

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autoevaluace mateřské školy  
Self-evaluation of a kindergarten

Jitka Dušková

Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Školský management

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Autoevaluace mateřské školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 2. 4. 2015

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat ředitelce a učitelkám mateřské školy za jejich vstřícnost a čas, který mi věnovaly při získávání potřebných informací a podkladů.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se zabývá autoevaluací mateřské školy. Cílem práce je zjistit a popsat, jak probíhá autoevaluace v konkrétní mateřské škole a kriticky ji zhodnotit. Půjde o deskripci struktur, procesů, metod a nástrojů autoevaluace v této škole. Jedná se o kvalitativní výzkum, jehož empirickým designem je případová studie školy.

Práce je členěna na teoretickou a výzkumnou část. V teoretické části jsou na základě uvedené odborné literatury vymezeny pojmy mateřská škola, evaluace a hodnocení, autoevaluace, kvalita školy. Dále je pozornost věnována autoevaluaci v řízení školy, oblastem, metodám a nástrojům autoevaluace. Ve výzkumné části jsou analyzována zjištění získaná kombinací tří metod v jedné mateřské škole. Jde o dotazníkové šetření, analýzu rozhovorů s ředitelkou, čtyřmi učitelkami a analýzu dokumentů. Výzkumná zjištění jsou komparována s teoretickými poznatky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

autoevaluace, oblasti autoevaluace, metody a nástroje autoevaluace, případová studie, kvalitativní výzkum

## **ANNOTATION**

This bachelor's thesis is focused on self-evaluation of the kindergarten. The objective is to find out and describe the process of self-evaluation in a particular kindergarten and submit it to a critical analysis. More specifically, the work deals with the description of structures, processes, methods and instruments of self-evaluation in the kindergarten. It is a qualitative study whose empirical design is a case study of the school.

The thesis is divided into a theoretical part and a research part. The theoretical part defines the concepts kindergarten, evaluation and assessment, self-evaluation and school quality on the basis of the cited bibliography. The thesis further deals with self-evaluation in the school management as well as areas, methods and instruments of such self-evaluation. The research part of the thesis analyses the findings obtained by combination of three methods in the particular kindergarten. The employed methods include the questionnaire survey, the analysis of interviews with headmaster as well as four other teachers and the analysis of the documents. The research findings are compared with the theoretical knowledge.

## **KEYWORDS**

Self-evaluation, areas of self-evaluation, methods and instruments of self-evaluation, case study, qualitative research

## Obsah

Úvod .....	9
1 Vymezení základních pojmů.....	11
1.1 Mateřská škola.....	11
1.2 Evaluace a hodnocení.....	11
1.2.1 Porovnání pojmů evaluace a hodnocení.....	13
1.2.2 Interní a externí hodnocení.....	14
1.3 Autoevaluace.....	16
1.4 Kvalita školy.....	17
2 Autoevaluace v řízení školy .....	21
2.1 Legislativní východiska.....	22
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ve vztahu k autoevaluaci MŠ.....	24
2.3 Evaluační procesy na úrovni jednotlivců, třídy a školy.....	25
2.4 Proces autoevaluace.....	26
3 Oblasti autoevaluace.....	28
3.1 ŠVP.....	29
3.2 Podmínky vzdělávání.....	29
3.3 Průběh a proces vzdělávání.....	31
3.4 Výsledky vzdělávání.....	34
3.5 Cíle, kritéria a indikátory autoevaluace .....	35
4 Metody a nástroje autoevaluace.....	37
4.1 Metody.....	37
4.2 Nástroje .....	39
4.3 Systémové nástroje.....	41
5 Úvod k výzkumu.....	43
6 Metodologie výzkumu.....	44
6.1 Výběr školy.....	44
6.2 Výzkumné metody.....	44
6.2.1 Dotazník a otázky k rozhovorům .....	45
6.2.2 Dokumenty podrobené analýze.....	45
6.3 Výzkumný postup.....	45
6.4 Technika analýzy.....	46
6.4.1 Dotazníky.....	46
6.4.2 Analýza rozhovorů.....	47
6.4.3 Analýza dokumentů.....	48
7 Výzkumná zjištění a analýza.....	49
7.1 Charakteristika školy.....	49
7.2 Ředitelka školy - problémy v začátcích.....	50
7.3 Vztahy v kolektivu.....	51
7.4 Postoj ředitelky k autoevaluaci.....	52
7.5 Postoje učitelek k autoevaluaci.....	54
7.6 Oblasti autoevaluace.....	56
7.6.1 ŠVP A TVP.....	58
7.6.2 Podmínky vzdělávání.....	59

7.6.3 Průběh a proces vzdělávání.....	62
7.6.4 Výsledky vzdělávání.....	65
8 Závěr.....	67
Seznam literatury.....	70
Seznam příloh.....	72

## **Seznam zkratek:**

CZESHA	Unie školských asociací, která sdružuje asociace, svazy a sdružení škol, školských zařízení a fyzických osob na území České republiky
ČŠI	Česká školní inspekce
DDM	Dům dětí a mládeže
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ISCED	International Standard Classification of Education (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
ISSA	International Step by Step Association (Mezinárodní asociace Step by Step)
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	Pedagogicko- psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SCIO	Společnost zaměřená na testování žáků základních a středních škol, e-learning a podporu studentských aktivit
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
SWOT	Strengths, Weaknesses, Oportunities, Threats (metoda, jejíž pomocí je možno identifikovat silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby)
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	Základní škola
ZUŠ	Základní umělecká škola



## Úvod

Do roku 1989 se naše školství ubíralo cestou jednotné školy. Spolu s politickými, ekonomickými a sociálními změnami, které prodělává celá česká společnost v posledních pětadvaceti letech, prochází procesem transformace i české školství. Vychází z přijetí principů demokracie a humanismu.

Reforma veřejné správy přinesla zásadní změnu ve fungování řízení a správy vzdělávacího systému, přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování. Decentralizace dala školám větší autonomii a samostatnost a s ní spojený velký důraz na odpovědnost škol a posílení kompetencí ředitelů.

Kurikulární reforma přinesla do škol tzv. dvouúrovňové kurikulum, jež bylo zakotveno ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb.). Postupně vznikaly Rámcové vzdělávací programy vymezující závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání. Staly se nástrojem, který má zajistit koordinaci a sjednocení vzdělávací funkce autonomních škol. Druhou úrovní jsou školní vzdělávací programy vycházející z podmínek, potřeb a možností jednotlivých škol. V souladu s Rámcovým vzdělávacím programem tvoří klíčový strategický dokument konkrétní školy.

Tím, že si školy vytvářejí vlastní vzdělávací programy, musejí samy hledat vlastní nástroje a mechanismy, jak plánované cíle korigovat, dotvářet, přetvářet a sledovat jejich naplňování. Autoevaluace má škole pomoci pochopit procesy změn, které v ní probíhají a které vycházejí z požadavků Rámcového vzdělávacího programu. Má odhalit, jaké podmínky škola vytváří pro vzdělávání a jak kvalitní vzdělávání poskytuje, což má přispět ke strategickému plánování dalšího rozvoje školy [1].

Je nutné přistupovat k autoevaluaci zodpovědně, neboť je nezbytnou a důležitou součástí činnosti školy. Poskytuje pedagogům zpětnou vazbu o kvalitě vlastní práce a měla by být cíleně využívána k optimalizaci a zlepšení vzdělávacího procesu i podmínek, za nichž vzdělávání probíhá [2]. I když jsou dány obecné rámce, záleží na vlastním přístupu v konkrétní škole, na osobnosti ředitele a jeho schopnostech motivovat své zaměstnance, aby tento proces průběžného vyhodnocování vedl ke zvyšování kvality školy. Ve výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2012/2013 je jedním z negativních zjištění, že „mateřské školy nedokážou efektivně

pracovat s výsledky hodnocení ke zvyšování kvality vzdělávání“[3]. Toto negativní zjištění se objevuje i ve výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2013/2014 „Nastavené systémy vnitřního hodnocení školy nejsou efektivní“[4].

Závěrečná bakalářská práce se zabývá detailním studiem autoevaluace v jedné mateřské škole. Jde o kvalitativní výzkum, jehož empirickým designem je případová studie školy. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, dále je pozornost věnována autoevaluaci v řízení školy, oblastem autoevaluace, metodám a nástrojům autoevaluace.

**Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat, jak probíhá autoevaluace v konkrétní mateřské škole a kriticky ji zhodnotit. Půjde o deskripci struktur, procesů, metod a nástrojů autoevaluace v této škole.**

V případové studii školy najdeme odpovědi na výzkumné otázky:

- Kterým oblastem autoevaluace je ve škole věnována největší pozornost?
- Jaké nástroje, metody, postupy jsou uplatňovány při autoevaluaci v této škole?
- Jaké postoje zaujímají pedagogové k autoevaluačním činnostem v této škole?
- Jak probíhá autoevaluace na úrovni třídy?
- Jak probíhá autoevaluace na úrovni školy?

I když nedostatkem případové studie je, že výsledky jsou obtížně zobecnitelné na širší vzorky [5], věřím, že práce zachycující faktory, okolnosti a vlastnosti zkoumaného problému v praxi konkrétní školy může být klíčem k porozumění celé situace.

# 1 Vymezení základních pojmů

## 1.1 Mateřská škola

Mateřská škola je instituce, ve které je organizováno předškolní vzdělávání dětí zpravidla od 3 do 6 let. Ve zdůvodněných případech mohou navštěvovat mateřskou školu i děti mladší než tři roky. Předškolní vzdělávání není povinné a dítě do něho může vstoupit kdykoli v průběhu roku.

Do roku 2004 byly mateřské školy školským zařízením s výchovným statutem. Z hlediska postavení mateřské školy bylo zásadní přijetí zákona č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jenž vymezil předškolní výchovu v MŠ jako součást vzdělávacího systému. Mateřské školy se staly školou a byl jim přiznán vzdělávací status. „V souladu s mezinárodní klasifikací (ISCED, 1997, 2011) představuje nultý stupeň vzdělávání významnou hodnototvornou konstantu v procesu celoživotního vzdělávání“ [6].

S přijetím nových principů kurikulární politiky se od r. 2005 výchovně vzdělávací činnost předškolních institucí řídí RVP PV, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla jsou závazná pro předškolní vzdělávání ve vzdělávacích institucích, zařazených do sítě škol a školských zařízení [6].

RVP PV je východiskem pro zpracování ŠVP PV. S možností volby vlastní cesty každé mateřské školy se pojí vysoká odpovědnost za realizované vzdělávání. Proto je nezbytné ověřovat kvalitu poskytovaného vzdělávání systematickými kroky.

## 1.2 Evaluace a hodnocení

V české odborné literatuře, ale i v zákonných dokumentech se lze setkat jak s pojmem evaluace, tak s pojmem hodnocení. Kupříkladu jeden z primárních legislativních dokumentů zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) pracuje s pojmem hodnocení, a to v konkrétní podobě „vlastní hodnocení školy“, ačkoli jiné dokumenty vzniklé na MŠMT

(tzv. Bílá kniha, Dlouhodobé záměry ČR, Strategie 2020) i podzákonná norma školského zákona Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání předkládají pojem evaluace. Právní experti vysvětlují situaci tak, že zákon je dokument sloužící všem, nejen pedagogickým odborníkům, a „cizí“ pojmy by v něm neměly být uváděny (zejména pokud není všeobecně ustálený jejich přesný význam) [7].

Evaluace bývá řazena mezi pojmy odborné, pojem hodnocení bývá častěji užíván v širších kontextech běžné školní praxe. Z hlediska teorie se oba termíny jeví po významové stránce odlišně a jejich rozlišování se jeví žádoucí zejména na odborné úrovni. Z hlediska praxe to nemusí být vždy nutné [7]. „V běžném životě školy mohou mít tyto pojmy k sobě velice blízko, neboť právě plánovitost, systematickosti, širší tematický rozsah, používání kritérií či dlouhodobost mohou postupně měnit hodnocení v evaluaci“ [8].

V následujícím textu jsou na základě studia odborné literatury a citací autorů oba pojmy významově rozlišeny. Nejprve si však přiblížíme původ termínu evaluace.

Syslová [1] uvádí, že **původ termínu evaluace** se u různých autorů různí. Jedni odkazují na latinské slovo *valere*, což znamená „být silný, mít platnost, závažnost“ (Bourová, 2003; Vašátková, 2006), jiní tvrdí, že původ anglického *evaluation* je ve francouzském slově *valoir*, s významem „mít hodnotu“ (Liessmann, 2008).

Vašátková [7] odkazuje na Scrivena (1991), jednoho z předních odborníků zabývajících se touto problematikou, podle něhož je evaluace vymezena jako „proces určování podstaty, hodnoty a ceny věcí“, zlepšuje kvalitu života, produktů a výkonů. Nevo (1995) ji charakterizuje jako „systematické sbírání informací týkajících se povahy a kvality objektů.“ Uvedená pojetí poukazují na vztah mezi evaluačními procesy a zlepšováním kvality.

V českém prostředí jde o poměrně nový pojem. První definice se objevuje v Pedagogickém slovníku z roku 1995. Prvním dokumentem, který se o evaluaci zmiňuje, je Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001) [1] [7].

### 1.2.1 Porovnání pojmů evaluace a hodnocení

Řada autorů ve svých odborných publikacích porovnává oba tyto termíny. Lze konstatovat, že významově se jejich definice shodují. Pro příklad a hlubší pochopení si některé uvedeme.

Podle Bečvářové [9] je evaluace řízené hodnocení podle předem určených pravidel. Hodnocení by se pak dalo chápat „jen“ jako prisuzování 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.

Poláchová [10] definuje evaluaci jako „proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování při řízení procesu zajišťování a zvyšování kvality a efektivity (včetně jejich prokazování). Slouží jako zpětná vazba pro různé aktéry/účastníky nebo jako podklad pro kvalifikované rozhodování.“

V metodické příručce k vlastnímu hodnocení mateřské školy [8] je uvedeno, že „evaluace označuje proces vyhodnocování vzdělávacích činností, situací, podmínek i výsledků vzdělávání. Vyznačuje se tím, že probíhá systematicky, pravidelně a že s výsledky se v praxi smysluplně pracuje. Hodnocení bývá vnímáno jako méně procesuální a méně systematické. Pro užívání obou pojmů je důležitý kontext: hodnocení bývá častěji spojováno s činnostmi dětí či prací pedagogů, evaluace pak se vzdělávacím procesem.“

Vašátková [7] odkazuje na Průchu (1996), který řadí evaluaci mezi pojmy odborné. V posledních letech se rozvíjí také vědní a praktický obor pedagogická evaluace. Vyjadřuje teoretický přístup (umožňuje hodnotit všechny jevy související se vzdělávací realitou), metodologii (zahrnuje systém postupů, nástrojů apod.) a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů. Pojem hodnocení bývá podle tohoto autora častěji užíván v širších kontextech běžné školní praxe. Od hodnocení se v českém jazyce pojem evaluace může lišit vytvářením plánů a časově delším obdobím.

Syslová [11] uvádí, že při vymezení jednotlivých pojmů se zpravidla vychází z anglických termínů evaluation a assessment.

- Evaluation má komplexnější význam a častěji se používá pro výzkumné účely.
- Assessment se více používá v souvislosti s hodnocením prováděným ve školské praxi, tzn. s hodnocením žáků, učitelů apod.

Tabulka 1: Významové odlišnosti pojmů hodnocení a evaluace [11]

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

Z tohoto porovnání autorka vyvozuje, že v terminologii jde o činnosti odlišné, přičemž evaluaci je nutné vnímat jako proces vedoucí ke zlepšování kvality a hodnocení, spíše jako činnost jednorázovou bez dalšího vývoje či postupu.

V následující části této bakalářské práce jsou pojmy autoevaluace a hodnocení užívány jako synonyma dle terminologie citovaných autorů a norem, kde je ve významu autoevaluace užíváno obou pojmů.

### 1.2.2 Interní a externí hodnocení

Evaluace školy se z hlediska těch, kteří ji provádějí, rozlišuje na interní a externí.

- **Interní hodnocení/autoevaluace** (viz 1.3) se týká tzv. vnitřního neboli vlastního hodnocení. Cíle si stanovuje škola sama. Jde o hodnocení efektivnosti jednotlivých vzdělávacích činností probíhajících ve vlastní pedagogické práci

školy. Její význam spočívá v uvědomění si vlastních rezerv, což škole ukazuje cestu ke zlepšování, a tím podporuje její celkový rozvoj. Nevýhodou je neschopnost podívat se na vlastní práci z nadhledu.

- **Externí hodnocení/evaluace** se zaměřuje na celkové fungování systému školy jako instituce. Cíle jsou stanoveny zvnějšku, stejně jako metody a formy hodnocení i kritéria. Jedním z typů externí evaluace, s nímž se školy nejvíce setkávají, je hodnocení Českou školní inspekcí. Dle školského zákona (2004) ji může provádět také zřizovatel [1].

Vašátková [7] vidí jako výhody externí evaluace např. objektivitu, jako omezení např. malou možnost posuzovat jednotlivé jevy komplexně, s jejich časovými, lidskými i vztahovými dimenzemi.

Pedagogický slovník [12] uvádí, že smyslem externí evaluace je zaručit zodpovědnost škol vůči veřejnosti a okolí (tzv. akontabilita - je označením pro odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a výstupy poskytovaných služeb a povinnost informovat o tom své klienty).

Externí evaluace má kvalitu především prokazovat (a současně i zlepšovat), na rozdíl interní/vnitřní evaluace má kvalitu primárně zlepšovat a až následně prokazovat [10].

Podle Syslové [1] by externí a interní evaluace neměly být samostatnými, oddělenými procesy, či si dokonce vzájemně odporovat. Teprve vzájemná komplementarita dat získaných z obou typů evaluace může školám přinést ucelenější poznání o vlastní realitě a umožnit jim měnit stav k lepšímu.

V letech 2009 - 2012 byl realizován národní projekt Cesta ke kvalitě [13]. Hledaly se mechanismy pro sebereflexi škol a její provázání s externím hodnocením. V rámci projektu Cesta ke kvalitě byl vytvořen systém podpory školám v oblasti autoevaluace, např. publikováním příkladů dobré praxe, vytvořením evaluačních nástrojů. Projekt je prioritně zaměřen na autoevaluaci v primárním a sekundárním vzdělávání, ale některé nástroje mohou využít také mateřské školy.

Syslová [11] dále uvádí, že v současné době existuje řada dalších institucí a mechanismů, které se týkají externího hodnocení. Jsou jimi například Centrum pro

zjišťování výsledků vzdělávání, Ústav pro informace ve vzdělávání, komerční společnost SCIO. Pro předškolní vzdělávání nabízí nástroj pro hodnocení úrovně spolupráce školy s rodiči společnost Kalibro. Dále je možné v MŠ využít efektivní metodu externího hodnocení, tzv. benchmarking. Jde o spolupráci mezi dvěma školami, při které se školy porovnávají za účelem lepšího pochopení svého fungování, inspirace, uvědomění si vlastních rezerv s cílem využít tyto informace k dalšímu rozvoji. Jiným nástrojem může být zapojení tzv. kritického přítele. Jde o pohled zvnějšku, jenž přináší do procesu vlastního hodnocení větší objektivitu. Předpokladem je ochota pomoci škole a s kritickým nadhledem asistovat, popř. radit při autoevaluačních procesech.

### **1.3 Autoevaluace**

V Pedagogické encyklopedii [6] je uvedeno, že pojem self-evaluation překládá z anglické odborné literatury jako autoevaluaci, sebeoceňování nebo sebesuzování Anglicko-český pedagogický slovník (Mareš, Gavora, 1999). Jiné české pedagogické slovníky v té době zatím pojem autoevaluace blíže neobjasňují (např. Pedagogický slovník [12] specifikuje pouze pojmy související - evaluace škol, pedagogická evaluace, sebehodnocení, sebereflexe). S postupem času se však pojem autoevaluace dostává i do českých výkladových slovníků a odborné literatury, což dokládají následující příklady.

Výkladový slovník z pedagogiky [14] vymezuje autoevaluaci obecně jako hodnocení sebe sama, sebehodnocení, stanovení hodnoty vlastní činnosti. V oblasti vzdělávání analýza skutečností, faktů souvisejících s efektivností výsledků vzdělávacích institucí, útvarů, organizací i konkrétních účastníků vzdělávacích procesů, které provádí sama vzdělávací instituce nebo její pracovník.

Poláchová [10] definuje autoevaluaci jako „cyklický a systémový proces, který je iniciován a realizován aktéry školního života (tj. učiteli, žáky, rodiči atd.). V jeho průběhu se pomocí různých metod nebo nástrojů sbírá a s využitím kritérií i indikátorů analyzuje průkazný materiál k vyhodnocování míry, v jaké se podařilo dosáhnout plánovaných cílů stanovených v souladu se školou přijatým konceptem kvality. O zjištěných poznatcích se následně ve škole diskutuje a získané výstupy jsou impulzem pro další práci: pomáhají škole kvalifikovaně prokazovat kvalitu své práce, udržovat ji



nebo i zlepšovat. Autoevaluace je jedním z hlavních mechanismů autonomie školy, který pokud je funkční, napomáhá jejímu žádoucímu rozvoji.“

Trojan [15] uvádí, že „autoevaluace je systematický, naplánovaný a řízený proces popisu a hodnocení kvality práce školy, její součásti nebo jednotlivých pracovníků. Jedná se o zásadní a nezastupitelný proces kombinující jednotlivé manažerské funkce s reflexí dosavadního průběhu, porovnávající aktuální stav s naplánovanou podobou. Výsledky získané autoevaluací pomáhají škole jednak směřovat své plánování k efektivnímu rozvoji, jednak slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci. Jde o systematické hodnocení dosažených cílů podle předem stanovených kritérií, prováděné všemi pracovníky školy.“

Lze shrnout, že autoevaluace je takovou formou interní evaluace, která probíhá podle stanovených pravidel uvnitř školy, je iniciována aktéry školního života se záměrem zlepšit svou práci a přispívat ke zkvalitnění celé školy.

## **1.4 Kvalita školy**

V souvislosti s autoevaluací školy je často zmiňovaná kvalita školy. V pedagogickém slovníku [12] nalezneme, že „kvalitou školy se teoreticky rozumí žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů. Zejména v podmínkách tržního hospodářství, kdy se školy považují za součást služeb veřejnosti a žáci, resp. jejich rodiče, za klienty škol, se má za to, že dosahovaná kvalita školy je rozhodující pro její zdárnou existenci.“

Jaká je žádoucí či optimální úroveň? Co je dobrá, úspěšná či kvalitní škola? Touto otázkou se zabývá národní projekt Cesta ke kvalitě. Podle Syslové [1] však jednoznačnou odpověď na tuto otázku nedává. Odkazuje na nezastupitelnou roli vedení školy, aktéry přizvané pro definování kvalit školy a společnost (její hodnoty, požadavky), pro niž škola službu vykonává.

Trojan [15] upozorňuje na problém, že aktéři vzdělávací politiky ani akademická obec se na tom, co je kvalitní vzdělávání, jak vypadá kvalitní škola či jaká použít hodnotící kritéria pro kvalitního učitele a ředitele, nejsou schopni shodnout. Uvádí

příklad, jak formulovat kvalitu konkrétní školy pomocí klíčových slov vyvozených ze čtyř úhlů pohledu (z pohledu žáků, rodičů, zaměstnanců školy, zřizovatele).

Vašátková [7] spatřuje „spojitost kvality s potřebností průběžné, systematické zpětné vazby (s využitím „něčeho“- kritérií, indikátorů, standardů) a s následným zohledňováním těchto informací.“ Za kvalitní školu považuje tu, „která průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat různá očekávání (a do určité míry i přání a potřeby) svých zákazníků a v rámci svých možností usiluje o udržení dobrého stavu věcí a celkové zlepšování tím, že průběžně naplňuje cíle, které si stanovila - vše je však řízeno zdravým rozumem; kvalitní škola tedy smysluplně realizuje autoevaluační procesy, je učící se školou.“

Syslová [1] upozorňuje na zaměňování pojmů kvalita a efektivita, které spolu sice souvisí, ale je mezi nimi rozdíl. Charakterizuje kvalitu jako stav, kdežto efektivitu jako proces, jak se k určitému stavu dostat. Tento proces ovlivňují další zdroje (lidské - děti, učitelé; finanční - materiál, pomůcky, zařízení školy) a jejich kvalita. Porovnáním několika přístupů definuje znaky kvalitní mateřské školy (s. 43):

- *společné stanovení a sdílení cílů školy, jejich konkretizace;*
- *participativní styl řízení, podpora spolupráce mezi učiteli;*
- *důraz na průběžnou autoevaluaci školy na základě jasných kritérií, přijetí odpovědnosti za výsledky vzdělávání;*
- *budování kvalitního učitelského sboru - motivující a oceňující profesní růst;*
- *otevřenost školy vůči rodičům a dalším partnerům;*
- *formulace cílů vzdělávání s důrazem na vyvážený rozvoj osobnosti dítěte, prokazatelně směřující k rozvoji kompetencí;*
- *pozitivní nedirektivní přístup k dítěti;*
- *konstruktivistické pojetí výuky- učitel nepředává hotové poznatky, dává přednost kooperativním formám učení apod.*

Syslová dále uvádí, že existuje několik modelů řízení kvality, které jsou komplexními systémy zajišťujícími kvalitu organizace a dají se aplikovat i do školství (např. celkové řízení kvality zajišťuje Total Quality Management - TQM, zavedením

systemu řízení jakosti je možné získat certifikovanou normu International Organization Standardization - ISO). Vzhledem k rozsahu i zaměření této bakalářské práce je zmíněno toto téma jen okrajově. Podrobněji se problematice řízení kvality v mateřských školách věnuje například bakalářská práce Ivy Kopecké [16].

Z její práce lze k pojmu kvalita uvést, že podle názoru ředitelek mateřských škol kraje Praha (z dotazníkového šetření) jsou s kvalitou školy spojovány tyto charakteristické znaky:

- *kvalita pedagogického sboru*
- *kvalita vztahů mezi učitelem, rodičem a dítětem*
- *kvalita ŠVP*
- *jasné cíle školy pro všechny*
- *zajišťování kvality výuky*
- *schopnost přizpůsobovat se měnícím se podmínkám*
- *zajišťování zpětné vazby*
- *spolupráce učitelů*

(uvedeno 8 ze 17)

Stejně dotazníkové šetření se zabývalo otázkou, co podle názoru ředitelek mateřských škol kraje Praha ovlivňuje kvalitu školy (seřazeno podle četnosti odpovědí od nejčastější):

- *vize školy*
- *management školy*
- *personální zabezpečení*
- *strategické plánování*
- *kultura a klima školy*
- *fungující organizační struktura*
- *obsah a průběh vzdělávání*
- *finanční prostředky*
- *spolupráce s rodiči, odbornými institucemi a zřizovatelem*
- *materiální vybavení školy*
- *výsledky vzdělávání*

- *know - how*
- *kvalita DVPP*

Těmito výzkumnými otázkami byl zjišťován jeden pohled na kvalitu školy a to ředitelek mateřských škol. Ve výzkumné otázce týkající se charakteristických znaků kvalitní školy bylo mezi sedmnácti nabízenými odpověďmi pravidelné hodnocení třinácté. K otázce, co ovlivňuje kvalitu školy, nebyla nabízena žádná varianta odpovědi týkající se autoevaluace. Lze ale obecně shrnout, že pohled ředitelek na kvalitu školy se s definovanými znaky kvalitní školy podle Syslové v některých znacích ztotožňuje (společné cíle, kvalita učitelského sboru a spolupráce, otevřenost školy vůči rodičům).

## 2 Autoevaluace v řízení školy

Současná mateřská škola je samostatným autonomním právním subjektem, jehož ředitelka jako statutární orgán plně odpovídá za pedagogický i ekonomický rozvoj školy. Pro řízení školy se vžil odborný termín školský management (myšleno v užším smyslu - management školy [12]). Zahrnuje systémový přístup se všemi jeho funkcemi - plánováním, organizováním, personalistikou, vedením lidí i kontrolou. Řízení obecně znamená dosahovat cíle prostřednictvím jiných lidí [1]. „Autoevaluace zahrnuje strategické myšlení, plánování a jednání pro další rozvoj školy k lepší kvalitě“ [7]. Záleží na manažerských schopnostech ředitelky, zda dokáže vybudovat tým schopný přebrat odpovědnost za svoji práci.

Podle Vašátkové [7] [10] jsou autoevaluační procesy v procesu řízení školy výrazně ovlivňovány a determinovány ředitelovým pojetím evaluace, jeho řídicím stylem vedení školy, složením učitelského sboru, ale také něčím méně hmatatelným, tj. tradicí a zvyklostmi (kulturou) dané školy a jejího prostředí. Za nezbytný předpoklad pro provádění autoevaluace pokládá motivování ostatních spolupracovníků a vytváření atmosféry vstřícné spolupráce. Smysluplná autoevaluace by vždy měla být prováděna se souhlasem učitelského sboru, v klimatu, kdy na ni učitelé nahlízejí jako na přirozenou součást své práce.

Je žádoucí, „aby škola jako celek, resp. lidé v ní byli schopni společně hovořit o své práci (především o tom, co je skutečně důležité), aby byli schopni docházet ke shodě v názoru na kvalitu této práce v jednotlivých aspektech. Měli by se dále umět shodnout na tom, co lze se zjištěným stavem dělat, a na tomto základě následně podnikat společné, konkrétní kroky k případným změnám. Autoevaluace tak je potenciálním prostředkem poznání, kde se škola nachází, i východiskem rozvoje školy“ [17].

Syslová [11] uvádí, že „základem autoevaluace je naučit se rozpoznávat, co je ve škole kvalitní, umět svoji kvalitu dokladovat a současně se učit pracovat s chybou a nedostatky tak, aby je škola dokázala sama identifikovat a nečekala na pomoc či zpětnou vazbu zvenčí. Jde v podstatě o tzv. autoregulační mechanismus, který má škole pomoci řídit vzdělávací procesy - řídit svůj školní vzdělávací program.“

Autoevaluace je nezastupitelným procesem, který se odráží také v kvalitě řízení pedagogického procesu.

Podle Trojana [15] je „řízení pedagogického procesu možné pouze na základě periodického vlastního hodnocení procesu vzdělávání, které se neobejde bez nezakreslených informací o okamžitém stavu i vývoji - o cílech a obsahu vzdělávání, o charakteristikách jeho objektů i subjektů, úrovni jejich vzájemného působení a interakcích - o podmínkách, průběhu a výsledcích výchovy a vzdělávání.“

## 2.1 Legislativní východiska

Povinnost realizovat vlastní hodnocení školy ukládá školám zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon) a jeho podzákonná norma Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

V § 12 školského zákona [18] je stanoveno, že hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI. Hodnocení školy může provádět také zřizovatel podle předem zveřejněných kritérií.

Vlastní hodnocení bylo podrobně rozpracováno ve vyhlášce č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy [19]. § 8 stanovil rámcovou strukturu a kritéria vlastního hodnocení, § 9 pravidla a termíny vlastního hodnocení.

Novelou školského zákona (č. 472/2011 Sb.) se od 1. 1. 2012 zrušila povinnost škol zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy. Vlastní hodnocení již není podkladem pro hodnocení školy Českou školní inspekcí, je ponecháno pouze jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy, která je povinná pro školy základní, střední a vyšší odborné, z čehož vyplývá, že mateřské školy tuto povinnost nemají. Zpráva z vlastního hodnocení není součástí povinné dokumentace škol a školských zařízení [20]. V červnu 2012 byla následně novelizována vyhláška

č. 15/2005 Sb. Část týkající se vlastního hodnocení byla zrušena, tím i povinnost vypracovávat vlastní hodnocení školy podle struktury, pravidel a termínů stanovených touto původní vyhláškou [21].

Školy za stávající situace interní evaluaci (ať už je nazývána jako vlastní hodnocení školy nebo autoevaluace) provádět musí, ale zároveň však mají jistou volnost v tom, jak tuto povinnost pojmout. Škola může i nadále zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy, je to zcela na jejím uvážení. Termíny, strukturu a obsah vlastního hodnocení si škola stanoví sama [10].

Mnohé organizace (Asociace předškolního vzdělávání, CZESHA, představitelé projektu Cesta ke kvalitě) se ke zrušení povinnosti psát autoevaluační zprávu vyjadřovaly negativně: „Jakkoli tyto legislativní úpravy mohou pro školy znamenat „úlevu od byrokracie“, znamenají zcela jistě omezení jejich autonomie a zánik partnerství při hodnocení kvality vzdělávání školou poskytovaného. Každá úprava školského zákona s cílem zajištění kvality vzdělávání v ČR by měla vycházet z jasné podoby evaluačního systému. Ten dosud v České republice propracován není, resp. není plně funkční. Zavádění či rušení dílčích prvků si však žádá systémové zdůvodnění, které v tomto případě chybí“ [1].

Průcha [6] považuje za specifikum autoevaluace v ČR, že přišla jako povinnost „zvnějšku“ a současně s dalšími zásadními proměnami (reformou kurikula), což vyžadovalo od škol mnoho podstatných změn v relativně krátkém čase.

Podle Trojana [15] patří autoevaluace školy k nepochopeným procesům, neboť byla ze zákona zcela špatně vymezena. Povinnost školy provádět evaluaci stanovenou vyhláškou, sestavovat autoevaluační zprávu a tuto dát k dispozici zřizovateli, popř. ji zveřejnit, označuje za nesmyslnou a odporující logice autoevaluace. „Způsobila, že proces autoevaluace byl prováděn formálně, povrchně, popř. jeho výsledky byly dávány k dispozici pouze výběrově.“ Citlivá data odhalující nedostatky, nedokonalosti a příčiny tohoto stavu se v rukou zřizovatelů stala pastí pro samotné školy a jejich ředitele. Existence více variant autoevaluační zprávy (pro školu, zřizovatele či kontrolní orgány) dokazovala nesprávnost takto pojaté práce s výsledky autoevaluace.

Ze zkušeností z některých zemí EU můžeme uvést, že je hodnocení prováděno ve školách i bez povinnosti dané státem, neboť je vnímáno jako součást řídicích procesů.

Zrušení povinnosti zaznamenávat výsledky autoevaluace a zrušení prováděcí vyhlášky tedy neznamenají zastavení povinnosti provádět hodnocení vlastní práce [1].

Na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení je zaměřený národní projekt Cesta ke kvalitě. Při zpracování vlastního hodnocení mohou školám pomoci výstupy tohoto projektu zveřejněné na <http://www.nuov.cz/ae>.

## **2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ve vztahu k autoevaluaci MŠ**

V souladu se školským zákonem stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání cíle předškolního vzdělávání, povinný obsah vzdělávání i podmínky, za nichž má vzdělávání probíhat. RVP PV je dokument poskytující celkový rámec, a je tedy závazný jako celek. Vyjadřuje optimální představu o institucionálním vzdělávání dětí předškolního věku, k níž by měla směřovat veškerá vzdělávací práce všech mateřských škol [22]. Vytváří podmínky k tomu, aby každá škola mohla, za předpokladu zachování společných pravidel a v souladu s obecně závaznými právními předpisy, vytvářet a realizovat svůj školní vzdělávací program. ŠVP představuje komplexní projekt práce MŠ na určité časové období, podle něhož je uskutečňováno vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. V důsledku těchto kurikulárních změn vzniká potřeba získávat zpětnou vazbu o tom, jak celý systém uvnitř mateřské školy funguje. ŠVP je součástí povinné dokumentace MŠ [2].

Pro potřebu této bakalářské práce se zaměříme právě na část RVP PV - autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí.

RVP PV [2] popisuje autoevaluaci jako „proces průběžného vyhodnocování vzdělávacích činností, situací i podmínek vzdělávání, realizovaný uvnitř mateřské školy, který se odehrává v několika na sebe navazujících a neustále se opakujících fázích (sběr informací o jevu, analýza informací a plán dalšího postupu). Poznatky získané tímto průběžným vyhodnocováním poskytují pedagogům zpětnou vazbu o kvalitě vlastní práce a pedagogové by jich měli cíleně využívat k optimalizaci a zlepšování vzdělávacího procesu i podmínek, za nichž vzdělávání probíhá.“



V RVP PV je popsána optimální podoba a rozsah evaluačních činností, z nichž si má škola vybrat to, co považuje za funkční, a vytvořit si vlastní evaluační systém, který jí bude vyhovovat. Tento systém, resp. program vnitřní evaluace, má být popsán ve školním vzdělávacím programu [22]. RVP PV [2] doporučuje, aby obsahoval **předmět** evaluace (co se bude sledovat), **prostředky** (metody a techniky, formy a způsob vyhodnocování), **časový plán** (termíny, frekvenci), **odpovědnost pedagogů**, popř. další pravidla. RVP PV poskytuje soubor rámcových kritérií, na jejichž základě mohou být formulována, pro vlastní hodnocení konkrétního jevu, konkrétní kritéria.

Co se týče evaluace vzdělávacích výsledků, má předškolní pedagog průběžně sledovat a vyhodnocovat individuální rozvoj a učební pokroky každého jednotlivého dítěte. Každá mateřská škola, popř. každý jednotlivý pedagog, si může zvolit či vytvořit svůj systém sledování a hodnocení rozvojových pokroků dětí a užívat takových metod a technik, které jsou v konkrétních podmínkách vyhovující.

K zachování souladu s požadavky RVP PV stačí, aby evaluace byla ve škole prováděna soustavně a zároveň na úrovni školy, třídy i jednotlivých dětí [22].

### 2.3 Evaluační procesy na úrovni jednotlivců, třídy a školy

Evaluační procesy lze v obecné rovině rozdělit do čtyř úrovní: mezinárodní, národní, meziúroveň a mikroúroveň. Tato bakalářská práce se zabývá autoevaluací mateřské školy, proto se budeme dále podrobněji věnovat evaluačním procesům probíhajícím právě na této úrovni.

Mikroúroveň se týká různých aspektů a pohledů na vzdělávání v rámci jedné školy. Na evaluačním procesu se podílí celý kolektiv školy, konečnou odpovědnost však nese ředitelka.

Podle Syslové [1] lze mikroúroveň evaluačních procesů dále dělit na úroveň jednotlivce, třídy a školy, i když jde o složitý proces, v němž je těžko rozpoznatelné, co se které úrovni týká. Syslová [1], Bečvářová [9], Smolíková [8] se shodují, že spoluúčast pedagogů na tvorbě plánů a procesu autoevaluace posiluje jejich zájem o rozvoj školy, její fungování a kvalitu.

### **úroveň jednotlivce zahrnuje**

- *sebehodnocení učitelek*, hodnocení pomocí hospitací (soulad jejich práce se současnými trendy vzdělávání, rozvoj dětí v plánovaných kompetencích)
- *hodnocení dětí* (individuální pokroky a rozvoj každého dítěte a s tím související plánování vzdělávací činnosti ve třídě)
- *hodnocení výsledků vzdělávání*

### **úroveň třídy**

- *prostředí třídy* (překrývá s úrovní školy - zda je prostředí dostatečně bezpečné a podnětné)
- *spolupráce s rodiči* (otevřená komunikace)
- *vhodnost nabízených činností i zvolených strategií* (k naplňování dílčích vzdělávacích cílů, k rozvoji kompetencí)

### **úroveň školy**

- *podmínky vzdělávání*
- *kvalita práce učitelek* (plnění cílů ŠVP, krátkodobých plánů)
- *soulad ŠVP a TVP* [1]

Autoevaluační činnosti se vzájemně doplňují, prolínají a ovlivňují. Společně vytvářejí vnitřně propojený systém, jehož prostřednictvím může mateřská škola získávat smysluplnou zpětnou vazbu o fungování ŠVP [22].

## **2.4 Proces autoevaluace**

Autoevaluačním procesem se v odborných publikacích zabývá řada autorů (např. Vašátková [7] [10], Syslová [1], Trojan [15]). Skládá se z několika na sebe navazujících a cyklicky se opakujících fází.

- **Motivační fáze** vzniká v okamžiku potřeby autoevaluace. Souvisí se získáváním zaměstnanců a dalších osob pro podílení se na autoevaluaci. Bez pochopení smyslu autoevaluace není možná její úspěšná realizace. V této fázi je důležité měnit dosavadní pojetí nahodilosti ve skutečný systematický pohled.

- **Přípravná fáze** je charakteristická promýšlením a zpracováním autoevaluačního plánu: stanovení oblastí, cílů, podmínek a pravidel, kritérií a indikátorů, harmonogramu, metod a nástrojů, odpovědnosti.
- **Realizační fáze** souvisí s praktickým získáváním informací a dat podle stanoveného plánu. Trojan upozorňuje na úskalí této etapy - časovou náročnost, která může způsobit postupnou povrchnost a formálnost. Je žádoucí mít předem stanovené pevné body, v nichž probíhá reflexe postupu, výměna informací a možné korekce postupu.
- **Evaluační fáze** je fáze zpracování a vyhodnocení komplexních informací, jež slouží jako podklad pro plánování rozvoje školy. Podle Trojana je zásadou otevřenost, upřímnost a citlivost při interpretaci získaných údajů a celková práce s výsledky.
- **Korektivní fáze** završuje celý proces autoevaluace. Zaměřuje se na promýšlení a formulování opatření a konkrétních aktivit (odstranění nedostatků, posilování odhalených předností, korekce cílů a zahájení metaevaluačních aktivit).
- **Metaevaluace** je evaluace procesu autoevaluace ve škole, jejímž výsledkem má být upravený autoevaluační plán [1].

### 3 Oblasti autoevaluace

V RVP PV [2] je uvedeno, že „autoevaluace se může týkat mnoha různých oblastí. Sledovat a vyhodnocovat je možné prakticky všechno, co vstupuje do vzdělávacího procesu. Obecně mohou být porovnávány školní a třídní vzdělávací programy s RVP PV a vyhodnocováno, do jaké míry jsou tyto programy v souladu s požadavky formulovanými v RVP PV. Důležité je porovnávat školní či třídní program (to, co je v něm napsáno) s jeho realizací (s tím, jak vzdělávání probíhá v praxi).“

RVP PV doporučuje oblasti, na které je zapotřebí zaměřit evaluaci:

- naplňování cílů programu
- kvalita podmínek vzdělávání
- způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání (zpracování a realizace integrovaných bloků)
- práce pedagogů (včetně jejich sebereflexe)
- výsledky vzdělávání

Podle Smolíkové [22] by si každá škola měla vytvořit svůj vlastní evaluační systém. Rozsah evaluačních činností je věcí mateřské školy a jejích pedagogů. Je vhodné, aby si pedagogové vymezili oblasti, které považují ze svého hlediska za důležité.

Podle Vašŕatkové [7] by to měly být oblasti, v nichž by měla škola kvalitu práce zlepšit, nebo ty, u nichž je dobré kvalitu udržet. Je možné identifikovat oblasti pomocí SWOT analýzy (silné a slabé stránky - např. slabá stránka práce školy jsou procesy zpětné vazby mezi vedením a pedagogy, oblastí se tedy stane řízení školy). Každou zvolenou oblast je „zpravidla potřebné rozpracovat do konkrétních, uchopitelných suboblastí (dílčích, konkrétních oblastí), je nutné vymezit podstatu každé oblasti a všechny její části.“ To vychází z potřeb dané školy, proto by měla být tato činnost týmovou záležitostí.

Podrobněji se oblastmi autoevaluace mateřské školy zabývá Smolíková [8] a Syslová [1]. Syslová uvádí, že „předmětem autoevaluace školy jsou vzájemně

provázané **podmínky, průběh (procesy) a výsledky vzdělávání.**“ Smolíková kromě těchto oblastí navrhuje ještě autoevaluaci ŠVP. Co bychom měli v těchto oblastech sledovat konkrétně, je vysvětleno v následujících částech [8].

### 3.1 ŠVP

Autoevaluaci ŠVP, jeho souladu s požadavky RVP PV, je dobré učinit dříve, než se podle něho začne pracovat. Je možné zjistit tak případné nedostatky a zajistit potřebnou korekci. Autoevaluace ŠVP se vztahuje k pěti oblastem (podoblastem).

- *koncepční záměr ŠVP* - hodnotíme jeho promyšlenost, původnost, dlouhodobé cíle (vizi), zda obsahuje jasné a srozumitelné vzdělávací cíle a záměry
- *vhodnost ŠVP vzhledem k podmínkám* - zda vychází z analýzy podmínek a okolního prostředí
- *pojetí a zpracování vzdělávacího obsahu* - hodnotíme metody a formy práce, koncepci vzdělávacího obsahu, obsahovou i vzdělávací kvalitu integrovaných bloků
- *formální a obsahové zpracování* - hodnotíme úplnost, přehlednost, formu zpracování
- *funkčnost ŠVP* - hodnotíme, zda umožňuje další rozvoj školy, zkvalitňování vzdělávání, otevřenost, flexibilitu

### 3.2 Podmínky vzdělávání

Základní podmínky, které je třeba při vzdělávání dětí dodržovat, jsou legislativně vymezeny příslušnými právními normami (zákony, vyhláškami, prováděcími právními předpisy - školský zákon, zákon č.258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví (a příslušné prováděcí předpisy), vyhláška č.410/2005 Sb. (novela č.343/2009 Sb.), o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochraně zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních a další [2].

V návaznosti na tyto podmínky RVP PV [2] podrobněji popisuje ideální stav a doplňuje další - **materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky**, které významně ovlivňují kvalitu vzdělávání. Konkretizace těchto podmínek včetně návrhů na jejich zkvalitnění je obsahem ŠVP.

Syslová [1] upozorňuje, že každá mateřská škola má jiné možnosti (architektonické, finanční apod.) i priority. Prostředí má poskytovat příležitosti k výběru a realizaci činností, které dětem pomohou rozvíjet se na základě svých zájmů a možností (rozvíjet kompetence).

RVP PV vymezuje sedm podmínek - tzv. podoblastí, jež naplňují optimální stav. Co bychom měli u těchto podmínek sledovat, uvádí Smolíková [8].

- *věcné podmínky* - posuzujeme prostory a vybavení z hlediska požadavků vzdělávacích, bezpečnostních a hygienických
- *životaspráva* - posuzujeme denní řád, režimová pravidla a aktivity, např. stravování, spánek, pohybové aktivity, pobyt venku, hodnotíme naplňování zásad zdravého životního stylu
- *psychosociální podmínky* - posuzujeme klima třídy i školy, atmosféru a kvalitu komunikace, přístup k dětem a způsob jejich vedení, respekt k individuálním potřebám, vzájemné vztahy a postoje, prosociální komunikaci, míru prostoru pro aktivitu a samostatné rozhodování dítěte apod.
- *organizační podmínky* - posuzujeme organizační formy práce, denní program, počty dětí ve třídě, respekt k soukromí dítěte, zařazování řízených zdravotně preventivních aktivit apod.
- *řízení mateřské školy* - posuzujeme vymezení pravidel, týmovou práci, spolupráci všech zúčastněných, kvalitu plánování, řízení a hodnocení, informační systém, spolupráci se zřizovatelem, s orgány státní správy, školami, odborníky a s dalšími partnery
- *personální a pedagogické zajištění* - posuzujeme pedagogické, metodické i etické kompetence pracovníků, jejich sebevzdělávání, další vzdělávání apod.
- *spoluúčast rodičů* - posuzujeme vzájemné vztahy mezi rodinou a školou, míru, intenzitu, formy a obsah komunikace a spolupráce

Společným zájmem všech pracovníků školy by mělo být vytvoření příznivého a kvalitního prostředí pro efektivní vzdělávání dětí předškolního věku a pro rozvoj jejich kompetencí, které jsou nezbytné pro celoživotní vzdělávání.

### 3.3 Průběh a proces vzdělávání

Smolíková [8] doporučuje autoevaluaci této oblasti zaměřit na práci pedagogů. „Smyslem hodnocení je zjistit úroveň metod a forem práce používaných pedagogy v práci s dětmi a následně zajistit, aby byly uplatňovány takové, které odpovídají odborným požadavkům na vzdělávání předškolních dětí.“

Zaměříme se na:

- *pedagogický styl* - hodnotíme metody a formy práce, metodické a diagnostické postupy
- *vzdělávací nabídku* - hodnotíme třídní vzdělávací programy a jejich naplňování, hodnotíme jejich promyšlenost a plánovitost, hodnotíme integrované bloky, nabídku činností, naplňování cílů v rámci bloků

Může jít o sebehodnocení, hodnocení ředitelkou, vzájemné hodnocení s kolegyněmi.

Podle Syslové [1] je pro stanovení podoblastí průběhu (procesu) vzdělávání těžké najít využitelný model. Podobně jako Smolíková uvádí například - „plánování třídního vzdělávacího programu, sledování vývoje dětí, metody, které učitelka využívá při své vzdělávací činnosti, její partnerský přístup - komunikace a interakce s dětmi apod.“ Pozornost zaměřuje na *profesní kompetence*, jež jsou jakýmsi souborem osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese a mohou být také podoblastmi hodnocení průběhu a procesu vzdělávání. Odkazuje (s. 55-57) na Vašutovou (2001), která jako jediná uvádí specifické kompetence pro učitelku mateřské školy.

Podle Syslové je jednou z nejdůležitějších dovedností, které učitel profesionál potřebuje zvládat, vyhodnocovat si dopady svého chování a jednání a svého celkového pedagogického působení. „Bez této dovednosti nebude schopný měnit zaběhnuté způsoby pedagogických přístupů a zkvalitňovat vzdělávání dětí předškolního věku ve smyslu požadavků RVP PV, tzn. ve smyslu humanizace školy.“ Předkládá

kompetenční model učitelky mateřské školy, v němž se snaží popsat kvalitu vzdělávací práce učitelky a na několika příkladech uvádí, jak ji lze „změřit“. Pro nevyčerpatelnost mohou být formulovány další návrhy ukazatelů. Lze jej využít v oblasti sebehodnocení a hodnocení učitelek mateřských škol a rovněž pro vytvoření vlastních hodnotících systémů a kritérií v mateřských školách [23].

Tabulka 2: Model kompetencí učitele mateřské školy (s. 33-34) [23]

<b>1. ŘÍZENÍ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU</b>	
<p>Plánování je cílené s důrazem na rozvoj kompetencí dítěte.  Východiskem plánování je znalost skupiny a situací, ve kterých se děti nacházejí.  Volba metod a obsah vzdělávání (činností) je v souladu s cíli a složením třídy.  Vzdělávání dětí je individualizováno na základě znalosti dětí a jejich rodinného zázemí tak, aby dosahovaly maxima svých možností.  Dětem jsou nabízeny různé typy činností na základě jejich zájmu, schopností a možností.  Děti jsou podporovány v samostatnosti.</p>	
<b>Ukazatele kvality</b>	<b>Prokazatelné:</b>
<p>Vzdělávání ve třídě vychází z prožitkového učení (má všechny znaky).  Výrazněji převládá využívání aktivizujících metod.  Děti jsou během dne „ponořené“ do spontánních i řízených činností.  Oba typy činností „běží“ vedle sebe.  Ze záznamů o dětech je patrné, v čem jsou dobré, v čem mají problémy a jak rozvinuté jsou jejich kompetence.</p>	<p>v plánech  tematických částí  v pozorování  v záznamech o dětech</p>
<b>2. VYUŽITÍ SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE PŘI ORGANIZACI VZDĚLÁVACÍHO PROCESU</b>	
<p>Efektivní komunikace s dětmi, rodiči, kolegyněmi.  Vytváření příznivého, otevřeného a bezpečného klimatu.  Tvořivý a konstruktivně kritický postoj k inovacím.  Týmová práce a spolupráce.  Vytváření prostoru pro vzájemnou spolupráci dětí a učení se od sebe navzájem.  Výběr organizačních forem vzhledem k cílům a složení třídy.  Pravidelná a smysluplná setkávání s rodiči.  Pravidelná a promyšleně vedená dokumentace.</p>	



Ukazatele kvality	Prokazatelné:
<p>Učitelka:  povzbuzuje děti, aby říkaly své názory;  klade otevřené otázky a čeká na odpověď;  povzbuzuje děti, aby se ptaly;  při hovoru s dítětem snižuje polohu;  podněcuje děti, aby spolu hovořily;  konstruktivně připomínkuje a aktivně se účastní rozhovorů na pedagogických radách;  k udržení kázně využívá pravidla soužití, která byla vytvořena společně s dětmi;  dává dětem zpětnou vazbu o jejich pokrocích a chování;  informace o dětech od jejich rodičů a jejich názory přijímá bez kritiky;  řízené činnosti jsou realizovány především individuálně a skupinově;  prostředí ve třídě umožňuje dětem vybírat si hry i herní koutky samy (jsou na dosah, odpovídají zájmům dětí, poskytují možnost realizovat se);  vítá přítomnost rodičů ve třídě a jejich spolupodílení se na plánování rozvoje dítěte;  poskytuje rodičům odborné informace o pokrocích jejich dětí.</p>	<p>v pozorování  v pedagogických radách  ve viditelnosti pravidel soužití ve třídě  v analýze dokumentů  v záznamech o schůzkách s rodiči</p>
<b>3. SEBEREFLEXE A VLASTNÍ ROZVOJ</b>	
<p>Reflexe a následné zdokonalování vzdělávací práce.  Převzetí odpovědnosti za výsledky dětí.  Vytvoření vlastní reálné představy o svých kompetencích, o svých silných a slabých stránkách.  Rozvíjení sebe samé.</p>	
Ukazatele kvality	Prokazatelné:
<p>Učitelka:  pravidelně vyhodnocuje svou práci;  své přístupy k dětem, metody a formy práce upravuje na základě hodnocení;  efektivitu svých postupů si vyhodnocuje různými metodami a nástroji;  využívá vzájemného hodnocení s kolegyněmi;  má svůj plán profesního růstu;  orientuje se v odborné literatuře;  sleduje poznatky a výsledky výzkumu v oblasti pedagogiky a psychologie;  zúčastňuje se dalšího vzdělávání;  ze špatných výsledků vzdělávání neobviňuje děti či rodiče.</p>	<p>v seberefektivních nástrojích (deník, videonahrávky, dotazník apod.)  v pozorování  v záznamech z hospitací  v záznamech z pedagogických rad  v rozhovorech</p>

### 3.4 Výsledky vzdělávání

Jaké jsou výsledky vzdělávání? Dosahují děti očekávaných vzdělávacích pokroků? Umíme pokroky v rozvoji a učení dítěte poznat a zhodnotit je? Tyto otázky nejsou z hlediska autoevaluace zdaleka vyčerpávající, mohou být jakýmsi vodítkem při určení konkrétních jevů, na které se při autoevaluaci zaměřit.

Dle RVP PV [2] je předškolní vzdělávání orientováno k tomu, „aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání.“

Jedná se o kompetence:

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- činnostní a občanské

Tyto kompetence jsou v RVP PV konkretizovány na úroveň dítěte předškolního věku. Jsou „vodítkem“ pro práci pedagogů, které slouží především pro vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření.

Hodnocení výsledků vzdělávání je nezbytnou součástí autoevaluace. Není pouhým prostředkem kontroly, ale je součástí „diagnostické činnosti učitele, v níž zjišťuje komplexní informace o dítěti a formuluje takové závěry, které využije k dalšímu plánování vývoje dítěte, ale také k jeho stimulaci.“ Slouží také ke včasnému rozpoznání případných problémů [24].

V předškolním vzdělávání se nejedná o hodnocení dítěte a jeho výkonu ve vztahu k dané normě, ani o porovnání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. Hodnocením výsledků vzdělávání rozumíme hodnocení vzdělávacího přínosu u dětí. Sledujeme a vyhodnocujeme individuální vzdělávací pokroky každého dítěte (rozvoj a učení dítěte, jeho vzdělávací pokroky ve všech vzdělávacích oblastech, prospívání dítěte ve vztahu k jeho individuálním potřebám a možnostem) [2]. „Cílem tohoto

hodnocení je zjišťovat, zda se děti ve svém rozvoji a vzdělávání posunují, a zajišťovat, aby tento posun byl vzhledem k možnostem dítěte optimální“ [8].

Kritéria k hodnocení výsledků vzdělávání jsou odvoditelná z očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP PV. Individuální pokroky a rozvoj dítěte by měly být sledovány průběžně, jde o tzv. průběžné hodnocení dětí ve smyslu pedagogické diagnostiky.

### 3.5 Cíle, kritéria a indikátory autoevaluace

Obecný rámec autoevaluace začíná stanovením oblastí a vymezením cílů. Vašátková [7] definuje **cíl** jako „zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž aktivity směřují.“ Podle ní je spolupodílení na vytváření cílů předpokladem přijetí autoevaluace. Vycházejí z vize školy (sledující především rozvoj pedagogické práce školy), z jejich strategických a dílčích cílů rozpracovaných ve školním vzdělávacím programu a ze znalosti aktuálního stavu. Stanovení cílů se váže k jednotlivým oblastem a podoblastem autoevaluace.

Aby bylo možné cíle vyhodnotit, je třeba si vytvořit **kritéria** (měřítko). „Určují kvalitu ve zvolené oblasti, charakterizují žádoucí stav“ [10]. Podle Syslové [1] kritéria, která jsou vnímána jako měřítko pro určení žádoucího stavu, zásadně odlišují subjektivní hodnocení od evaluace. „Pomáhají hodnotit sledované jevy podle určitých znaků kvality, nikoli podle zkušeností, postojů či dojmů hodnotitele.“

Obecná kritéria kvality nám určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Jsou v něm obsaženy požadavky na vzdělávací obsah, na veškeré podmínky, na přístupy k dítěti a jeho vzdělávání, na formy a metody práce, na zpracování ŠVP, na odborné činnosti pedagogů apod. Vyjadřují optimální představu, ke které je třeba směřovat. Z požadavků na předškolní vzdělávání lze vyvodit konkrétní kritéria podle zaměření či priorit ŠVP.

Kritéria je možné rozpracovat do podoby konkrétních ukazatelů - **indikátorů**, jakýchsi vodítek či projevů, podle nichž poznáme, na jaké kvalitativní úrovni jev je. Kritéria i indikátory se mohou prolínat, pro praktické účely není zpravidla nutné je

rozlišovat. Pro jejich vyhodnocení je doporučováno připojení hodnotící škály, která ukáže, kde se škola nachází [8].

Syslová [1] pokládá za důležité, aby formulace kritérií a indikátorů byly týmovou záležitostí. „Při jejich vytváření si učitelky vyjasňují a popisují, v čem lze kvalitu popisovaného jevu spatřit. To pak lépe pomáhá vidět sledované jevy shodně.“

## 4 Metody a nástroje autoevaluace

V souvislosti s procesem získávání dat hovoří Poláchová [10] o autoevaluaci jako o systematickém sběru průkazného materiálu, který je následně různými způsoby zpracováván, analyzován, interpretován a využíván pro další práci. Je možné využít širokou škálu hodnotících metod a nástrojů.

Vosecká [25] ve své bakalářské práci odkazuje na Běleckého (Učitelství listy č. 4/2004/2005, s. 8), který upozorňuje na záměny těchto pojmů. Metodou se rozumí určitý postup při zjišťování skutečnosti (př. dotazníkové šetření), za nástroj je považována konkrétní forma záznamu a interpretace zjištěných skutečností (konkrétní dotazník, včetně jeho způsobu vyhodnocení).

Ve Výkladovém slovníku z pedagogiky [14] je k metodám uvedeno: „Výzkumná metoda (obecně) je cesta, která vede k cíli stanovenému badatelem v daném výzkumu. Představuje celý komplex různorodých poznávacích postupů a praktických operací, prostřednictvím kterých zjišťujeme stav, vztahy a souvislosti pedagogické reality.“

Z Vaš'átkové [7] lze doplnit, že někteří autoři používají pro konkrétní způsob (záznamový arch, scénář rozhovoru, formulář dotazníku) názvu nástroj, jiní technika. Někdy je za techniku považován i ustálený postup s konkrétním nástrojem.

V projektu Cesta ke kvalitě je pojem nástroj obecně chápán jako pojem nadřazený metodám, technikám či postupům. Za evaluační nástroje jsou zde považovány metody sběru dat nebo jiný metodický postup podporující různé fáze evaluačního procesu [26].

### 4.1 Metody

Evaluační metody patří k výzkumným metodám, které se dělí na kvalitativní a kvantitativní. Podrobnější informace nalezneme v odborných publikacích o pedagogickém výzkumu (Gavora, 2000; Hendl, 2008; Chráska, 2007; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014) [1]. K získávání průkaznějšího materiálu je dobré metody kombinovat. Poláchová [10] poukazuje na princip „triangulace“ (pravidlo tří), „získávání dat a informací pomocí nejméně tří metod, v různých časových odstupech či od tří skupin různých respondentů,“ což minimalizuje subjektivní rozhodování.

Metody a nástroje jsou vybírány vzhledem ke zvolenému cíli, kritériím, ale i odborným, personálním, časovým a někdy i finančním možnostem realizátorů autoevaluace.

Nejčastěji užívané metody v mateřské škole uvádí Syslová [1].

- *Analýza dokumentů* - Získávání informací z písemných dokumentů (třídní kniha, záznamy o dětech (portfolia), záznamy z pedagogických rad, školní řád, ŠVP, hodnotící zprávy, včetně sebehodnocení učitelky, třídní vzdělávací plány apod.). Lze kombinovat kvalitativní i kvantitativní analýzu - např. dotazník s otevřenými či uzavřenými otázkami pro sebehodnocení učitelky, analýza zápisů v třídní knize - jaké činnosti nabízí či kolik denně jich nabízí apod.
- *Anketa* - Učitelky, zaměstnanci, rodiče se zapojují dle vlastního uvážení, zájmu, aktivity. Vyjadřují svoje názory na dotazovaný jev či hodnocenou oblast. Jde zpravidla o písemnou formu a využití anonymních názorů respondentů.
- *Dotazník* - Nejčastěji určen rodičům, popř. pedagogům a občas i ostatním zaměstnancům. Obsahem jsou otázky (otevřené, polootevřené a uzavřené) či tvrzení. Konstrukce dotazníku je náročný proces, proto je doporučováno spolupracovat s odborníkem, nebo se opřít o rady v odborné literatuře - pozor na sugestivní formulace otázek a nesprávnou interpretaci při vyhodnocování. Lze využít dotazník odborně sestavený (hotový).
- *Pozorování* - se od prostého sledování liší cílevědomostí, záměrností, plánovitostí, a systematickostí, vyžaduje určitý trénink či zkušenost [10]. Vychází z vytyčených cílů, kritérií a ukazatelů (indikátorů). Je to „proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte“ [1]. Je zaměřeno na projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit. Bývá zaznamenáno písemně do předem připraveného formuláře s kritérii (strukturované pozorování) či na volný list. Je podmínkou individuálního přístupu k dítěti. Tato metoda je využívána také při pozorování práce učitelky.

- *Rozhovor* - Sběr informací přímou komunikací. Může být strukturovaný (přesně stanovené pořadí otázek, statistické vyhodnocení), polostrukturovaný (daný okruh otázek, ale větší volnost při odpovídání) či volný (výměna názorů, nápadů, vyjádření stanovisek, hledání řešení apod.). Rozhovor dělíme na individuální a skupinový - př. rozbor hospitací, pedagogické rady apod. Pro využití při autoevaluačních procesech je důležité mít alespoň zkrácený záznam rozhovoru nebo závěrů z něho plynoucích [1].
- *Brainstorming* - Skupinová metoda založená na zachycování myšlenek účastníků. Spočívá ve vytváření určitých myšlenkových map - vymezení problému, soupis okamžitých nápadů a návrhů řešení, utřídění myšlenek, jejich vyhodnocení a výběr vhodného řešení.
- *SWOT analýza* - Pro základní zmapování situace školy. Vyhodnocení situací a jevů uvnitř školy (pojmenování vlastních silných a slabých stránek) a okolností ovlivňujících činnost školy zvenčí (příležitostí, kterých je třeba využít, hrozeb, kterým je nutno se vyhnout) [8].

## 4.2 Nástroje

Na některé nejčastěji používané nástroje v mateřské škole upozorňuje Syslová [1]. Slouží jako podklad pro zpracování autoevaluační zprávy.

- *Deník* - Písemný záznam zachycující profesní i osobnostní zkušenosti jednotlivce (popis zkušeností ze vzdělávací činnosti, interpretace pocitů). Nástroj pro sebereflexi a sebehodnocení vlastní práce učitelky.
- *Pololetní hodnocení třídního vzdělávacího programu* - Ucelenější pohled na kvalitu podmínek, procesů i výsledků jednotlivých tříd, jehož podkladem jsou informace získané prostřednictvím dalších nástrojů (videozáznam, zpětná vazba

tematické části, analýza dokumentů, portfolio dítěte, výsledky z dotazníků pro rodiče. Je podkladem pro autoevaluaci školy.

- *Hospitace* - Zjišťování, jak učitelky naplňují cíle a úkoly ŠVP a krátkodobých plánů. Porovnávání svých zjištění s informacemi získanými jinými nástroji (zpětná vazba tematické části, hodnocení třídních programů, sebehodnocení učitelek). Součástí je pohospitační rozhovor s písemným záznamem.
- *Portfolio* - (dítěte, učitelky) tvoří dokumenty nebo práce jednotlivce včetně komentářů jiných osob. Je podkladem pro plánování a východiskem pro individuální přístup k dítěti. Pro autoevaluační procesy je zdrojem informací o výsledcích vzdělávání a poskytuje důležité poznatky z oblasti rozvoje kompetencí jednotlivých dětí. Profesionální portfolio učitelky může obsahovat: osvědčení o absolvování DVPP, záznamy ze samostudia, sebehodnocení, hospitací, fotodokumentaci z akcí, videonahrávky, příspěvky do tisku a další.
- *Sebehodnocení* - Hodnocení své pedagogické činnosti, zpravidla jednou ročně. Vychází z RVP PV - pojetí předškolního vzdělávání a jeho specifika, povinnosti předškolního pedagoga. Součástí je pohled učitelky na organizaci vzdělávacích činností (zda se jí daří realizovat prožitkové učení, úroveň jejích komunikačních dovedností, diagnostické schopnosti apod.). Výstupem jsou návrhy na změnu, další vzdělávání apod.
- *Videozáznam* - při jehož rozboru se využívá speciální metoda *videotrénink interakcí*, je vyhodnocován na základě stanovených kritérií. Metoda je zaměřena na vyhledávání pozitivních momentů komunikace a interakce mezi učitelkou a dítětem. Slouží pedagogům k vyhodnocování jejich práce.
- *Zpětná vazba tematické části* - Zjišťování, nakolik zvolené činnosti pomohly dětem k naplňování vzdělávacích cílů a zda směřovaly k rozvoji kompetencí.



- *Záznamové a hodnotící listy, protokoly* [8] - Obsahují jasně stanovená kritéria a odpovídající hodnotící škálu. Lze využít hotové, někým vytvořené, či si vytvořit vlastní.

### 4.3 Systémové nástroje

Mateřské školy mají možnost využít řadu připravených a ověřených evaluačních nástrojů. Některé vznikly v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě s plným názvem „AUTOEVALUACE“. Výhodou takto vzniklých nástrojů je, že prošly procesem ověřování. Smyslem tohoto procesu bylo získat a následně poskytnout uživatelům daného nástroje maximum informací o tom, jak nástroj používat a správně interpretovat výsledky. Podrobné informace včetně vytvořených manuálů k evaluačním nástrojům lze získat na <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje> [13].

- *Anketa pro rodiče* - Cílem je zjistit názory rodičů na konkrétní aspekty činnosti školy.
- *Dobrá škola* - Cílem je stimulovat ve škole diskusi o jejích prioritách a podpořit spolupráci učitelů (shoda na hodnotách a vizích školy, odhalení neshod atd.).
- *Dotazník o klimatu v učitelském sboru* - Cílem je zjistit kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů pedagogického personálu. Úkolem dotazníku je poskytnout řediteli i učitelům informace o kvalitě vedení a řízení školy.
- *Internetová prezentace školy* - Rámcové zhodnocení internetových stránek školy.
- *Příprava na změnu* - Cílem je analyzovat reakce osob (učitelů) ve škole na plánovanou změnu, která se jich bezprostředně týká.
- *Rámc pro vlastní hodnocení školy* - Cílem je umožnit škole relativně rychlou sebereflexi ve všech oblastech školního života.
- *Rámc profesních kvalit učitele mateřské školy* [23] - Vznikl modifikací evaluačního nástroje vytvořeného v rámci projektu Cesta ke kvalitě, který je určený učitelům ZŠ a SŠ. Jde o komplexní nástroj určený učitelům a ředitelům mateřských škol pro dlouhodobé sebehodnocení a hodnocení kvality učitele. Charakterizuje vynikajícího učitele.

Další systémové nástroje jsou nabízeny Programem podpora zdraví v mateřské škole či Začít spolu [24].

- *Dotazník INDI MŠ* - Soubor dotazníků pro vyhodnocení podmínek vzdělávání z pohledu podpory zdraví.
- *Suky MŠ a Rok MŠ* - Nástroje se zaměřují na hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Jsou určeny mateřským školám, které pracují podle Kurikula podpory zdraví v mateřské škole.
- *Kompetentní učitel pro 21. století, Mezinárodní standardy kvality ISSA* - Tento dokument popisuje žádoucí kvalitu dobré práce učitele v souladu s nejnovějšími mezinárodními pedagogicko - didaktickými trendy a koresponduje s požadavky RVP PV. Vznikl pod záštitou International Step by Step Association (ISSA), která sdružuje 30 zemí, v nichž je realizován vzdělávací program Začít spolu (<http://www.sbscr.cz/>).
- *Oregonská metoda* - Nástroj využíván zejména mateřskými školami zapojenými do projektu Začít spolu. Je určen ke sběru poznatků o dítěti na základě pozorování.

## 5 Úvod k výzkumu

**Cílem** této bakalářské práce je zjistit a popsat, jak probíhá autoevaluace v konkrétní mateřské škole a kriticky ji zhodnotit. Půjde o deskripci struktur, procesů, metod a nástrojů autoevaluace v této škole. Výzkumný cíl mě od počátku směřuje ke kvalitativnímu přístupu, jehož empirickým designem je případová studie školy.

Téma autoevaluace jsem si zvolila záměrně, neboť jsem jej chtěla hlouběji prostudovat a teoretické poznatky ověřit v praxi konkrétní, typické školy. Věřím, že kromě osobního přínosu, který spatřuji v detailním studiu této problematiky v rámci studia školského managementu jakožto přípravy pro ředitelskou funkci, bude práce příkladem i pro další management škol a v neposlední řadě i přínosem pro obor školský management, neboť pomůže objasnit proces autoevaluace i se všemi jeho souvislostmi, čímž může být klíčem k porozumění celé situace.

V souladu se stanoveným cílem byly formulovány tyto **výzkumné otázky**:

1. Kterým oblastem autoevaluace je ve škole věnována největší pozornost?
2. Jaké nástroje, metody, postupy jsou uplatňovány při autoevaluaci v této škole?
3. Jaké postoje zaujímají pedagogové k autoevaluačním činnostem v této škole?
4. Jak probíhá autoevaluace na úrovni třídy?
5. Jak probíhá autoevaluace na úrovni školy?

## 6 Metodologie výzkumu

### 6.1 Výběr školy

Zadání bakalářské práce nabízelo možnost uchopit toto téma jako případovou studii a zabývat se detailním studiem autoevaluace jedné školy.

Pro výběr školy jsem si stanovila dvě hlediska:

- velikost školy (větší než jednotřídní)
- typická škola (která umožňuje „zachycení běžných, tradičních, obvyklých podmínek a okolností zkoumaných jevů a situací“ [5]).

Vytipovala jsem si několik škol v okolí, jejichž ředitelky jsem následně telefonicky oslovila. Se vstřícným přijetím jsem se setkala až u třetí oslovené paní ředitelky, která mě ale upozornila, že je ve funkci teprve třetím rokem. I toto je faktor, který by mohl mít na autoevaluační procesy v organizaci vliv a stal se dalším předmětem mého zkoumání.

### 6.2 Výzkumné metody

Jak jsem již nastínila, zabývá se tato bakalářská práce detailním studiem autoevaluace jedné mateřské školy, proto je zvolen empirický design případové studie. Jedná se o kvalitativní výzkum, který je kombinován s metodou uplatňovanou tradičně v kvantitativních šetřeních (dotazníkem). Švaříček, Šedřová a kol. [5] uvádí, že „například při studiu školy mohou být cenným zdrojem informací mimo jiné i data získaná z dotazníků distribuovaných učitelům.“ Tuto metodu jsem zvolila proto, abych získala informace od většiny učitelek, které jsem potom následně doplnila a prohloubila několika rozhovory s ředitelkou, vybranými učitelkami a analýzou dokumentů. Výsledky ze všech použitých metod jsou interpretovány v případové studii dohromady, neboť je cílem vyložit případ jako integrovaný systém [5].

### **6.2.1 Dotazník a otázky k rozhovorům**

Položky dotazníku a otázky k rozhovorům jsem čerpala z národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě (2009 - 2012) [13] a z dotazníku autoevaluačních procesů [1]. Přizpůsobila jsem je cílové skupině a tématu bakalářské práce.

Položky v dotazníku jsou z větší části uzavřené, pouze tři otevřené, na dvou místech je vytvořen prostor pro doplnění odpovědi (příloha A). Hlavní konstrukce rozhovorů (příloha B, C) byla sestavena taktéž z citovaných zdrojů, některé další otázky vyplynuly při realizaci samotného rozhovoru. Byly položeny za účelem bližšího prozkoumání a pochopení konkrétního jevu. Rozhovory lze charakterizovat jako polostrukturované. Srozumitelnost položek dotazníku a otázek rozhovorů jsem ověřila u několika učitelek a ředitelky jiné mateřské školy.

### **6.2.2 Dokumenty podrobené analýze**

- ŠVP a TVP
- evaluační záznamové archy - pedagogická diagnostika, hodnocení integrovaných bloků apod.
- individuální vzdělávací plán
- dotazníky rodičům
- plány učitelek
- záznamy z hospitací
- zápisy z pedagogických rad

## **6.3 Výzkumný postup**

V telefonickém rozhovoru jsem ředitelku seznámila s předmětem a cílem mého výzkumu. Byl dohodnut další postup a domluvena první návštěva školy. Při té jsem byla seznámena s prostředím školy, s některými učitelkami i provozními zaměstnanci. Znovu jsem vysvětlila záměr mého výzkumu, zaručila naprostou anonymitu a získala souhlas s nahráváním rozhovorů. Úvodní rozhovor s ředitelkou školy se týkal obecnějších

otázek. Byl realizován za účelem zmapování celé situace a pochopení souvislostí, které mohou v kontextu s interpretací dat získaných výzkumem, hrát významnou roli.

V další fázi byl zaslán ředitelce školy dotazník, jež následně předala většině učitelek při pedagogické poradě. Z výpovědi ředitelky vyplývá, že po objasnění důvodu tohoto dotazníkového šetření nebyla shledána žádná negativní reakce, a jejich návratnost byla stoprocentní. Při několika následujících návštěvách školy jsem realizovala individuální rozhovory s ředitelkou a se čtyřmi učitelkami. Byla jsem obeznámena s požadovanou dokumentací a materiály, které se staly předmětem mé analýzy. Některé dokumenty jsem si mohla zapůjčit domů, z jiných mi bylo umožněno pořídit si kopie. Celkově lze shrnout, že jsem se při realizaci výzkumu setkala se vstřícným přijetím a ochotou vyhovět mým požadavkům.

## **6.4 Technika analýzy**

### **6.4.1 Dotazníky**

Z 12 pedagogických pracovníků (včetně ředitelky) vyplnilo dotazník 9 učitelek. Zdůvodněno to bylo ředitelkou školy tím, že třída umístěná na odloučeném pracovišti v základní škole funguje včetně pedagogického zajištění teprve od září tohoto školního roku, proto nebyly tyto učitelky do šetření zahrnuty.

Některé dotazníky byly vyplněny neúplně. Ve čtyřech případech nebylo odpovězeno na otevřenou otázku 7 a 8, v jednom případě ani na otázku 9. Ve čtyřech případech byla sloučena odpověď na 7. a 8. otázku do jedné. Z toho vyplývá, že položky, které jsou formulované jako otevřené a vyžadují krátkou odpověď, nebyly čtyři učitelky ochotny vyplnit. Další čtyři odpovědi sloučené v jednu (na otázky 7 a 8) vypovídají o tom, že učitelky nahlížejí na stejnou oblast autoevaluace jako na nejzajímavější i nejdůležitější bez rozdílu. Ve třech dotaznících chyběla odpověď na některou uzavřenou položku (1.3, 1.6, 3, 4, 11).

Všechny vyplněné odpovědi jsem pro větší přehled zaznamenala do společného dotazníku (příloha D). Čísla v jednotlivých kolonkách označují, kolik učitelek volilo tuto možnost. „Dotazníkové metodě bývá často oprávněně vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe

(pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni“ [27]. Dotazníková zjištění jsou dále komparována s kategoriemi a kódy vzniklými z analýzy rozhovorů a využita ke komplexní analýze a závěrečné interpretaci dat. Vyhodnocení položky č. 11 (charakterizujte Vaši školu) není součástí této případové studie. Do obsahu tematicky nezapadlo.

#### **6.4.2 Analýza rozhovorů**

Všechny rozhovory jsem se souhlasem respondentů nahrávala na diktafon. Rozhovory s ředitelkou trvaly celkem 140 minut. Rozhovory s učitelkami 45 - 60 minut. Ukázalo se, že již čtvrtý rozhovor s učitelkou nepřinášel nové informace ke sledované problematice „jak probíhá autoevaluace v této škole.“ Odrážel se v něm pouze osobní postoj, který lze vydedukovat z analýzy dotazníku. Jak uvádí Hendl v Pedagogické encyklopedii [6], nazývá se tento koncový stav saturace. Z tohoto důvodu jsem shledala počet respondentek, které mi poskytly rozhovor, za dostačující a přistoupila jsem k následnému doslovnému přepisování rozhovorů, což lze shrnout jako velice časově náročnou záležitost. V další fázi jsem se rozhodla, dle doporučení v odborné literatuře [5], pro techniku otevřeného kódování. Postup je takový, že nejprve analyzovaný text (přepsaný rozhovor, dokument) rozdělíme na jednotky - slovo, sekvence slov, věta, odstavec (významový celek různé velikosti) a takto vzniklé jednotce přidělíme nějaký kód, čímž může být slovo nebo krátká fráze. Do datového záznamu jsem vepisovala značky pro ohraničení jednotek a názvy kódů. Tuto fázi i další jsem prováděla metodou papír a tužka [5]. Řádky rozhovorů jsem očíslovala, opakovaně pročítala a vytvářela kódy. Kódy jsem poté začala systematicky seskupovat ve vztahu ke zvoleným výzkumným otázkám a kategorizovat. Vyplývalo několik kategorií, které jsem nazvala „problémy v začátcích, vztahy v kolektivu, postoj ředitelky k autoevaluaci, postoj učitelek, oblasti autoevaluace.“ Následující technika je v odborné literatuře [5] nazývána technikou „vyložení karet“. Ke kategorizovanému seznamu kódů jsem přiřadila kódy plynoucí z dotazníku a analýzy dokumentů a na základě tohoto uspořádání převyprávěla obsah jednotlivých kategorií.

### 6.4.3 Analýza dokumentů

Prvotní obraz jsem získala při jejich bližším prozkoumání v mateřské škole. Bylo mi podáno vysvětlení k jednotlivým dokumentům a zodpovězeny otázky ředitelkou nebo učitelkami. Některé dokumenty mi byly zapůjčeny domů, z některých jsem mohla pořizovat kopie, nebo mi byly věnovány vzory např. záznamových archů. Zaměřila jsem se na ŠVP, návaznost TVP, způsob plánování výchovně vzdělávací činnosti, autoevaluační systém popsany v ŠVP, hodnocení integrovaných bloků, hodnocení dětí, individuální vzdělávací plány, záznamy z hospitací, zápisy z pedagogických porad a vyhodnocení dotazníku. Hledala jsem vše, co by mohlo objasnit či potvrdit data získaná z dalších realizovaných výzkumných metod, a porovnávala s poznatky zpracovanými v teoretické části. Zajímala jsem se také o poslední inspekční zprávu, která mi sloužila k ověření některých zjištění a poskytla mi fundovaný pohled na danou školu.



## 7 Výzkumná zjištění a analýza

V této části jsou deskriptivním způsobem vyložena témata, jež jsou výsledkem postupného „vynořování“ kategorií v průběhu analýzy získaných dat. Nejprve však představím zkoumanou školu a její ředitelku, která funkci vykonává teprve tři roky. Zajímalo mě, jak tato skutečnost ovlivňuje autoevaluační procesy ve škole.

### 7.1 Charakteristika školy

Mateřská škola se skládá z šesti tříd s celkovou kapacitou 150 dětí. Pět tříd je umístěno v hlavní jednopatrové budově a přízemních pavilonech s bezbariérovým přístupem. V roce 2004 zde byla z důvodu zrušení jiné mateřské školy provedena rozsáhlá rekonstrukce a přístavba. Čtyři třídy jsou po 28 dětech, tři věkově smíšené, jedna pro děti předškolní. Další třída je pro 18 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Od září 2014 byla uvedena do provozu třída na odloučeném pracovišti v budově základní školy. Hlavním impulsem zřízení této třídy se stalo zrušení přípravné třídy v ZŠ. Navštěvuje ji 20 dětí, převážně s odkladem povinné školní docházky. Součástí budovy je také kuchyň se školní jídelnou. V areálu mateřské školy se nachází prostorná, přírodně členitá zahrada.

Provoz mateřské školy zajišťuje 20 zaměstnanců, 12 pedagogických (včetně ředitelky) a 8 provozních. Všechny učitelky splňují odbornou kvalifikaci stanovenou právním předpisem, 11 má střední odborné vzdělání, 3 učitelky ještě rozšiřující studium speciální pedagogiky, 1 učitelka magisterské vzdělání. Věkový průměr všech pracovníků je 47 let, 10 učitelek má ve školství praxi 20 let a více. Složení pedagogického kolektivu vzniklo dosti ojedinělým způsobem. Ke stávajícímu kolektivu přešly učitelky z jiné školy, která byla zrušena. Jak vyplynulo z rozhovoru s ředitelkou, má tato okolnost vliv na celkové klima učitelského sboru a interní vztahy.

## 7.2 Ředitelka školy - problémy v začátcích

Ředitelka nastoupila do funkce v lednu 2012 na základě výsledků konkurzního řízení. Zkušenosti s řízením mateřské školy neměla. Nějaké období pracovala jako učitelka mateřské školy, poté delší dobu na pozici vedoucí školního stravování střední školy. V této funkci, spolu s praktickými zkušenostmi s administrativou ze soukromého podnikání blízkého člověka, spatřuje určitou výhodu, která mohla mít vliv na úspěch u konkurzního řízení.

Své začátky vnímá ředitelka školy jako velice těžké. Přispělo k tomu hlavně pouhé formální předání řídicí funkce, jehož příčinou byl odchod stávající ředitelky do předčasného důchodu z důvodu vyhlášení konkurzního řízení zřizovatelem po šestiletém funkčním období. Věnovala této škole 33 let, proto ji ztráta zaměstnání hluboce zasáhla. Nová ředitelka se po nástupu do funkce potýkala s řadou problémů. Musela se vyrovnávat s požadavky, které jí řídicí funkce přinášela, absolvovala kvalifikační studium pro ředitele škol v rámci DVPP. V počátcích svého působení byla kvůli nedostatku finančních prostředků nucena přistoupit k některým nepopulárním rozhodnutím. Snižovala úvazky a platy, což bylo zaměstnanci přijato negativně.

Problematické se ukázaly také vztahy v kolektivu. Ředitelka: *Daly se dohromady dva kolektivy, které se nikdy nesžily, vždycky byly rozdělené. Do toho jsem nastoupila já, plná optimismu a víry jak to všechno bude fungovat, jak se mi můj pozitivní přístup bude v dobré obracet, ale nebylo to tak. Byla jsem třetí nejmladší, bylo těžké přijít sem a obstát.* Vzpomíná, jaká zde panovala nedůvěra a napjaté vztahy. Učitelky, které s ní přišly do bližšího kontaktu, byly ostatními separovány, nikdo se s nimi nebavil. Z rozhovoru dále vyplynulo, že budování příznivější atmosféry je dlouhodobým procesem, který trvá doposud. Ani dobře míněné snahy, jejichž záměrem bylo motivovat spolupracovnice ke společným dohodám a k účasti na spolurozhodování, se neosvědčily. Ředitelka prošla určitou proměnou, již ovlivňovala získávaná zkušenost z praxe. *Byly porady, kdy jsem musela zvýšit hlas a rozhodnout, takhle to zkrátka bude. Dnes už je praxe taková, že o některých věcech se se všemi radím (potřebuji znát jejich názor), ale jiné, týkající se řízení, rozhoduji sama.* Další úvahy provázející složité začátky jsou spojeny s vysokou mírou odpovědnosti a nároky

kladenými na výkon funkce. Ředitelka přiznává, že velice tíživá je pro ni zodpovědnost za bezpečnost dětí. Poukazuje na vysoké počty dětí ve třídách a s nimi spojená rizika. Pociťuje nejistotu a obavy z toho, jestli má vše v pořádku. *Já s tím ráno vstávám, večer usínám, přemýšlím, co jsem zapoměla, co musím. Říkám si tohle dodělám a bude to klidnější, jenže zase přijde něco nového.* Oporu necítí ani ve své zástupkyni, která zůstala na tomto postu po odchodu bývalé ředitelky. Přiznává, že na její pomoc v začátcích nejvíce spoléhala, zástupkyně však nebyla do většiny činností týkajících se řízení školy zasvěcená. Sama si představuje zástupkyni, která by byla její pravou rukou, mohla by na ni delegovat některé činnosti a mohla by jí důvěřovat, proto plánuje personální změny.

### 7.3 Vztahy v kolektivu

Jak jsem již zmínila, problematické se ukázaly vztahy v kolektivu, které mají vliv na celkovou atmosféru v pedagogickém sboru, postoje učitelek např. k vzájemným hospitacím, ale mohou i ovlivňovat vnímání školy veřejností. Tato skutečnost trápí ředitelku školy, která se sama stala terčem některých pomluv. *Trochu mě mrzí, co se občas doslechnu, že jsou takové, které tu moji práci komentují spíš v tom negativním smyslu, vykládají, že je ředitelka neschopná. Pomlouvání u maminek se mi nelíbí. Moje rozhodnutí by učitelky neměly komentovat, měly by být loajální.* Svým přístupem se snaží budovat klima důvěry, otevřenosti, sounáležitosti a naopak potlačovat soupeření, rivalitu, závist. Uvědomuje si, že tato atmosféra zde panovala za působení minulé ředitelky a že ji vytvářejí hlavně někteří jednotlivci, kteří „nahlodávají“ kolektiv a jsou zdrojem konfliktů. Z profesního hlediska je však vše v pořádku, proto je situace obtížně řešitelná. *Vztahy uvnitř kolektivu nejsou upřímné. Nechci, abychom se za zády pomlouvaly. Některé to pochopily, že jde o to prezentovat se před veřejností, že ta škola je kvalitní a něco dělá. Některým to je jedno, nezáleží jim na tom a samy na sebe hází špínu, ukazují se v tomhle světle a pomlouvají se. Nevím, jestli se mi to podaří zlepšit. Bylo by dobré, kdyby učitelky táhly za jeden provaz, aby věděly, že nám všem jde o jednu věc.*

Vnímání problematiky vztahů je patrné i z výpovědí dvou učitelek (A, D), které se vyjádřily k možnosti vzájemných hospitací spíše s obavami, proto lze problematiku vztahy v kolektivu označit za jednu z překážek této metody (pozorování kolegyně při práci) zaměřené na pedagogický styl.

Učitelka A: *Je to taky o lidech. Kdyby ti lidé byli hodní, tak je to o tom, že přijde kolegyně, koukne se na vás, řekne, proč děláš tohle takhle, mně se zdá, že... Je to o jednání. Jakmile je to ale takové, no nevím, jak bych to řekla (smích).*

Učitelka D: *Bylo by to hezké, ale je to o povahách lidí. Kdyby byla důvěra, že mě druhý hned nepomluví, tak ráda něco ukážu.*

#### **7.4 Postoj ředitelky k autoevaluaci**

Ředitelka školy přiznává, že vzhledem k jejímu pracovnímu vytížení a zaneprázdnění administrativními činnostmi, které pokládala za důležité po nástupu do funkce ředitelky mateřské školy, se autoevaluaci příliš nezabývala. *Autoevaluace probíhala tak, jak ji nastavila minulá ředitelka. Hodně mi pomohlo, když jsem v lednu nastoupila, že „rozjetý vlak pokračoval dál“, že učitelky věděly co a jak, co mají dělat. To mně pomohlo. Nijak jsem do toho nezasahovala, nechala jsem jim volnost, ať dělají vše tak, jak jsou zvyklé.* Výzkumné šetření, které je podkladem této bakalářské práce, v ní evokovalo myšlenky týkající se efektivity realizované autoevaluace. Uvažuje o dalších nástrojích autoevaluace, které by chtěla postupně zavést do praxe (sebehodnocení učitelek a vzájemné hospitace). Výběr oblastí, nástrojů a metod považuje za týmovou záležitost, na níž by se měly podílet všechny. Odmítá striktní nařízení a zamýšlí se nad motivací (pozn. manipulací). *Nikdy nechci, aby měly pocit, že je do něčeho nutím. Snažím se je získat, jdu na to oklikou. Většinou je dostanu tam, kam chci, ale tak, aby to nevypadalo, že je do toho nutím.* Nebrání se ani hodnocení své řídicí činnosti zaměstnanci, což by realizovala formou dotazníku. *Nemůžeme předpokládat, že si o nás každý myslí jen to dobré, z těch negativních reakcí se musíme poučit - možná mají pravdu, nebo proč si to myslí?* Dle jejích slov zaměstnanec vybízí k upřímnému a otevřenému jednání, což se ne vždy daří. *Řekla jsem jim, že pokud něco budou mít k mé práci, k mým rozhodnutím, tak ať mně to přijdou říct, tady jsou vždy*

*dveře otevřené a budu ráda. Nelíbí se mi, když se pak něco dozvídám z okolí. Myslím si, že bychom měli táhnout za jeden provaz.*

Ředitelka školy v sebereflexi k danému tématu uvedla, že si je vědoma některých nedostatků v oblasti autoevaluace. Vyplývají především z jejího časového vytížení souvisejícího s adaptací začínající ředitelky. I když za jejího působení nebyla vypracována zpráva o vlastním hodnocení školy (tato povinnost byla od 1. 1. 2012 zrušena), z analýzy dat vyplývá, že autoevaluace je součástí procesu řízení školy.

Patřičná pozornost je věnována autoevaluaci podmínek, průběhu i výsledkům vzdělávání, což je podrobněji uvedeno v kapitole 7.6. Ředitelka iniciovala dotazník rodičům, uskutečňuje plánované hospitační činnosti s následným rozhovorem, zabývá se autoevaluací DVPP, koordinuje vzdělávání dětí aj.

Tuto skutečnost lze doložit zápisy z pedagogických porad.

- Seznámení s vyhodnocením dotazníků pro rodiče - Učitelky byly seznámeny s kladným vyhodnocením dotazníků pro rodiče. Drobné připomínky rodičů byly projednány.
- Na přání rodičů byla i v letošním roce vytvořena samostatná třída pro předškoláky. Učitelky se zaměří na přípravu dětí pro vstup do ZŠ.
- Spolupráce s rodiči - Učitelky se budou snažit navázat co nejlepší spolupráci s rodiči dětí (informovat je o chování taktní formou, informovat je o vzdělávání předškoláků, řešit problémy třídy). Obě učitelky musí spolupracovat, vystupovat jednotně.
- Nespavý režim - Učitelky nebudou nutit děti ležet na lehátku. Pokud děti do 30 minut neusnou, budou si hrát ve třídě. Nebude se řešit věk dítěte, ale jeho potřeba spánku.
- Hodnocení TVP ve třídách - Učitelky zhodnotily TVP za jednotlivé třídy, TVP ve všech třídách vyhovuje.
- Samostudium učitelek - Při čerpání volna za účelem samostudia odevzdají učitelky na PC zpracovaný výtah z nastudovaného materiálu.
- Hospitační činnost bude prováděna orientačními vstupy do tříd i dopolední hospitací (znalosti dětí, organizace dne, režimové momenty, práce s předškoláky, nespavý režim, plnění TVP, individuální práce s dětmi).

- Hodnocení dětí - Učitelky odevzdají hodnocení předškolních dětí do konce měsíce března.
- Práce s předškoláky - Učitelky budou pracovat s předškoláky formou delších řízených činností zaměřených na přípravu pro vstup do ZŠ.
- Hodnocení dětí - Učitelky povedou pravidelné hodnocení dětí dle plánu do určených tiskopisů.
- Děti s individuálním plánem - Učitelky budou zapisovat individuální činnosti do třídní knihy.

Postoje ředitelky k autoevaluaci jsou kladné, uvědomuje si přínos i nutnost těchto činností, bez kterých by nebyl možný posun vpřed. Zpětnou vazbou jsou především zájem o školu, reakce rodičů a uznání učitelek ZŠ. Zkušenost z dob, kdy byla povinnost vypracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy, nemá. Je si ale vědoma, že zřizovatel s novým zástupcem pro oblast školství by hodnotící zprávu uvítal, proto ji v závěru tohoto školního roku plánuje vypracovat. Dle jejích slov *je to, co škola dělá pro sebe, že se z toho nějakým způsobem poučuje, že ji to posouvá dál, v pořádku. To, že si děláme strašáky sami na sebe, to je špatně. Nedostatky by měly zaznít, pokud je někdo nepíše, pak to psaní nemá smysl.*

## 7.5 Postoje učitelek k autoevaluaci

Dle názoru ředitelky jsou postoje ostatních učitelek k autoevaluaci převážně kladné. *Myslím si, že autoevaluaci berou jako součást práce, že zpětná vazba, nějaké to ohlédnutí, jestli jsem to udělala dobře, musí být. Možná tak jedna, dvě ji berou jako povinnost, ale to je jen můj názor.* Lze doložit, že toto tvrzení koresponduje s výsledky z dotazníkového šetření na této škole.

Většina učitelek:

- nevnímá autoevaluaci jako další administrativní požadavek shora, který školám přináší pouze zátěž;
- bez procesů autoevaluace si nedokáže představit zkvalitňování práce školy;
- chápou autoevaluaci jako užitečnou aktivitu, i když přináší práci navíc;

- nepovažují nedostatek času ani motivace za překážku, aby mohly autoevaluaci provést tak, jak si představují;
- považují své znalosti a kvalifikaci k tomuto účelu za dostačující;
- ví si rady s interpretacemi výsledků autoevaluace.

K posledním dvěma bodům lze uvést, že 5 učitelek (z 9 dotazovaných) absolvovalo vzdělávání týkající se autoevaluace v rámci DVPP.

2/3 učitelek:

- mají zájem o výsledky autoevaluace;
- myslí si, že realizace autoevaluace přispěla k lepší komunikaci s rodiči.

Proces autoevaluace nepřinesl doposud nová zjištění 2 učitelkám (z 8), což je v souladu s dalším tvrzením, že autoevaluace nepřináší až takový efekt v porovnání s tím, co si vyžaduje, 3 učitelky (z 8) spíše souhlasí. Z dotazníkového šetření dále vyplynulo, že většina učitelek vnímá autoevaluaci na této škole jako užitečnou, časově náročnější, náročnější na odbornost, permanentní proces, zkvalitňující výuku.

Učitelka B: *Pro mě je autoevaluace vlastně podstata naší práce. To, co člověk za ten den udělá, o tom přemýšlí. Musí si to dát dohromady tak, aby mu z toho vyšel nějaký závěr. Tohle bylo dobře, na to navážu, budu to dělat dál, třeba k tomu něco přidám. Nebo naopak, tohle nevyšlo a proč. To je každodenní nutnost učitelky, aby o své práci přemýšlela.*

Učitelka C: *Ono se o tom hodně mluví, ale já si myslím, že bez autoevaluace není učitel. Přemýšlet o tom co dělám, jak to dělám, proč to dělám a jak to budu dělat lépe, by měl každý učitel. A my už jsme takové letité (smích), že si myslím, že nás ty papíry zase až tak neobtěžují, že to zvládneme v pohodě.*

Dotazníkové šetření ukázalo, že autoevaluace přináší do pedagogického sboru strach z kontroly a postihu při zjištění nedostatků (6:3). Tyto emoce jsem zaznamenala taktéž při analýze rozhovorů. Nejčastěji se objevovaly v souvislosti s hospitacemi a pohospitačními rozhovory. Jsou vyvolané negativní zkušeností z dob minulých, ve spojení s autoritou.

Učitelka A: *Z hospitace mám strach odjakživa, už od školy, tam nás to naučili, jak jste špatná a jak se máte bát. A to se špatně odbourává. I když přijde kamarádka, tak se*

*sesypete, protože máte pocit, že na vás přišla házet špinu a ne, že se přišla podívat, jakým způsobem pracujete, že jí ukážete, co dovedete. V té naší době byly praxe tak ostré, že jsme z toho tyhle pocity získaly. A taky z některých direktivních ředitelk předtím. Možná s novou ředitelkou se to povede překonat, ale bude to chvíli trvat.*

*Ředitelka: Když přijdou učitelky na rozbor, vidím, jak se klepou, až mně to přijde líto. Z hospitací mají zbytečné obavy. Bojí se, že jim budu něco vyčítat a já je naopak chválím. Nemohu říci, že bych za ty předchozí roky, co jsem chodila na hospitace, měla nějaké velké výhrady, jsou to drobnosti. Když odsud odcházejí, říkají, já, ono to zase tak nic nebylo. To nás ta předchozí ředitelka vždycky tak vystresovala, že jsme se bály. Odcházejí s nadšením a spokojené, narážejí do dveří, jak jsou celé rozpačité.*

## 7.6 Oblasti autoevaluace

Ještě než přejdeme k jednotlivým kapitolám nazvaným podle oblastí autoevaluace, zaměříme se na evaluační systém školy popsany v ŠVP. Dle doporučení RVP PV obsahuje předmět, prostředky, časový plán i odpovědnost pedagogů. Nepřesnosti spatřuji ve vymezení odpovědnosti, neboť rodiče za podmínky vzdělávání odpovědnost nenesou, podílí se na jejich hodnocení.

*Tabulka 3: Evaluační systém mateřské školy*

<b>Předmět evaluace</b>	<b>Prostředky evaluace</b>	<b>Časový plán</b>	<b>Odpovědnost</b>
ŠVP	soulad s RVP PV, funkčnost ŠVP, hodnotící zpráva	1 x ročně,	ředitelka, učitelky
Integrované bloky	hodnotící list, analýza integrovaných bloků	na závěr bloku, čtvrtletně	učitelky
Podmínky	porady, dotazník	průběžně, ročně	učitelky, zaměstnanci, rodiče
Pedagogové	cíle, hospitace, pozorování	průběžně	učitelky, ředitelka
Děti	pozorování, záznamy o dětech	průběžně, čtvrtletně	učitelky



Evaluační systém byl vypracován minulou ředitelkou. Přibližně polovina učitelek v dotazníkovém šetření uvedla, že se na jednotlivých na sebe navazujících fázích autoevaluace podílí: na formulaci priorit školy, opatření vedoucích k dosažení stanovených cílů, tvorbě či výběru evaluačních nástrojů a metod, realizaci sběru informací a jejich zpracování, vyhodnocení dosažených výsledků. Výsledky tohoto šetření mohou být ale zpochybnitelné, neboť z dotazníku není patrné, zda učitelky hodnotily autoevaluaci současnou, nebo fáze, kdy autoevaluační systém vznikal (za minulé ředitelky), a zda na tuto položku nahlížely stejným způsobem. Analýza rozhovorů však následně ukázala, že mají na mysli dobu, kdy vstoupil v platnost školský zákon (č. 561/2004 Sb.), který tuto povinnost školám ukládal.

*Učitelka B: Já si myslím, že na tom evaluačním plánu jsme se dohodly, že jsme si ty nástroje vypracovaly samy, a že to není až tak hrozný, aby to někdo nezvládal. Nemám k tomu žádné výhrady.*

*Učitelka C: Já dokonce musím říct, že celý ten program i všechno co s tím souviselo, i ten způsob jak se vlastně zpracovává evaluace, vycházely z metodik (VÚP), to bylo to hlavní vodítko. Hodnocení vycházelo z těchto materiálů. Ale nezpracovávaly to všechny, ale vysoké procento učitelek jo, včetně ředitelky a zástupkyně.*

*Ředitelka: Přiznám se, že nevím, jestli hodnotily současnost, to, co probíhá teď, nebo minulost, kdy evaluační systém vznikal.*

Většina dotazovaných učitelek uvedla, že v souvislosti s autoevaluací ve škole společně diskutovaly o tom, které oblasti chtějí hodnotit, a o nástrojích a metodách. Pouze tři učitelky se zapojily do diskuse o pravidlech, jak budou autoevaluaci provádět.

V další části této práce se budeme zabývat oblastmi autoevaluace zkoumané školy. Zvolila jsem tuto strukturu z důvodu přehlednosti. Chci popsat autoevaluaci v této škole tak, jak probíhá, ale také poodhalit úvahy, které výzkumné šetření vyvolalo. V závěru práce shrnu všechna zjištění a kriticky je zhodnotím.

Dotazníkové šetření ukázalo, že se učitelky podílejí na těchto oblastech autoevaluace školy:

- ŠVP
- TVP

- výchovně vzdělávací proces
- spolupráce s rodiči
- materiální vybavení

### 7.6.1 ŠVPA TVP

Při plánování a přípravě vzdělávací nabídky učitelky vycházejí ze ŠVP PV. V ŠVP jsou uvedeny rámcové cíle a vzdělávací nabídka uspořádaná do čtyř integrovaných bloků. Ty byly stanoveny za spolupráce pedagogického sboru. Obsah integrovaných bloků je rámcový, aby učitelky v rámci svých tříd měly dostatek prostoru k tvořivé práci a mohly volně přizpůsobovat věcný obsah konkrétním dětem ve třídě a upravovat jej v souladu s jejich dosavadními zkušenostmi a aktuálními zájmy. Integrované bloky obsahují návrhy činností a očekávané výstupy, které je možno obecně považovat v této úrovni vzdělávání za dosažitelné.

Integrované bloky jsou dále rozpracované v třídních vzdělávacích programech na jednotlivá témata a podtémata. Každá třída si je tvořila samostatně. Jsou doplněna výběrem cílů z jednotlivých vzdělávacích oblastí a konkrétními návrhy činností pro jejich realizaci (z analýzy dokumentů).

Dle ředitelky je ŠVP už nějakou dobu stejný, vzdělávací obsah učitelkám vyhovuje. Je pouze pravidelně aktualizován (kapacita, počet tříd). Ve škole je v závěru školního roku realizováno celkové hodnocení zaměřené právě na funkčnost ŠVP a TVP. Učitelka B: *Každý rok píšeme takové celkové zhodnocení toho programu, jak nám vyhovuje, co bychom chtěly změnit. Každá třída za sebe, jsou to takové postřehy učitelek, co by třeba chtěly jinak.* Písemná hodnocení se odevzdávají zástupkyni ředitelky. Ta je vyhodnotí, udělá celkový přehled případných návrhů, které jsou následně prodiskutovány na pedagogické poradě. Každý se k nim může vyjádřit (z rozhovoru s ředitelkou).

Ze zápisu z pedagogické rady:

- Hodnocení TVP ve třídách - Učitelky zhodnotily TVP za jednotlivé třídy, TVP ve všech třídách vyhovuje.

## 7.6.2 Podmínky vzdělávání

ŠVP obsahuje konkrétní podmínky vzdělávání, které škola vytváří, včetně návrhů na jejich zkvalitnění (např. stoly a židličky budou postupně nahrazeny novými, výškově nastavitelnými; ve dvou třídách bude rekonstruováno hygienické zařízení aj.). Jsou rozděleny do několika podoblastí: materiální podmínky, personální podmínky, životospráva, psychohygiena, psychosociální podmínky, řízení mateřské školy, organizace, spoluúčast rodičů a spolupráce s ostatními organizacemi (MŠ, ZŠ, ZUŠ, DDM, PPP, SPC a další).

Kvalita podmínek je průběžně sledována a dle možností mateřské školy zlepšována. Jak vyplývá z inspekční zprávy: „K výrazným změnám došlo zejména v materiálních podmínkách školy. Např. byla nahrazena část podlahových krytin, obnoven nábytek v některých třídách, na školní zahradu bylo instalováno nové vybavení a upraveny zpevněné plochy a chodníky zámkovou dlažbou. Učební pomůcky a hračky jsou soustavně doplňovány.“ Učitelky mohou vznést své požadavky ředitelce školy během celého školního roku. Učitelka B hodnotí podporu v oblasti materiálních podmínek kladně. *Když něco potřebujeme, tak je nám většinou vyhověno. Pokud je to samozřejmě možné. V tomhle problém není a nebyl. Máme i dobrou podporu od města. Ta naše třída (pozn. speciální) je hodně podporovaná. Můžeme vznést požadavky i na kraj, pokud potřebujeme speciální pomůcku pro nějaké dítě. Nebo nám ji ze SPC zapůjčí. To je letitá spolupráce.* Na začátku školního roku jsou na poradě učitelky ředitelkou vybízeny, aby vyjádřily své požadavky či návrhy. Předloží je písemně. Dle slov ředitelky je snahou vyjít jim vstříc. To, že je kvalita podmínek vzdělávání sledována, vyplývá i ze zápisů z pedagogických rad (viz kapitola 7.4).

Do hodnocení podmínek vzdělávání jsou zapojeni také rodiče. Probíhá formou dotazníku, jehož iniciátorem je ředitelka školy. Při jeho sestavování čerpala ředitelka z jiných dotazníků přístupných na internetu, některé otázky formulovala sama, aby zjistila, co ji zajímá. Učitelky se na tvorbě dotazníku nepodílely.

Otázky z dotazníkového šetření:

1. Jak hodnotíte budovu MŠ (výzdoba, vybavení, čistota apod.)?

2. Co nebo kdo je pro vaše dítě ve školce nejzajímavější, nejoblíbenější, nepříjemné, problematické?
3. Které činnosti má vaše dítě nejraději? Doma? V MŠ?
4. Cítíte se dostatečně informováni o všem, co se v MŠ odehrává či co se plánuje?
5. Jak jste spokojeni s kvalitou výchovné a vzdělávací práce učitelek?
6. Cítíte se dostatečně seznámeni se školním vzdělávacím programem MŠ?
7. Máte zájem o častější rodičovské schůzky? Kolikrát do roka?
8. Zamyslete se, co by naše MŠ mohla pro vaše děti ve své práci zlepšit, jaké jsou vaše podněty a připomínky?
9. Jak jste spokojeni se zřízením předškolního oddělení?
10. Chcete nám něco zajímavého nebo důležitého sdělit?

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 51,09% rodičů. Dotazník byl rodičům nabídnut učitelkami. Jeho výběr se uskutečnil prostřednictvím speciálně instalovaných schránek u každého vchodu. Ředitelka zaznamenala u učitelek určité negativní emoce v souvislosti s dotazníkem, které se ale po vyhodnocení ukázaly být zbytečné. Na pedagogické i provozní poradě byly všechny připomínky a návrhy řešeny, každý se k nim mohl vyjádřit (př. nepříjemné - spaní po obědě, spaní s gumičkami ve vlasech, spojování tříd; podněty - více aktivit společných pro rodiče a děti). Některé odpovědi vybízely učitelky k sebereflexi. Ředitelka: *Myslím, že dotyčná pozná, že se jí to týká. Určitě je to alespoň k zamyšlení a řeknou si, aha, oni si tohohle všímají, dám si na to pozor. Ale byly to drobnosti. Nakonec jsem je spíš pochválila.*

Ze zápisu z pedagogické rady: Seznámení s vyhodnocením dotazníků pro rodiče - Učitelky byly seznámeny s kladným vyhodnocením dotazníků pro rodiče. Drobné připomínky rodičů byly projednány.

Vyhodnocený dotazník, včetně komentářů a odpovědí k případným připomínkám, ředitelka zveřejnila na hlavních nástěnkách školy a webových stránkách.

S novou paní ředitelkou byly zřízeny v MŠ dvě předškolní třídy. Impulsem byly podněty rodičů, ale také vlastní zájem ředitelky, jehož příčinou bylo zrušení přípravné třídy v základní škole. Výsledky dotazníkového šetření ve škole ukázaly, že převážná

většina dotazovaných rodičů je s předškolními třídami spokojena. Z rozhovoru s učitelkou D ale vyplývá, že o výhodách předškolních tříd (konkrétně té s 28 dětmi) přesvědčená není. Učitelka D: *My ty děti máme rok, přijdou do předškolní třídy, za půl roku je poznáme a už je zápis do školy. Některé děti se projevují déle. Rodiče chtějí předškolní třídu, myslí si, že je to daleko výhodnější pro přípravu na školu. Ale když jich bylo ve smíšené třídě 10, malým se něco dalo, mohlo se s nimi pracovat zvlášť a znala jste je od tří let. No nevím. Je to lepší na to, že se s nimi dají podniknout akce, při kterých by malé děti nestačily. Je to o počtech dětí, vše má své pro i proti.*

Ředitelka plánuje od příštího školního roku reorganizaci. Na základě autoevaluace prostorových, bezpečnostních a personálních podmínek plánuje výměny tříd (malé děti do přízemí, předškoláky do poschodí) a složení spolupracujících učitelek. Bude vycházet z jejich osobnostních rysů a pracovních schopností. Na zřetel musí brát také vzájemné sympatie. Učitelky pracující v předškolní třídě s 28 dětmi vyjádřily přání, aby byly přeřazeny do jiné třídy (*chtějí si dát pauzu* - z rozhovoru s ředitelkou). Na základě těchto zjištění lze shrnout, že i když jsou předškolní třídy rodiči žádané, učitelky o jejich výhodách přesvědčené nejsou. Spatřují bariéry ve vysokém počtu dětí, v jejich neznalosti a považují práci v těchto třídách za organizačně náročnou.

Další oblastí, kterou ředitelka sleduje, je DVPP včetně ochoty na sobě pracovat. Ředitelka: *Samozřejmě měly by ty učitelky samy od sebe chtít být lepší, ale jak říkám, je to o přístupu. Měly by se snažit na sobě zapracovat i teď v tomhle věku, chtít být lepší. Nechtějí moc jezdit na vzdělávací akce. Myslí si, že když už mají takovou letitou praxi, že to není potřeba.* Sama však spatřuje přínos v těchto setkáních především ve výměně zkušeností a nápadů. Věk a dlouholetá praxe jsou tedy podle ředitelky příčinou poklesu zájmu o DVPP a odmítavého postoje k některým inovacím. Ředitelka např. vytvořila podmínky pro práci s počítačem. Zjistila, že převážná většina učitelek absolvovala uživatelský kurz, ale i přesto se staví k jeho využívání pasivně. Stejný přístup mají některé učitelky i k dalším požadavkům ředitelky.

Ředitelka sleduje také oblasti zájmu DVPP a plánuje některé učitelky s jednostranným zaměřením zacílit na jinou oblast. Učitelky mají možnost výběru vzdělávací akce dle vlastního uvážení, jsou ale případy, kdy DVPP plánuje (př. práce

s interaktivní tabulí). Nezáměr učitelek o DVPP není však pravidlem. Některé učitelky se v nedávné době zúčastnily dokonce několikadenní stáže v mateřské škole v zahraničí. Po absolvování vzdělávací akce jsou ostatní učitelky na poradě seznámeny s obsahem a průběhem vzdělávání, dochází k diskusi a je zhodnocen přínos. Ředitelka: *Stane se, že přijedou zklamané a řeknou, že víc už na tohle nebo na tuhle lektorku nepojedou.* Postoje k DVPP a jejich příčiny by mohly být předmětem samostatné studie.

### 7.6.3 Průběh a proces vzdělávání

Ředitelka pravidelně sleduje práci učitelek. Vlastní hospitační činnost plánuje, podílí se na ní se zástupkyní. Dle jejích slov je její snahou uskutečnit alespoň jednu hospitaci měsíčně. Plánovanou hospitaci oznamuje učitelkám den předem. Stanoví si cíl a záměr. Při vlastní hospitaci nerušeně pozoruje učitelku v kontaktu s dětmi, dělá si poznámky, které následně vyhodnocuje a zaznamená do archu. Používá záznamový arch pro hospitaci z počítačového programu k řízení MŠ, firmy aTre, v.o.s. Ředitelka: *Mně tento vzor vyhovuje, všechny důležité věci, které sleduji, tam jsou a samozřejmě, když k tomu mám co říci, tak to tam dopíšu.* Záznamový arch obsahuje 14 oblastí, které ředitelka při hospitaci sleduje (př. řízené činnosti, individualizace výchovných plánů, bezpečnost dětí aj.), náměty a doporučení a závěr. Při vyhodnocování postupuje podle metodiky k tomuto programu. Ředitelka školy uvedla, že hospitační činnost byla předmětem její závěrečné práce v rámci funkčního studia pro ředitele škol. Pohospitační rozhovor probíhá zpravidla ještě týž den. Nejprve je dán prostor k vyjádření učitelce, poté hodnotí ředitelka. V případě nedostatků, které jsou dle slov ředitelky minimální nebo drobné povahy, je domluven další postup vedoucí k nápravě. Snahou ředitelky je učitelku vždy za něco pochválit a povzbudit ji do další práce, posilovat její pozitivní přístup k hospitaci. O postojích k hospitacím jsem již hovořila v kapitole 7.5. Výzkum odhalil, že jde o postoje převážně negativní (z rozhovoru s ředitelkou, učitelkou A, D), zaznamenala jsem ale i postoj optimističtější u učitelky B: *Hospitace my vnímáme docela dobře, my se toho nebojíme (smích), protože zatím jsme neměly žádnou paní ředitelku, která by nebyla tolerantní. Ono vždycky člověk nějakou chybu udělá, vůbec když má někoho v zádech, to jich udělá ještě víc. Ale na druhou stranu my už jsme otrlé,*

*máme tu stále ty asistenty, takže za ta léta to člověku už nějak nevadí. Bereme to, že je to součást práce.* Ačkoli jde o názor osobní, je zobecněn na širší vzorek, z rozhovoru vyplývá, že minimálně na kolektiv učitelek pracujících ve speciální třídě.

Polovina učitelek v dotazníkovém šetření uvedla, že vzájemné hospitace učitelů jsou využívaným evaluačním nástrojem v mateřské škole. Jak ale ukázal výzkum, je tento postoj subjektivní, nejde o vzájemné hospitace záměrné, nýbrž o spolupráci dvou kolegyně ve třídě. Učitelka B: *U nás je to naprosto běžná věc, za prvé tu máme skoro každý rok asistentku, takže nikdy nepracujeme samy, stále tady takový dohled je. Nebo se snažíme překrývat s druhou učitelkou, takže si myslím, že u nás je to celkem samozřejmá věc.* K vzájemným hospitacím mezi jednotlivými třídami učitelka poukazuje na organizační překážky. Důvod organizačních překážek jsem zaznamenala také v rozhovoru s ředitelkou, která o této možnosti do budoucna uvažuje. Ředitelka: *Z organizačních důvodů to zatím není možné, ale kdyby byla možnost to nějak vystřídat, kdyby třeba ta, co má odpolední, byla ochotna přijít dřív a obětovat tomu ten čas, že by se šla podívat do jiné třídy. Myslím si, že by to bylo přínosné.* Učitelky A, D vnímají jako překážky také vztahy v kolektivu (viz kapitola 7.3). K tomuto nástroji uvádějí, že způsob práce své spolupracovnice znají, inspirativní jsou nástěnky jiných tříd a krátké vstupy do nich.

Sebehodnocení je zaměřováno dotazovanými učitelkami se sebereflexí. Nejde o sebehodnocení dle předem stanovených kritérií, nýbrž o intuitivní sebereflexi, která vychází z přístupu učitelky. Učitelka A: *Hodnocení je na každé učitelce, každá se vyvíjí a hodnotí si to svým způsobem, každá na sobě pracuje, zkušenostmi se posouvá dál. Hodnocení probíhá a z kvalitňuje se i ta její práce. To je ale osobnostní, to se nikde nepíše, to je každého věc.* Další postoje (učitelky B, C) k sebereflexi jsou uvedeny v kapitole 7.5. Ředitelka k sebehodnocení uvádí, že doposud je systematické sebehodnocení opomíjeno, ale že v budoucnu, na základě vznikajícího kariérního systému, je plánuje do praxe zavést.

Na integrované bloky v ŠVP navazují jednotlivá témata a podtémata. Jsou obsahem TVP každé třídy. Vychází z nich nabídka činností, z které učitelky čerpají při

svém plánování výchovně vzdělávací práce. Nahrazuje dříve psané přípravy. Jednotlivá podtémata jsou hodnocena prostřednictvím tzv. hodnotících listů.

Hodnotící listy obsahují:

- co děti nejvíce zaujalo
- co se děti naučily
- co se povedlo, co ne a proč
- závěry pro další činnost
- poznámky

V rozhovorech s některými učitelkami jsem se setkala s úvahami nad účelností těchto hodnotících listů. Například k položce „co se děti naučily“ učitelka A uvedla, že je pro ni praktičtější přehled za celý rok na jedné čtvrtce (básně, písně, hry). Přehled má vždy při ruce, hodnotící list založí. Vypisování toho, „co se povedlo, co ne a proč“, pokládá za zbytečné, neboť dle jejich slov a analýzy hodnotících listů je „co se povedlo“ zaměňováno s tím, „co se dělalo“, což je uvedeno v třídní knize. V hodnotících listech, které jsem měla možnost zhlédnout, se neobjevoval zápis toho, „co se nepovedlo a proč“. To může souviset s obavami z kontroly a postihu při zjištění nedostatků (z dotazníkového šetření), nebo s absencí kritického zhodnocení a tendencí nadhodnocovat se. Také učitelka B uvedla, že hodnotící list pro ni nemá „až takovou váhu. Napíšete to a co pak?“ Z úvah učitelek A, B) nad hodnotícími listy během rozhovoru bylo patrné, že tento nástroj postrádá účel a byly by vítány nějaké změny. Učitelka D k výše uvedenému řekla: *Jde taky o to, co chtějí shora, aby ta škola vyhověla, aby prošla. Nejde jen o to, co vám vyhovuje či nevyhovuje, to je hezký hlas z praxe. Jde taky o to, aby to bylo administrativně v pořádku.* Za klad hodnotících listů je považováno to, že když už ho učitelka vyplňuje, musí se nad daným tématem zamyslet. V závěrech pro další činnost se objevuje, co je třeba ještě rozvíjet, na co nadále dbát apod. V dalších plánech (nabídce činností), které mají již na každé téma vypracované, se ale závěr neodráží. Lze se jen domnívat, že učitelky (dle jejich slov) se závěry vyvozenými z hodnocení podtémat nadále pracují. Hodnotící listy neobsahují kritéria, která jsou vnímána jako měřítko pro určení žádoucího stavu, a zásadně odlišují



subjektivní hodnocení od evaluace, proto jde v tomto případě o hodnocení podle zkušeností a postojů či dojmů hodnotitele [1].

K hodnotícím listům ředitelka uvedla, že v nich učitelky pokračují z dob minulé ředitelky. Přiznala, že uvažuje o změnách. *Postupem času určitě společně přijdeme na nějaký jiný nástroj, který by vyhovoval.*

#### 7.6.4 Výsledky vzdělávání

Učitelky sledují individuální vzdělávací pokroky každého dítěte. Zaznamenávají je čtvrtletně do záznamových archů - názorného orientačního přehledu o postupu dítěte v rozvoji a učení. Tento záznamový arch je stručný a přehledný, lze jej využít pro vstupní, průběžnou i výstupní diagnostiku. Pracuje se v něm s pětistupňovými vývojovými řadami dle Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy [28]. Na základě tohoto záznamového archu plánují učitelky individuální vzdělávací nabídku. Součástí přehledu je také tabulka pro vyjádření k individuálním vzdělávacím potřebám dítěte a závěrům pro pedagogickou práci.

Učitelky se k tomuto nástroji vyjadřovaly převážně kladně, jedinou bariérou, kterou jsem z rozhovoru zaznamenala, je vysoký počet dětí ve třídě, spojený s vysokou mírou odpovědnosti při vzdělávání předškolních dětí. Učitelka A: *Při 28 dětech ve třídě se zabývat všemi detaily nedá. Záznamový arch vyplníte, potom ho zavřete a víte „úplně houbu“. Abyste neustále listovala v papírech. Navíc my ty děti máme rok, chvíli trvá, než je vůbec poznáte.* Jako pomůcku si vytvořila tabulku se jmenným seznamem dětí a oblastmi, které u nich sleduje (např. výslovnost, pravolevá orientace, geometrické tvary, rozlišení hlásek ve slovech aj.). V tomto přehledu není zaznamenán posun, slouží ale k okamžitému využití, což je při vzdělávání předškolních dětí (dle dotazované učitelky) praktické. Do záznamového archu si učitelky píší doporučení pro další práci. Součástí hodnocení jsou také kresby a pracovní listy dětí. Zpětnou vazbou k systematické práci s dětmi jsou (dle slov ředitelky) kladné ohlasy učitelek ZŠ po nástupu dětí k povinné školní docházce.

Učitelka B v rozhovoru uvedla, že na systematickém hodnocení je založeno vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Vychází z doporučení odborníků, vlastního pozorování a záznamu, na jejichž základě se vypracovává individuální vzdělávací plán. Děti s logopedickými problémy mají IVP podle doporučení logopeda. Na IVP dětí s postižením se velkou mírou podílejí učitelky. Je rozdělen do několika oblastí, které obsahují přesné úkoly a cíle, k nimž směřuje vzdělávání dítěte. IVP je vzhledem k potřebám každého dítěte vypracován na různá časová období. Na konci období je vyhodnocen a navazuje další plán. Učitelka B má se vzděláváním dětí se SVP dlouholeté zkušenosti. Pozitivně hodnotí spolupráci s odbornými pracovišti a upozorňuje na důležitost spolupráce s rodiči.

Z inspekční zprávy lze uvést, že pedagogické hodnocení je funkční a systematicky propracované. Učitelky pravidelně doplňují portfolia dětí diagnostickými záznamy, se kterými dále pracují při individuální péči.

## 8 Závěr

Závěrečná bakalářská práce se zabývá autoevaluací mateřské školy. V úvodu je poukázáno na nezastupitelnou roli autoevaluace, která je v souvislosti s decentralizací školského systému a autonomií škol nezbytnou součástí řízení pedagogického procesu. Pomáhá škole pochopit její vnitřní fungování, odhalovat rezervy a měla by být východiskem pro plánování rozvoje.

Novelou školského zákona byla od 1. 1. 2012 povinnost škol zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení dle struktury, pravidel a termínů stanovených vyhláškou zrušena. Školy i nadále autoevaluaci provádět musí, mají ale jistou volnost v tom, jak tuto povinnost pojmu. Optimální podoba a rozsah autoevaluačních činností, z nichž si má škola vybrat, je popsána v RVP PV. Neexistuje přesný návod pro realizaci autoevaluace. Variabilita pojetí autoevaluace je široká, odráží se v ní specifická každé organizace, přístup managementu školy i složení a smýšlení všech, kteří jsou její součástí.

Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat, jak probíhá autoevaluace v konkrétní mateřské škole a kriticky ji zhodnotit. Jde o deskripci struktur, procesů, metod a nástrojů autoevaluace v této škole.

Podklady k výzkumné části byly získány kombinací tří metod. Jednalo se o dotazník učitelkám, rozhovory s ředitelkou a čtyřmi učitelkami, analýzu dokumentů. Všechna výzkumná zjištění byla analyzována, poté interpretována dohromady a předložena čtenářům jako celek, který je obsahem jednotlivých kapitol této případové studie.

Z analýzy získaných dat vyplývá, že autoevaluační systém ve zkoumané škole byl zaveden v době, kdy tuto povinnost stanovil školský zákon. Na jeho vzniku se většina učitelek podílela a na úrovni třídy přetrvává ve stejné podobě doposud. Současná ředitelka si je vědoma nedostatků, které z nároků na její funkci v oblasti řízení pedagogického procesu vyplývají. Adaptace s novou funkcí ji natolik zaměstnala, že autoevaluaci nevěnovala takovou pozornost, jakou by sama chtěla. Uvědomuje si však její přínos, je-li prováděna smysluplně. Výzkumné šetření dále ukázalo, že postupně se autoevaluace za působení této ředitelky stává součástí řídicích procesů.

Největší pozornost je při autoevaluaci věnována oblasti výsledků vzdělávání. Vzdělávací pokroky dětí jsou pravidelně sledovány, zaznamenávány a systematicky rozvíjeny. Učitelky postupují dle metodiky, ze záznamu je patrný posun dítěte v rozvoji i v učení. Metodika obsahuje indikátory, které přesně vymezují úroveň jednotlivých stupňů. S dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami učitelky pracují podle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází z doporučení poradenského zařízení, vlastního pozorování a záznamu učitelek.

Autoevaluace průběhu a procesu vzdělávání je zaměřená na hodnocení témat TVP a hodnocení práce učitelek ředitelkou. Hodnocení témat je zaznamenáváno do hodnotících listů, které ale neobsahují kritéria. Z teorie vyplývá, že takové hodnocení je subjektivní, vychází ze zkušeností, postojů a dojmů hodnotitele a nikoli z měřítek, která určují žádoucí stav. Účelnost těchto hodnotících listů je zpochybňována i samotnými učitelkami. Autoevaluace této oblasti vychází spíše ze zaběhnutého stereotypu bez většího přínosu. Hodnocení učitelek je realizováno metodou pozorování, formou hospitace s následným pohospitačním rozhovorem. Vychází z předem stanoveného plánu, má jasný cíl, záměr a kritéria, jež jsou součástí záznamového archu. Tento nástroj byl spolu s metodikou vytvořen pro mateřské školy a ředitele zcela vyhovuje.

Dále je velká pozornost věnována autoevaluaci podmínek vzdělávání a to konkrétně materiálními podmínkami a spoluúčasti rodičů. Materiální podmínky jsou sledovány a vyhodnocovány průběžně a jednorázově na začátku školního roku. Tato oblast je hodnocena kladně jak ze strany učitelek, tak Českou školní inspekcí. Škola je postupně rekonstruována, vybavení inovováno, pomůcky doplňovány. Kladný vliv má podpora zřizovatele a poradenských pracovišť. Rodiče jsou do autoevaluace podmínek vzdělávání zapojeni formou dotazníku. Dotazník vznikl z iniciativy ředitelky, u učitelek vyvolal zpočátku spíše negativní pocity. Z teorie vyplývá, že spolupodílení se na vytváření cílů je předpokladem přijetí autoevaluace. Z toho lze vyvodit, že by motivace a spoluúčast učitelek na realizaci dotazníkového šetření měly kladný vliv nejen na celkové přijetí, ale podnítily by i zájem o výsledky získané z tohoto šetření.

Mezi nejvíce využívané metody autoevaluace v této mateřské škole patří pozorování, rozhovor a dotazování. Pozorování je uplatňováno ve vztahu k dětem a k výchovně vzdělávací práci učitelek, rozhovor formou individuální (pohospitační)

nebo skupinovou (na poradách), dotazování je směřováno k rodičům. Konkrétními nástroji jsou záznamový arch (názorný orientační přehled o postupu dítěte v rozvoji a učení), který spolu s výtvarnými pracemi a pracovními listy tvoří portfolio dítěte, hodnotící listy podtémat, písemné roční hodnocení TVP a ŠVP, záznamový arch pro hospitaci a dotazník rodičům.

K postojům učitelek k autoevaluaci lze uvést, že byly na základě dotazníkového šetření a analýzy rozhovorů vyhodnoceny jako kladné. Učitelky si uvědomují její přínos, který spatřují ve zvyšování kvality své práce ale i práce školy. Byly však odhaleny i určité rezervy: klima učitelského sboru, strach z kontroly a postihu při zjištění nedostatků, účelnost některých nástrojů. Na základě teoretických poznatků bych ředitelce školy doporučila, aby zaměřila svou pozornost na účinnou motivaci zaměstnanců pro spolupodílení se na metaevaluaci. Výsledkem by měl být upravený autoevaluační plán, který by vznikl za spolupráce všech a vycházel by ze současné vize školy.

Na úrovni třídy hodnotí učitelky postup dětí v rozvoji a učení, realizaci témat uvedených v TVP, funkčnost TVP. Průběžně sledují materiální vybavení tříd, pomůcky a estetičnost prostředí. Sebehodnocení učitelek je zaměřováno se sebereflexí, vychází z přístupu a motivace každé učitelky. Autoevaluace na úrovni školy je zaměřená na podmínky vzdělávání a kvalitu práce učitelek. Jsou sledovány materiální podmínky z hlediska požadavků vzdělávacích, bezpečnostních i hygienických, životospráva, organizační podmínky, personální a pedagogické zajištění, psychosociální podmínky a spoluúčast rodičů. Tato zjištění vyplývají ze zápisů z pedagogických porad, analýzy rozhovorů s ředitelkou a inspekční zprávy. Kvalita práce učitelek je sledována při hospitaci a hodnocena během pohospitačního rozhovoru.

Hlavním přínosem mé bakalářské práce je deskriptivní výzkum vycházející z praxe konkrétní školy. Přinesl hlubší prozkoumání autoevaluace i se všemi souvislostmi. Věřím, že práce bude přínosná pro management škol, neboť poodhaluje to, co kvalitu autoevaluačních procesů ovlivňuje, a lze se z ní poučit nebo inspirovat při realizaci autoevaluace ve vlastní škole. Pro školský management je práce dalším „střípkem“, který tvoří součást mozaiky, jež je obrazem zkoumané problematiky. Věřím, že i tato malá část přispěje k porozumění celé situace.

## Seznam literatury

- [1] SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 177 s. ISBN 978-802-6201-830.
- [2] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. v Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- [3] *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2012/2013* [online]. Praha, ČŠI 2013. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/vyrocní-zpravy> [cit. 2014-02-22].
- [4] *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2013/2014* [online]. Praha, ČŠI 2014. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/vyrocní-zpravy> [cit. 2015-02-22].
- [5] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.
- [6] *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [7] VAŠTATKOVÁ, Jana. *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 188 s. Monografie (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-1422-8.
- [8] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Autoevaluace mateřské školy*. v Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-22-9.
- [9] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 8071785377.
- [10] POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ A KOL., Jana. *Autoevaluace v praxi českých škol*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-86856-97-9.
- [11] SYSLOVÁ, Zora a Vladimíra HORNÁČKOVÁ. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 340 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3579-760.
- [12] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 9788073674168.
- [13] *Cesta ke kvalitě* [online]. 2009 [cit. 2015-03-06]. Dostupné z: [www.nuov.cz/ae](http://www.nuov.cz/ae)
- [14] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [15] TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 90 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-807-4785-399.
- [16] KOPECKÁ, Iva. *Řízení kvality ve školství*. v Praze, 2014. Dostupné z: Repozitář závěrečných prací. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jiří Trunda.
- [17] *Autoevaluace: výběr příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 108 s. ISBN 978-808-7000-168.
- [18] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.
- [19] *Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy*. Ročník 2005, částka 4.
- [20] Zrušení vlastního hodnocení školy a výstupního hodnocení. In: *MSMT* [online]. 12.1.2012. 2012 [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>
- [21] Předpis č.195/2012 Sb.: Vyhláška, kterou se mění vyhláška č.15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění

- vyhlášky č. 225/2009 Sb. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 4.6.2012. 2012 [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-195>
- [22] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2005, 27 s. ISBN 80-870-0001-3.
- [23] SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- [24] SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, 148 s. ISBN 978-807-3578-848.
- [25] VOSECKÁ, Vladimíra. *Evaluační nástroje pro hodnocení školního vzdělávacího programu v oblasti pedagogického procesu*. v Praze, 2012. Dostupné z: Repozitář závěrečných prací. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Václav Trojan, Ph.D.
- [26] CHVÁL A KOL., Martin. *Školy na cestě ke kvalitě: Systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-86856-90-2.
- [27] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [28] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. v Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.

## **Seznam příloh**

Příloha A	Dotazník pro učitelky (5 stran)
Příloha B	Otázky k rozhovoru s ředitelkou (2 strany)
Příloha C	Otázky k rozhovoru s učitelkou (1 strana)
Příloha D	Záznam odpovědí v dotazníku pro učitelky (5 stran)



## Příloha A: Dotazník pro učitelky

### Autoevaluace na naší škole

1. Co pro Vás autoevaluace znamená? (označte křížkem v tabulce vaši odpověď)

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) spíše nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím
- e) nevím, nemohu posoudit

	a	b	c	d	e
1.1 Jedná se o další administrativní požadavek shora, který školám přináší pouze zátěž.					
1.2 V našem procesu autoevaluace jsem se zatím nedozvěděla nic, co už bych předtím nevěděla.					
1.3 Autoevaluace mi nepřináší až takový efekt v porovnání s tím, co si vyžaduje.					
1.4 Bez procesů autoevaluace si nedokážu představit zkvalitňování práce školy.					
1.5 Nechápu autoevaluaci jako nutné zlo, ale jako užitečnou aktivitu, i když přináší práci navíc.					
1.6 Mám velký zájem o výsledky autoevaluace.					
1.7 Autoevaluace přináší do pedagogického sboru strach z kontroly a postihu při zjištění nedostatků.					
1.8 Pociťuji nedostatek volně dostupných a profesionálně zpracovaných nástrojů (dotazník atd.), které bychom mohly použít k autoevaluaci naší školy.					
1.9 Nemám dostatečné znalosti a kvalifikaci, abych mohla autoevaluaci provést tak, jak bych si představovala.					
1.10 Nevím si rady s interpretacemi výsledků autoevaluace.					

1.11 Realizace autoevaluace přispěla k lepší komunikaci s rodiči.					
1.12 Nemám dostatečný čas ani motivaci, abych mohla autoevaluaci provést tak, jak bych si představovala.					

**2. Autoevaluace zahrnuje několik na sebe navazujících fází, na jejichž realizaci se mohou podílet různí jedinci, či skupiny (a-f). Kdo z nich se v případě Vaší školy na těchto fázích podílí?**

- a) ředitelka
- b) ředitelkou pověřené učitelky
- c) všechny učitelky školy
- d) rodiče
- e) komerční subjekt
- f) jiní sociální partneři (zástupci zřizovatelů, kolegyně z jiných škol apod.)

(u každé z následujících položek můžete označit křížkem více variant odpovědí)

	a	b	c	d	e	f
2.1 formulace priorit školy (zaměření na určité oblasti, formulace cílů rozvoje školy)						
2.2 formulace opatření (kroků vedoucích k dosažení stanovených cílů)						
2.3 tvorba či výběr evaluačních nástrojů (metod či technik sběru informací)						
2.4 realizace sběru informací a jejich zpracování						
2.5 lidé či skupiny, od kterých se sbírají informace						
2.6 vyhodnocení dosažených výsledků vzhledem ke stanoveným cílům						

### 3. Autoevaluaci školy vnímám jako...

Pro svou odpověď využijte jedno ze čtyř nabízených polí, které nejlépe vystihuje Váš názor v jednotlivých řádcích. (označte křížkem)

užitečnou					neužitečnou
časově náročnou					časově nenáročnou
náročnou na odbornost					nenáročnou na odbornost
jednorázovou					permanentní proces
zkvalitňující výuku					nemající vliv na kvalitu výuky
přinášející nové poznatky					potvrzující známé

### 4. Jste spokojena s dosavadním průběhem autoevaluace ve Vaší škole?

jsem velmi spokojena					jsem rozhodně nespokojena
----------------------	--	--	--	--	---------------------------

### 5. V souvislosti s autoevaluačními aktivitami jste ve škole diskutovaly společně (nejlépe vyhovující odpověď označte křížkem)

	o tom, které oblasti chceme hodnotit
	o tom, jaké nástroje a metody pro autoevaluaci použijeme
	o pravidlech, jak budeme autoevaluaci provádět
	o něčem jiném
	vůbec jsme nediskutovaly - vysvětlete důvod:

**6. Na jaké oblasti jste se dosud při autoevaluaci ve Vaší škole podílela**  
(označte křížkem vyhovující odpovědi)

	řízení školy
	kurikulum školy (ŠVP)
	kurikulum třídy (TVP)
	výsledky školy
	výchovně vzdělávací proces
	klima školy
	spolupráce s rodiči
	materiální vybavení
	Případně uveďte vlastní oblast, či specifikaci výše uvedených:

**7. Která oblast autoevaluace je pro Vás nejzajímavější? A proč?**

**8. Která oblast autoevaluace je pro Vás nejdůležitější? A proč?**

**9. Které evaluační nástroje používáte?** (př. vzájemné hospitace učitelů, sebehodnotící archy, dotazníky, analýza přípravy, časové snímky - pedagogická diagnostika)

**10. Absolvovala jste nějaké vzdělávání týkající se autoevaluace**  
(označte křížkem vyhovující odpověď)

	ano a byla jsem spokojena
	ano, ale nebyla jsem spokojena
	ne

**11. Charakterizujte Vaši školu.** Označením vždy jednoho políčka na škále, které ji nejlépe charakterizuje.

plná energie						unavená
uzavřená						otevřená
úspěšná						neúspěšná
vážná						zábavná
nadšená						zklamaná
experimentující						tradiční

**12. Ve školství mám praxi:** (označte křížkem odpověď)

<input type="checkbox"/>	1-5 let
<input type="checkbox"/>	5-10 let
<input type="checkbox"/>	10-20 let
<input type="checkbox"/>	20 a více let

## **Příloha B: Otázky k rozhovoru s ředitelkou**

1. Můžete mi stručně charakterizovat Vaši školu?
2. Povíte mi něco o tom, co Vás přivedlo ucházet se o místo ředitelky na této škole? Jak jste vnímala tuto školu? Vstoupila jste do funkce ředitelky s nějakým očekáváním či představami?
3. Co zaměstnanci, jak Vás přijali? Jak s nimi vycházíte? Došlo k nějakým personálním změnám po Vašem nástupu na místo ředitelky? Jaký je věkový průměr a jaká je kvalifikovanost učitelského sboru?
4. Můžete stručně popsat, jak vypadá proces autoevaluace na Vaší škole? (od plánu k realizaci, stanovení priorit, výběru metod, vyhodnocení, realizace opatření...) Jak probíhá autoevaluace na úrovni školy? Jak na úrovni třídy?
5. Kdo se v jaké fázi procesu na čem podílí? Je autoevaluace záležitostí ředitelky, pověřených učitelek, všech učitelek ve škole? Vyhovuje to takto?
6. Stalo se Vám, že jste si někdy v průběhu celého procesu nevěděly rady? Pokud ano, kde jste hledaly radu?
7. Které evaluační nástroje používáte? Zjistily jste při realizaci autoevaluace, že byste potřebovaly nějaký evaluační nástroj?
8. Zkuste vysvětlit, co a proč v autoevaluačním procesu děláte? Co vám to přináší?
9. Jak vypadala motivace sboru pro autoevaluaci? Proběhla jen informace o nutnosti provádět autoevaluaci? Byla autoevaluace nařízena ředitelkou jako jedna z dalších povinností učitelek, nebo byly učitelky nějak cíleně motivovány pro sebehodnocení a pro autoevaluaci školy?
10. Jak se učitelky zapojovaly do výběru oblastí autoevaluace, nástrojů, metod, pravidel...?
11. Jakým způsobem dochází k evaluaci ŠVP a TVP?
12. Jak probíhá evaluace DVPP? Zjišťuje se nějak, zda je DVPP efektivní s ohledem na vynaložený čas a peníze? Zjišťuje se, zda vede k rozvoji školy, ke zlepšení vzdělávání, metod a forem práce?
13. Jak se pracuje s poznatky zjištěnými při autoevaluaci? Realizují se opatření?
14. Existují nějaké překážky, které brzdí proces autoevaluace, aby byl efektivní?
15. Vznikají v průběhu autoevaluace nějaké obavy, které by bránily otevřenosti (např. při prezentaci výsledků sebehodnocení učitelky apod.)?

16. Co naopak podporuje proces autoevaluace? V čem nejsou problémy, co probíhá hladce?

17. Která oblast autoevaluace je pro Vás/Vaši školu nejzajímavější? (školní klima, řízení školy, vzdělávání...) Která oblast je pro Vás nejdůležitější, možná prioritní pro další práci školy? A proč?

18. Je některá z oblastí autoevaluace pro Vás obtížná? Která a proč?

19. Jak hodnotíte svou práci? Máte nějaká kritéria pro sebehodnocení? Vybízíte své zaměstnance, aby Vás hodnotili? Pokud ano, jakým způsobem Vás hodnotí?

20. Jak hodnotíte změnu školského zákona v oblasti vlastního hodnocení školy, kterou se od 1. 1. 2012 zrušila povinnost škol zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy?

21. Kdo podle Vás nejvíce sleduje kvalitu práce Vaší školy a na základě čeho ji posuzuje?

22. Jak jsou do autoevaluace zapojeni rodiče?

## **Příloha C: Otázky k rozhovoru s učitelkou**

1. Co Vás napadne, když se řekne autoevaluace?
  2. Můžete stručně popsat, co a proč v autoevaluačním procesu děláte? Jak probíhá autoevaluace ve Vaší třídě? Jaké nástroje, metody, postupy autoevaluace používáte?
  3. Jak Vám vyhovují? Podílel se pedagogický sbor na jejich výběru, proběhla nějaká diskuse či porada na toto téma, nebo jsou iniciovány vedením školy?
  4. Preferujete nějakou oblast autoevaluace? A proč? Jak Vás (Vaši práci) ovlivňuje? Je nějaká oblast, kterou byste nejraději pominula zcela?
  5. Jak pracujete s poznatky zjištěnými při autoevaluaci?
  6. Jak se dozvídáte o výsledcích autoevaluace, které se týkají celé školy? (např. na schůzkách pedagogické rady, neformální komunikací, emailem...)
  7. Existují nějaké překážky, které z Vašeho pohledu brzdí proces autoevaluace, aby byl efektivní?
  8. Vznikají v průběhu autoevaluace nějaké obavy, které by bránily otevřenosti (např. při prezentaci výsledků sebehodnocení učitele apod.)?
  9. Jakým způsobem hodnotíte svou práci? Provádíte nějaké sebehodnocení? Co vzájemné hospitace učitelů? (Uvítala byste tuto možnost?)
  10. Jak vnímáte hospitaci ředitelky?
- (V případě potřeby položím doplňující otázky k dotazníku)



## Příloha D: Záznam odpovědí v dotazníku pro učitelky

### Autoevaluace na naší škole

1. Co pro Vás autoevaluace znamená? (označte křížkem v tabulce vaši odpověď)

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) spíše nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím
- e) nevím, nemohu posoudit

	a	b	c	d	e
1.1 Jedná se o další administrativní požadavek shora, který školám přináší pouze zátěž.		1	5	3	
1.2 V našem procesu autoevaluace jsem se zatím nedozvěděla nic, co už bych předtím nevěděla.	2		2	4	1
1.3 Autoevaluace mi nepřináší až takový efekt v porovnání s tím, co si vyžaduje.		3	1	4	
1.4 Bez procesů autoevaluace si nedokážu představit zkvalitňování práce školy.	3	5		1	
1.5 Nechápu autoevaluaci jako nutné zlo, ale jako užitečnou aktivitu, i když přináší práci navíc.	4	4	1		
1.6 Mám velký zájem o výsledky autoevaluace.	1	5	2		
1.7 Autoevaluace přináší do pedagogického sboru strach z kontroly a postihu při zjištění nedostatků.		6	2	1	
1.8 Pociťuji nedostatek volně dostupných a profesionálně zpracovaných nástrojů (dotazník atd.), které bychom mohly použít k autoevaluaci naší školy.	2		5	2	
1.9 Nemám dostatečné znalosti a kvalifikaci, abych mohla autoevaluaci provést tak, jak bych si představovala.		2	1	6	
1.10 Nevím si rady s interpretacemi výsledků autoevaluace.		2	1	6	

1.11 Realizace autoevaluace přispěla k lepší komunikaci s rodiči.		6	3		
1.12 Nemám dostatečný čas ani motivaci, abych mohla autoevaluaci provést tak, jak bych si představovala.		2	1	6	

**2. Autoevaluace zahrnuje několik na sebe navazujících fází, na jejichž realizaci se mohou podílet různí jedinci, či skupiny (a-f). Kdo z nich se v případě Vaší školy na těchto fázích podílí?**

- a) ředitelka
- b) ředitelkou pověřené učitelky
- c) všechny učitelky školy
- d) rodiče
- e) komerční subjekt
- f) jiní sociální partneři (zástupci zřizovatelů, kolegyně z jiných škol apod.)

(u každé z následujících položek můžete označit křížkem více variant odpovědí)

	a	b	c	d	e	f
2.1 formulace priorit školy (zaměření na určité oblasti, formulace cílů rozvoje školy)	5	4	1			
2.2 formulace opatření (kroků vedoucích k dosažení stanovených cílů)	8	1	3			
2.3 tvorba či výběr evaluačních nástrojů (metod či technik sběru informací)	9	1	3			
2.4 realizace sběru informací a jejich zpracování	9	2	2			
2.5 lidé či skupiny, od kterých se sbírají informace	3	1	6	8		
2.6 vyhodnocení dosažených výsledků vzhledem ke stanoveným cílům	9	1	4			

### 3. Autoevaluaci školy vnímám jako...

Pro svou odpověď využijte jedno ze čtyř nabízených polí, které nejlépe vystihuje Váš názor v jednotlivých řádcích. (označte křížkem)

užitečnou	6	3			neužitečnou
časově náročnou	1	7			časově nenáročnou
náročnou na odbornost	2	6			nenáročnou na odbornost
jednorázovou	1		1	6	permanentní proces
zkvalitňující výuku	6	2		1	nemající vliv na kvalitu výuky
přinášející nové poznatky	5	2		2	potvrzující známé

### 4. Jste spokojena s dosavadním průběhem autoevaluace ve Vaší škole?

jsem velmi spokojena	1	7			jsem rozhodně nespokojena
----------------------	---	---	--	--	---------------------------

### 5. V souvislosti s autoevaluačními aktivitami jste ve škole diskutovaly společně (nejlépe vyhovující odpověď označte křížkem)

8	o tom, které oblasti chceme hodnotit
6	o tom, jaké nástroje a metody pro autoevaluaci použijeme
3	o pravidlech, jak budeme autoevaluaci provádět
	o něčem jiném
	vůbec jsme nediskutovaly - vysvětlíte důvod:

**6. Na jaké oblasti jste se dosud při autoevaluaci ve Vaší škole podílela (označte křížkem vyhovující odpovědi)**

	řízení školy
8	kurikulum školy (ŠVP)
9	kurikulum třídy (TVP)
	výsledky školy
8	výchovně vzdělávací proces
	klima školy
9	spolupráce s rodiči
6	materiální vybavení
	Případně uveďte vlastní oblast, či specifikaci výše uvedených:

**7. Která oblast autoevaluace je pro Vás nejzajímavější? A proč?**

Hodnocení TVP - 4, ŠVP - 1, spolupráce s rodiči - 4, výchovně vzdělávací proces - 3

Je to nutnost; je to má osobní priorita v práci; z toho vyplývá má práce s dětmi a dosažené výsledky; pomáhá mně v mé práci

**8. Která oblast autoevaluace je pro Vás nejdůležitější? A proč?**

Výchovně vzdělávací proces

**9. Které evaluační nástroje používáte?**

vzájemné hospitace učitelů - 4, dotazníky - 7, analýza přípravy - 4, pedagogická diagnostika - 3

vzájemná hospitace učitelů - nápady kolegyně jsou velmi přínosné; vzájemné sdílení zkušeností s kolegyněmi, hodnotící listy

**10. Absolvovala jste nějaké vzdělávání týkající se autoevaluace**  
(označte křížkem vyhovující odpověď)

5	ano a byla jsem spokojena
	ano, ale nebyla jsem spokojena
4	ne

**11. Charakterizujte Vaši školu.** Označením vždy jednoho políčka na škále, které ji nejlépe charakterizuje.

plná energie	6	2	1		unavená
uzavřená		1	2	5	otevřená
úspěšná	6	3			neúspěšná
vážná		1	1	6	zábavná
nadšená	6	2	1		zklamaná
experimentující	5		2	1	tradiční

**12. Ve školství mám praxi:** (označte křížkem odpověď)

	1-5 let
	5-10 let
1	10-20 let
8	20 a více let