

Priority mateřské školy z hlediska utváření pedagogického sboru

Tereza Kroupová

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza Kroupová**

Osobní číslo: **H130211**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Priority mateřské školy z hlediska utváření pedagogického sboru**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek z oblasti pedagogické evaluace, autoevaluace školy a současných požadavků na kvalitu preprimárního vzdělávání.

Příprava metodiky praktické části, stanovení cílů průzkumu a z něj vyplývajících otázek.

Realizace kvantitativního průzkumu prostřednictvím q–metodologie ve vybrané mateřské škole.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků průzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MCNIFF, Jean a Jack WHITEHEAD. Action research for teachers: a practical guide. New York, 2005. ISBN 1-84312-321-5.

POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. Dobrá škola. Nástroj ke stimulaci diskuze o hodnotách a prioritách školy. Na cestě ke kvalitě. NUOV, 2011. ISSN 1804-1159.

POL, Milan. Škola v proměnách. Brno, Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a Martina KUPCOVÁ. Autoevaluace mateřské školy: metodická příručka k vlastnímu hodnocení. VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-22-9.

SYSLOVÁ, Zora. Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání. Praha, Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0183-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **24. listopadu 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 22. 2. 2016



.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část se zabývá objasněním pedagogické evaluace, autoevaluace, současnými požadavky na kvalitu preprimárního vzdělávání a autoevaluačním nástrojem Dobrá škola – metoda pro stanovení priorit školy. Praktická část práce se opírá právě o aplikaci zmiňovaného nástroje, kdy pedagogičtí pracovníci z vybraných škol třídili kartičky s výroky neboli Q-typy spadající do jednotlivých oblastí školy, dle jejich subjektivní důležitosti, aby tak vyjádřili co pro ně je a není prioritní. Získaná data byla následně zpracována pomocí metody Q-metodologie a interpretována v návazné diskusi. Cílem výzkumu je přinést ucelený náhled na vnímání priorit školy obecně.

Klíčová slova:

Pedagogická evaluace

Autoevaluace

Preprimární vzdělávání

Q-typy

Q-metodologie

Priority

ABSTRACT

This thesis has theoretical and empirical nature. The theoretical part identifies educational evaluation and self-evaluation according to current quality requirements of pre-primary educational system. It also clarifies the auto-evaluation method applied to determine school's priorities - Dobrá Škola. The practical part of this thesis is based on the application of the aforementioned method Dobrá Škola. Teachers from pre-selected schools separated Q-type statement cards into various school section groups according to their subjective priorities. The aim of this research is to examine personal preferences in order to find out different school section group evaluation. The obtained data were processed using the Q-methodology and interpreted in a follow-up discussion. The research aims to provide a comprehensive insight into the perception of school priorities in general.

Keywords:

educational evaluation

self-evaluation

pre-primary education

Q-types

Q-methodology

Priorities

Děkuji Mgr. Iloně Kočvarové Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování pokladů a v neposlední řadě cenných rad.

Děkuji také jednotlivým dotazovaným respondentkám, neboť bez jejich ochoty spolupracovat by tato práce nevznikla.

Dále pokládám za vhodné poděkovat i své rodině a partnerovi a přátelům za obrovskou trpělivost a podporu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Tereza Kroupová

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PEDAGOGICKÁ EVALUACE	13
1.1 ROZDĚLENÍ EVALUACE.....	14
1.2 PŘEDMĚT EVALUACE.....	15
1.3 EVALUACE PROGRAMU.....	15
1.4 EVALUACE Z POHLEDU PROCESNÍCH FÁZÍ	15
2 AUTOEVALUACE	17
2.1 AUTOEVALUACE A ZÁKON	17
2.2 AUTOEVALUACE V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH.....	20
3 PRIORITY PEDAGOGICKÉHO SBORU A METODIKA „DOBŘE ŠKOLY“	24
3.1 POZICE VEDENÍ.....	27
4 SHRUTÍ	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	31
5.1 CÍL VÝZKUMNÉ ČÁSTI	31
5.2 Q-METODOLOGIE.....	31
6 STANOVENÍ VLASTNÍHO VÝZKUMU	34
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	34
6.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO VÝBĚR	35
6.3 SBĚR DAT A JEJICH ANALÝZA	35
6.4 LIMITY VÝZKUMU	36
7 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE	37
7.1 OBLASTI ŠKOLY.....	41
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	46
9 ZÁVĚR	47
10 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	49
SEZNAM OBRÁZKŮ	51
SEZNAM TABULEK	52
SEZNAM PŘÍLOH	53

ÚVOD

Priority – věci mající přednost. Slovo často používané a v osobních záležitostech velmi diskutované. Avšak, co v zaměstnání? V zaměstnání tvořeném pedagogickým sborem, kde vedoucí funkci vykonává ředitel? Jaké jsou vůbec priority pedagogických pracovníků? Co upřednostňují a co nikoliv? Měli vůbec někdy možnost toto téma s vedením či mezi sebou prodiskutovat? Náhled do této problematiky přináší tato bakalářská práce a jejím cílem je podat ucelený náhled do pedagogického smýšlení již zainteresovaných pracovníků.

V empirické části jsme zvolili aplikaci nástroje Dobrá škola – metoda pro stanovení priorit školy, jenž slouží jako nástroj autoevaluační. Zejména se však jedná o autoevaluace škol základních a proto byl „nástroj“ přetransformován k aplikaci na školy mateřské. Dotazovaný má za úkol třídit karty s výroky, jež zde stavíme do synonyma s prioritami, dle subjektivní důležitosti. Bohužel, i tato metoda má sama o sobě určité limity a úskalí. Názory pedagogů, jež jsou předmětem tohoto hodnocení, resp. jejich priority se shodují na tom, že nebylo by v návazné diskusi přítomno vedení, odpovídali by učitelé jinak, než za jeho přítomnosti. Setkáváme se zde také s typickým limitem dotazníku, který toto šetření svým způsobem připomíná. Lidé sami sebe prezentují jako jakýsi ideál a odpovídají často dle požadovaných norem, nikoli právě podle vlastního uvážení a názoru na věc. Následná diskuse může rovněž činit problém z důvodu neaktivity pasivnějších jedinců.

Proto jsme v našem výzkumu zvolili jiný postup aplikace nástroje, kdy bude každý předmět hodnocení – respondent třídit karty s výroky jen za přítomnosti výzkumníka a jednotliví pracovníci budou vybráni hned z několika škol. Věříme, že díky této obměně přineseme náhled na problematiku obecně a do jisté míry zamezíme limitům nástroje.

Konkrétně si budeme klást otázku, jaké priority, členěné do nadřazených oblastí, jsou pro pedagogické pracovníky nejdůležitější a jaké naopak nejméně důležité. Dále jsme respondenty rozdělili do skupin, podle doby výkonu jejich praxe na pedagogy vykonávající povolání od a do deseti let.

Po zpracování výsledků výzkumu pomocí Q-metodologie je zjevné, že názory pracovníků jsou si podobné, nehledě na rozdělení. Dalším zjištěním však bylo, že ne každý respondent chápe daný výrok stejně.

Teoretická část nám přinese nahlédnutí do nadřazených pojmů této problematiky pro lepší orientaci v tématu. Zabývat se budeme pedagogickou evaluací, konkrétně jejím rozděle-

ním, předmětem, evaluací programu a evaluací z pohledu procesních fází. Dále uvádíme kapitolu věnované autoevaluaci z hlediska legislativy a autoevaluaci v mateřských školách. Zmíníme současné požadavky na kvalitu preprimárního vzdělávání a věnovat se budeme rovněž probíranému nástroji s jeho možnými riziky. V poslední kapitole teoretické části práce podáme reflexi na tato rizika a zmíníme, dle našeho názoru, vhodný postup pro jejich eliminaci. Věříme, že práce může být inspirací jak pro vedení, tak pro pedagogy samotné.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ EVALUACE

První kapitola je věnována oblasti stojící nad těmi dále probíranými. Cílem je přiblížit čtenářům pojmy, pro lepší orientaci v problematice.

Přestože je podstavou slova evaluace **hodnocení**, nelze tyto dva pojmy stavět přímo do roviny, protože cílem hodnocení je definovat a zaznamenat výsledek nějakého procesu, naproti tomu ale cílem evaluace, v tomto případě pedagogické, je určit nejen výsledek procesů, ale také zákonitosti jejich průběhů, konkretizaci vstupních zdrojů, forem a procedur, jež jeho vývoj ovlivnily a v neposlední řadě také dopady výsledků těchto procesů na další možnosti vývoje v dané oblasti, jakožto i deskripci chyb a negativních jevů, které je nutno primárně zlepšovat či eliminovat. Evaluace představuje tedy na rozdíl od hodnocení i metodiku hodnocení a vyvozuje z hodnocení další důsledky. (Nezvalová, 2003) Pro ujasnění toho, že pojmy „evaluace“ a „hodnocení“ nejsou synonymní, přestože jsou často zaměňovány, uvádíme přehledovou tabulku.

Obrázek 1

HODNOCENÍ (neřízené hodnocení)	EVALUACE (řízené hodnocení)
Evaluační plán: <ul style="list-style-type: none"> - Není přesně stanoven - Není zřejmé, co kdo bude dělat - Není v souladu s cíli - Je použit v případě potřeby, příprava není záměrná 	Evaluační plán: <ul style="list-style-type: none"> - Je strukturovaný - Je dána jasná odpovědnost - Jsou definovány explicitní vztahy s cíli - Vyžaduje detailní plánování
Metody: <ul style="list-style-type: none"> - Nejsou stanoveny předem - Jsou nekonzistentní - Analýza dat není předem promyšlená 	Metody: <ul style="list-style-type: none"> - Systematické - Zdroje dat jsou přesně určeny - Použit reprezentativní vzorek - Evaluační nástroje odpovídají metodám sběru dat - Systematická analýza dat - Vypracování zprávy

Zdroj: Nezvalová (2003)

Autoři, zabývající se v České republice pedagogickou evaluací, se víceméně shodují v oblasti teoretického vymezení pojmů a procedur, které by měly při specifické aplikaci v daném školním prostředí analyzovat a následně vytvořit rámcovou diagnózu daného školského prostředí, potenciál k rozvoji a vzdělávání jak žáků, tak i pedagogických a řídicích pracovníků, materiální zázemí, vztahy v kolektivech, míru vnímané podpory veřejnosti a státních institucí, vize, nápady a názory, ale také problémy, slabiny a nesrovnalosti v systému výuky. (Starý, 2007)

Hlavním cílem evaluace by nemělo být zjištění, zda jsou dodržovány normy a předpisy, zda je byrokratický systém udržitelného rozvoje vzdělávání dostatečně funkční, nebo zda je v dané škole z hlediska ekonomického plně využito potenciálu materiálního zázemí – cílem by měla být komplexní zpráva o možnostech a optimálních způsobech rozvoje dané školní instituce při nezaujatém vnějším pohledu, vycházejícím z faktických a objektivních dat získaných v procesu evaluace.

Zda se toto v českém školství děje, v tom se autoři opět shodují. Neexistuje tradice sebereflexe, z dob zavedení povinné školní docházky existují stále stejné formy státního dohledu nad školstvím, přetrval způsob organizace práce a vzdělávacích programů formou studijních plánů, které jsou realizovány plošně a jejichž dodržování je kontrolováno institucemi, jako je Česká školní inspekce, CERMAT a jiné, kdy jsou mnohdy zcela opomíjeny faktory jako specifika daného školního prostředí, možnosti materiálního a personálního zázemí, motivace pedagogických pracovníků i žáků nebo způsoby a formy realizace norem a nařízení, jež jsou často samoučelné a tedy jsou dodržovány jen kvůli sobě samým.

1.1 Rozdělení evaluace

V zásadě lze evaluaci rozlišit na evaluaci vnitřní (autoevaluaci) a vnější. Autoevaluaci se budeme zabývat v následující kapitole, takže se v této budeme zabývat typem evaluace vnější. V zásadě se užití vstupy, metody, cíle a postupy neliší, nicméně je příčinná souvislost výstupů autoevaluace se záměry specifického vzdělávacího programu na dané škole k lepší konkretizaci směru budoucího vývoje přímo zainteresovaných osob a programů. (Kasíková a Vališová, 2007)

1.2 Předmět evaluace

Předmětem může být v celé škále vzdělávacího systému zastoupena kterákoliv jeho strukturální složka, počínaje žákem, přes učitele a vedoucího pracovníka až po školu, výukové bloky a vzdělávací program (Kasíková, Vališová 2007).

1.3 Evaluace programu

Evaluaci můžeme následně zaměřit na jakoukoliv úroveň vzdělávacího procesu, od vyučovací hodiny až po výukový projekt, tematický celek nebo celý vzdělávací program. Při analýze je zásadní pečlivá deskripce jednotlivých dimenzí, v nichž je program realizován – počínaje **evaluací vstupů**, která stanovuje možnosti daného programu na úrovni personální, ekonomické, materiální či motivační, přičemž na ni dále navazuje **evaluace procesu**, která hodnotí průběžně celý program a jeho případné dílčí části. Po ukončení daného úseku vzdělávacího procesu analyzuje dosažené výsledky **evaluací výstupů** a ty potom zhodnotí v celkovém kontextu vzdělávání v oné specifikované oblasti **evaluací dopadů**.

1.4 Evaluace z pohledu procesních fází

Tři hlavní části jakéhokoliv procesu či aktu z hlediska procesní analýzy jsou příprava, průběh a dokončení, resp. výsledek procesu. Na tyto tři části navazují typy evaluace, které se zabývají procesem z hlediska času a jeho projekci v prostředí. Jsou to:

Evaluace ex ante (předběžná evaluace) hodnotí jeho oprávněnost v daném prostředí, vůči daným účastníkům a situaci, možnosti a úskalí jeho provedení a nakonec zda jsou cíle programem stanovené uskutečnitelné a rentabilní. Jedná se tedy o kontrolu vstupů různých typů zdrojů (lidské, materiální, duševní aj.) a následnou predikci jejich pozitivního využití daným programem.

Evaluace on going (průběžná evaluace) se zabývá problematikou právě probíhajícího programu, kontroluje s ohledem na závěry evaluace ex ante jejich plnění, případně upravuje dle potřeby konkrétní predikce tak, aby korespondovaly s realitou. Stručně řečeno tedy řeší implementaci zdrojů a plánů v samotném programu v průběhu jeho produkce.

Evaluace ex post pak po dokončení programu, služby, aktu či intervence analyzuje pomocí dostupných dat o finální povaze projektu míru optimálnosti využití zdrojů, míru naplnění původních i průběžně modifikovaných cílů, formuje jednotlivé doporučení a návrhy na zlepšení případně potenciál projektu k dalšímu vývoji.

Klíčovým rysem evaluace je **objektivita**. Hodnocení stavu nebo výsledků studijních programů má tendenci v rámci pedagogických porad nabývat podoby spíše subjektivní, což může vést k nesouladu mezi jednotlivými členy pedagogického sboru. Kritéria musí být **objektivně posouditelná**. Evaluace jde proti subjektivním postojům a hodnocení – jevy zkoumá na základě specifikovaných znaků, opomíjí empirickou část subjektivní učitelské praxe. (Syslová, 2012)

Dle jasně stanovených parametrů je určen cíl, oblast, způsob a kritéria evaluačního plánu, například v oblasti organizace práce, zvýšení kvalifikace či rekvalifikace, zlepšování a upevňování vztahů nebo prostoru pro diskusi, osobní inovaci a invenci. (Stanislav Michek, 2014)

2 AUTOEVALUACE

Předchozí kapitola byla věnována evaluaci vnější. Nyní se dostáváme k evaluaci vnitřní, tedy autoevaluaci.

2.1 Autoevaluace a zákon

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, středním odborném a jiném vzdělávání (školní zákon) ukládá školám povinnost provádění autoevaluace. Nicméně výstup v podobě například výroční zprávy, kterou musely školské instituce vydávat jako součást vnějšího hodnocení pro Českou školní inspekci ještě do roku 2012, již není nijak státem kontrolován ani normován, protože **povinnost vypracování výroční zprávy** byla legislativní změnou v roce 2012 **zrušena**. Což na jednu stranu decentralizuje školský systém v oblasti kontroly vlastních cílů a přístupů ke vzdělávání v oblasti kvality a úrovně, na druhou stranu však nechává školám volnost v samotné recepci autoevaluace, a co je důležitější, vodítka ke stanovení kritérií a cílů nechává na znalostech a invenci vedení škol, potažmo učitelů.

V rámci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je autoevaluace zmíněna jako „*proces průběžného vyhodnocování vzdělávacích činností, situací i podmínek vzdělávání, realizovaný uvnitř mateřské školy, který se odehrává v několika na sebe navazujících a neustále se opakujících fázích. Poznatky, získané tímto průběžným vyhodnocováním, poskytují pedagogům zpětnou vazbu o kvalitě vlastní práce a pedagogové by jich měli cíleně využívat k optimalizaci a zlepšování vzdělávacího procesu i podmínek, za nichž vzdělávání probíhá. Nejedná se o jednorázové a náhodné zhodnocení určitého jevu na základě subjektivního dojmu pedagoga, ale o proces, který je realizován systematicky, podle předem připraveného plánu*“ (RVP PV, 2004, s. 40)

Na jednu stranu tedy stát stanovuje nařízení a kompetence, na straně druhé ale nijak specificky nevyžaduje znalosti v oblasti evaluace a institucemi, které tato data shromažďují, je výše zmíněná ČŠI (dále pak CERMAT aj.), ty teprve procházejí proměnami, vedoucími k postupnému omezení funkce dozorčí a přerod v orgán evaluační. Demonstrujeme zde tabulku pojednávající o dosavadních a nových rolích školní inspekce.

Obrázek 2

Role školní inspekce	Dosavadní	Nové
Role	dozor	rozvojové poradenství
Paradigma	kontrola	evaluace
Cíl	posudek na učitele	zajištění kvality
Činnost	hospitovat-kontrolovat	radit-podporovat
Kritérium	legislativa jako norma	škola jako organizační jednotka
Referenční bod	vně	uvnitř
Způsob postupu	cílené návštěvy školy	pozvánka k plánovaným termínům porad
Perspektiva	krátkodobá	středně až dlouhodobá
Metody	návštěva výuky, pohovor s jednotlivci	porada týmu
Přístup	izolovaný	systémový
Vztah	nedůvěra	důvěra

Zdroj: Fischer, Schratz (1997)

Autoři výše uvedené tabulky specifikují optimální vztah školní inspekce k jednotlivým školním ústavům jako: „...*přispívá ke kontinuitě na škole, kterou podporuje v rámci úsilí o autonomii, pomáhá jí najít vlastní profil a osvědčit se v nových společenských podmínkách,...*, poněvadž zastává názor, že *typické pracovní procesy ve škole nelze standardizovat a nelze je zahrnout do hierarchického systému příkaz – poslušnost a dojde-li k úzkostlivé fixaci na pokyny a předpisy,...*, znamená to *potom smrt jakéhokoliv kvalitního pedagogického působení na škole*“ (Syslová, 2012, s. 121)

Praxe v jiných členských státech EU sice ukazuje, že evaluační zprávy jsou vypracovávány na školách i bez povinnosti dané zákonem, nicméně zde je tento akt brán na odborné úrovni jako nedílná součást řídicích procesů. Absence byrokratických schémat a standardů, či snad i postihů v případě pochybení, dává prostor pro větší zainteresovanost a vlastní invenci na té které škole. (Syslová, 2012)

Pokud ale ve školství tradice autoevaluace není a ani zákon a státem pověřené instituce nestanovují žádná kritéria a nevytvářejí ucelený autoevaluační systém, pak je veškerá tíha odpovědnosti v této oblasti na vedení školy a jednotlivých učitelích, od nichž bychom tedy, odvozeno od logiky věci, měli očekávat vlastní iniciativu v oblasti pedagogického výzkumu. (Chváta, 2010)

V praxi by to znamenalo, že každý ředitel školy a potažmo i učitel, by měl nejen studovat odborné publikace o autoevaluaci, zajímat se o současný vývoj vědeckého bádání a porovnávat praxi a legislativu v jiných zemích v našem i mimo naše kulturní prostředí. Protože pouze takovým způsobem lze objektivně dojít ke správnému stanovení cílů a způsobů řešení procesu autoevaluace ve specificky daném prostředí školy.

Vyvstává zde tedy otázka, jestli a jak by měly školské instituce v České republice vytvářet systémy autoevaluace. Pokud by byla forma, cíle a způsoby vytváření autoevaluačních výstupů standardizována a zákonem nařizována, pak by zajisté vznikl problém v oblasti úpravy kritérií ve specifických školních prostředích, a to možná až na úrovni tříd.

Pokud je však proces autoevaluace sice nařízen zákonem, ale jeho kritéria nijak stanovena nejsou, pak můžeme tento stav přirovnat k situaci, kdy v Paříži bylo sice až do roku 2013 pro ženy zakázáno nosit kalhoty na veřejnosti bez povolení příslušných úřadů, nicméně tento zákon z dob Velké francouzské revoluce prokazatelně už téměř 100 let nikdo nedodržoval, protože prostě a jednoduše nebyl v souladu se stávající společenskou situací. Pokud se tedy odborná pedagogická společnost sama rozhodne vytvořit precedens v oblasti autoevaluace, který budou v rámci udržitelného rozvoje kvality vzdělávání všechny školské instituce v České republice dodržovat, pak může být jeho normalizovaná forma stanovena v zákoně. Do té doby je pouze na znalostech a schopnostech každého vedoucího i řadového pedagogického pracovníka, aby sám pro sebe a svou školu nastavil evaluační systém, který povede ke zvýšení kvality vzdělávání. Můžeme tedy prohlásit, že ve stávající situaci závisí reflexe a zvyšování kvality výuky zcela na osobě ředitele či kantora, na jejich schopnostech, znalostech a snaze o invenci, což je stav, který je pro společnost známý a přirozený už tisíce let. Snaha o jakákoliv státem vytvořená nařízení v oblasti autoevaluace (připustíme-li, že budou smysluplná) jsou jen snahou o zrušení zákona o zákazu nošení kalhot na veřejnosti.

Ve Finsku, jehož školství je bráno za vzor evropského vzdělávacího systému, byl například institut školní inspekce zcela zrušen a kompetence evaluace přešla přímo na jednotlivé rodiče. Dalo by se říct, že došlo k jakési „dílčí privatizaci evaluačního systému“. (Vrabcová a Rýdl, 2012)

2.2 Autoevaluace v mateřských školách

Při deskripci současné situace v oblasti autoevaluace v MŠ je třeba si uvědomit, že výzkumy a publikace na toto téma jsou mnohdy 4 až 6 let staré a zabývá se jimi poměrně malá skupina odborníků (Syslová, Hornáčková, Chvátal aj.). Tento fakt spolu s jimi definovaným stavem autoevaluační praxe vytváří prostor pro veřejnou diskuzi či spekulace, nikoliv však pro pozitivní vývoj v oblasti odborné pedagogické veřejnosti.

Zora Syslová popisuje princip autoevaluace jako určitou variaci na průmyslovou „kontrolu kvality“, která je běžnou součástí výrobních provozů a společností poskytujících služby, protože tento princip jim umožňuje jasně definovat své postavení na trhu a od toho dále plánovat své obchodní strategie. Je tu tedy naprosto jasná **motivace**.

Motivace je však to, co ve státním sektoru v oblasti školství chybí. Ať už se jedná o dříve povinnou autoevaluační zprávu, Školský vzdělávací program (dále jen ŠVP) nebo o Rámcový program pro předškolní vzdělávání, či jakékoliv jiné „státní předpisy“ kontrolované Českou školní inspekcí, všechny tyto procesy si s sebou nesou punc „administrativní a byrokratické práce“, která je nutná, protože je nařízená. V oblasti předškolního vzdělávání neexistuje tradice „autokontroly kvality“, samotní učitelé nemají mnohdy čas se zabývat vlastním výzkumem, které by zohledňovalo specifické prostředí jejich mateřské školy. Při veřejné diskuzi na téma kvality vzdělávání se často zaměřujeme výhradně na materiální zázemí, kompetence učitelů a rodičů nebo na analýzu výsledků studia.

K autoevaluaci častokrát nedochází ani jednorázově, natož pravidelně tak, aby například během funkčního období ředitele vznikla ucelená zpráva mapující vývoj mateřské školy, popisující cíle, kterých se podařilo dosáhnout a oblasti, v nichž je MŠ slabá a potřebuje se zlepšit.

Pedagogičtí pracovníci, kteří by se přesto rozhodli autoevaluační proces aplikovat v jimi vyučované třídě tím, že vytvoří pro toto specifické prostředí analýzu podmínek, cílů, výstupů a způsobů dosažení kvalitnější výuky pomocí rozličných metod autoevaluace (deník, anketa, hospitace, analýza dokumentů a videozáznamů aj.), mohou „narazit“, když ne přímo na neochotu a nezájem ostatních učitelů nebo vedoucích pracovníků, tak minimálně na nesourodost názorů, možností a systémových požadavků, které budou bránit v přirozené diskuzi a vývoji autoevaluačního procesu jako komplexního programu pro celou školu. Ne každý pedagogický pracovník ve svém volném čase (protože při stávajících požadavcích ŠVP je nemyslitelné, aby tuto práci prováděli během či snad na úkor výuky) může nebo se

chce zabývat problematikou udržitelného rozvoje kvality vzdělávání. Chybí ekonomická motivace (finanční ohodnocení), tradice, podpora veřejnosti a státních institucí a v neposlední řadě také systémy kontroly, které by mohly v případě vzniku autoevaluační zprávy adekvátně reagovat a zpracovat data v ní obsažená.

Autoevaluace v MŠ dle Hornáčkové – stále se opakující aktivity s jasně vymezeným způsobem, časem a místem sběru informací; kritéria jsou předem stanovena; při sběru dat jsou užity evaluační nástroje. Dle autorky je kvalita vzdělávání v MŠ optimálně zjištělná například tímto strukturalizovaným autoevaluačním systémem, protože při něm při poměrně malé výzkumné intervenci (stále se opakující procesy, kdy podklady pro analýzu je třeba vypracovat pouze při první a při dalších, je možno znovu opakovat) získá vedení nebo subjekt zabývající se evaluací značné množství dat v čase, které může opět podle předpřipravených schémat dešifrovat a identifikovat směr vývoje či problémy s tímto vývojem spojené. Zpětná vazba na podněty (diskuze pedagogických a ostatních pracovníků, diskuze se žáky a rodiči) vzniklé autoevaluačním procesem by měla být stěžejním prvkem pro specifikaci nutných inovací a směřování vývoje vzdělávání v konkrétní MŠ.

V rámci **stanovení kritérií** je zásadní i **stanovení cílů** (autorka jmenuje evaluační program SMART – který vytváří metody pro nastavování cílů; Smysluplný, Měřitelný, Akceptovatelný, Realizovatelný, Termínovaný). Celková úhrnná míra komplexity získaných dat pak dle autorky pomáhá minimalizovat možnost neshody či nepochopení daným postupům ze strany pedagogických pracovníků, protože komplexita zde jde ruku v ruce s objektivitou. (Hornáčková, Autoevaluace v podmínkách MŠ)

Ve sborníku RVP z roku 2007 je převzata tabulka autorů Rodgerse a Badhama z roku 1994. Ta definuje jednotlivé aplikovatelné způsoby analýzy za účelem evaluace s ohledem na použitelnost těchto praktik a úskalí, které jejich použití v praxi znamená:

Obrázek 3

ZDROJ INFORMACÍ	METODA	HLAVNÍ VÝHODY	HLAVNÍ NEVÝHODY
Lidé (zaměstnanci, žáci, rodiče, zaměstnavatelé...)	Dotazník	Sbírá informace z velkého vzorku. Poskytuje specifická a komparativní data. Dovoluje respondentům zůstat v anonymitě.	Časově náročné na zpracování (napsat a analyzovat). Otázky mohou být špatně interpretovány respondentem. Odpovědi mohou být povrchní a obtížné. Otázky mohou postrádat některé důležité aspekty.
	Interview a rozhovory (skupinové či individuální)	Sleduje odpovědi a kontroluje klíčové informace. Flexibilnější a přátelštější než písemná vyjádření. Skupinová situace může jednotlivce povzbudit k otevřenějšímu vyjadřování. Skupiny poskytují pohled více jednotlivců najednou. Mohou odhalit skutečné postoje, postřehy zkoumaných dotazovaných.	Časově náročné na plánování, administraci, sepsání a analýzu. Skupina může být ovládána jedním nebo dvěma jednotlivci. Dotazovatel může ovlivňovat dotazovaného v osobním kontaktu.
Statistika, zprávy a další záznamy minulých událostí	Analýza záznamů	Poskytuje záznam událostí v daném časovém období. Poskytuje užitečný přehled.	Záznamy nemusejí být kompletní. Může být obtížné sbírat data. Limitováno v aplikaci.
	Analýza zpráv	Může poskytnout indikaci stavu vývoje. Poskytuje rychlý přehled. Pomáhá evaluátorům při hloubkové evaluaci cílových aspektů a porozumění obsahu.	Realita se nemusí shodovat s rétorikou. Detaily nemusí postačovat pro autoevaluaci.
	Pozorování	Řídí informace z první ruky. Může poskytovat zpětnou vazbu učitelům ze strany evaluátorů.	Pozorování může změnit učební prostředí. Pozorování a analýza jsou časově náročné. Riziko subjektivního hodnocení.
	Žákovská práce	Poskytují dlouhodobý vhled. Snadno dostupné, s minimálním narušením běžné praxe.	Monitorování statisticky významného vzorku je časově náročné. Aplikace objektivních evaluačních kritérií ztížena variabilitou materiálu.

Zdroj: Metodika, sbor. (2007)

Pokud bychom se však zaměřili pouze na autoevaluační praxi tak, jak ji popisují například ve své publikaci *Dobrá škola – Metoda pro stanovení priorit školy* její autoři Milan Pol a Bohumíra Lazarová, tedy na příklad systému zpětné vazby pro vedoucí pedagogické pracovníky i státní instituce, můžeme její parametry definovat takto.

3 PRIORITY PEDAGOGICKÉHO SBORU A METODIKA „DOBŘÉ ŠKOLY“

Charakteristika pojmu „Dobrá škola“ by se dala shrnout do slov: „invence a komunikace“. Dle autorů teoretické pedagogické statě *Dobrá škola – Metoda pro stanovení priorit školy* Milana Pola a Bohumíry Lazarové, je principem dobré školy metodické stanovení priorit rozvoje, jejich komunikace ve vzájemné diskusi (taktéž strukturované) a obecně zajišťovat shodu a iniciovat diskusi pedagogických pracovníků ve věcech, které se týkají jak jednotlivých tříd nebo skupin, tak celé školy. Autoři dále zevrubně popisují metodiku práce interaktivním dotazníkem, který je uzpůsoben q-metodologii a jeho cílem je objektivně posoudit inklinaci pedagogických pracovníků k těm či oněm formám rozvoje vzdělávání, ale také jejich pohled na organizaci práce, hodnocení, zázemí, možnosti diskuse aj.

V rámci odborné diskuze o standardech předškolního vzdělávání v roce 2011 sice došli zástupci pedagogické obce a státních kontrolních institucí k závěru, že nepovinná předškolní výuka ani žádný standart mít nemůže, nicméně je třeba si uvědomit, že společnost i od dětí v předškolním věku nějaké standarty ve znalostech a dovednostech očekává a proto lze výsledek této odborné disputace, jimž bylo přijetí dokumentu *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV* spíše za produkt pojmenovaný politicky korektním způsobem, avšak zabývajícím se oněmi standardizovanými výstupy vzdělávacích programů předškolní výuky. Systém analýzy stavu má být podle tohoto dokumentu založen na **indikátorech a kritériích**, kteréžto by měly definovat kvalitu či nekvalitu ve zkoumané oblasti (*Smolíková a kol., 2008, s. 10*). Pokud bychom však měli na tato data reagovat a jasně definovat, co je a není kvalitní, pak se ale stejně vytvoření určitého modelového standardu nevyhneme.

„...“

Porovnáním několika přístupů Syslová (2012, s. 43) definuje znaky kvalitní MŠ:

- *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,*
- *otevření 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.
- ...“

(Peterová, 2014, s. 14)

Lazarová s Polem v textu označují Dobrou školu jako „nástroj evaluace“, tedy metodiku podněcování moderované interní diskuse, jejímž výstupem může být specifikace priorit pedagogického sboru ve věci zlepšování kvality výuky, personálních vztahů, sociálního a materiálního zázemí a kooperace s veřejností nebo orgány státní správy. Záměrně zde používám slovo „může“, protože výstupy získané touto metodou mohou být z hlediska zkoumaného celku zcela irelevantní a neodpovídající skutečnosti.

Lazarová a Pol popisují v textu *Dobrá škola – Metoda pro stanovení priorit školy* způsob a výzkumnou metodu této moderované autoevaluace, která využívá Q-metodologii, tedy výzkumnou metodu vycházející z přiřazování významu konkrétně specifikovaným a schematizovaným výrokům (otázkám) ve skupině, z nichž lze později definovat míru členitosti dané skupiny z hlediska priorit a určit směr, jímž má skupina tendenci se ubírat.

Jak je z výzkumné metody patrné, její základní princip vychází z určité schématické redukce individuálních postojů do všeobecného průměru opírajícího se o míru zastoupení a prioritizaci poměrně obecných výroků ve skupině. Autoři sice prohlašují, že důležitou součástí metody je i samotná diskuse, tedy její průběh a individuální podněty, které během této moderované diskuse vznikají, nicméně toto by se dalo tvrdit o jakékoliv moderované diskusi. Zároveň také upozorňují, že zásadním faktorem diskuse je samotná ochota k diskutování, kdy účast pedagogů na výzkumu nelze už z principu nijak nařizovat, je sporné; zda by se mělo diskuse účastnit i vedení jakožto velmi zásadní sociálně-centralizační faktor a pravdivost konečných výstupů diskuse v podobě stanovení priorit poté závisí čistě na vůli pedagogů a metoda nezná žádné způsoby, jak tuto často negativní osobní intervenci eliminovat.

Obecně je konflikt mezi individuální inklinací pedagoga a statistickou deskripcí priorit učitelského sboru problémem, který tato výzkumná metoda nebere příliš v potaz. Přestože v autoevaluaci je z hlediska obecného paradigmatu klíčová subjektivní schopnost sebere-

flexe, která je pouze formálně kodifikována výzkumným modulem, jakým je například jedna z ústředních metod, popsanych v této práci – Dobrá škola; samotný výzkum užívá ve svých výstupech zprůměrovaná data celé skupiny, což jakoukoliv možnost individuální intervence omezuje pouze na výběr partnera (partnerů) k diskusi a na míru pravdivosti nebo členitosti výroků řečených a popsanych.

Autoři uvádí postřeh norského výzkumníka v oblasti školského managementu O. H. Kaldestata: „*Je třeba si uvědomit, že tento model diskuse, jakkoliv jej lze považovat za demokratický, má i své limity, a to nejméně ze tří důvodů: Za prvé může být náhodné, který z elementů návrhu přežije mnohočetné diskuse v několika krocích; za druhé může být přijat závěr, k němuž se nikdo nehlásí a nikdo ho nemá za vlastní; za třetí je v tomto modelu nejasná role vedení: stane se jen moderátorem demokratických procesů podle principu jeden muž = jeden hlas, nebo má v procesu rozvoje vize podstatné slovo? Je těžké si představit, že vize školy hraje v každodenním snažení centrální roli, pokud v něm vedení nemá podstatnou část ,akcí‘*“ (Lazarová a Pol, 2011, s. 58).

Je třeba brát v potaz, že škola je především „firma“, kde ne každý zaměstnanec musí nutně považovat kritiku instituce, vedení nebo kolegů za vhodné (z hlediska jeho vlastní pracovní pozice) a stejně tak ne každé vedení je ochotno akceptovat kritiku způsobem, který by v daném pracovním kolektivu nenarušil rovnováhu. Autoři, kteří v rámci procesu ověřování nástroje v období od ledna do září roku 2010, aplikovali metodu na šesti školách rozdílného typu, se setkali i s tím, že někteří pedagogičtí pracovníci jim „mimo záznam“ sdělili, že „*kdyby nebylo přítomno vedení, odpovídali by učitelé úplně jinak*“ (Lazarová a Pol, 2011)

Právě nízká společenská zkušenost a akceptování exaktního přístupu k sebereflexi, konstruktivní kritice a diskusi zapříčiňuje, že „nástroj“ Dobré školy se může stát jen bezpředmětným a „politicky korektním“ lepením papírků na tabuli, které je činěno pouze z důvodu nařízení. Kontraproduktivní může být také podle autorů přílišná aktivita při diskusi o prioritách školy ze strany některých pedagogů, kteří hned začnou prezentovat subjektivní názory na problematiku a omezují funkčnost metody na úkor proklamace neopodstatněných výroků. Navíc časové úseky pro řešení jednotlivých otázek jsou krátké a pokud by se měl každý ve dvojici i jen zevrubně vyjádřit třeba k polovině ze 60 výroků, což je běžný operační počet, trvala by jen párová část více než dvě hodiny. Zvolení deseti nejzásadnějších priorit je pak v časovém presu také poměrně intuitivní záležitostí.

3.1 Pozice vedení

Následující kapitola odkazuje na zmiňované limity „nástroje“ postrádající objektivitu, o nichž pojednává kapitola předchozí.

Školu třeba brát jako firmu tvořenou týmem zaměstnanců (učitelé) a nadřízeným vykonávajícím vedoucí funkci (ředitelem). Vedení zde zastává obtížnou pozici, neboť ředitelství není pouhý post, ať už hovoříme o jakémkoliv podniku. Je třeba brát v potaz, že člověk ve vedoucí pozici musí nabývat nejen manažerských kvalit, ale také sociálních kompetencemi a to zejména v oblasti jednání s lidmi. Pokud ovšem chceme, aby tato „firma“ prosperovala. Proto si zevrubně definujeme jeden ze základních způsobů právě v jednání s lidmi takovým způsobem, aby nedocházelo k demotivaci zaměstnanců a samozřejmě také pochybení vedení. Negativní motivace zaměstnanců strachem je odjakživa jevem nežádoucím, avšak velmi častým. Z historie i osobního života bychom mohli uvést nepřeberné množství příkladů takového jednání, kdy mělo jen zřídka pozitivní dopad. Řeč je zejména o kritice podřízených, ovšem ne té konstruktivní. Užítým pramenem naší reflexe na toto téma je kniha Dala Carnegieho, který svou literaturou přinesl revoluci právě v této problematice. Diskutována bude pouze první kapitola, abychom se příliš neodchýlili od stanoveného tématu.

Carnegie zde hlásá eliminaci právě kritiky jak v zaměstnaneckém poměru, tak v běžném životě samém. Právě absence zmiňované kritiky může mít i na evaluaci či autoevaluaci škol zcela opačný dopad. Kapitola pojednávající o „Dobré škole“ zmiňuje výrok, „*kdyby nebylo přítomno vedení, odpovídali by učitelé úplně jinak*“. Tento fakt je způsoben samozřejmě zmiňovaným strachem, neboť učitelé jsou také jen lidé, vyznačující se touhou po naplnění svých potřeb. Potřebou každého jedince je mimo naplnění potřeb fyziologických potřeba uznání (Carnegie, 1981). Dalo by se říci, že až touha po něm a obavy způsobené faktem, že kritika vedení vyústí ve ztrátu zaměstnání, poté zamezují objektivě evaluaci jich samých, kolegů či právě vedení. Přitom možná, kdyby se vedení vzdělávalo v ohledu jednání s lidmi, o čemž pojednává probíraná literatura, měla by jak evaluace, tak i následná diskuse zcela jiný, daleko příjemnější průběh. Dale Carnegie se v první kapitole knihy opírá právě o úplné vyřazení kritiky z jednání vedení, nahrazenou pochopením a zájmem o každého jedince. Zdůrazňujeme slovo „každého“, neboť zaměstnanecký tým tvořený pouze „spřízněnými dušemi“ nefunguje snad v žádném typu zaměstnání.

Je zbytečné kritizovat, protože kritika vyvolává obranný postoj a obvykle brání člověku v tom, aby posuzoval věc nestranně. Kritika je dokonce nebezpečná, protože zraňuje lidskou hrdost, ničí pocit vlastní důležitosti a vyvolává odpor. (Carnegie, 1981, s. 29)

Dokonce i zvířata, jež postrádají emoce, se učí daleko rychleji a lépe si udržují nabyté znalosti, než v případě trestání za špatné chování. Světoznámý psycholog B. F. Skinner svými výzkumy prokázal tento fakt. Pakliže za „špatné chování“ trestáme – kritizujeme lidské bytosti s lidskými city, vyvolává toto jednání pouze odpor a obranný postoj, o čemž vypovídá uvedený citát autora knihy.

Pokud bude mít vedení tato slova na paměti, možná se mu dostane takové uznání jako spisovateli, jenž díky tomuto přístupu vybudoval miliardový byznys. Vedení by mělo mít stále utkvělou představu o tom, že jestliže by se nacházelo v situaci zaměstnanců, možná by jednalo stejně. Totiž *stejně, jako toužíme po uznání, podobně se bojíme odsouzení* (Carnegie, 1981, s. 29). A bohužel se domníváme, že přesně s takovýmto přesvědčením přistupují aktéři k výše probíraným diskusím.

Vedení školy, jakožto fungující instituce, je tedy zcela jistě i lidskou záležitostí a samotné utváření pedagogického sboru na základě podobných priorit je pokládáno za nenaplněný ideál, jenž je však v praxi těžko zrealizovatelný. Týmy či skupiny, jež se vyznačují naprosto stejnými prioritami jsou mimo sportovní týmy, jež žene vpřed jediná priorita, a to touha po vítězství, například náboženské sekty, což by v přirovnání ke vzdělávací instituci rozhodně nebylo žádoucí. Proto je třeba respektovat individualitu každého jedince i s jeho rozdílným žebříčkem hodnot, a to nejen v oblasti hodnocení školy. Jedině tak může vedení dosáhnout objektivní evaluace ústavu, o kterou přeci usiluje.

4 SHRNU TÍ

V teoretické části této práce jsou popsány a definovány základní principy a význam evaluace v kontextu současné praxe v českém školství. Byly definovány základní rozdíly mezi obecným hodnocením a evaluací deskripcí metod, kritérií, plánů a následné praktické aplikací výstupů. Mimo popsání jednotlivých typů a fází evaluace, které se dělí podle místa, času a způsobu aplikace, jsou velmi důležité i profesní, místní a celospolečenské kontexty, které vedou k rozdílným způsobům aplikace evaluačních metod na každé jedné instituci. Právě kooperace jednotlivých škol a orgánů státní správy, zastoupených Českou školní inspekcí, CERMATem a Ministerstvem školství, je tématem kritické analýzy dopadů této spolupráce na definici priorit škol, kdy jsou ty administrativně-byrokratické nadřazeny těm výzkumným a vzdělávacím. Tyto autoevaluační principy jsou dále popsány z hlediska legislativních kontextů minulých i současných, včetně jejich srovnání se zahraničními realitami, které jsou předmětem studia a snahy o místně aplikovatelné napodobení. Míra pozitivních proměn vztahů orgánů státní správy a škol je dále doplněna metodickou specifikací změny významu a role, například právě České školní inspekce.

Samotná autoevaluace v prostředí mateřských škol se v této práci opírá o výzkumy autorů Hrnáčové, Pola, Syslové nebo Chvátala, kteří definují majoritní aspekty zjišťování priorit a postupů, jakožto i sociálních kontextů při aplikaci evaluačních procesů.

Závěrem potom teoretická část uvádí kontext výzkumné metody prováděné v této práci, tedy přesněji metodu Dobré školy autorů Bohumíry Lazarové a Milana Pola, která při své aplikaci používá q-metodologii zjišťováním přisuzované hodnoty předem strukturalizovaných výroků. V textu je především kriticky zhodnocen možný přínos metody ve výzkumu a jeho význam z hlediska evaluačních procesů, přičemž se opíráme hlavně o poznatky autorů, komparované s poznatky získané ve výzkumu našem vlastním.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V teoretické části práce, jsme si z důvodu uvedení do tématu definovali teoretická východiska z oblasti pedagogické evaluace, autoevaluace školy a metodiku „Dobré školy“ s případnými limity, o níž se opírá empirická část naší práce. Tento autoevaluační nástroj je zpravidla aplikován na soubor pedagogů, působících v jednom zařízení a jak je v teoretické části zmíněno, přináší tato metoda mnohá úskalí. Proto jsme se neorientovali pouze na jednu školu, ale byl vybrán vzorek pedagogů ze škol různých. Věříme, že díky tomuto přístupu získáme obecnější pohled na hodnocení priorit školy, které zde stavíme do synonyma s hodnocenými výroky. Teoretická část nám má umožnit podrobnější náhled na danou problematiku, orientaci v pojmech a pochopení samotného výzkumného problému.

Výzkumná část se bude zabývat důležitostmi jednotlivých kritérií pro každého respondenta a umožní nám náhled do pedagogického smýšlení již zainteresovaných pracovníků. Snažíme se přinést současný náhled na problematiku pomocí vlastního výzkumu, jehož výsledky rovněž interpretujeme.

5.1 Cíl výzkumné části

Výzkum je zacílen na hodnocení daných, předem připravených výroků z hlediska zkoumaných skupin respondentů. Orientujeme se také na to, jak se liší míra vnímání důležitosti výroků u učitelek, vykonávajících praxi **méně než deset let** a jak na priority nahlíží učitelky, jejichž praxe již **přesahuje deset let** působení v mateřské škole. Jednotlivé výroky budeme analyzovat pomocí metody Q-metodologie.

5.2 Q-metodologie

Q-metodologie je označení pro skupinu psychometrických a statistických procedur, za jejichž vývinem stojí v padesátých letech 20. století William Stephenson. Metoda je určena pro takové typy výzkumů, v nichž máme určit, jak určitá skupina respondentů hodnotí danou množinu objektů. Těchto objektů bývá většinou velký počet. Při užití metody Q-metodologie je skupině respondentů předložen balíček karet, na kterých jsou uvedeny jednotlivé objekty hodnocení – výroky. Respondent má za úkol roztrdit tyto objekty dle předem určených kritérií. V případě našeho výzkumu se jedná o třídění objektů dle jejich důležitosti. Jednotlivé karty jsou označovány jako Q-typy. Počet Q-typů, jež je respondentům předkládán, je zpravidla vysoký. Většinou se jedná o počet mezi 60-120 výroků. Pro náš výzkum jsme zvolili počet šedesáti Q-typů. (Chráška, 2007)

Zkoumaný respondent má při této výzkumné metodě za úkol rozdělit karty do několika kategorií dle stanoveného kritéria, tedy v našem případě podle subjektivní důležitosti. Nejčastěji se výzkumníci přiklánějí k normalizovanému rozdělení. Jedná se o tzv. kvazinormální distribuci, což znamená, že při počtu karet 60 je možno požadovat třídění do jedenaácti kategorií. Viz obrázek č. 4.

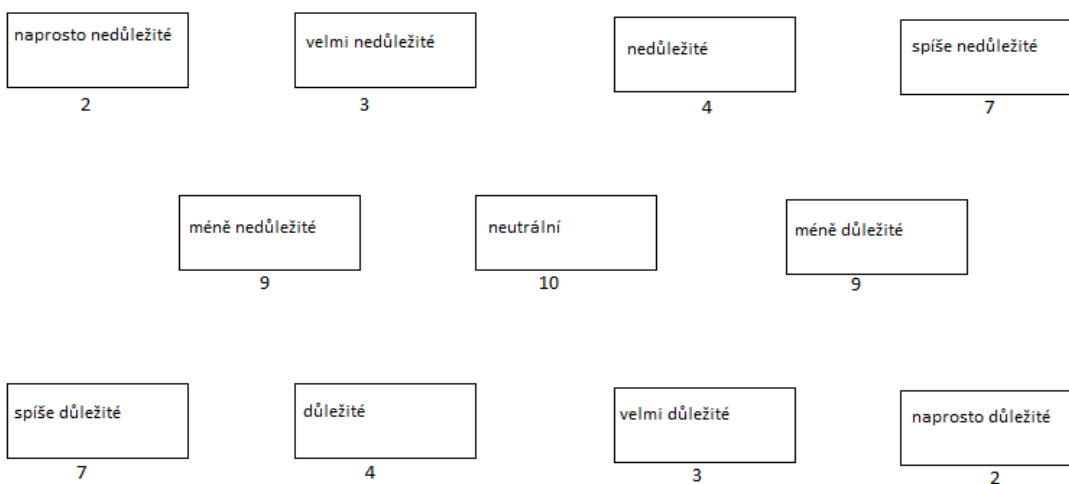
Obrázek 4

počet karet	2	3	4	7	9	10	9	7	4	3	2
bodové hodnocení	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Čísla 2, 3, 4,...4, 3, 2 znázorněna na obrázku uvádí povolené počty karet, které mohou respondenti umístit do jednotlivých hromádek.

Respondentům je poskytnuta škála pro umíst'ování výroků uvádějící míru důležitosti pro řazení výroků. Viz obrázek č. 5.

Obrázek 5



Rozdělením karet do jednotlivých kategorií vyjadřují zkoumaní respondenti svůj názor na důležitost stanovených výroků. Díky předem stanovenému počtu karet v daných kategoriích jsou respondenti nuceni nad řazením skutečně přemýšlet. Určitým polohám umístění výroků je nadále pro zpracovávání výsledků připisováno bodové ohodnocení od nuly do deseti. Umístěním karty v první hromádce se respondent domnívá, že výrok uveden na kartě je pro něj naprosto nedůležitý a tedy ohodnocen 0 body. Pakliže zkoumaný respon-

dent umístí kartu v prostřední, neutrální kategorii, znamená to, že má pro něj daný výrok středně velkou váhu a bodové ohodnocení odpovídá 5 bodům. Do bodového ohodnocení nemají respondenti náhled a nepracují s ním. Právě jednotlivé body slouží k další statistické analýze.

Data jsou poté následně zpracována ve výpočetním programu s využitím popisných a vztahových statistik. Popisné statistiky **uvádí minimální a maximální počet bodů daného výroku, průměr výroku a směrodatnou odchylku**. Čím větší je průměr výroku, tím je posuzován za důležitější a čím větší je směrodatná odchylka, tím více se liší názory zkoumané skupiny respondentů na jeho důležitost.

Princip Q-metodologie se využívá k důslednému zkoumání malých skupin respondentů a stojí na pomezí mezi metodologií kvantitativní a kvalitativní. Lze ji doporučit zvláště pro konkretizaci praktického uplatnění současného výzkumného paradigmatu, kdy na základě práce s malým, pečlivě vybraným vzorkem respondentů můžeme získat relevantní informace. (Chráška, 2007)

6 STANOVENÍ VLASTNÍHO VÝZKUMU

Náš výzkum se opírá o aplikaci nástroje Dobrá škola - metoda pro stanovení priorit školy. Jednotlivé výroky spadající do určitých oblastí, byly přizpůsobeny výzkumu v prostředí mateřské školy, neboť nástroj se zpravidla využívá k autoevaluaci školy základní. Jak již bylo v teoretické části práce řečeno, metoda je využívána ke zjišťování priorit pedagogů působících ve stejném zařízení. V této práci byl „nástroj“ aplikován na soubor vybraných učitelek z více škol za účelem náhledu na vnímání priorit pedagogických pracovníků obecně. Znění jednotlivých výroků a zařazení do kategorií (oblastí priorit školy) jsou uvedeny v přílohách.

Konkrétně nás zajímalo, jaké oblasti hodnocení a pod ně spadající výroky budou tázané respondentky označovat za pro ně **nejdůležitější** a naopak za **nejméně důležité**, tedy co je pro pedagogy prioritní a co nikoli.

6.1 Výzkumné cíle

- 1) Objasnit, jaké výroky považují dotazované respondentky za nejdůležitější.
- 2) Objasnit, jaké výroky považují jednotlivé respondentky za nejméně důležité.
- 3) Zjistit, jaké oblasti hodnocení, pod něž výroky spadají, shledávají respondentky za nejdůležitější.
- 4) Zjistit, jaké oblasti hodnocení, pod něž výroky spadají, shledávají respondentky za nejméně důležité.
- 5) Popsat rozdíl mezi vnímáním priorit mezi učitelkami s méně než desetiletou a více než desetiletou praxí.

V návaznosti na výše popsané cíle výzkumu si klademe **výzkumné otázky**:

- 1) Jaké výroky považují všechny dotazované učitelky za nejdůležitější?
- 2) Jaké výroky považují jednotlivé učitelky za nejméně důležité?
- 3) Jaké oblasti hodnocení, pod něž výroky spadají, shledávají respondentky za nejdůležitější?
- 4) Jaké oblasti hodnocení, pod něž výroky spadají, shledávají respondentky za nejméně důležité?
- 5) Do jaké míry jsou rozdílné priority učitelek s více než desetiletou a méně než desetiletou praxí a co může být podle současné pedagogické praxe příčinou rozdílné prioritizace?

6.2 Výzkumný soubor a jeho výběr

Jak již bylo řečeno, výzkumný soubor se nevztahoval na pracovníky působící v jednom zařízení, k čemuž je původně metoda určena, nýbrž se jednalo o jednotlivé učitelky z rozdílných mateřských škol. Způsob výběru byl dostupný z důvodu velkého pracovního vytížení respondentek. Respondentky byly rozděleny do skupin dle doby výkonu své učitelské praxe na učitelky působící ve škole méně než deseti let a nad deset let praxe. Celkem bylo zkoumáno přesně **20 respondentek**.

6.3 Sběr dat a jejich analýza

V tomto výzkumu byla každé jednotlivé respondentce předložena sada **šedesáti** karet neboli Q-typů. Na každé kartě byl uveden výrok, který měla respondentka zařadit do předem připravené, výše zmiňované škály, dle subjektivní důležitosti. Škála obsahovala jedenáct polí, přičemž každé pole znázorňovalo stupeň důležitosti od naprosto nedůležité až po naprosto důležité. Jednotlivá pole také uváděla i maximální počet umístěných karet. Po dokončení třídění výroků, tzv. Q-třídění, byla s každou respondentkou rozpoutána diskuse týkající se jejího počínání při třídění. Cílem této diskuse bylo objasnění okolností, které respondentku vedly právě k takovému uvažování.

Sběr dat započal 2/2016 a ukončen byl 4/2016, jednalo se tedy o cca **2 měsíce**. S respondentkami bylo vždy telefonicky domluveno osobní setkání přizpůsobené jejich časové organizaci. Respondentky byly předem seznámeny s postupem Q-třídění a s anonymitou výzkumu. Jejich třídění probíhalo samostatně.

Výzkum vždy započal otázkou, **jaké výroky považují dotazované za nejdůležitější a jaké naopak za nejméně důležité**. Respondentky nebyly nijak časově omezeny, ale z vlastních důvodů se snažily škálu zaplnit co nejdříve. Čas byl vždy sledován a zaznamenáván. Zaplnění škály trvalo respondentkám průměrně 17 minut. Po skončení Q-třídění byly jednotlivé výroky zapsány do předem připraveného archu dle roztrídění respondentek. Poté tedy následovala zmiňovaná diskuse, která byla rovněž zaznamenávána výzkumníkem formou bodových poznámek. Data byla dále zpracována ve výpočetním programu na popisné úrovni statistiky, o čemž vypovídá kapitola věnovaná Q-metodologii.

6.4 Limity výzkumu

Za největší limit výzkumu v našem případě považujeme nedostatečnou ochotu respondentek věnovat větší množství času potřebné diskusi. Dále mohly některé respondentky třídit výroky dle norem, jež jsou obecně pokládány za důležité a ne na základě vlastního uvážení. S tímto faktem souvisí obava z toho, že třídění není anonymní a vedení školy by mělo přístup k výsledkům jejich hodnocení, o čemž vypovídá kapitola v teoretické části práce věnována „Dobré škole“.

7 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

Část věnovaná interpretaci výsledků uvádí prezentaci výsledků uskutečněných výzkumem. Jsou zde prezentovány i komentáře respondentek, což má za úkol přiblížit nám jejich uvažování při Q-třídění. Jak bylo již výše uvedeno, cílem výzkumu bylo stanovit rozdíly v uvažování nad prioritami u učitelek vykonávající praxi do deseti let a nad deset let. Nehledě na skupiny respondentek se jejich vnímání priorit dle řazení výroků tolik neliší. Uvedené komentáře nás však přivádějí ke zjištění, že každá tázaná respondentka nechápe daný výrok stejně.

Nejprve budeme brát v potaz výroky (Q-typy), jež značily všechny zkoumané respondentky za (pro ně) nejvíce a nejméně důležité.

Tabulka č. 1

Všechny respondentky – nejvíce důležité			
Pořadí	Q - typ	Průměr	Směrodatná odchylka
1	6. <i>Hlavní prioritou školy je kvalitní výchova a vzdělávání.</i>	7,90	1,62
2	53. <i>Jednotlivcům se dostává podpory, pokud ji potřebují.</i>	7,70	2,27
3	10. <i>Škola se snaží podporovat všestranný individuální rozvoj dětí.</i>	7,65	1,23
4	54. <i>Učitelé naslouchají osobním problémům dětí.</i>	7,50	2,46
5	22. <i>Zaměstnanci pověření vedením školy dobře spolupracují a vzájemně se doplňují.</i>	7,05	1,67

Z předchozí tabulky vyplývá, že zkoumané respondentky považují za prioritní, aby škola poskytovala kvalitní výchovu a vzdělávání. Dále respondentky upřednostňují stav prioritní orientace na vztahy ve škole, kde se jednotlivcům dostává potřebné podpory. Škola by rovněž měla využívat aktivit, jež přispívají ke všestrannému rozvoji dětí. Z pozice učitele je také důležitá schopnost empatického naslouchání jejich osobním problémům. Klíčovým aspektem bezproblémového fungování je dle respondentek spolupráce a ochota zaměstnanců.

Nejčastější vysvětlení, které respondentky ke zvolenému třídění udávaly:

K **prvnímu výroku** se vážou vysvětlení, že učitelství v mateřské škole je pro pedagoga obrovská zodpovědnost. Jedná se totiž o prvního pedagoga, jenž s dítětem přijde do styku. Velmi závisí na jeho chování se ke každému dítěti, předávání mu těch správných hodnot a

poskytnutí patřičné přípravy pro další vzdělávání. Úkolem nebo dokonce posláním, jak některé respondenty uváděly, je odvádět svou práci podle svého nejlepšího vědomí a svědomí v souladu s náplní cílů školy, ve které působí. Škola, dle tázaných rovněž v jistém smyslu zastupuje rodiče a formuje osobnost dítěte dle jakési normy toho, co se požaduje za žádoucí, připravuje jej na život ve společnosti a obohacuje potřebnými znalostmi pro vstup na základní školu.

Druhý výrok chápaly tázané učitelky často rozdílně. Pro některé pojednával o podpoře mezi zaměstnanci, definovanou rovněž za velmi důležitou, ale větší část dotazovaných výrok pochopila jako poskytnutí pomoci dětem, jejichž život mimo školu není pro jejich vývoj dostatečně vyhovující. Velká většina respondentek uvedla, že má zkušenost s dítětem nebo dětmi, jež nepocházejí z dobrého sociálního prostředí a pedagog zde zastoupil roli jednatele za nápravou. Při diskusi jsme se měli možnost setkat s výpověďmi o nefungujících, neúplných rodinách a s rodiči závislými na návykových látkách či hazardu.

U **třetího výroku**, pojednávající o podpoře všestranného individuálního rozvoje dětí, učitelky velmi často zmiňovaly, že člověk by měl rozvíjet nejen sociální dovednosti při práci ve skupině, ale také schopnost vystupovat sám za sebe. V mnoha školách se propaguje zejména práce dětí ve skupině, avšak některé dotazované učitelky uvádějí, že důležité pro rozvoj dítěte je rozvoj jeho individuality a schopnosti se samo prosadit. Za relevantní učitelky také pokládají, že respektování individuality jedince je znakem dobrého pedagoga. Návazná diskuse však směřovala k tomu, že i učitel je jen člověk a často tyto aspekty opomíjí. Například „dělání“ si oblíbenců není až tak častým jevem jako „dělání“ si neoblíbenců.

Čtvrtý výrok se po absolvování diskusí váže k výroku druhému. Empatie, naslouchání, prosociální chování je dle zkoumaných učitelek něco, s čím se člověk rodí. Úkolem učitelky je nejen poslouchat, co jí bylo řečeno, ale také umět číst mezi řádky. Někdy jen nepatrná změna v chování dítěte může být voláním o pomoc. Zajímavým příkladem byla zkušenost učitelky s děvčátkem, které mělo velké problémy se začleněním se do kolektivu. Při každém hlasitějším zvukovém podnětu se velmi leklo a po celý den působilo někdy neklidně, jindy zase apaticky. Učitelka se snažila diskutovat stav děvčete s matkou, avšak bez výsledku. Diskuse měla takové vyústění, že dítě bylo často fyzicky rodiči fyzicky trestáno prakticky za nic. Rodičům pouze sloužilo jako hromosvod jejich osobních problémů.

Pátý výrok týkající se spolupráce také vykazoval odlišnosti v jeho chápání. Respondentky často nebraly v potaz slovní spojení „pověření vedením“. Často vypovídaly, že spolupráce jak usnadní práci jednotlivci, tak také vytváří dobré pracovní klima. Valná většina učitelek uváděla, že se za svou praxi setkala s kolegyní, pro kterou znamenala práce ve škole pouze dobu, kterou zde musí strávit. Což se samozřejmě na atmosféře ve škole v negativním hledisku podepsalo.

Tabulka č. 2

Všechny respondenty – nejméně důležité			
Pořadí	Q - typ	Průměr	Směrodatná odchylka
1	17. Vedení školy se stará o další vzdělávání učitelů.	2,75	2,07
2	26. Ekonomické i personální řízení školy je zcela transparentní.	2,75	2,65
3	20. Na schůzích se věnuje velká pozornost odbornému růstu pracovníků.	2,75	2,27
4	46. Diskuse o hodnotách se řídí daným postupem a pravidly.	2,65	1,66
5	15. Rodiče mají možnost ovlivňovat cíle školy.	2,40	1,70

Tabulka č. 2 uvádí výroky hodnocené respondenkami jako **nejméně důležité** z hlediska jejich významu. Jak můžeme vidět, nejméně učitelky zajímá fakt, že se vedení školy zajímá o jejich další vzdělávání. Dále se shodují na nedůležitosti transparentnosti ekonomického i personálního řízení školy a rovněž jejich odborný růst nepovažují jako relevantní. Uvádějí také, že diskuse nemusí mít daná jasná pravidla a ovlivňování cílů školy rodiči vyhodnocují za nežádoucí.

Z tázané skupiny respondentek měla jen malá skupina z nich vysokoškolské pedagogické vzdělání a přestože se jedná o dnešní pedagogické minimum, je pro učitelky zcela irrelevantní, a to hned z několika důvodů. Fakt, že se vedení stará a doplnění si potřebného vzdělání jim zákonitě musí poskytnout vyšší platové ohodnocení. Proto často vedení řeší tuto skutečnost zaměstnáváním učitelů pouze se středoškolským odborným vzděláním. Učitelky rovněž uváděly, že vzdělání má každý ve svých vlastních rukou a povinností vedení není kontrolovat stav vědomostí svých zaměstnanců. Jiné názory, jež přinesla vyvolaná diskuse, vypovídaly o tom, že pakliže se jedná o nejrůznější kurzy a náklady za ně jsou připsány vedení, nemají učitelky s absolvováním problém.

Co se týče ekonomického a personálního řízení, uvádějí respondenty často nezájem o zmiňovanou oblast. Učitelky se z velké většiny shodly, že financování nejrůznějších, například moderních prvků vybavení, jednoduše není jejich věc a pokud nebudou konkrétně ony samy na svých platových ohodnoceních nijak strádat, nejeví o tyto skutečnosti zájem. Na druhé straně respondenty zastávají názor, že pokud by došlo k investicím vedení do sebe samých, rozhodně by tento fakt neshledaly za žádoucí. Jednalo se však jen o výsledek teoretického uvažování a žádná z dotazovaných učitelek se s tímto případem za uplynulou dobu své praxe zatím nesešla.

Výrok pojený s diskusemi na téma odbornému růstu pracovníků často respondenty spojují s výše zmiňovaným dalším vzděláváním učitelů. Diskuse na toto téma byly prakticky totožné. Na schůzích by se podle respondentek měly probírat, citujeme: „*důležitější věci*“ a pokud vedení pokládá dosažené vzdělání učitelek za prioritu, většinou neposkytuje prostor pro jakoukoliv diskusi. Učitelky se dále shodovaly, že zkušenosti s absolventkami vysokých škol nebyly dle očekávání příliš dobré. Absolventky většinou nebyly příliš prakticky zaměřené, což mentorujícím učitelkám práci znesnadňovalo. Teoretické poznatky nebyly rovněž tolik relevantní pro práci s dětmi. Proto učitelky velmi často uváděly tvrzení, že praxe bez teorie je do jisté míry zvladatelná, ale teorie bez praxe nikoli. Za ideál se pokládá vzdělaný pedagog s dlouhodobou praxí, ale jelikož u učitelek, působících ve škole delší čas, se vysokoškolské vzdělání nevyžadovalo, je tento ideál mezi tázanými respondentkami nenaplněn. Zajímavý byl výrok jedné z respondentek, která podotýkala, že *učitelem se člověk rodí*. Je na každém, jak se v tomto směru bude dále rozvíjet, ale pokud někdo k výkonu tohoto povolání nemá předpoklady, nezachrání ho ani vysokoškolské vzdělání. Teoretické poznatky související s pedagogikou si může každá učitelka kdykoliv vyhledat, avšak praxe v oboru nelze nahradit studiem.

K výroku týkajícího se diskusí o hodnotách zastávaly učitelky i protichůdná postavení. Nejčastěji uváděly, že ač probíhají diskuse či schůze jakoukoliv formou, důležité je, že se projedná vše, co je třeba a dojde se k patřičným závěrům, na kterých se pedagogický sbor shoduje. Setkaly jsme se také s odpověďmi respondentek, které uváděly důležitost zastoupení jakýchsi pravidel pojednávajících o možnosti každého vyjádřit svůj názor na diskutovanou situaci. Nakonec však i tyto respondenty označily výrok za málo relevantní z hlediska fungování školy jako celku.

Pátý nejméně důležitý výrok, na kterém se zkoumaná skupina nejčastěji shodovala, vyvolal rovněž mnoho diskusí. Učitelky uváděly, že není horší situace, než když někdo nefundova-

ný zasahuje do způsobu jejich fungování, jejich práce a cílů a hodnot celé školy. V jednom z případů se diskuse orientovala na případ zámožných rodičů, jež zastávali názor, že pokud do školy investují několika místnou částku, mají právo zastávat prakticky post ředitele. Bez jakéhokoliv pedagogického vzdělání či manažerských schopností se neustále snažili vedení přesvědčovat o svých kvalitách a vědomostech z oblasti řízení školy. Vedení bylo v tomto případě ve velmi obtížné situaci. Učitelka, která zmiňovala tento případ, podotkla, že od tohoto incidentu si vedení velmi dobře rozmyslelo, zda finanční dary přijímat či nikoliv, případně od koho.

7.1 Oblasti školy

Předchozí kapitola byla věnována jednotlivým výrokům řazených dle důležitosti všech respondentek. Tato část se dále bude zabývat **oblastmi**, pod které Q-typy spadají, a jejich řazení dle průměru. Následně budou analyzovány jednotlivé výroky náležící oblastem hodnoceným jako nejméně či nejvíce důležité. Dále srovnáme vnímání důležitosti oblastí dle respondentek vykonávajících praxi do deseti let a nad deset let.

Tabulka č. 3

Oblasti řazené dle průměru podle všech dotazovaných			
Pořadí		Průměr	Směrodatná odchylka
1	O11: Vztahy ve škole	6,35	1,09
2	O1: Cíle školy	6,13	0,77
3	O2: Kurikulum – výukové plány	5,40	0,82
4	O5: Vedení a řízení školy	5,27	1,00
5	O8: Vybavení a vzhled školy	5,23	1,02
6	O6: Oddanost lidí a motivace	4,79	1,16
7	O12: Inovace a změna	4,60	0,88
8	O7: Reflexe a (auto)evaluace	4,55	1,43
9	O3: Vztah k lokalitě a vnější vztahy	4,34	1,21
10	O10: Rozhodování	4,26	1,08
11	O9: Dělbba práce a organizace	3,99	0,75
12	O4: Kompetence a vzdělávání učitelů	3,47	1,03

Tabulka č. 3 uvádí jednotlivé oblasti a jejich řazení dle důležitosti podle všech dotazovaných respondentek. Toto řazení vyplývá ze statistiky řazení průměru jednotlivých Q-typů.

Za nejdůležitější oblast shledávají zkoumané respondentky oblast **vztahů ve škole**.

V následující části jsou analyzovány jednotlivé výroky spadající do této kategorie.

Pod tuto oblast řadíme snahu vedení školy o tvorbu dobrého pracovního klimatu, neboť jak respondentky uvedly, v každém pracovním kolektivu je dobrá atmosféra žádoucí. Vedení samo však nemá profesní a společenské kompetence tento stav ovlivnit. Může se jen snažit korigovat a řešit případné konflikty mezi pracovníky, ale tvorba klimatu je hlavně na zaměstnancích samotných.

Dále se zde vyskytuje výrok, jenž pojednává o otevřené komunikaci mezi učiteli v případě konfliktů. Část respondentů však tento výrok nepokládá za tolik důležitý. Uvádějí, že v případě neshody mezi dvěma kolegy, není nutno zatahovat do sporu ostatní členy pedagogického sboru či vedení.

Výrok, zastupující odvětví vztahu ve škole orientovaný na kolegiální, shledávají respondentky rovněž za jeden z důležitějších. Jejich tvrzení vyplývá převážně z faktu, že každý někdy potřebuje pomoc a fungující pracovní kolektiv by měl být schopen jedince v případě potřeby podržet.

Výroky *„Jednotlivcům se dostává podpory, pokud ji potřebují“* a *„Učitelé naslouchají osobním problémům dětí“*, jsme již rozebírali při interpretaci nejdůležitějších výroků za skupinu všech respondentek. S tímto souvisí i formulace výroku *„Většina dětí se s důvěrou obrací na učitele i v osobních problémech“*.

Dalším bodem, zapříčiňujícím dobré vztahy ve škole, je fakt, že vztahy učitelů a dětí jsou otevřené, a to samé se týká i komunikace mezi učiteli samými.

Poslední výrok spadající do oblasti vztahové říká, že v učitelském týmu by měly být respektovány projevy emocí. Respondentky, jež tento výrok řadily k těm důležitějším, vypoovídaly, že projevovat emoce k lidským projevům patří a jak jedna respondentka uvedla: *„Práci s lidmi nelze vykonávat bez lidskosti“*.

Dále se budeme věnovat kategorii, kterou respondentky dle obsahu výroků vyhodnotily jako nejméně důležitou.

Z uvedené tabulky vyplývá, že učitelky neshledávají oblast **Kompetence a vzdělávání učitelů** za relevantní. Opět si jednotlivé výroky rozebereme.

Výrok *„Velký význam má dosažené vzdělání učitelů“* hodnotily respondentky negativně z několika důvodů. Většina z dotazovaných sama nemá vysokoškolské vzdělání a často se

ohrazovaly tvrzením, že ve srovnání s absolventkami vysokých škol si v náplni svého povolání počínají často lépe. Jsou totiž dle výpovědi vedeny selským rozumem a ne sumou teoretických poznatků v praxi často nevyužitelných.

Výroku 17, pojednávajícím o odpovědnosti vedení školy za další vzdělávání respondentů, jsme již věnovali odstavec v interpretaci výroků, jež považují respondentky za nejméně důležité a rovněž také výrok 20 znázorňující důležitost věnování pozornosti odbornému růstu pracovníků probírající se na schůzích školy.

Výrok podobného významu „*Další vzdělávání je individuální odpovědností každého učitele*“, označovaly respondentky za spíše irelevantní často z důvodu jeho nejasnosti. Hodnotily jej jako pravdivý, avšak nedůležitý ve srovnání s ostatními Q-typy.

Naopak Q-typ, týkající se předávání si zkušeností mezi učiteli byl částí respondentek řazen mezi důležitější, vázající se s výše zmiňovanou kolegií, označenou jako důležitý aspekt chodu školy.

Dalším bodem našeho výzkumu je posouzení důležitosti oblastí dle učitelek do deseti let výkonu své praxe a nad deset let. Statistické údaje poskytuje tabulka č. 4 a tabulka č. 5.

Tabulka č. 4

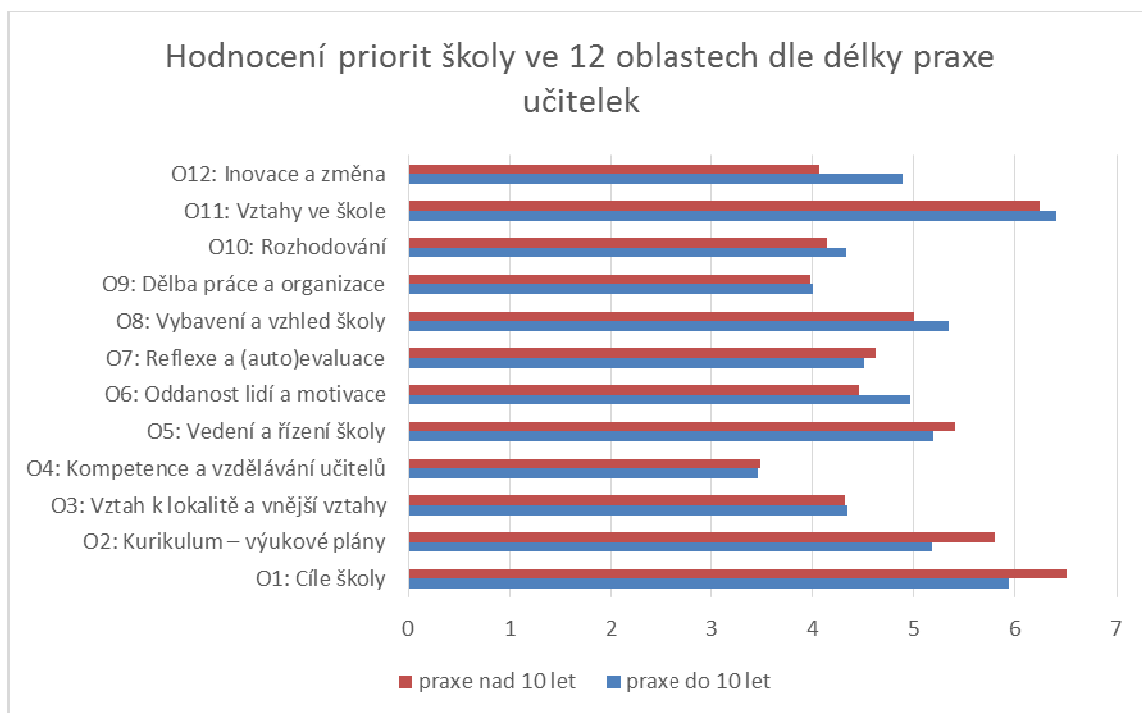
Oblasti řazené dle průměru podle respondentek do 10 let praxe			
Pořadí		Průměr	Směrodatná odchylka
1	O11: Vztahy ve škole	6,41	1,03
2	O1: Cíle školy	5,94	0,75
3	O8: Vybavení a vzhled školy	5,35	0,99
4	O5: Vedení a řízení školy	5,19	1,14
5	O2: Kurikulum – výukové plány	5,18	0,89
6	O6: Oddanost lidí a motivace	4,97	1,19
7	O12: Inovace a změna	4,88	0,98
8	O7: Reflexe a (auto)evaluace	4,51	1,42
9	O3: Vztah k lokalitě a vnější vztahy	4,35	1,30
10	O10: Rozhodování	4,33	1,23
11	O9: Dělbá práce a organizace	4,00	0,88
12	O4: Kompetence a vzdělávání učitelů	3,46	1,10

Tabulka č. 5

Oblasti řazené dle průměru podle respondentek nad 10 let praxe			
Pořadí		Průměr	Směrodatná odchylka
1	O1: Cíle školy	6,50	0,73
2	O11: Vztahy ve škole	6,24	1,29
3	O2: Kurikulum – výukové plány	5,80	0,52
4	O5: Vedení a řízení školy	5,40	0,72
5	O8: Vybavení a vzhled školy	5,00	1,10
6	O7: Reflexe a (auto)evaluace	4,62	1,56
7	O6: Oddanost lidí a motivace	4,46	1,09
8	O3: Vztah k lokalitě a vnější vztahy	4,32	1,12
9	O10: Rozhodování	4,14	0,80
10	O12: Inovace a změna	4,07	0,19
11	O9: Dělbba práce a organizace	3,98	0,47
12	O4: Kompetence a vzdělávání učitelů	3,49	0,97

Jak je z dat zanesených v tabulkách patrné, vnímání důležitosti výroků spadajících do jednotlivých oblastí se při srovnání dvou zkoumaných skupin respondentek výrazně neliší. Můžeme tedy tvrdit, že doba výkonu praxe nemá vliv na vnímání priorit školy.

Obrázek 6



Výše uvedený graf srovnání dotazovaných skupin respondentek uvádí, že tři nejvíce od sebe odchylné oblasti jsou **Inovace a změna, Oddanost lidí a motivace, Cíle školy a Kurikulum – výukové plány.**

Čím je tento rozptyl způsoben, může být předmětem dalšího zkoumání. Pokud bereme v potaz zkoumanou skupinu respondentek, domníváme se, že právě rozdílným nahlížením na smysl jednotlivých výroků do oblastí spadajících. Oblast *Inovace a změna* je dobrým příkladem, demonstrující náhled na priority respondentek vykonávající praxi do deseti let a deset let a více. V grafu je znázorněn největší rozptyl mezi dvěma dotazovanými skupinami právě v této oblasti hodnocení. Vysvětlení není nijak překvapivé. Soustředíme se hned na první výrok pod tuto oblast spadající, „*Škola má stále potřebu inovovat*“. Respondentky, spadající do skupiny mladších dotazovaných učitelek, nehodnotily výrok přímo negativně, avšak s případnými změnami by se vypořádaly rychleji než skupina respondentek vykonávající praxi nad deset let. Z diskusí plyne, že druhá skupina dotazovaných nejruznější inovace rozhodně neupřednostňuje. Pokud je řád a fungování školy osvědčeným systémem, netřeba jej neustále měnit. Citujeme výrok jedné z respondentek ze skupiny starších učitelek: „*Co je osvědčené, to se používá.*“

Ostatní oblasti, ačkoli též uvádí rozkol mezi vnímáním, již neuvádí názory skupinové, nýbrž pouze subjektivní postřehy dotazovaných. Proto zde může navazovat další šetření, zabývající se čistě jen touto problematikou. Odkazujeme zde na výše uvedené tabulky, jež pojednávají o ne tak markantních rozdílech v hodnocení.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Význam našeho výzkumu tkví v podání uceleného náhledu na vnímání priorit obecně. Když bereme v potaz klasické využití aplikovaného nástroje, jedná se o autoevaluaci jedné školy, kdy je přínosem zejména pro vedení. Může tak nastolit opatření, díky němuž se škola bude ubírat správným směrem. Zmiňované limity nastíněné v teoretické části práce, však vypovídají o problematice hodnocení.

Tím, že výzkum nebyl prováděn za přítomnosti vedení a respondentky byly seznámeny s anonymitou šetření, jsme se dostali k zajímavým názorům a reflexím na danou problematiku a jelikož práce nese název *Priority mateřské školy z hlediska utváření pedagogického sboru*, zjistili jsme, že pokud se představy o fungování školy mezi pracovníky se příliš odchylují, je obtížné nastolit ve škole dobré pracovní klima.

Doporučením pro participanty zastávající vedoucí pozice by mohlo být výběrové řízení na obsazování postů pedagogů na základě tohoto třídění. V neposlední řadě se domníváme, že taková obměna zmiňovaného nástroje může být přínosem i pro tázané respondentky, kteréžto měly možnost nad problematikou skutečně zauvažovat, utříbit si priority a případně přehodnotit své dosavadní počínání při výkonu své praxe.

9 ZÁVĚR

Klíčovým aspektem výzkumu bylo podat ucelený náhled do pedagogického smýšlení fundovaných participantů a snaha o částečné zamezení limitů aplikovaného nástroje. Tento cíl byl naplněn a zjištěním zanesených v tabulkách demonstrujeme, že vnímání priorit dotazovaných respondentek se v závislosti na délce výkonu jejich praxe velmi neodchyluje. Respondentky hodnotíme jako zkušené odborníky, jejichž názory pojednávaly o skutečném zájmu o vykonávající povolání a upřímné orientaci na dítě samotné. Díky analýze sesbíraných dat a interpretaci diskusí tíhnou zaměstnanci škol k poskytování kvalitní výchovy a vzdělávání a k podpoře jedince v obtížných situacích, ať už se jedná o dítě či kolegu. S tímto zjištěním rovněž souvisí i prioritní shoda na výroku podpory všestranného rozvoje dětí za účelem přípravy nejen na život na vyšších stupních vzdělávání, ale i na život v běžné společnosti. Pakliže se jedná o kolegiální a rozvoj emoční inteligence, shledávají respondentky tyto body také za žádoucí.

Nejvíce odchylojící se oblastí hodnocení za dotazované skupiny respondentek jsme vyhodnotily oblast *Inovace a změna*, kdy pro skupinu mladších dotazovaných nečiní tento fakt takový problém ve srovnání se skupinou starších učitelek.

Pokud budeme brát v potaz, co naopak respondentky označily za absolutně nedůležité, došli jsme k závěrům, že dotazovaným je spíše na obtíž, když se vedení stará o jejich další vzdělávání. Za irelevantní označovaly, z velké části, potřebu být informovány o ekonomickém a personálním řízení školy a velkou nedůležitost přisuzovaly rovněž odbornému růstu pracovníků, probíranému na hromadných schůzích. Dle dotazovaných také netřeba, aby diskuse probíhaly podle stanovených pravidel a jako absolutně nežádoucí fakt volily respondentky možnost, kdy rodiče mají možnost ovlivňovat cíle školy.

Z návazných diskusí je znát, že jsme měli možnost dostat se opravdu k zajímavým informacím, ke kterým bychom možná za přítomnosti vedení neměli přístup. Proto shledáváme tuto obměnu aplikace autoevaluačního nástroje za vhodnou, pakliže chceme dojít k upřímným a pravdivým názorům. Limitům nelze bohužel zamezit zcela.

Domníváme se, že i pro dotazované byl výzkum přínosem, neboť nikdy není na obtíž, zauvažovat nad svou pracovní hodnotovou orientací a v duchu si odpovědět, jestli jde má náplň práce opravdu ruku v ruce s prioritami, které vyznávám. Jestliže by se naopak vedení dostala do rukou naše reflexe na téma *absence kritiky ze strany vedení*, možná by přehodnotilo své dosavadní postupy při řešení krizových situacích a ve školách i jiných zaměst-

naneckých poměrech by tak mohlo zavládnout lepší pracovní klima a došlo by ke vzájemnému respektu, který se bohužel při jednání s lidmi čím dál více vytrácí. Dotazované respondetky zmiňovaly, že za atmosféru na pracovišti nemůže ručit ředitel. Ano, ale do jisté míry ji takovým jednáním ovlivnit může. Ať si každé vedení položí ruku na srdce a upřímně si odpoví, zda jedná při řešení problémů na pracovišti správně. Pokud shledá, že ne, dostane zároveň i odpověď na otázku navazující. Tedy, proč nemá autoevaluace školy výstupy.

10 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] – CARNEGIE, Dale, CARNEGIE, Dorothy a Arthur R PELL (eds.). *Jak získávat přátele a působit na lidi*. 12. vyd. Překlad Svatoslav Gosman. Praha: Dobrovský, 2012. ISBN 978-80-7306-519-5
- [2] – Hartlová, Heda, 2009 *Autoevaluace v mateřské škole s důrazem na hodnocení vzdělávacích výsledků jednotlivých dětí*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita Brno.
- [3] – Hornáčková, Vladimíra. *Autoevaluace v podmínkách MŠ*. [online] Available at: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GAAGkRIXzWgJ:ccvpardubice.cz/downloads/getFile/63/guidelines+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz> [Přístup získán 10 4 2016].
- [4] – CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [5] – Kol. Metodika., 2007. *Autoevaluace – Výběr příspěvků*. Sborník příspěvků z metodického portálu www.rvp.cz. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- [6] – Lazarová, Bohumíra & Pol, Milan, 2011. *Dobrá škola – Metoda pro stanovení priorit školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání
- [7] – Macbeath, J., 1991. *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- [8] – MICHEK, Stanislav. *Kolegiální evaluace školy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-480-9.
- [9] – Nezvalová, Danuše, 2001. *Pedagogická evaluace ve škole*. In: Eger, L.: *Komunikace školy s veřejností*. Plzeň: ZČÚ.
- [10] – Nezvalová, Danuše, 2006. *Jak postupovat při autoevaluaci ve škole*. [Online] Available at: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/979/JAK-POSTUPOVAT-PRI-AUTOEVALUACI-VE-SKOLE.html/> [Přístup získán 10 4 2016].
- [11] – POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Úvod do pedagogické evaluace a jejích metod: studijní texty pro distanční vzdělávání : projekt Školský management*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2681-5.
- [12] – PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

[13] – ROGERS, G. a BADHAM, L., 1994. *Evaluation in the management cycle*. In: Bennett, N. (ed): *Improving educational management through research and consultancy*. London.

[14] – SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

[15] – STARÝ, Karel. *Autoevaluace školy*. [online] Available at: http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Zajistovani_kvality_OV/Autoevaluace_skoly.pdf [Přístup získán 28 3 2016].

[16] – SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.

[17] – VALIŠKOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ Hana., *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

[18] – VRABCOVÁ, Daniela a RÝDL, Karel., 2012. *(Auto)evaluace ve vzdělávacím systému Finska*. [online] Available at: http://www.nuov.cz/uploads/AE/Vyzkumy_a_sbery_informaci/Prehled_novy/Autoevaluace_ve_Finsku.pdf [Přístup získán 28 3 2016].

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Hodnocení X Evaluace.....	11
Obrázek 2 Role školní inspekce.....	16
Obrázek 3 Aplikované způsoby analýzy na účelem evaluace.....	20
Obrázek 4 Kvazinormální distribuce.....	28
Obrázek 5 Škála pro umístování výroků.....	28
Obrázek 6 Graf – hodnocení priorit školy ve 12 oblastech dle délky praxe.....	39

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Všechny respondentky – nejvíce důležité výroky.....	32
Tabulka č. 2 Všechny respondentky – nejméně důležité výroky.....	34
Tabulka č. 3 Oblasti řazené dle průměru podle všech dotazovaných.....	36
Tabulka č. 4 Oblasti řazené dle průměru podle respondentek do 10 let praxe.....	38
Tabulka č. 5 Oblasti řazené dle průměru podle respondentek nad 10 let praxe.....	39

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Znění výroků a řazení do kategorií

Příloha II: Hodnocení Q-typů

Příloha III: Záznamový arch výsledků Q-třídění

PŘÍLOHA I: ZNĚNÍ VÝROKŮ A ZAŘAZENÍ DO KATEGORIÍ

Cíle školy

1. Škola se snaží stanovovat vlastní cíle a normy.
2. Cíle školy jsou všem jasné.
3. Cíle školy jsou všemi nebo alespoň velkou většinou zaměstnanců školy přijaty.
4. Cíle školy jsou pro učitele závazné.
5. Jednotliví učitelé ve své výuce zohledňují cíle školy.
6. Hlavní prioritou školy je kvalitní výchova a vzdělávání.

Kurikulum – výukové plány

7. Učitelé plánují výuku s přihlédnutím k zájmům dětí.
8. Škola se opírá o relativně pevně vymezený školní vzdělávací program.
9. Učitelé se snaží, aby byli děti co možná nejvíce aktivní.
10. Škola se snaží podporovat všestranný individuální rozvoj dětí.
11. Vedení školy klade velký důraz na rozvoj kurikula.

Vztah k lokalitě a vnější vztahy

12. Cíle školy jsou stanoveny s ohledem na potřeby lidí v místě, kde škola působí.
13. Škola je místem rovných příležitostí.
14. Škola do svého života aktivně zapojuje rodiče.
15. Rodiče mají možnost ovlivňovat cíle školy.

Kompetence a vzdělávání učitelů

16. Velký význam má dosažené vzdělání učitelů.
17. Vedení školy se stará o další vzdělávání učitelů.
18. Další vzdělávání učitelů je individuální odpovědností každého učitele.
19. Učitelé si navzájem předávají své zkušenosti.
20. Na schůzích se věnuje velká pozornost odbornému růstu pracovníků.

Vedení a řízení školy

21. Škola má silné a tvořivé vedení.

22. Zaměstnanci pověřeni vedením školy dobře spolupracují a vzájemně se doplňují.
23. Vedení školy pravidelně s učiteli diskutuje hodnotový systém školy.
24. Vedení školy se snaží ke všem přistupovat spravedlivě.
25. Vedení školy sdílí svá rozhodnutí se všemi učiteli.
26. Ekonomické i personální řízení školy je zcela transparentní.

Oddanost lidí a motivace

27. Zaměstnanci školy jsou připraveni věnovat škole i něco navíc.
28. Vedení školy podporuje a povzbuzuje iniciativu zaměstnanců.
29. Inovativní a tvořivá práce se odměňuje.
30. Odměňování pracovníků je transparentní.
31. Učitelé i děti jsou ke škole loajální.

Reflexe a (auto)evaluace

32. Škola kriticky přehodnocuje svou činnost.
33. Pravidelné sebehodnocení je povinností každého učitele.
34. Škola vytváří nástroje pro sebehodnocení.

Vybavení a vzhled školy

35. Škola se neustále stará o svůj materiální rozvoj (včetně vybavení).
36. Škola dbá na estetickou úpravu školních tříd.
37. Škola je příjemným a otevřeným prostorem.
38. Děti mají možnost volného pohybu v areálu celé školy.

Dělba práce a organizace

39. Odpovědnost za rozvoj školy nese každý jednotlivec.
40. Hlavní silou rozvoje školy je malá skupina kolem vedení školy.
41. Funkce zaměstnanců jsou jednoznačně určeny.
42. Na společném plánování a rozvoji školy se podílejí všichni učitelé.
43. Schůze ve škole jsou efektivní a mají jasný cíl.
44. Učitelé jsou pobízeni k samostatnosti a tvořivosti.
45. Na tvorbě a naplňování cílů školy se podílejí nejen učitelé, ale i další zaměstnanci školy.

Rozhodování

- 46. Diskuze o hodnotách se řídí daným postupem a pravidly.
- 47. Při prosazování věcí ve škole hrají nejdůležitější roli mezilidské vztahy.
- 48. Učitelé se shodují ve stanovování pravidel školního života.
- 49. Má-li někdo odlišný názor na systém hodnot, může ho sdělit v otevřené diskusi.

Vztahy ve škole

- 50. Vedení školy se snaží vytvořit dobré pracovní klima.
- 51. O konfliktech se mezi učiteli otevřeně hovoří.
- 52. Ve škole vládne kolegiální klima.
- 53. Jednotlivcům se dostává podpory, pokud ji potřebují.
- 54. Učitelé naslouchají osobním problémům dětí.
- 55. Většina dětí se s důvěrou obrací na učitele i v osobních problémech.
- 56. Vztahy učitelů a dětí jsou otevřené.
- 57. Komunikace mezi učiteli je velmi otevřená.
- 58. V učitelském týmu jsou respektovány projevy emocí.

Inovace a změna

- 59. Škola má stále potřebu inovovat.
- 60. Škola se soustřeďuje na zlepšení každodenních rutin.

PŘÍLOHA II: HODNOCENÍ Q-TYPŮ

Popisné statistiky (Q-typy v pořadí dle průměru)

	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
6. Hlavní prioritou školy je kvalitní výchova a vzdělávání.	3	10	7,90	1,62
53. Jednotlivcům se dostává podpory, pokud ji potřebují.	3	10	7,70	2,27
10. Škola se snaží podporovat všestranný individuální rozvoj dětí.	5	10	7,65	1,23
54. Učitelé naslouchají osobním problémům dětí.	3	10	7,50	2,46
22. Zaměstnanci pověřeni vedením školy dobře spolupracují a vzájemně se doplňují.	3	10	7,05	1,67
37. Škola je příjemným a otevřeným prostorem.	5	9	6,90	1,33
52. Ve škole vládne kolegiální.	3	10	6,90	2,17
4. Cíle školy jsou pro učitele závazné.	4	8	6,80	0,95
24. Vedení školy se snaží ke všem přistupovat spravedlivě.	0	10	6,80	2,26
13. Škola je místem rovných příležitostí.	1	10	6,75	2,07
9. Učitelé se snaží, aby byli děti co možná nejvíce aktivní.	4	10	6,75	1,16
32. Škola kriticky přehodnocuje svou činnost.	4	10	6,65	2,03
50. Vedení školy se snaží vytvořit dobré pracovní klima.	3	10	6,55	2,06
55. Většina dětí se s důvěrou obrací na učitele i v osobních problémech.	2	10	6,50	2,12
2. Cíle školy jsou všem jasné.	4	10	6,45	1,43
5. Jednotliví učitelé ve své výuce zohledňují cíle školy.	4	8	6,15	1,09
3. Cíle školy jsou všemi nebo alespoň velkou většinou zaměstnanců školy přijaty.	4	8	6,00	1,17
42. Na společném plánování a rozvoji školy se podílejí všichni učitelé.	3	10	5,90	2,05
51. O konfliktech se mezi učiteli otevřeně hovoří.	3	10	5,90	2,00
56. Vztahy učitelů a dětí jsou otevřené.	3	10	5,90	2,25
49. Má-li někdo odlišný názor na systém hodnot, může ho sdělit v otevřené diskusi.	1	10	5,80	2,14
36. Škola dbá na estetickou úpravu školních tříd.	3	8	5,70	1,45
27. Zaměstnanci školy jsou připraveni věnovat škole i něco navíc.	3	8	5,60	1,47
7. Učitelé plánují výuku s přihlédnutím k zájmům dětí.	3	8	5,55	1,61
19. Učitelé si navzájem předávají své zkušenosti.	3	9	5,55	1,54
21. Škola má silné a tvořivé vedení.	2	8	5,55	1,88
29. Inovativní a tvořivá práce se odměňuje.	1	9	5,50	2,31
60. Škola se soustřeďuje na zlepšení každodenních rutin.	4	9	5,50	1,36
35. Škola se neustále stará o svůj materiální rozvoj (včetně vybavení).	2	8	5,35	1,66
25. Vedení školy sdílí svá rozhodnutí se všemi učiteli.	2	9	5,30	2,00
57. Komunikace mezi učiteli je velmi otevřená.	3	10	5,20	1,96
31. Učitelé i děti jsou ke škole loajální.	0	9	5,10	1,92
43. Schůze ve škole jsou efektivní a mají jasný cíl.	3	9	5,10	1,68
48. Učitelé se shodují ve stanovování pravidel školního života.	3	9	5,05	1,57
58. V učitelském týmu jsou respektovány projevy emocí.	2	10	5,00	2,05
39. Odpovědnost za rozvoj školy nese každý jednotlivec.	1	8	4,50	1,73
14. Škola do svého života aktivně zapojuje rodiče.	2	7	4,35	1,57
23. Vedení školy pravidelně s učiteli diskutuje hodnotový systém školy.	1	8	4,15	1,90
30. Odměňování pracovníků je transparentní.	0	9	4,15	2,39
33. Pravidelné sebehodnocení je povinností každého učitele.	1	8	4,05	1,96

44. Učitelé jsou pobízeni k samostatnosti a tvořivosti.	1	7	3,85	1,53
12. Cíle školy jsou stanoveny s ohledem na potřeby lidí v místě, kde škola působí.	1	8	3,85	2,08
8. Škola se opírá o relativně pevně vymezený školní vzdělávací program.	2	6	3,75	1,37
59. Škola má stále potřebu inovovat.	0	6	3,70	1,53
28. Vedení školy podporuje a povzbuzuje iniciativu zaměstnanců.	1	7	3,60	1,54
47. Při prosazování věcí ve škole hrají nejdůležitější roli mezilidské vztahy.	0	8	3,55	2,06
1. Škola se snaží stanovovat vlastní cíle a normy.	0	8	3,50	1,91
18. Další vzdělávání učitelů je individuální odpovědností každého učitele.	0	5	3,35	1,69
11. Vedení školy klade velký důraz na rozvoj kurikula.	0	7	3,30	2,03
38. Děti mají možnost volného pohybu v areálu celé školy.	0	7	2,95	1,73
34. Škola vytváří nástroje pro sebehodnocení.	0	10	2,95	2,42
41. Funkce zaměstnanců jsou jednoznačně určeny.	0	9	2,95	2,24
16. Velký význam má dosažené vzdělání učitelů.	0	7	2,95	2,11
45. Na tvorbě a naplňování cílů školy se podílejí nejen učitelé, ale i další zaměstnanci školy.	0	6	2,90	1,71
40. Hlavní silou rozvoje školy je malá skupina kolem vedení školy.	1	5	2,75	1,48
17. Vedení školy se stará o další vzdělávání učitelů.	0	7	2,75	2,07
26. Ekonomické i personální řízení školy je zcela transparentní.	0	10	2,75	2,65
20. Na schůzích se věnuje velká pozornost odbornému růstu pracovníků.	0	7	2,75	2,27
46. Diskuze o hodnotách se řídí daným postupem a pravidly.	0	5	2,65	1,66
15. Rodiče mají možnost ovlivňovat cíle školy.	0	5	2,40	1,70

PŘÍLOHA III: ZÁZNAMOVÝ ARCH VÝSLEDKŮ Q-TŘÍDĚNÍ

10 1. naprosto nedůležité

9 2. více nedůležité

8 3. nedůležité

7 4. spíše nedůležité

6 5. méně nedůležité

5 6. neutrální

4 7. méně důležité

3 8. spíše důležité

2 9. důležité

1 10. více důležité

0 11. naprosto důležité