy, například u výše zmíněné autorky, v podobě tří základních postupů. V první řadě stručně představit fáze procesu, dále shrnout daná zjištění a nakonec stanovit doporučení, ať už k odstranění nedostatků nebo posílení silných stránek. Záleží tedy na „původci“ zprávy, co je pro školu v danou dobu zásadní, důležité. V tomto smyslu vyznívá vytváření takového dokumentu jako velmi funkční, negativem však může být nečinnost, kdy nerealizací těchto procesů zamezuje škola dalším impulsům ke svému rozvoji.

Závěry autoevaluační zprávy mohou být zčásti určeny jen škole, ale jsou také nástrojem hodnocení školní reality, což zahrnuje další aktéry, kteří se celého procesu účastnili. Tato skupina je velmi různorodá, jedná se o rodiče, zřizovatele, spolupracující subjekty, zaměstnance, proto není od věci neopomenout vhodnou formu i obsah sdělení. Zásady zpětné vazby jako srozumitelnost, stručnost, věcnost jsou samozřejmostí, proto je na zvážení, kdy daný text vyvěsíme na webové stránky školy, či na nástěnky, intranet nebo sdělíme kolegům, rodičům, atd. V tomto případě doporučujeme řídit se známým pořekadlem „dvakrát měř, jednou řež“.

3.2.6 Šestý krok

Zdánlivé ukončení celého procesu, kdy přes zodpovězení otázek „proč, co, kdo, jak a komu“, nás posouvá do nového koloběhu změn a inovací. Jak tedy s těmito informacemi dále pracovat?

Několikrát jsme zmiňovali propojení autoevaluační s rozvojem školy, s cestou za dosažením vyšší kvality, reflektovali jsme jednotlivé kroky, jejímž společným jmenovatelem bylo učení.

Současná škola musí reagovat na změny ve společnosti, 21. století je v duchu společnosti vědění, znalostní společnosti, o čem vypovídá i Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) z roku 2001 v rámci jedné z hlavních strategických linií vzdělávací politiky České republiky.

⁹ Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění pozdějších předpisů.

Znalostní společnost je odborníky chápána jako společnost, ve které se pracuje s informacemi a znalostmi. Nositelem těchto znalostí je jedinec – člověk, který je směrodatný pro vytváření, sdílení, hodnocení informačního a znalostního kapitálu organizace a rovněž udržitelnou konkurenční výhodou (Vodáček, Vodáčková, 2009).

Pokud chce být škola znalostní organizací, musí dlouhodobě pracovat na rozšiřování znalostí svých zaměstnanců a také, jak uvádí Vodáček, Vodáčková (2009)¹⁰, podporovat nové, tvůrčí způsoby myšlení s cílem dosahovat požadovaných výsledků a prostorem pro kolektivní aspiraci.

Učící se škola je spíše ideál, ke kterému se chce řada škol přiblížit. Proces k inovativní učící se škole zahrnuje „*pět vzájemně integrovaně propojených faktorů*“ neboli „*disciplín*“, jak je vymezuje P. M. Senge (in Vodáček, Vodáčková, 2009). Jedná se o:

- systémové myšlení,
- osobní mistrovství,
- mentální modely,
- vytvoření sdílené vize,
- týmové učení.

Krátký výklad o učící se organizaci, potažmo škole, směřoval k vymezení důležitosti procesu učení se ve vazbě na charismatické vedení s jasnou vizí, na kooperativní personál, který je tvůrčí, znalí a nakloněn změnám a v neposlední řadě na perspektivní poslání školy. Vše výše uvedené bychom měli nalézt také v procesu autoevaluace, který lze chápat jako prostředek pro řízení změny na cestě k učící se škole, což je jeden z cílů současné a stále probíhající kurikulární reformy.

3.2.7 Shrnutí

Autoevaluace jako stále se opakující proces může být nástrojem změny, prostředkem k udržení stability, impulzem k cestě za kvalitou, pokud se správně uchopí.

¹⁰ Vodáček, Vodáčková vycházejí z práce amerického profesora Petera M. Sengeho „*Pátá disciplína – Teorie a praxe učící se organizace*“ z roku 2007, kterého můžeme považovat za zakladatele tohoto konceptu.

Je na vedení škol a ostatních pracovnících, zda porozumí, v jaké fázi se škola nachází, a zda jednotlivé kroky zrealizuje v pravý čas. Vhodné je začít s analýzou současného stavu a výhledem do budoucího.

4 Škola a kurikulum

V předchozích kapitolách několikrát „zazněl“ pojem změna. Janík (2012) hovoří o změně jako o plánované, záměrné a řízené proměně, u které je dále důležité specifikovat, o jaký druh změny se jedná a co je jejím předmětem. Systémovou změnou nazývá reformu, která má určité charakteristiky:

- je součástí širší změny v systému edukačním či sociálním,
- jedná se o celkovou reformu zaměřenou do všech úrovní vzdělávání,
- jejím cílem je solidárnost různých typů škol,
- staví na hierarchii cílů od zastřešujících po cíle v jednotlivých kurikulárních programech, předmětech,
- její zavádění probíhá s ohledem na významné faktory, ale také možné překážky.

Současná školská reforma nebo rovněž kurikulární reforma souvisí v první řadě s proměnou obsahu a cílů vzdělávání. Škola nemá být jen místem předávání znalostí, ale také přípravou na život v 21. století. Součástí reformy je též formování kurikulárních dokumentů, které mají různou úroveň působnosti, jsou v režii státu (regionu), školy, ale i třídy. Změna nesouvisí jen s proměnou dokumentů, ale i způsobu jejich realizace. Tento proces zavádění změn ve vzdělávacím systému nebudeme hodnotit z hlediska druhového ani předmětného, ale ve vztahu jednotlivých kurikulárních dokumentů a evaluace. Než přejdeme k danému, sjednotíme si potřebné pojmosloví.

4.1 Kurikulum a vzdělávací program

Původně latinský termín curriculum (běh, závodní dráha, vůz) se do pedagogického povědomí dostává v 60. letech 20. století a do české pedagogiky

vstupuje až po roce 1989. Maňák, Janík (in Průcha, ed., 2009) uvádějí, že existuje více než sto různých definic tohoto pojmu.

Mnohoznačnost kurikula je patrná z následujících vybraných příkladů: „*Kurikulum v užším vymezení znamená program výuky. Kurikulum v širším vymezení znamená veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích, a to jak plánované, tak neplánované učení*“ (Lawton a Gordon, 1993 in Průcha, 2009). Průcha (2009) dále uvádí definici z německé pedagogické encyklopedie, kde je kurikulum spojováno jako synonymní výraz s termínem učební plán. V odborných publikacích často nacházíme obecnou charakteristiku kurikula od E. Walterové, která tento pojem vztahuje k otázkám proč, co, kdo, kdy, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty.

V této práci budeme vycházet z českého Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009), kde je kurikulum definováno ve třech významech jako:

- program, projekt či plán výchovně vzdělávacího procesu,
- obsah vzdělávání (učivo),
- zkušenost, kterou edukant v průběhu výchovy a vzdělávání získává.

Kurikulárním dokumentem jsou například učební plány, osnovy, standardy vzdělávání, metodické příručky, ale také vzdělávací programy. Vzdělávací program je podle Průchy (2009) „*text (zpravidla většího rozsahu, publikovaný jako samostatná kniha), který má komplexní náplň*“. Jeho obsahové vymezení zahrnuje koncepci vzdělávání, cíle vzdělávání, plán a jeho implementaci, obsah vzdělávání s tématy, výstupy vzdělávání.

Kurikulum garantovaného státem nese označení národní kurikulum. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) takto nazvané kurikulum zahrnuje obecné cíle vzdělávání, základní obsah vzdělávání a cíle, kterých má být dosaženo v různých věkových etapách.

V českém školství nenacházíme národní kurikulum, jehož zastupující úlohu plní orgány státní správy, například MŠMT ČR, Česká školní inspekce.

Výše uvedené pojmy kurikulum, vzdělávací program a kurikulární dokument mají užší či širší vazbu na obsah a cíle vzdělávání, proto s nimi, ač velmi zjednodušeně, budeme zacházet jako se synonymy.

4.2 Evaluace v kurikulárních dokumentech

Koncepční záměry MŠMT ČR směřovaly od roku 1990 ke snaze formulovat „zásady dílčí nebo celkové transformace školství“ (Kalous in Průcha, ed., 2009). Kalous (in Průcha, ed., 2009) dále uvažuje doporučení pro českou vzdělávací politiku v podobě komplexní zprávy domácích a zahraničních expertů¹¹, která nastartovala reformní kroky.

4.2.1 Bílá kniha

Východiskem pro zpracování Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy byla veřejná diskuse pod názvem „Výzva pro deset milionů“, které se účastnili zástupci občanských a zájmových sdružení, sociální partneři, zaměstnanci školské správy, pedagogičtí pracovníci.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice¹² je strategickým dokumentem vzdělávací politiky státu, který byl projednán a schválen na zasedání vlády České republiky 7. února 2001 a formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy směřované pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém údobí.

Vzdělávací soustava neexistuje ve vakuu, je nedílnou součástí sociálního, hospodářského, politického, kulturního a environmentálního prostředí, což je také předmětem Bílé knihy.

V dokumentu nalezneme otázky a doporučení směřované k celé vzdělávací soustavě, ale také k vybraným sektorům a stupňům či druhům škol.

I přes integrující charakter vzdělávací soustavy je Bílá kniha rozdělena do tří sektorů. První zahrnuje předškolní, základní, střední vzdělávání, druhá terciární vzdělávání a poslední se týká vzdělávání dospělých.

V úvodní části nacházíme obecné cíle výchovy a vzdělávání, v závěru hlavní strategické linie vzdělávací politiky, mezi které lze mimo jiné uvést:

¹¹ Jedná se o publikaci OECD „Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika“ (1996).

¹² Dále jen Bílá kniha.

- dosahovat vyšší kvality a funkčnosti vzdělávání zaváděním vzdělávajících a studijních programů, které budou v souladu s informační, demokratickou a znalostní společností jako nedílná součást integrované Evropy, zásadní je rovněž respekt k individuálním odlišnostem a životním podmínkám všech účastníků vzdělávání,
- dotvořit systém evaluace v různých úrovních řízení a správy.

Naplnění šesti strategických linií popsaného dokumentu sleduje Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání¹³ z roku 2009.

Podívejme se blíže na uvedenou druhou a třetí linii, kde je zdrojem našich tvrzení právě Analýza Bílé knihy (2009).

Vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání byly vytvořeny bez zastřešujícího dokumentu, chybí jim společná vize, což se odrazilo na záporném přijetí a implementaci. Některé dílčí prvky byly do programů zapojeny: klíčové kompetence, environmentální výchova, důraz na informační technologie, možnost studia více cizích jazyků.

Budování diferencovaného evaluačního prostředí jako jedna z priorit, byla opět doprovázena pouze dílčími kroky, například vybudování Centra pro hodnocení výsledků vzdělávání, ale bez jednotného evaluačního systému.

Společným jmenovatelem obou linií je nedostatečná metodická podpora s nezodpovězenou otázkou „proč“ a dále žádná finanční výpomoc, která by ulehčila prováděné změny. Podstatným plusem je naopak legislativní zakotvení ve školském zákoně.

Systém vzdělávacích programů má určitou hierarchii a působnost. Státní úroveň reprezentuje výše uvedený Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé obory základního a středního vzdělávání, dále také pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy.

¹³ Dále jen Analýza Bílé knihy.

Školský zákon v § 4 dále stanovuje závazná pravidla a podmínky pro tvorbu rámcových vzdělávacích programů, v § 5 se zaměřuje na školní vzdělávací programy.

4.2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Směrodatný je pro nás rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání¹⁴, který vymezuje základní pravidla, podmínky a požadavky pro vzdělávání dětí předškolního věku v institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení.

Školský zákon zajišťuje, aby rámcové vzdělávací programy obecně vycházely z nejnovějších poznatků vědních disciplín, pedagogiky a psychologie.

První RVP PV byl vydán v roce 2001, jako doporučující a jeho další úprava z roku 2004 již byla závazná k termínu 1. 9. 2007.

RVP PV je strukturován do dvanácti kapitol. První a druhá kapitola se zaměřuje na vymezení RVP PV v systému kurikulárních dokumentů a specifikuje předškolní vzdělávání. Zde je nutné podotknout, že mateřská škola je legitimní součástí systému vzdělávání, jedná se tedy o školu, nikoliv o školské zařízení, jak tomu bylo do platnosti a účinnosti školského zákona z roku 2004.

Třetí kapitola blíže vysvětluje úkoly, specifika, metody a formy, cíle předškolního vzdělávání. Cíle jsou rozděleny do čtyř kategorií v podobě záměrů a výstupů, obecného nebo dílčího charakteru.

Vzdělávací obsah je předmětem čtvrté a páté kapitoly a zahrnuje pět oblastí: biologickou (dítě a jeho tělo), psychologickou (dítě a jeho psychika), interpersonální (dítě a ten druhý), sociálně-kulturní (dítě a společnost), environmentální (dítě a svět). V každé nalezneme její označení, dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika.

Vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu má podobu integrovaných bloků, což blíže popisuje kapitola šestá.

O podmínkách vzdělávání (personálních, organizačních, věcných, v oblasti řízení, životosprávy a spoluúčasti rodičů) se více dočteme v kapitole sedmé, kde je uveden ideální stav.

¹⁴ Dále jen RVP PV.

Osmá kapitola se zabývá vzděláváním dětí mimořádně nadaných a dětí se specifickými vzdělávacími obtížemi.

Deváté kapitole se budeme věnovat podrobněji, je zaměřena na autoevaluaci školy. RVP PV (2004) uvádí, že dvouступňový systém kurikula v sobě zahrnuje také větší odpovědnost jednotlivých pedagogů za předškolní vzdělávání v dané škole podle požadavků výše nadřazeného kurikulárního dokumentu. Zpětná vazba je nutností, proto *„je přirozené, aby se autoevaluace stala nezbytnou a samozřejmou součástí práce každé mateřské školy“* (RVP PV, 2004). Autoevaluaci dále specifikuje jako proces systematického, komplexního a průběžného vyhodnocení různých oblastí, z nichž doporučuje následující:

- *„naplňování cílů programu*
- *kvalita podmínek vzdělávání*
- *způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání (zpracování a realizace integrovaných bloků)*
- *práce pedagogů (včetně jejich sebereflexe)*
- *výsledky vzdělávání“* (RVP PV, 2004).

V dalších odstavcích je v dokumentu připomenuto, že autoevaluace může probíhat na úrovni školy, ale také na úrovni třídy. Konkrétní systém evaluace by měl být součástí školního vzdělávacího programu a ředitel, či jednotlivý pedagogové by si měli stanovit:

- *„předmět evaluace (co všechno budou v mateřské škole sledovat, na které konkrétní jevy se ve vyhodnocení zaměří)*
- *techniky evaluace (jakými formami, metodami, jakým způsobem budou dané jevy vyhodnocovat)*
- *časový plán (konkrétní termíny, či frekvenci, s jakou budou v jednotlivých případech vyhodnocování provádět)*
- *odpovědnost pedagogů (kdo bude za co zodpovědný)“* (RVP PV, 2004).

System si může každá škola upravovat, doplňovat, tak aby byl vyhovující a funkční.

Evaluaci vzdělávacích výsledků dětí jsou odděleně věnovány tři odstavce, z nichž zmíníme, že individuálně hodnotíme rozvoj a osobní pokroky každého dítěte, bez ohledu na jiné dítě, či normu.

Bližší odkazy na doporučující metodické dokumenty a pomocné materiály při tvorbě autoevaluačního systému nenacházíme. V další kapitole je pouze upozornění na Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy, kde na pěti stranách nalézáme určitá doporučení k autoevaluaci, ale konkrétní příklady nikoliv.

Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu uvádí kapitola desátá a soulad obou programů, RVP PV a školního vzdělávacího programu, předepisuje kapitola jedenáctá.

Poslední, dvanáctá kapitola uvádí povinnosti předškolního pedagoga. Závěr patří slovníku použitých výrazů a jejich bližšímu vysvětlení.

RVP PV je veřejným dokumentem, závazným pro pedagogy, zřizovatele vzdělávacích institucí, odborné i sociální partnery, pro děti v preprimárním věku jsou však uvedené očekávané výstupy pouze doporučující.

4.2.3 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Druhý stupeň kurikulárních dokumentů reprezentuje školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání¹⁵. Ve školském zákoně je řečeno, že pokud je vydán pro daný stupeň vzdělávání rámcový vzdělávací program, analogicky má být vytvořen také školní vzdělávací program. Tyto dva dokumenty musí být ve vzájemném souladu, proto zde budeme vycházet ze zásad uvedených v RVP PV.

Soulad ŠVP PV a RVP PV analyzovala ve své Výroční zprávě za školní rok 2010/2011 ČŠI. Jak je v tomto dokumentu uvedeno, první cyklus hodnocení ŠVP ve všech mateřských školách byl dokončen. U řady škol již proběhla zpětná vazba ze strany dílčích inspektorátů v podobě externí evaluace, kdy i přesto byly nalezeny závažné nedostatky. Mezi nejproblematictější oblasti, za celé hodnocené období 2007 – 2011, patří vzdělávací obsah, především z hlediska stanovení činností a očekávaných výstupů v jednotlivých integrovaných blocích. Druhou nejvíce chybující oblastí je

¹⁵ Dále také ŠVP PV.

evaluační systém. Jedná se především o celkový nesoulad (nesoulad v 35% s RVP PV) a často není součástí stanovení odpovědnosti (nesoulad v 35,7% s RVP PV). Pozitivní je fakt, že školy dokáží velmi dobře formulovat obecné cíle, záměry a filozofii.

Aby bylo možné hodnotit návaznost ŠVP PV na RVP PV (2004), je nutné formulovat sedm okruhů:

- identifikační údaje,
- obecná charakteristika školy,
- podmínky vzdělávání,
- organizace vzdělávání,
- charakteristika vzdělávacího programu,
- vzdělávací obsah,
- evaluační systém.

Identifikační údaje o škole

„V ŠVP PV je třeba uvést údaje, které se týkají sídla školy, popř. jejího názvu, zřizovatele školy, ředitele, zpracovatele (zpracovatelů) ŠVP PV, popř. vyjadřují další významné okolnosti, např. název programu (který školu určitým způsobem charakterizuje, může být stálý, nebo může být obměňován)“ (RVP PV, 2004). Jedná se tedy o základní identifikační údaje o škole, k předchozím doplníme kontaktní údaje jako internetové stránky školy, e-mailové adresy, další zaměstnanci školy (zástupce, vedoucí učitel, provozář), dále také právní formu, identifikátor, IČO, bankovní spojení.

Obecná charakteristika školy

„Vypovídá o velikosti školy, resp. o počtu tříd, o lokalitě školy, charakteru budovy a okolí, popř. historii apod.“ (Bečvářová, 2010). Bečvářová (2010) zde hovoří o prezentaci školy a doplňuje údaje jako charakter školní zahrady, technický stav školy, velikost školy a počet tříd, popř. informace o školním stravování, jiném pracovišti školy.

Podmínky vzdělávání

„Popis podmínek se týká věcného vybavení, životosprávy, psychosociálních podmínek, organizačního chodu a řízení mateřské školy, personálního zajištění i spoluúčasti rodičů, je zpracován se zřetelem k těm podmínkám, které je třeba v rámci zajištění zdraví i bezpečnosti dětí i efektivního vzdělávání zachovat, upravit, zlepšit či vytvořit“ (RVP PV, 2004). Analýzou podmínek školy ve vztahu k optimálním podmínkám v RVP PV zformulujeme tento okruh. Uvedeme, zda je potřeba něco zlepšit, upravit, či doplnit. Věcné (materiální) podmínky se týkají především vybavení školy od nábytku, hraček, didaktických pomůcek, knih a časopisů, po jejich možné uspořádání a dostupnost. Životospráva zahrnuje způsob stolování, pestrost jídelníčků, pitný režim, pobyt venku, pohyb a odpočinek. Psychosociální podmínky se vztahují ke klimatu školy, k vytváření bezpečného a přijímajícího prostředí. Organizační chod informuje o denních aktivitách směrem k dětem ve vazbě na možnosti školy, př. střídání spontánních a řízených činností, jejich organizování. Řízení zajišťuje „hladký“ chod organizace ve smyslu pravidel, požadavků, ale také kooperace, komunikace, pozitivního klimatu. Personální zajištění – zde se jedná o pracovníky, jejich počet, kvalifikaci. Spoluúčast rodičů popisuje, jaké formy spolupráce s rodiči škola využívá, jak je zapojuje do života školy.

Organizace vzdělávání

„ŠVP PV by měl informovat o vnitřním uspořádání školy a jednotlivých tříd (podle kterých kritérií jsou děti přijímány do mateřské školy a zařazovány do jednotlivých tříd, jaká je bližší charakteristika tříd (např. z hlediska počtu dětí, jejich věku a potřeb, z hlediska uplatňovaných metod a forem práce, zaměření třídy)“ (RVP PV, 2004). Z předchozího vyplývá, že se jedná o vnitřní strukturu školy i každé třídy. Při popisu kritérií pro přijímání dětí je nutné řídit se školským zákonem (blíže viz. § 34 odst. 4, kdy se k předškolnímu vzdělávání přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky), určitým závazkem se v posledních letech také stává „Doporučení veřejného ochránce práv k naplňování práva na rovné zacházení

v přístupu k předškolnímu vzdělávání“ z roku 2010, kde je uvedeno, že prvořadým nositelem práva na vzdělávání je dítě, nikoliv jeho zákonný zástupce.

Charakteristika vzdělávacího programu

„Týká se především představení programu, popisuje a objasňuje, jaké vzdělávací cíle a záměry si škola stanovuje, jaké přístupy, formy a metody práce uplatňuje, z jakých hlavních myšlenek program vychází a jakým způsobem je naplňuje, popř. ke kterému zveřejněnému modelu či programu se hlásí, jaká je profilace školy apod.“ (RVP PV, 2004). Váchová (in Svobodová a kol., 2010) tuto oblast vyzdvihuje na klíčovou část programu, ve které se škola profiluje, uvádí své budoucí záměry, svou filozofii. V tomto úseku ŠVP PV by nemělo chybět formulování mise a vize. Mise zhodnocuje existenci školy, její hodnoty. Formulování mise má podobu vyjádření. Vize odpovídá budoucím, strategickým cílům, odráží vnitřní i vnější podmínky školy, potřeby zákazníků, je východiskem pro další plánování.

Vzdělávací obsah

„Podstatnou součástí každého školního vzdělávacího programu by měla být konkrétní vzdělávací nabídka uspořádaná do ucelených částí, v případě předškolního vzdělávání do integrovaných bloků“ (RVP PV, 2004). Integrované bloky jsou vzájemně propojené tematické celky, projekty, či programy, které tak dítěti poskytují vnímat svět v souvislostech. Jednotlivé integrované bloky musí být vztahovány ke všem vzdělávacím oblastem z RVP PV. Obsahově je integrovaný blok složen z názvu, případně záměru bloku, nabídky činností, vzdělávacích cílů či očekávaných výstupů a témat. Obsah může být směrodatný pro celou školu, ale také být blíže rozpracován v třídním vzdělávacím programu. Zásadní je, že obsahová část ŠVP PV je stavebním kamenem pro další práci pedagoga, tedy konkrétní vzdělávací nabídku na třídě.

Evaluační systém

Tato kapitola byla blíže popsána v předchozím textu, připomeňme neopomenout stanovení pravidel autoevaluace školy, tedy co budeme sledovat, jaké prostředky použijeme, k jakému časovému období se daný systém vztahuje a kdo bude za dílčí oblasti hodnocení zodpovídat.

4.3 Shrnutí

Podle Analýzy nebyla Bílá kniha v naplnění strategických linií zcela úspěšným kurikulárním programem, ovšem její odkaz nacházíme stále v současných dokumentech. Jedná se o RVP PV a navazující ŠVP PV. Tento dvouúrovňový systém kurikula má své zakotvení ve školském zákoně. V této kapitole jsme se zabývali kurikulem pouze v jeho koncepční a projektové formě, obdobně jsme přistupovali i k hodnocení ČŠI směrem ke školnímu vzdělávacímu programu. Při snaze nalézt další zásadní kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání, ve kterých je alespoň jistá souvislost s autoevaluací školy, jsme „narazili na problém“. Za zmínku stojí pouze Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 – 2015, ve kterém je nadnesena pokračující metodická podpora v realizaci reformy nejméně do roku 2013, v podobě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků směrem k tvorbě ŠVP PV a dále také získávání dalších podnětů pro revizi RVP PV.

II Výzkumná část

5 Úvod a cíl výzkumu

Nástupem státních kurikulárních dokumentů se také projevila větší autonomie škol prostřednictvím tvorby školního kurikula, tedy školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. ŠVP PV je strategickým dokumentem, nástrojem řízení kvality, proto je nutné zabývat se jeho evaluací. Předmětem této práce není nalézt univerzální nástroj, který poskytne informace, jak monitorovat, vyhodnocovat a formulovat závěry, to je údělem každé jednotlivé školy.

Výzkumným problémem je zjistit, jaké jsou možnosti vyhodnocování funkčnosti školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání ve vazbě na evaluační nástroje.

Výzkumná otázka: Které metody jsou nejčastěji využívány při získávání zpětné vazby o potřebě revidovat školní kurikulum?

Zodpovězení výzkumné otázky budeme realizovat prostřednictvím těchto kroků:

1. Zjistit frekvenci (četnost) metod v jednotlivých hodnotách od 0 do 5, přičemž zásadní bude nejvyšší četnost v hodnotě 5.
2. Stanovit hierarchie metod vzhledem k četnosti odpovědí ve vazbě na jednotlivé hodnoty.
3. Určit četnost metod v jednotlivých oblastech školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, opět bude zásadní nejvyšší četnost v daných oblastech.

6 Metodika výzkumu

6.1 Výzkumný vzorek

6.1.1 Základní soubor

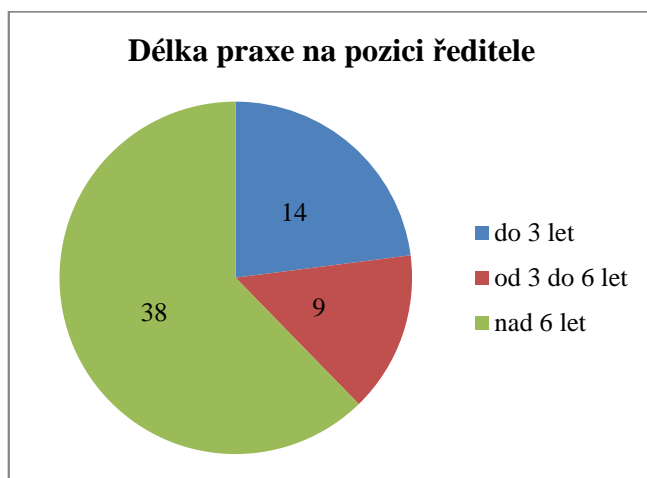
Zvolený základní soubor zahrnoval ředitele mateřských škol zřizovaných obcí z následujících pěti krajů: Praha (292 mateřských škol), Středočeský kraj (650 mateřských škol), Ústecký kraj (330 mateřských škol), Pardubický kraj (307 mateřských škol), Olomoucký kraj (346 mateřských škol).

6.1.2 Výběrový soubor

Ze základního souboru 1925 mateřských škol bylo vybráno 800 mateřských škol, a to metodou náhodného výběru čísel vygenerovaných prostřednictvím webových stránek <http://generatorcisel.zaridi.to/>. Návratnost odpovídá 7,625%, tedy počtu 61 vyplněných dotazníků.

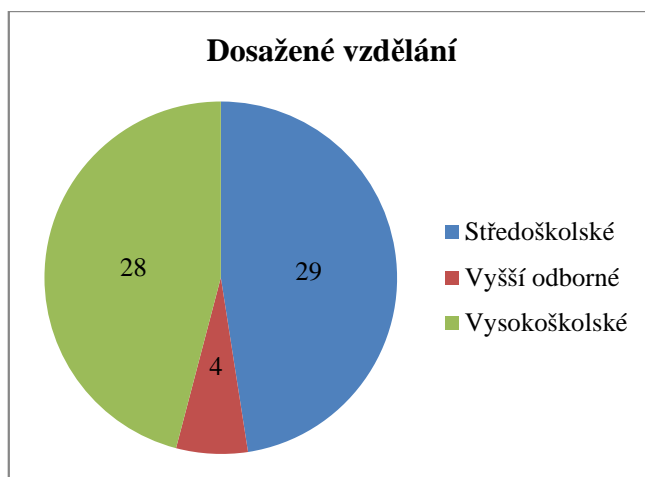
Pro identifikaci respondentů uvádíme následující „koláčové“ grafy.

Graf č. 1: Délka působení na pozici ředitel mateřské školy



Většina respondentů má dostatečné zkušenosti na pozici ředitele mateřské školy, praxi nad 6 let má 38 ředitelů z celkových 61, zbývajících 23 odpovídá 9 respondentům s praxí od 3 do 6 let a 14 respondentům s praxí do 3 let.

Graf č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání



Téměř polovina respondentů získala středoškolské vzdělání, pouze 4 respondenti mají vyšší odborné vzdělání a nezanedbatelná je i velká část respondentů s vysokoškolským vzděláním v počtu 28.

6.2 Výzkumná metoda

Výzkumnou kvantitativní metodou byl dotazník. Jednotlivé otázky byly koncipovány do dvou částí. První se týkala dvou uzavřených faktografických otázek s hotovou nabídkou odpovědí. Druhý úsek obsahoval 22 položek (metod), ke kterým respondenti přiřazovali příslušnou hodnotu a dále oblast školního vzdělávacího programu, případně volili více oblastí ŠVP PV (viz. níže). Závěrečná část byla taktéž tvořena z uzavřených odpovědí, kdy z důvodu nezkresleného odpovídání, byla nabídnuta alternativa „Jiné (doplňte)“. Třetí položka byla tedy kombinována z uzavřených otázek, škálových otázek a jedné otevřené varianty.

První otázka byla ve formě uzavřené položky s volbou tří možných odpovědí. Následující, druhá otázka opět umožňovala tři volby. Třetí otázka se zaměřovala na metody, respondenti volili šest možných hodnot použitelnosti těchto evaluačních nástrojů (hodnota 0 odpovídá odpovědi nevím, uvedenou metodu neznám) a dále na oblasti ŠVP PV, kdy v dalším textu používáme také jejich zkratky (tvořené počátečními písmeny slov) (blíže viz. Příloha č. 1).

7 Výsledky výzkumu

7.1 Frekvence metod v jednotlivých hodnotách

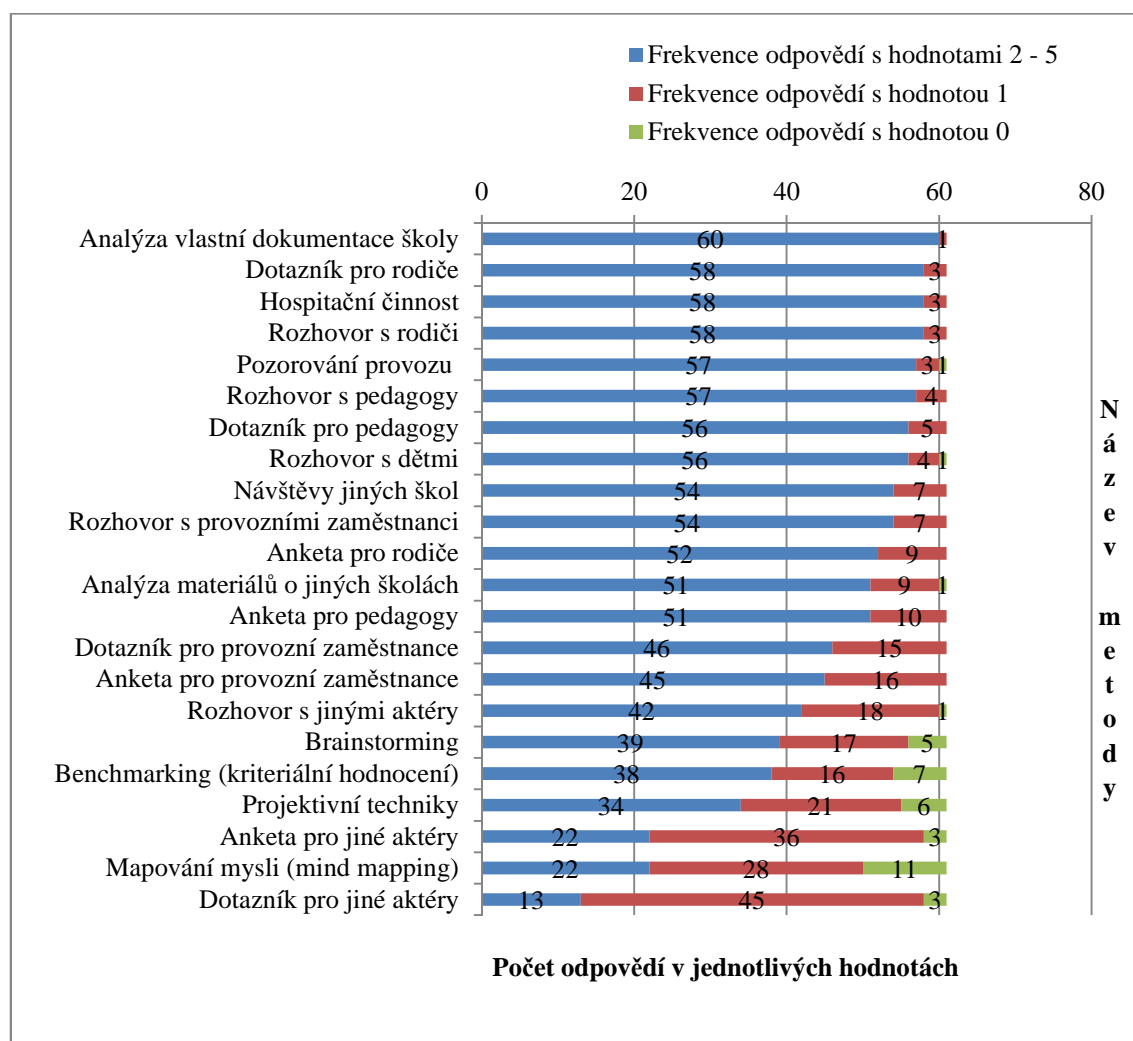
Zde sledujeme frekvenci, tedy četnost odpovědí v hodnotách od 0 do 5, kdy 0 odpovídá vyjádření „nevím, uvedenou metodu neznám“, dále hodnota 1 znamená odpověď „nikdy nepoužitelná metoda“, hodnota 2 „občas použitelná metoda“, hodnota 3 „často použitelná metoda“, hodnota 4 „velmi často použitelná hodnota“ a hodnota 5 „stále použitelná metoda“.

Tabulka č. 2: Frekvence metod v jednotlivých hodnotách

Metody	Hodnota 0	Hodnota 1	Hodnota 2	Hodnota 3	Hodnota 4	Hodnota 5	Celkem (součet)
Analýza materiálů o jiných školách	1	9	38	11	2	-	61
Analýza vlastní dokumentace školy	-	1	7	19	17	17	61
Anketa pro jiné aktéry	3	36	22	-	-	-	61
Anketa pro pedagogy	-	10	22	20	3	6	61
Anketa pro provozní zaměstnance	-	16	29	11	3	2	61
Anketa pro rodiče	-	9	18	20	6	8	61
Benchmarking (kriteriální hodnocení)	7	16	17	13	5	3	61
Brainstorming	5	17	16	14	5	4	61
Dotazník pro jiné aktéry	3	45	9	3	-	1	61
Dotazník pro pedagogy	-	5	21	20	9	6	61
Dotazník pro provozní zaměstnance	-	15	28	10	4	4	61
Dotazník pro rodiče	-	3	20	20	11	7	61
Hospitační činnost	-	3	8	28	7	15	61
Mapování mysli (mind mapping)	11	28	15	5	2	-	61
Návštěvy jiných škol	-	7	38	8	5	3	61
Pozorování provozu	1	3	8	26	4	19	61
Projektivní techniky	6	21	17	12	3	2	61
Rozhovor s dětmi	1	4	4	11	10	31	61
Rozhovor s jinými aktéry	1	18	23	12	3	4	61
Rozhovor s pedagogy	-	4	2	8	12	35	61
Rozhovor s provozními zaměstnanci	-	7	6	11	10	27	61
Rozhovor s rodiči	-	3	4	11	18	25	61
Jiné (doplňte) ...	-	-	-	-	-	-	0

Tabulka vypovídá o četnosti odpovědí respondentů v jednotlivých hodnotách od hodnoty 1 až po hodnotu 5, tzn. kolikrát byl daný dotazník zvolen ve vztahu k intenzitě jeho využívání. Součtem všem odpovědí v řádku je celkový počet odevzdaných dotazníků, tedy 61 odpovědí u každé metody. Alternativu „Jiné (doplňte)“ nevolil žádný z respondentů, tudíž ji v dalším textu neuvádíme.

Graf č. 3: Frekvence metod v jednotlivých hodnotách



Graf je obdobou tabulky č. 2 s tím rozdílem, že byly sečteny odpovědi v hodnotách 2, 3, 4 a 5, které vypovídají o využití dotazníků v praxi (znázorněno modrou barvou v grafu). Dále je uveden počet odpovědí, kdy daný dotazník není

využíván (znázorněno červenou barvou v grafu) a odpověď, kdy danou metodu respondenti neznají, znázorňuje zelená barva.

7.1.1 Interpretace výsledků

Frekvence metod nám shrnuje, kolikrát volili respondenti možnost „metodu neznám“, „metodu nikdy nepoužívám“ a „metodu používám občas, často, velmi často, stále“.

Z tabulky č. 2 lze vyčíst, že „mind mapping“ je metoda, kterou nezná 11 respondentů, na druhém místě je „benchmarking“ se 7 odpověďmi v hodnotě 0, na třetím „projektivní techniky“ s 6 odpověďmi a uvedeme i čtvrtou pozici – „brainstorming“ s 5 odpověďmi. Společné pro všechny výše uvedené metody je jejich pojmenování, které nemá český původ.

Pokud zůstaneme v extrémních hodnotách, nejčastěji volenou metodou v hodnotě 5 byl „rozhovor s pedagogy“ – označen 35 respondenty, dále „rozhovor s dětmi“ (31 odpovědí), „rozhovor s provozními zaměstnanci“ (27 odpovědí) a „rozhovor s rodiči“ (25 odpovědí). Zde je společným jmenovatelem rozhovor, tedy metoda, která je založena na bezprostředním, osobním kontaktu mezi výzkumníkem a respondentem. Za zmínku ještě stojí nejčastěji uvedená odpověď v hodnotě 1, kdy respondenti uvedli, že nikdy nepoužitelnou metodou je ve 45 případech „dotazník pro jiné aktéry“ a „anketa pro jiné aktéry“ v 36 možnostech z celkových 61 odpovědí. Můžeme jen odvozovat, že současné mateřské školy nemají potřebu, vzhledem k jejich naplněnosti, zprostředkovaně oslovovat „jiné aktéry“.

Graf č. 1 nám doplňuje celkový přehled o využitelnosti metod v praktickém užívání od nejčastějších po nejméně časté, konkrétně od „analýzy vlastní dokumentace školy“ po „dotazník pro jiné aktéry“. Poslední tři metody „Dotazník pro jiné aktéry, Mapování mysli a Anketa pro jiné aktéry“ nám vycházejí jako nejméně časté ve vztahu k jejich užívání a to více jak z 50%. Ostatní metody se jeví jako často používané, téměř 100% využitelnost vykazuje „Analýza vlastní dokumentace školy“.

7.2 Hierarchii metod

Hierarchie metod odpovídá násobku četnosti odpovědí respondentů v jednotlivých hodnotách od 0 do 5. Hierarchií rozumíme pořadí využitelnosti metod při získávání zpětné vazby k revizi ŠVP PV.

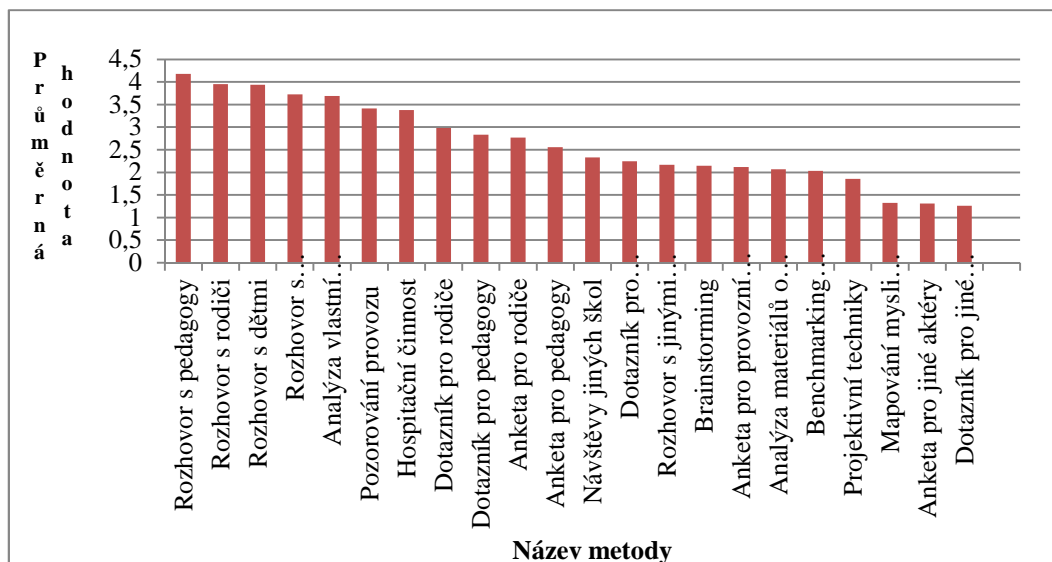
Tabulka č. 3: Hierarchie metod

Metody	Hodnota 0	Hodnota 1	Hodnota 2	Hodnota 3	Hodnota 4	Hodnota 5	Celkem (průměr, zaokrouhleno)
Analýza materiálů o jiných školách	0	9	76	33	8	-	2,1
Analýza vlastní dokumentace školy	-	1	14	57	68	85	3,7
Anketa pro jiné aktéry	0	36	44	-	-	-	1,3
Anketa pro pedagogy	-	10	44	60	12	30	2,6
Anketa pro provozní zaměstnance	-	16	58	33	12	10	2,1
Anketa pro rodiče	-	9	36	60	24	40	2,8
Benchmarking (kriteriální hodnocení)	0	16	34	39	20	15	2
Brainstorming	0	17	32	42	20	20	2,1
Dotazník pro jiné aktéry	0	45	18	9	-	5	1,3
Dotazník pro pedagogy	-	5	42	60	36	30	2,8
Dotazník pro provozní zaměstnance	-	15	56	30	16	20	2,2
Dotazník pro rodiče	-	3	40	60	44	35	3
Hospitační činnost	-	3	16	84	28	75	3,4
Mapování mysli (mind mapping)	0	28	30	15	8	-	1,3
Návštěvy jiných škol	-	7	76	24	20	15	2,3
Pozorování provozu	0	3	16	78	16	95	3,4
Projektivní techniky	0	21	34	36	12	10	1,9
Rozhovor s dětmi	0	4	8	33	40	155	3,9
Rozhovor s jinými aktéry	0	18	46	36	12	20	2,2
Rozhovor s pedagogy	-	4	4	24	48	175	4,2
Rozhovor s provozními zaměstnanci	-	7	12	33	40	135	3,7
Rozhovor s rodiči	-	3	8	33	72	125	4

Tabulka vypovídá o násobku číselných hodnot od 0 do 5 a četnosti odpovědí v přechozí tabulce. Výsledný aritmetický průměr je součtem násobků v jednotlivých

řádcích dělený počtem respondentů, v tomto případě číslem 61. Výslednou hierarchii nejvíce použitých metod zobrazuje graf č. 4.

Graf č. 4: Hierarchie metod



Vytvořená hierarchie metod postihuje dané metody a jejich výtěžnost. Rozhovor je tedy nejčastěji volenou metodou k revizi školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, dále navazuje Analýza vlastní dokumentace školy, Pozorování provozu, Hospitační činnost, Dotazník pro rodiče, Dotazník pro pedagogy, Anketa pro rodiče, Anketa pro pedagogy, Návštěvy jiných škol, Dotazník pro provozní zaměstnance, Rozhovor s jinými aktéry, Brainstorming, Anketa pro provozní zaměstnance, Analýza materiálů o jiných školách, Benchmarking, Projektivní techniky, Mapování mysli, Anketa pro jiné aktéry, Dotazník pro jiné aktéry.

7.2.1 Interpretace výsledků

Respondenti zvolili, že nejvíce používanou metodou je obecně rozhovor, konkrétně „Rozhovor s pedagogy“, naopak nejméně používanou metodou je „Dotazník pro jiné aktéry“, což odpovídá také nejvyšší a nejnižší četnosti odpovědí v tabulce č. 2. I v dalším srovnání nacházíme velké shody mezi nejvyšší frekvencí odpovědí

u jednotlivých metod a jejich průměrné hodnoty. Rozdíl nacházíme pouze u „Ankety pro rodiče“, která by z hlediska frekvence byla posunuta v pořadí výše a u „Brainstormingu“, který by byl naopak klesl o tři pozice směrem dolů.

7.3 Frekvence metod v oblastech ŠVP PV

Frekvencí metod v oblastech ŠVP PV je myšlena četnost odpovědí respondentů v jednotlivých oblastech, tedy volba dané metody jako prostředku pro zpětnou vazbu revidovat danou oblast školního kurikula.

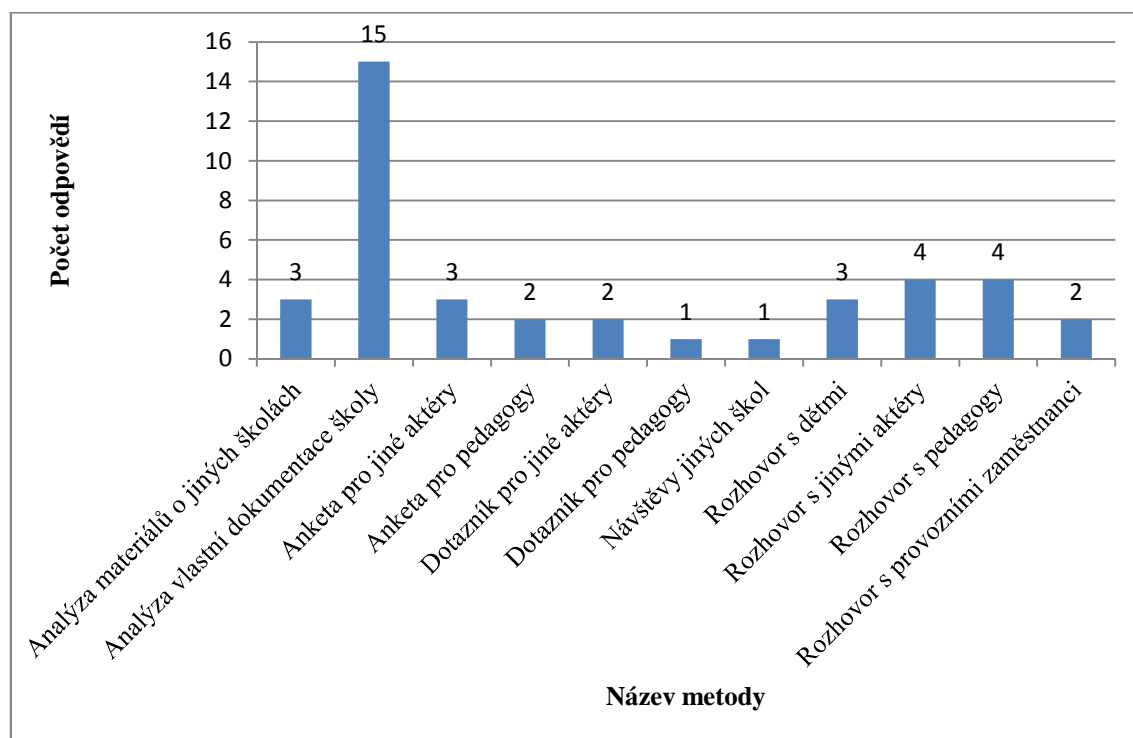
Tabulka č. 4: Frekvence metod v oblastech ŠVP PV

Metody	IÚ	OCH	PV	OV	CHVP	VO	ES
Analýza materiálů o jiných školách	3	10	13	15	16	19	16
Analýza vlastní dokumentace školy	15	17	27	31	20	27	26
Anketa pro jiné aktéry	3	4	9	5	2	4	1
Anketa pro pedagogy	2	3	22	22	15	22	20
Anketa pro provozní zaměstnance	0	6	11	21	1	1	9
Anketa pro rodiče	0	5	20	25	10	18	6
Benchmarking (kritériální hodnocení)	0	0	8	8	10	16	11
Brainstorming	0	1	11	12	12	19	11
Dotazník pro jiné aktéry	2	2	4	3	3	2	3
Dotazník pro pedagogy	1	3	26	23	16	27	22
Dotazník pro provozní zaměstnance	0	3	18	14	2	1	8
Dotazník pro rodiče	0	6	18	24	16	23	7
Hospitační činnost	0	1	15	24	11	36	25
Mapování myslí (mind mapping)	0	1	2	7	5	9	5
Návštěvy jiných škol	1	10	24	26	20	19	17
Pozorování provozu	0	3	27	31	6	12	13
Projektivní techniky	0	0	8	6	2	10	1
Rozhovor s dětmi	3	3	8	12	9	28	15
Rozhovor s jinými aktéry	4	11	13	14	7	7	6
Rozhovor s pedagogy	4	8	29	30	25	29	28
Rozhovor s provozními zaměstnanci	2	7	22	26	7	7	10
Rozhovor s rodiči	0	4	26	32	15	24	11
Celkem (součet)	40	108	361	411	230	360	271
Celkem (průměr, zaokrouhleno)	1,8	4,9	16,4	18,7	10,5	16,4	12,3

Tabulka vypovídá o četnosti odpovědí respondentů ve vztahu evaluačního nástroje a oblasti ŠVP PV, tzn. kolikrát byla daná metoda označena jako nástroj revize

školního vzdělávacího programu v jeho sedmi dílčích oblastech. Součet z počtu a průměr ukazují na nejčastěji revidované oblasti ŠVP PV. Bližší popis směrem k jednotlivým oblastem ŠVP PV a použitým metodám napovídají grafy č. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.

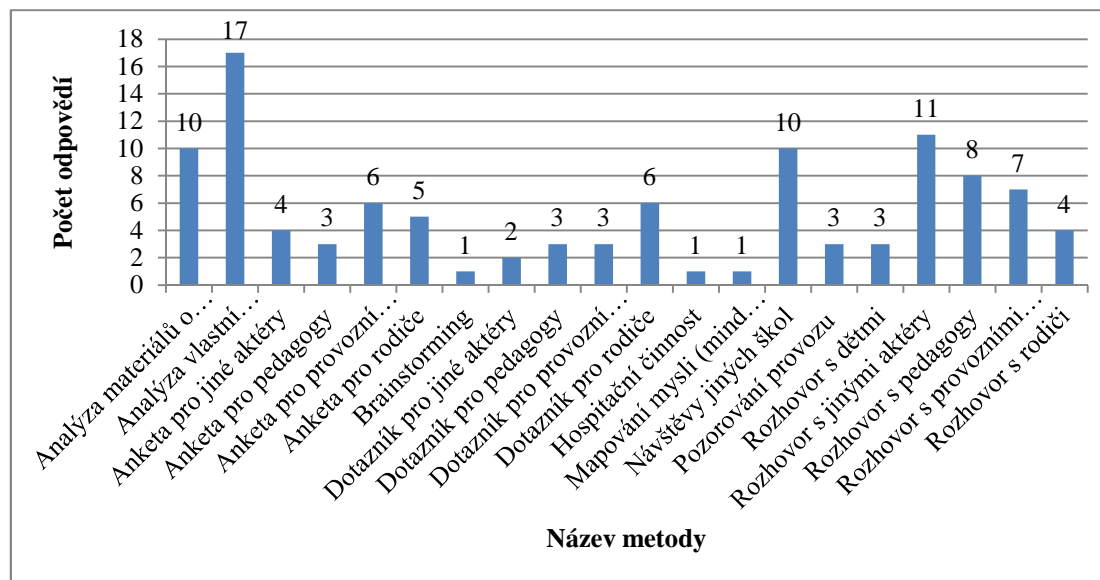
Graf č. 5: Frekvence odpovědí v oblasti „Informační údaje o mateřské škole“



Z celkového počtu 22 metod, bylo pro tuto oblast zvoleno jen 11 evaluačních nástrojů. Jedná se o tyto metody, které řadíme od nejčastěji zvolené po nejméně častou: Analýza vlastní dokumentace školy (15 odpovědí), Rozhovor s jinými aktéry (4 odpovědi), Rozhovor s pedagogy (4 odpovědi), Analýza materiálů o jiných školách (3 odpovědi), Anketa pro jiné aktéry (3 odpovědi), Rozhovor s dětmi (3 odpovědi), Anketa pro pedagogy (2 odpovědi), Dotazník pro jiné aktéry (2 odpovědi), Rozhovor s provozními zaměstnanci (2 odpovědi), Dotazník pro pedagogy (1 odpověď), Návštěvy jiných škol (1 odpověď). Metody, které respondenti neoznčili vůbec, jsou následující: Anketa pro provozní zaměstnance, Anketa pro rodiče, Benchmarking, Brainstorming,

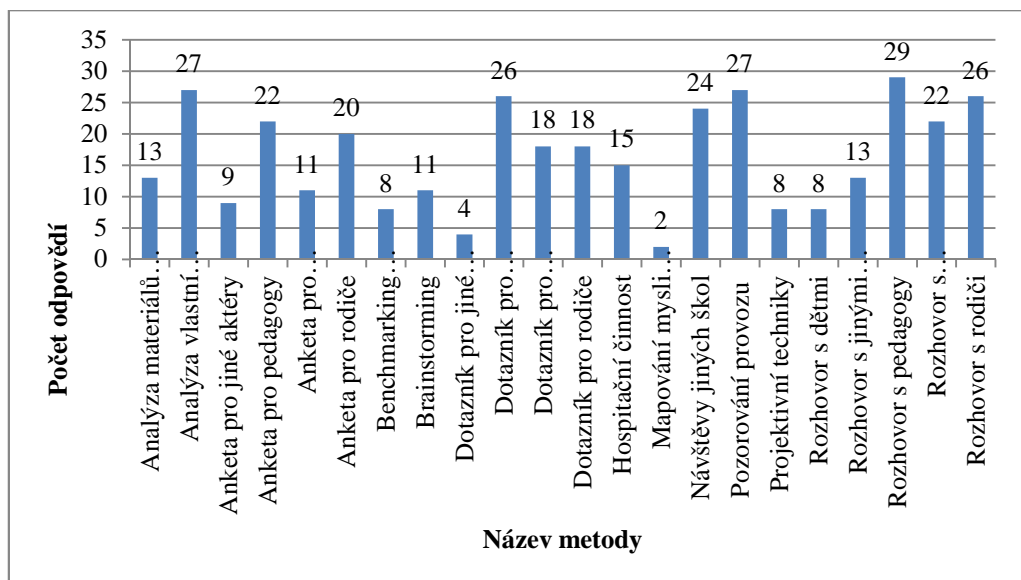
Dotazník pro provozní zaměstnance, Dotazník pro rodiče, Hospitační činnost, Mapování mysli, Pozorování provozu, Projektivní techniky, Rozhovor s rodiči.

Graf č. 6: Frekvence odpovědí v oblasti „Obecná charakteristika školy“



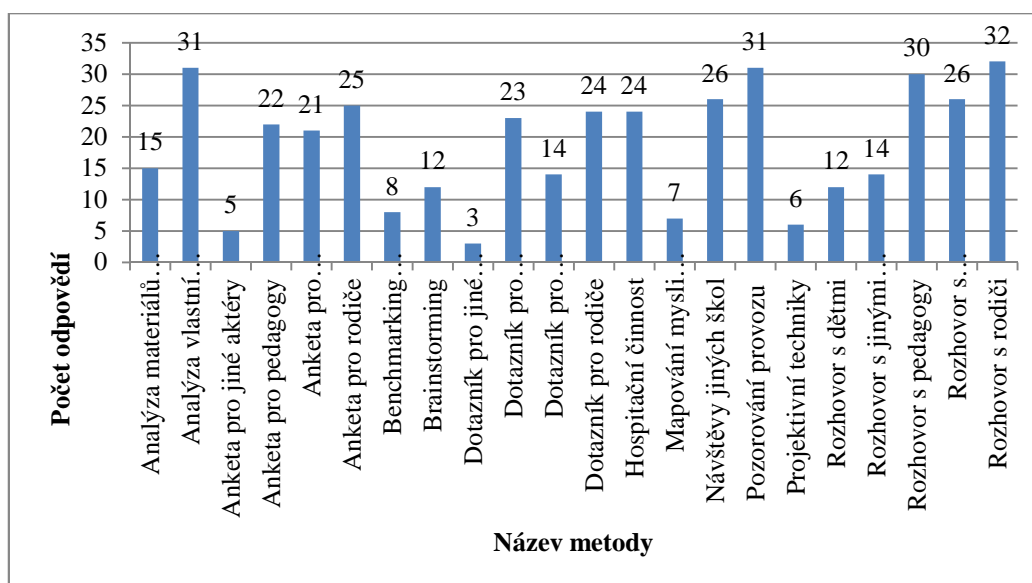
Při revizi této oblasti ŠVP PV bylo zvoleno 20 metod, zbylé dvě „Benchmarking a Projektivní techniky“ nebyly v odpovědích obsaženy. I zde bude výsledné řazení sestupné: Analýza vlastní dokumentace školy (17 odpovědí), Rozhovor s jinými aktéry (11 odpovědí), Analýza materiálů o jiných školách a Návštěvy jiných škol (10 odpovědí), Rozhovor s pedagogy (8 odpovědí), Rozhovor s provozními zaměstnanci (7 odpovědí), Anketa pro provozní zaměstnance a Dotazník pro rodiče (6 odpovědí), Anketa pro rodiče (6 odpovědí), Anketa pro jiné aktéry a Rozhovor s rodiči (4 odpovědi), Anketa pro pedagogy, Dotazník pro pedagogy, Dotazník pro provozní zaměstnance, Pozorování provozu a Rozhovor s dětmi (3 odpovědi), Dotazník pro jiné aktéry (2 odpovědi), Brainstorming, Hospitační činnost a Mapování mysli (1 odpověď).

Graf č. 7: Frekvence odpovědí v oblasti „Podmínky vzdělávání“



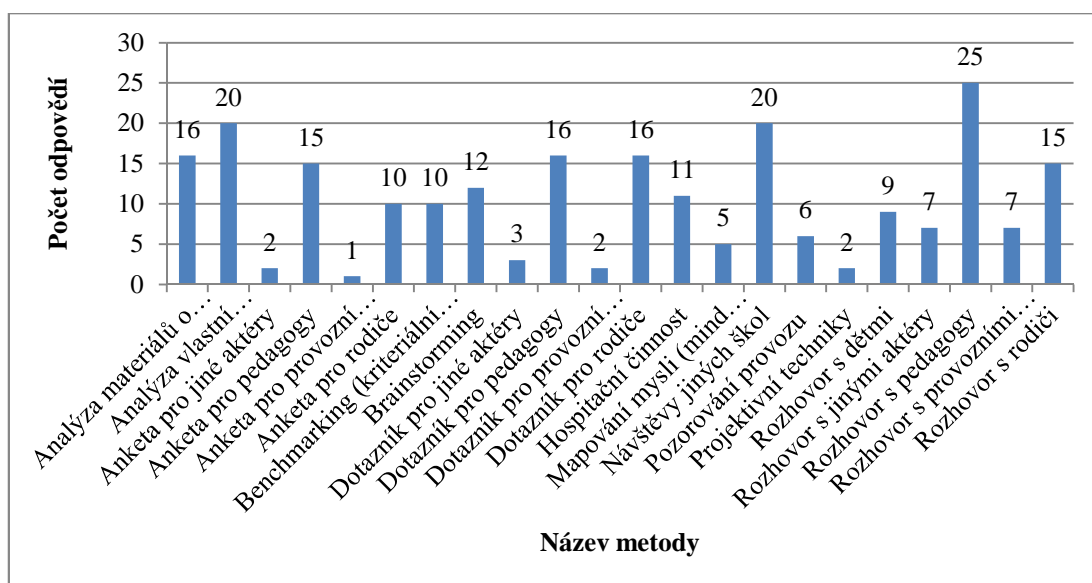
Graf číslo 7 je složen z celkového počtu 22 metod, což hovoří o využití všech uvedených evaluačních nástrojů v oblasti „Podmínky vzdělávání“. Tento přehled začíná metodou „Rozhovor s pedagogy (29 odpovědí), dále Analýza vlastní dokumentace školy a Pozorování provozu (27 odpovědí), Dotazník pro pedagogy a Rozhovor s rodiči (26 odpovědí), Návštěvy jiných škol (24 odpovědí), Anкета pro pedagogy a Rozhovor s provozními zaměstnanci (22 odpovědí), Anкета pro rodiče (20 odpovědí), Dotazník pro provozní zaměstnance a Dotazník pro rodiče (18 odpovědí), Hospitační činnost (15 odpovědí), Analýza materiálů o jiných školách a Rozhovor s jinými aktéry (13 odpovědí), Anкета pro provozní zaměstnance a Brainstorming (11 odpovědí), Anкета pro jiné aktéry (9 odpovědí), Benchmarking, Projektivní techniky a Rozhovor s dětmi (8 odpovědí), Dotazník pro jiné aktéry (4 odpovědi), Mapování mysli (2 odpovědi).

Graf č. 8: Frekvence odpovědí v oblasti „Organizace vzdělávání“



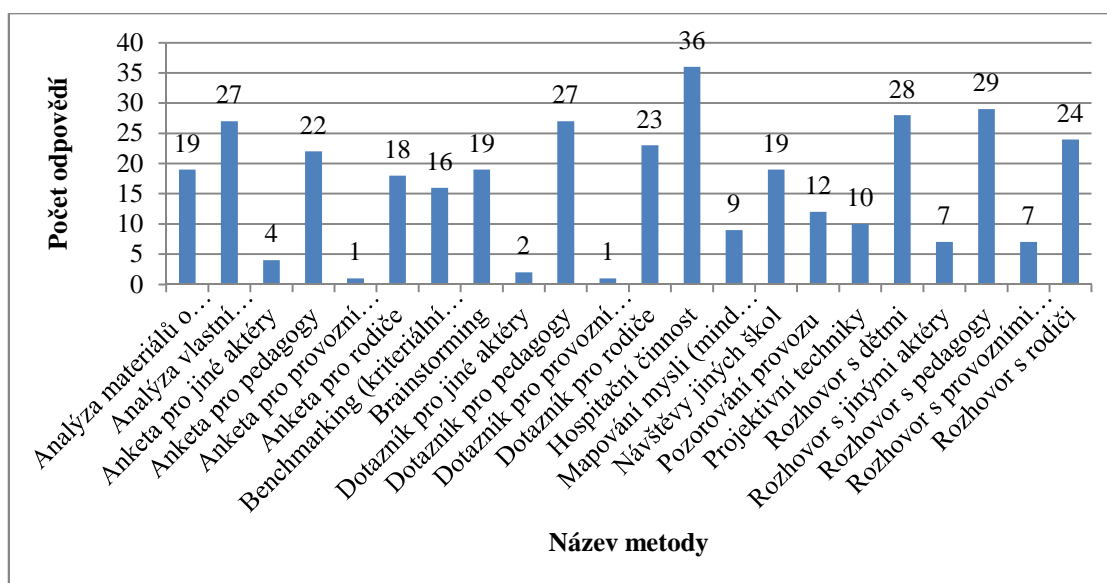
Následujících 22 metod poukazuje na časté přezkoumání této oblasti, kdy jako nejčastěji uváděný evaluační nástroj nacházíme „Rozhovor s rodiči (32 odpovědí), dále pak Analýzu vlastní dokumentace školy (31 odpovědí), Pozorování provozu (31 odpovědí), Rozhovor s pedagogy (30 odpovědí), Návštěvy jiných škol (26 odpovědí), Rozhovor s provozními zaměstnanci (26 odpovědí), Anketa pro rodiče (25 odpovědí), Dotazník pro rodiče (24 odpovědí), Hospitační činnost (24 odpovědí), Dotazník pro pedagogy (23 odpovědí), Anketa pro pedagogy (22 odpovědí), Anketa pro provozní zaměstnance (21 odpovědí), Analýza materiálů o jiných školách (15 odpovědí), Dotazník pro provozní zaměstnance (14 odpovědí), Rozhovor s jinými aktéry (14 odpovědí), Brainstorming (12 odpovědí), Rozhovor s dětmi (12 odpovědí), Benchmarking (8 odpovědí), Mapování myslí (7 odpovědí), Projektivní techniky (6 odpovědí), Anketa pro jiné aktéry (5 odpovědí), Dotazník pro jiné aktéry (3 odpovědi).

Graf č. 9: Frekvence odpovědí v oblasti „Charakteristika vzdělávacího programu“



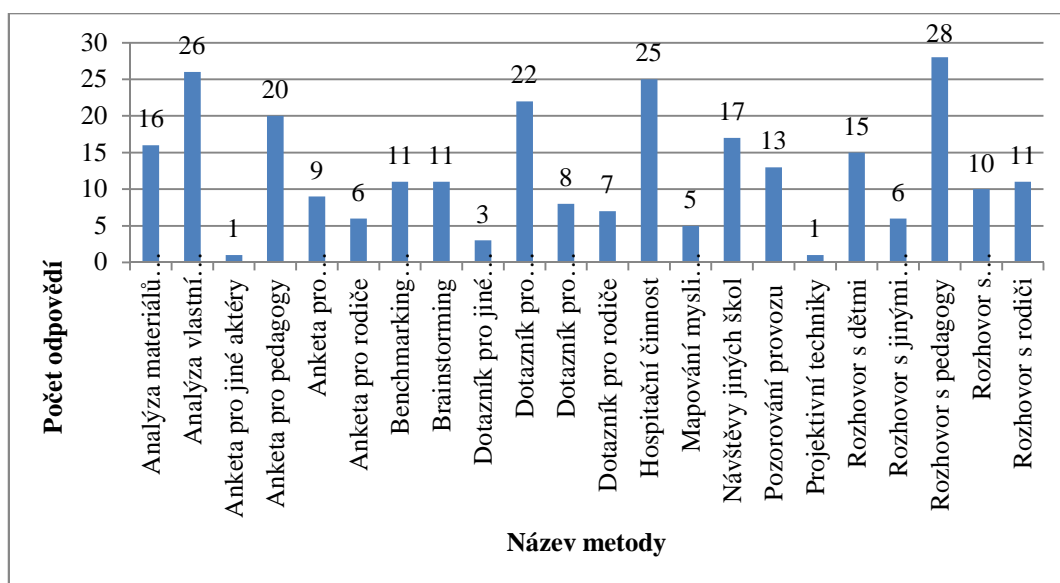
Charakteristika vzdělávacího programu je oblastí ŠVP PV, kterou respondenti označili jako revidovanou pomocí všech 22 metod, a to: Rozhovor s pedagogy v nejvyšším počtu 25 odpovědí, následuje Analýza vlastní dokumentace školy a Návštěvy jiných škol (20 odpovědí), Analýza materiálů o jiných školách, Dotazník pro pedagogy a Dotazník pro rodiče (16 odpovědí), Anketa pro pedagogy a Rozhovor s rodiči (15 odpovědí), Brainstorming (12 odpovědí), Hospitační činnost (11 odpovědí), Anketa pro rodiče a Benchmarking (10 odpovědí), Rozhovor s dětmi (9 odpovědí), Rozhovor s jinými aktéry a Rozhovor s provozními zaměstnanci (7 odpovědí), Pozorování provozu (6 odpovědí), Mapování mysli (5 odpovědí), Dotazník pro jiné aktéry (3 odpovědi), Anketa pro jiné aktéry, Dotazník pro provozní zaměstnance a Projektivní techniky (2 odpovědi), Anketa pro provozní zaměstnance (1 odpověď).

Graf č. 10: Frekvence odpovědí v oblasti „Vzdělávací obsah“



V této oblasti je opět obsaženo všech 22 metod, ovšem zde nacházíme také nejvyšší četnost zvolených odpovědí na nejvyšším stupni. Jedná se o metodu „Hospitační činnost“ vybranou v celkovém počtu 36 odpovědí. Další posloupnost je následující: Rozhovor s pedagogy (29 odpovědí), Rozhovor s dětmi (28 odpovědí), Analýza vlastní dokumentace školy a Dotazník pro pedagogy (27 odpovědí), Rozhovor s rodiči (24 odpovědí), Dotazník pro rodiče (23 odpovědí), Anketa pro pedagogy (22 odpovědí), Analýza materiálů o jiných školách, Brainstorming a Návštěvy jiných škol (19 odpovědí), Anketa pro rodiče (18 odpovědí), Benchmarking (16 odpovědí), Pozorování provozu (12 odpovědí), Projektivní techniky (10 odpovědí), Mapování mysli (9 odpovědí), Rozhovor s jinými aktéry a Rozhovor s provozními zaměstnanci (7 odpovědí), Anketa pro jiné aktéry (4 odpovědi), Dotazník pro jiné aktéry (2 odpovědi), Anketa pro provozní zaměstnance a Dotazník pro provozní zaměstnance (1 odpověď).

Graf č. 11: Frekvence odpovědí v oblasti „Evaluační systém“



Poslední oblastí je „Evaluační systém“, jehož zastoupení metod je podle četnosti odpovědí takové: Rozhovor s pedagogy (28 odpovědí), Analýza vlastní dokumentace školy (26 odpovědí), Hospitační činnost (25 odpovědí), Dotazník pro pedagogy (22 odpovědí), Anketa pro pedagogy (20 odpovědí), Návštěvy jiných škol (17 odpovědí), Analýza materiálů o jiných školách (16 odpovědí), Rozhovor s dětmi (15 odpovědí), Pozorování provozu (13 odpovědí), Benchmarking, Brainstorming a Rozhovor s rodiči (11 odpovědí), Rozhovor s provozními zaměstnanci (10 odpovědí), Anketa pro provozní zaměstnance (9 odpovědí), Dotazník pro provozní zaměstnance (8 odpovědí), Dotazník pro rodiče (7 odpovědí), Anketa pro rodiče a Rozhovor s jinými aktéry (6 odpovědí), Mapování mysli (5 odpovědí), Dotazník pro jiné aktéry (3 odpovědi), Anketa pro jiné aktéry a Projektivní techniky (1 odpověď).

7.3.1 Interpretace výsledků

Spojení četnosti odpovědí v jednotlivých oblastech s evaluačními nástroji nám ozřejmuje nejčastěji revidovanou oblast ŠVP PV, kterou je „organizace vzdělávání“, dále pak „podmínky vzdělávání, vzdělávací obsah, evaluační systém, charakteristika

vzdělávacího programu, obecná charakteristika školy a identifikační údaje o mateřské škole“.

Zajímavá je také vazba konkrétní metody, opět z hlediska četnosti odpovědí, a oblasti ŠVP PV. Oblast „Informační údaje o mateřské škole“ a „Obecná charakteristika školy“ jsou podle respondentů nejčastěji revidované metodou „Analýza vlastní dokumentace školy“. Analogicky „Podmínky vzdělávání a charakteristika vzdělávacího programu“ metodou „Rozhovor s pedagogy“, „Organizace vzdělávání“ metodou „Rozhovor s rodiči“, „Vzdělávací obsah“ pomocí „Hospitační činnosti“ a „Evaluační systém“ opět „Rozhovorem s pedagogy“. „Rozhovor s pedagogy“ je tedy obsažen v rámci této vazby třikrát.

7.4 Shrnutí

Na efektivnost metod pohlížíme ze tří různých hledisek – četnosti zvolených odpovědí v daných hodnotách, hierarchie metod v daných hodnotách a četnosti metod v jednotlivých oblastech.

Frekvencí metod v hodnotách je myšlena absolutní četnost odpovědí respondentů, tedy kolikrát byla daná metoda volena v hodnotě 0, 1, 2, 3, 4, 5. Zde nám vyplynulo, že nejčastěji volenou metodou v hodnotě 0 (odpověď metodu neznám) bylo „mapování myslí“, v hodnotě 1 (nikdy nepoužitelná) „dotazník pro jiné aktéry“, v hodnotě 2 (občas použitelné) „analýza materiálů o jiných školách a návštěvy jiných škol“, v hodnotě 3 (často použitelné) „hospitační činnost“, v hodnotě 4 (velmi často použitelné) „rozhovor s rodiči“ a v hodnotě 5 (stále použitelné) „rozhovor s pedagogy“.

Hierarchie metod v daných hodnotách nám ozřejmuje pořadí důležitosti metod při zjišťování zpětné vazby o revizi ŠVP PV. Zde si uvedeme pouze prvních pět metod, které skončily na vrcholu a jedná se o „rozhovor s pedagogy“, dále „rozhovor s rodiči“, „rozhovor s dětmi“, „rozhovor s provozními zaměstnanci“ a „analýza vlastní dokumentace školy“.

Nejvyšší frekvence, tedy četnost v jednotlivých oblastech ŠVP PV dosáhly metody „rozhovor s pedagogy, rozhovor s rodiči, hospitační činnost a analýza vlastní dokumentace školy“.

Závěr

Bakalářská práce s názvem „Funkčnost a kvalita školního vzdělávacího programu mateřské školy ve vazbě na evaluační nástroje“ je koncipována do dvou částí.

Teoretická se přímo opírá o hlavní body obsažené v názvu.

Funkčnost školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je důsledkem naplnění své funkce. Z textu je zřejmé, že těmito funkcemi je myšlen nejen obecně cíl a obsah předškolního vzdělávání, který má být v tomto dokumentu zakotven, ale také jeho nedílné propojení s vyššími kurikulárními dokumenty. Funkční ŠVP PV je také ten, který se vzhledem k evaluačním aktivitám osvědčil a není nutné ho revidovat.

Kvalitní ŠVP PV úzce propojujeme s evaluačními procesy a strategickými dokumenty. Nestanovili jsme jasný nástroj posuzování kvality, ale nastínili možnosti, jak tuto kvalitu vyhodnocovat. Jednou z nich je proces evaluace, kompaktní posuzování jednotlivých kroků. Dále vycházet ze základních dokumentů vzdělávací politiky státu, přesně aplikovat dané zásady a pravidla v nich obsažených. Neopomenout legislativní zakotvení školního kurikula ani externí hodnocení.

ŠVP PV je sám o sobě jedním z prvků kvality a funkčnosti školy. Evaluační nástroje jsou poté prostředkem k dosažení funkčního a kvalitního školního kurikula.

Ve výzkumné části si pokládáme otázku, jaké metody jsou nejčastěji využívány při získávání zpětné vazby o potřebě revidovat školní kurikulum. Toto jsme sledovali ze tří různých pohledů. Z hlediska nejvyšší frekvence v jednotlivých hodnotách, hierarchie a frekvence v oblastech ŠVP PV.

Výsledkem práce nebo-li odpověď na výzkumnou otázku je, že ředitelky preferují přímý kontakt s respondentem, dále vycházejí více z vlastních zdrojů, tedy zaměstnanců, partnerů (rodičů a dětí), materiálů než z vnějších podnětů a přednostně volí tradiční metody, na místo inovativních způsobů zjišťování informací. Konkrétní nejčastěji využívanou metodou při získávání zpětné vazby o potřebě revidovat školní kurikulum je „rozhovor s pedagogy“.

Přínos práce je v oblasti teoretické i praktické. V teoretické rovině je zdrojem poznatků v oblasti řízení pedagogického procesu, konkrétně při tvorbě ŠVP PV a navazujících evaluačních aktivit. Praktická část nám poskytuje jasný přehled evaluačních metod, které jsou nejpoužitelnější při revizi ŠVP PV jako celku, ale také

jeho jednotlivých částí. Úzký vztah pak můžeme sledovat mezi revidovanými oblastmi školního kurikula a návaznou otázkou, zda není nutné také revidovat RVP PV a Bílou knihu, či přímo vytvořit národní kurikulum. Hledání „optimálního“ kurikula je aktuálním tématem dnešní doby i v této oblasti je možné vidět klady této práce, jako zdroje k dalším diskusím v oblasti školského managementu.

Seznam použité a citované literatury

1. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* (online). 2009. (cit. 2012-07-09). Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani?highlightWords=Anal%C3%BDza+B%C3%ADI%C3%A9+knihy>
2. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.
3. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2011 – 2015)* (online). 2011. (cit. 2012-10-21). Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/18719>
4. *Doporučení veřejného ochránce práv k naplňování práva na rovné zacházení v přístupu k předškolnímu vzdělávání* (online). 2010. (cit. 2012-07-06). Dostupné na WWW: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ochrance.cz%2Fuploads%2Ftx_odlistdocument%2FDoporuceni-skolky-orig.pdf&ei=HHq2UP2iDIrOswaZ9IH4DQ&usg=AFQjCNFaFTV6naO2FfgztH5DTJl8ichGkQ&sig2=3zIUf4xP8IvvMCzP0lpzPQ
5. CHVÁL, M. Chválozpěv. In *Na cestě ke kvalitě : Hlavní trasa* (online). Praha : NÚOV, 2009 (cit. 2012-02-25). Dostupné na WWW: www.ae.nuov.cz.
6. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice : Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
7. JANÍK, T. Kdy je změna reformou. In *Na cestě ke kvalitě : Bezpečný průjezd* (online). Praha : NÚOV, 2012 (cit. 2012-11-07). Dostupné na WWW: www.ae.nuov.cz.
8. KÁŇOVÁ, Ž. *Evaluační nástroj*. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* (online). Praha : NÚOV, 2010 (cit. 2012-10-13). Dostupné na WWW: <http://slovník.evaluačnínastroje.cz/#phraseId=37&phrase=EVALUAČNÍNÁSTORJ>.

9. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)* (online). Praha : Tauris, 2001 (cit. 2012-09-14). Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
10. NEZVALOVÁ, D. *Jak pojímáme kvalitu a řízení ve vzdělávání* (online). Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2001 (cit. 2012-09-02). Dostupné na WWW: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2001/Casopis.pdf48>.
11. POL, M. *Otázka z prvních – proč? Tentokrát o účelu autoevaluace*. In *Na cestě ke kvalitě : Rozhledna* (online). Praha : NÚOV, 2010 (cit. 2012-05-01). Dostupné na WWW: www.ae.nuov.cz.
12. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
13. PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
14. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace : hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
15. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
16. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (online). Praha : VÚP. 2006. (cit. 2012-05-20). Dostupné na WWW: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-pv>
17. SMOLÍKOVÁ, K. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-01-3.
18. SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole : školní a třídní vzdělávací program*. Praha : Portál. 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
19. VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

20. VAŠŤATKOVÁ POLÁCHOVÁ, J. Autoevaluační zpráva: nezbytnost, nebo zbytečná administrativa? In *Na cestě ke kvalitě : Hlavní trasa* (online). Praha : NÚOV, 2011 (cit. 2012-10-20). Dostupné na WWW: www.ae.nuov.cz.
21. VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a praxi*. 2. rozšířené vydání. Praha : Management Press, s. r. o., 2009., ISBN 978-80-7261-197-3.
22. *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2010/2011* (online). 2010 (cit. 2012-10-14). Dostupné na WWW:
23. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, střední, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (online). 2004. (cit. 2012-09-24). Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>
24. *1. – 6. číslo bulletinu „Na cestě ke kvalitě“* (online). 2009 – 2012 (cit. 2012-11-6). Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz/ae>

Přílohy

Příloha č. 1

Milé kolegyně, milí kolegové,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku pro moji závěrečnou práci na téma „**Funkčnost a kvalita školního vzdělávacího programu mateřské školy ve vazbě na evaluační nástroje**“. Cílem je zjistit, které metody jsou nejčastěji využívány při získávání zpětné vazby o potřebě revidovat školní kurikulum.

Předem děkuji za čas, který dotazníku věnujete. Pokud budete mít zájem o výsledky výzkumu, ráda Vám je poskytnu prostřednictvím mého e-mailu (romanova.michaela@atlas.cz).

Prosím vyplňujte volbou jedné z níže uvedených možností:

- do prvního sloupce tabulky se zapisuje příslušný **počet bodů** podle hodnotící stupnice od 1 do 5 (případně odpověď N),

Odpověď	Nikdy nepoužitelné	Občas použitelné	Často použitelné	Velmi často použitelné	Stále použitelné	Nevím (uvedenou metodu neznám)
Počet bodů	1	2	3	4	5	N

- do druhého sloupce tabulky zvolte zkratku Vámi vybrané **oblasti školního vzdělávacího programu** (dále jen ŠVP), můžete volit i více oblastí k dané metodě.

Oblast i ŠVP podle RVP PV ¹⁶	Identifikační údaje o mateřské škole	Obecná charakteristika školy	Podmínky vzdělávání	Organizace vzdělávání	Charakteristika vzdělávacího programu	Vzdělávací obsah	Evaluační systém
Zkratka oblasti	IU	OCH	PV	OV	CHVP	VO	ES

Moc děkuji za ochotu a spolupráci.

S pozdravem
Mgr. Michaela Kuběnová
Ředitelka školy

¹⁶ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

A. Uved'te délku působení na pozici ředitelka mateřské školy (Vyplňujte ztučněním Vámi zvolené odpovědi.)?

1. Do 3 let
2. Od 3 do 6 let
3. Nad 6 let

B. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání (Vyplňujte ztučněním Vámi zvolené odpovědi.)?

1. Středoškolské
2. Vyšší odborné
3. Vysokoškolské

C. Které oblasti školního vzdělávacího programu jste revidovali a jaké metody k tomu využili?

Metody	Počet bodů	Zkratka oblasti ŠVP
Analýza vlastní dokumentace školy		
Analýza materiálů o jiných školách		
Anketa pro pedagogy		
Anketa pro provozní zaměstnance		
Anketa pro rodiče		
Anketa pro jiné aktéry		
Benchmarking (kriteriální hodnocení)		
Brainstorming		
Dotazník pro pedagogy		
Dotazník pro provozní zaměstnance		
Dotazník pro rodiče		
Dotazník pro jiné aktéry		
Hospitační činnost		
Mapování mysli (mind mapping)		
Návštěvy jiných škol		
Pozorování provozu		
Projektivní techniky		
Rozhovor s dětmi		
Rozhovor s pedagogy		
Rozhovor s provozními zaměstnanci		
Rozhovor s rodiči		
Rozhovor s jinými aktéry		
Jiné (doplňte) ...		