

# **Autoevaluace mateřské školy v oblasti spolupráce rodiny a školy**

Pavla Harangozó

---

Bakalářská práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

# Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Pavla Harangozó**  
Osobní číslo: **H17796**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Autoevaluace mateřské školy v oblasti spolupráce rodiny a školy**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se autoevaluace mateřské školy.  
Vymezení teoretických východisek z oblasti vlastního hodnocení školy se zaměřením na spolupráci školy a rodiny.  
Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro ředitele mateřských škol.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam doporučené literatury:

Hrubá, J., & Chvál, M. (2019). *Na cestě ke kvalitní škole*. Praha: Wolters Kluwer.  
Latunde, Y. (2017). *Research in Parental Involvement: Methods and Strategies for Education and Psychology*. London: Palgrave Macmillan.  
Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.  
Miňová, M. (2017). *Kooperácia materskej školy s rôznymi inštitúciami*. Prešov: Rokus.  
Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole*. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020

---

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan

---

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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 .....

.....

*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, užije-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 vzdělávacího 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 užít 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Cílem bakalářské práce je popsat autoevaluaci mateřské školy v oblasti spolupráce školy a rodiny. Teoretická část se vymezuje a charakterizuje základní terminologii, legislativu, autoevaluační proces, nástroje a metody při autoevaluaci. S autoevaluací je rovněž v rámci práce spojena i oblast spolupráce mateřské školy a rodiny, proto se i tato kapitola v bakalářské práci vyskytuje.

Cílem praktické části je kvantitativním výzkumem vymezit četnost provádění a dané podoblasti spolupráce školy a rodiny, způsob zjišťování dat a následná práce s výsledky autoevaluace, které při spolupráci mezi mateřskou školou a rodinou probíhají. Kvantitativní výzkum je proveden prostřednictvím dotazníkového šetření s řediteli mateřských škol.

Výsledky výzkumu poukazují na nezbytnost provádění autoevaluace v mateřské škole. Z výzkumného šetření vyplývá, že spolupráce rodiny a školy vede zejména ke zjištění informací o dítěti. Komunikace mezi rodinou a školou probíhá rozhovorem s rodinou, nežli dotazníkovou formou. Autoevaluace školy v oblasti rodiny a školy je ovlivněna využitím dostupných metod a nástrojů k jejich uskutečňování.

**Klíčová slova:** autoevaluační proces školy, komunikace rodiny a školy, evaluační nástroj, spolupráce rodiny a školy, ředitel mateřské školy, preprimární vzdělávání

## **ABSTRACT**

This Bachelor's thesis deals with the self-evaluation of a nursery school in terms of cooperation between the nursery school and the families. The aim of this thesis is the description of such self-evaluation. The theoretical part of this thesis defines and characterizes the basic terminology, legislation, the self-evaluation process, tools and methods thereof. As the cooperation between the nursery school and the families is closely related to self-evaluation, this thesis also includes a specific chapter on this topic.

The aim of the practical part of this thesis is to establish the frequency of cooperation between the nursery school and the families by means of quantitative research, data collection methods and post-research analysis of the self-evaluation outcomes concerning the school-family cooperation. The quantitative research is carried out via a questionnaire survey sent to the head teachers of particular nursery schools.

The research outcomes show the necessity of nursery schools carrying out their self-evaluation. The survey implies that the cooperation between the school and the family provides vital information about the child. The school and the parents communicate via oral dialogues, rather than via questionnaires. The school self-evaluation is impacted by the methods and tools used within the self-evaluation process.

Key words: school self-evaluation process, school-family communication, the evaluation tool, cooperation between the school and the family, the head teachers of the nursery schools, preschool education

### **Poděkování**

Srdečně bych poděkovala především vedoucí bakalářské práce PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, podněty, vstřícnost, ochotu, obrovskou trpělivost, energii a čas, který mi věnovala při zpracování mé bakalářské práce.

Rovněž děkuji veškerým respondentům výzkumného šetření, bez kterých by tato práce nebyla sepsána.

Mé poděkování patří i mé nejbližší rodině a přátelům, za jejich podporu, pomoc a důvěru, kterou do mě vložili. Velmi si toho vážím.

### **Prohlášení**

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



## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>13</b>
<b>1 EVALUACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....</b>	<b>14</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ EVALUACE.....	14
1.2 TYPY EVALUACE .....	15
<b>2 AUTOEVALUACE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....</b>	<b>16</b>
2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC AUTOEVALUACE ŠKOLY.....	18
2.2 CÍLE AUTOEVALUACE ŠKOLY .....	19
2.3 AUTOEVALUAČNÍ PROCES .....	19
2.4 METODY A NÁSTROJE SBĚRU DAT PRO AUTOEVALUACI ŠKOLY.....	23
<b>3 AUTOEVALUACE V OBLASTI SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY .....</b>	<b>26</b>
3.1 VYMEZENÍ SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY .....	26
3.2 PODOBLASTI SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY .....	28
<b>4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>31</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>33</b>
5.1 CÍLE TEORETICKÉ ČÁSTI A VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	33
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÁ TVRZENÍ.....	33
5.3 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU .....	34
5.4 VÝZKUMNÁ METODA .....	40
5.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	40
5.6 SBĚR DAT .....	40
5.7 METODY ANALÝZY DAT .....	41
<b>6 INTERPRETACE DAT, VYHODNOCENÍ A VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>42</b>
6.1 VYHODNOCENÍ POLOŽEK DOTAZNÍKU .....	42
6.2 OVĚŘOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH TVRZENÍ A SHRNUÍ VÝSLEDKŮ .....	65
6.2.1 Interpretace výzkumných otázek.....	69
6.2.2 Shrnutí výsledků.....	69
<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL .....</b>	<b>72</b>
<b>8 ZÁVĚR.....</b>	<b>73</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>79</b>

<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>81</b>

## ÚVOD

Autoevaluace. Pojem, který se v posledních letech stal stále častěji diskutovaným tématem. Spornou otázkou je právě zrušení povinnosti škol zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy. Jeho využívání se odlišuje ať už ve skupině, nebo jedincem v čase i prostoru, kde o tématu hovoříme. Nejednoznačné stanovisko panuje i ve vlivu provádění autoevaluace na kvalitu školy. Rovněž i názor, zda je jejím uskutečňováním ovlivněná kvalita školy se neseťkává s jednoznačným stanoviskem. Avšak právě zaměření se na proces vnitřního hodnocení školy, je velice podstatný, jelikož umožňuje nenahlížet na chod školy pouze povrchně, ale dokázat se zaměřit i na jevy odehrávající se uvnitř školy.

Autoevaluace je rozsáhlý a komplexní proces. Jeho uskutečňování vyžaduje zapojení se veškerých pracovníků školy, kteří mohou přinášet nové poznatky svým přičiněním obohacovat proces vlastního hodnocení školy. Avšak často se v souvislosti s jejím prováděním setkávám s názory, které právě obhajují jeho nepotřebnost, právě z hlediska zatížení školy zbytečnými daty, které musí vyhodnocovat, ale také častým zamlčováním negativ, s kterými škola odmítá pracovat a nemá úsilí je zlepšovat. Myslím si však, že uskutečňování vlastního hodnocení školy by mělo být procesem, který napomáhá k uvědomování si nedostatků, hledání původu negativních jevů a nalézání řešení z problematických bodů. V rámci své práce bych chtěla popsat proces vnitřního hodnocení školy a vymezit metody a nástroje používané při jejím uskutečňování, v oblasti spolupráce mateřské školy a rodiny.

V bakalářské práci si kladu za cíl popsat specifika procesu vnitřního hodnocení školy a následně za pomoci dotazníkového šetření vymezit oblast spolupráce školy a rodiny, způsob uskutečnění a práce s výsledky zjištěných dat, mateřskou školou v rámci vnitřního hodnocení školy.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se nejprve zabývám popisem a obecnou charakteristikou termínů evaluace a autoevaluace a objasním jejich souvislost. V druhé kapitole teoretické části navazuji již s bližší specifikací vlastního hodnocení školy, kde zmiňuji legislativu při provádění, popisují proces vlastního hodnocení, a rovněž metody a nástroje procesu vlastního hodnocení školy právě v oblasti spolupráce školy a rodiny. Zcela klíčová je pro mou práci Výroční zpráva České školní inspekce s názvem Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019, kde zjištěné výsledky provádění procesů

vnitřního hodnocení ve školách nejsou zcela promyšlené a výsledky plně využívány. Zejména se jedná o oblast spolupráce s rodinou dítěte v rámci procesu vnitřního hodnocení školy, která je pro mě podstatná, jelikož tato spolupráce mezi oběma aktéry má zásadní vliv na kvalitu řízení školy a dítě samotné.

Empirická část práce se věnuje kvantitativně orientovanému výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jak ředitelé mateřských škol provádí vlastní hodnocení školy v oblasti spolupráce školy a rodiny; zjistit, jaké metody ředitelé mateřských škol při vlastním hodnocení školy v oblasti spolupráce rodiny a školy považují za nejdůležitější při vlastním hodnocení školy a zjistit, jak dané výsledky ředitelé mateřských škol při vlastním hodnocení školy mateřské školy v oblasti spolupráce rodiny a školy využívají. Pro výzkum jsou data získávána formou dotazníkového šetření a následně kategorizovaná. V závěru práce se nachází doporučení pro praxi mateřských škol.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 EVALUACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

V kontextu hodnocení školy se setkáváme s několika pojmy, které spolu úzce souvisí, nicméně jejich vymezení není jednoznačné, jelikož lze užívat několik termínů, mezi něž patří evaluace, autoevaluace, vnitřní evaluace, vnější evaluace, nebo také vlastní hodnocení školy. Pojmy vztahující se k vyhodnocení kvality v oblasti školského prostředí zahrnuje mnoho metod a nástrojů, kterými lze tento proces uskutečňovat. Avšak určité nejasnosti se objevují již při samotném definování pojmů, které se při ujištění kvality školy používají. Terminologie k popisu hodnocení školy je velmi rozmanitá a odlišná, ačkoliv zcela běžně dochází ke konvergenci termínů.

### 1.1 Vymezení pojmů evaluace

Odborná literatura a zákonné dokumenty používají při hodnocení školy nejen pojem evaluace, ale i termín hodnocení. Proto, aby nevznikaly nejasnosti a disproporce při samotném definování pojmu je výchozí anglická terminologie. Termín „*evaluation*“ se využívá v oblasti výzkumu a má souhrnný význam, zatímco pojem „*assessment*“, vyjadřující hodnocení se orientuje na praxi školy, zejména na hodnocení žáků a učitelů (Poláchová Vašťačková, 2011). Oba tyto pojmy souvisí s hodnocením školy a mají vést ke společnému cíli, kterým je zkvalitnění procesů a stavu uskutečněných školou.

Dle Scrivena (1991, s. 1) lze evaluaci chápat následovně jako „*proces určování podstaty, hodnoty a ceny věcí.*“ Definice od Scrivena je dle mého názoru, příliš strohá, proto pokládám za přínosnější použít definici od Nezvalové, která pojímá evaluaci v širším měřítku. Nezvalová (2006), chápe evaluaci jako proces řízeného hodnocení, jenž je přesně vymezen, naplánován a má vést k další práci se získanými daty. Naopak hodnocení je neřízeným procesem, který není přesně určen, nemá záměrný postup a využití dat pro následný výzkum není bráno v potaz. Dále popisuje oba pojmy jako souznačné z teoretického hlediska. Avšak při hlubším zamyšlení, lze nabýt závěr, že autoevaluace je neustále probíhající proces, na rozdíl od hodnocení, které je jednorázovou záležitostí.

## 1.2 Typy evaluace

Evaluace je spojena s pohledem, kterým je na ni nahlíženo. Konkrétní jednotlivci, nebo skupina lidí, kteří se na ní podílejí, a udávají její směr a účelnost provádění. Z hlediska hodnotitele lze dělit evaluaci na interní a externí.

Externí evaluace je uskutečňována Českou školní inspekcí (ČŠI), zřizovatelem, rodiči, nebo jiným hodnotitelem, který nepochází ze zkoumaného prostředí (Syslová, 2012). Proto se mi jeví velmi pozitivní nestrannost, která umožňuje, aby byly školy posuzovány na základě stejného měřítka, aniž by byly důvodné pochybnosti o subjektivním náhledu na zkoumaný jev.

Naopak interní evaluace, také označovaná termínem vlastní hodnocení, zahrnuje i proces autoevaluace. Její nastolení by mělo být nápomocno při hodnocení podmínek a potřeb, které jsou pro školu zásadní. Tato forma hodnocení s sebou přináší určitá pozitiva, ale i rizika. Autoevaluace může mít pozitivní vliv, pokud získané informace povedou ke zkvalitnění a rozvoji školy (MacBeath, 2006). Na druhé straně existují také rizika, která mohou autoevaluaci negativně ovlivnit. Mezi ně se řadí možná obava ze subjektivního posuzování stávajícího stavu, avšak může se také jednat o výzvu práce pro skupinu, aby se pokusila na danou problematiku nahlížet objektivně a posouvat se ve svých očekáváních.

Na evaluaci lze nahlížet i formou čtyř úrovní, na kterých evaluace ve školském prostředí probíhá. Jedná se o úroveň mezinárodní, národní, meziúroveň a mikroúroveň. Na mezinárodní úrovni se uskutečňuje například evaluace vzdělávacího systému, která se provádí v rámci mezinárodních organizací OECD, PISA. Národní úroveň je charakterizována procesem, kdy dochází k získávání informací za pomoci například ČŠI (Poláchová Vaš'átková, 2011). Syslová (2012) rovněž uvádí, že se takto děje v rámci jedné země, nebo jejích dílčích regionů. Na meziúrovni probíhá evaluace v rámci jednotlivých škol. Zde lze hovořit o evaluaci, jenž se zabývá aspekty fungování školy, působícími vlivy, výzvami a naplněním cílů, které si stanovila. Proto může být škola chápána v rámci meziúrovně jako subjekt, ale i objekt na této úrovni (Poláchová Vaš'átková, 2011). Je tedy zcela patrné, že škola se nachází na úrovni, jak popisuje Syslová (2012), kdy si informace zajišťuje škola sama, nebo je uskutečňována zřizovateli. Mikroúroveň lze blíže specifikovat na úrovních evaluace třídy, vyučování, která jsou obohacena o hledisko a názory z řad žáků, učitelů, ale i rodičů na školu (Poláchová Vaš'átková, 2011).

## 2 AUTOEVALUACE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Autoevaluace školy jako systematický postup, vize školy, stanovení si cílů a priorit, kvalita školy, pokrok, boj proti stereotypu, zdolávání překážek, vývoj, motivace, slepá ulička, hledání řešení, dialog. To je jen malý výčet slov, jenž mohou definovat pojem autoevaluace.

Soubor otázek vázaných na autoevaluaci od Průchy (2009, s. 593) a dle Realizačního týmu projektu Metodika (2007, s. 9) jsou jistou strukturou, podle které lze postupovat v počátcích. Jsou vázány na otázky zaměřující se na „*V čem jsme dobří? Na jakém stupni rozvoje právě jsme? Kam chceme jít? Jak můžeme dosáhnout lepších výsledků? Kdo/co nám v tom může pomoci? Jak poznáme, že se dostáváme tam, kde jsme chtěli být? A kam půjdeme poté?*“

Aby bylo možné autoevaluaci provádět je nutné, aby veškerý průběh byl plně dle standardů Rámcového vzdělávacího programu v tomto případě pro předškolní vzdělávání. Zde je autoevaluace popsána jako prostředek k získání dat, jenž budou následně podrobeny úpravám, vedoucí k následnému zlepšení stávajícího stavu (Poláchová Vašátková, 2011).

Pro možné hodnocení školy lze využívat pojem autoevaluace nebo pojem vlastní hodnocení. V našich zemích je tento pojem nejčastěji používán jako pravidelné provádění klasifikace cílů, které jsou dané a vykonávané zaměstnanci školy (Průcha, 1996). Avšak v anglosaském prostředí se používá termín self – evaluation, jak dokazuje Anglicko – český pedagogický slovník od Mareše & Gavory (1999), která vysvětluje pojem jako autoevaluaci, sebeoceňování nebo sebesuzování.

Proto lze na základě výše uvedených autorů usuzovat, že v literatuře, ale i v zákonných dokumentech se tyto dva pojmy chápou jako slova souznačná. Oba vedou k hodnocení stavu věcí, osob a jevů, které se týkají školského prostředí, s ohledem na stanovené cíle, metody a nástroje, které mají vést ke zjištění a opatření stávající situace.

Pol (2007) dále uvádí, že autoevaluace je v mnoha zemích záležitostí spadající do života školy mnoho let. Platí, že důležitým faktorem, který má vliv na rozvoj školy je právě kromě vedení školy, i řízení školy jako celku, právě kvalita školy (rvp.cz, 2007). Domnívám se, že právě kvalita je prostoupena všemi oblastmi vlastního hodnocení, kterým se škola věnuje. Jedná se o vizi, kterou má každý jedinec, pokud mu záleží na blahu školy a jejím posunu a zdokonalování se. Ochota jedinců pracovat sami na sobě, ve skupině, vést



smysluplný dialog, obhájit si své vize a vzájemně se obohacovat, pracovat s náměty a připomínkami od kolegů, ale i veřejnosti, ale hlavně nastolit opatření, která budou přínosem pro školy v nadcházejících letech. Proto by se nemělo jednat jen o povrchní záležitost, ale měla by být vzhledem pod povrch školy pracovníky, ale i zainteresovanými osobami.

Jelikož jak uvádí Chvál (2018, s. 18) pouze *„kvalitní škola ví, kam chce směřovat, a jde úspěšně za svým cílem.“*

Rovněž je klíčové pro autoevaluační proces, aby zkoumaným oblastem byl věnován čas a prostor v dialogu, avšak nedomnívám se, že pro každou školu platí zcela stejná vymezení jednotlivých oblastí. Každá škola se značně odlišuje, ať svou geografickou polohou, vedením školy, velikostí a ŠVP. Proto je podstatné, aby byl vymezen na určité sledované období takový počet oblastí, který je škola schopna pojmout a naplnit. Rovněž si myslím, že jednotlivým oblastem není nutné věnovat stejnou pozornost, jelikož každá škola může nabídnout odlišnou míru kvality v oblastech, kde jistá sféra převažuje, ale jiná je naopak upozaděna. Předpokládám, že žádná oblast by neměla být opomíjená, ale také se nedomnívám, že každé oblasti vlastního hodnocení je potřebné se věnovat stejnou měrou.

Náhled na autoevaluaci z hlediska oblastí má Vyhláška č. 15/2005 Sb., v § 8 zabývající se *„podmínky vzdělávání, průběhem vzdělávání, podporou školy poskytované žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob ve vzdělávání, výsledky vzdělávání žáků a studentů, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.“*

Ačkoliv byl §8 z výše uvedené vyhlášky zrušen, oblasti, které se vyskytovaly v různých možných verzích u různých autorů Doubková, Tomek (2007) a Hanzelka, Souček (2007) vždy upozorňovali na podstatu a význam, právě spolupráce s rodiči. Jsou to právě oni, kteří, dle mého názoru mohou být pro školu velkým přínosem a poskytnou si vzájemnou zpětnou vazbu tak, aby docházelo k určení stavu, posunu a opatřením vedoucí ke změnám v systému školy. Rovněž také, rodina a škola jsou ústřední aktéři, kteří se podílí na vzdělávání a výchově dítěte, kdy vzájemná součinnost a respektován je užitečná pro hlubší formu spolupráce prostřednictvím vlastního hodnocení školy.

Před uskutečněním procesu vnitřního hodnocení v oblasti spolupráce školy a rodiny, by se měla škola před samotným počátkem hlouběji zamyslet nad otázkami, které jsou s vnitřním hodnocením školy spojené. Jak uvádí Doubková & Tomek (2007) klíčovými otázkami,

kteře bychom si měly pokládat, se týkají zejména spokojenosti školy, rodičů, zřizovatele, inspekce s vlastní prací školy; záměrné a promyšlené provádění vlastního hodnocení školy; zabývání se náznaků, které poukazují na proces vlastního hodnocení školy.

## 2.1 Legislativní rámec autoevaluace školy

Každý rok nastávají změny v legislativě, které ovlivňují vývoj, nejen ve vyšší sféře politického dění s ohledem na školství, ale prostupují i na krajskou a regionální úroveň.

Podle stanovených zákonů a souvisejících vyhlášek a nařízení se míra uskutečňování, provádění a četnosti vlastního hodnocení školy v jednotlivých vzdělávacích systémech v evropských zemích různí. Svou roli zde sehrává i faktor, který souvisí se stupněm vzdělávání, na kterém je povinné nebo doporučené vlastní hodnocení školy provádět (Evropská komise, 2015).

Domnívám se, že autoevaluace by neměla být povinností, kterou musí školy provádět, jelikož ji mají danou zákonem nebo vyhláškou. Mělo by se jednat o přirozený krok, postoj, stanovisko školy, v rámci vlastního zájmu o zlepšení či určení úrovně v jednotlivých oblastech vlastní práce. Avšak pokud má škola zájem v rámci svého působení se posouvat a nezakořenit v rigidních postupech, je právě autoevaluace krok nezbytný na cestě ke zkvalitnění školy.

V České republice není uskutečňování vnitřního hodnocení školy definováno žádnými předem danými parametry. Pouze by měla škola na základě analýzy získaných dat sepsat výroční zprávu, která se stává podkladem k externí evaluaci pro Českou školní inspekci (Evropská komise, 2015; rvp.cz, 2007).

Školský zákon 561/2004 Sb. školám stanovoval povinnost provádět autoevaluaci, zpracovávat zprávu, spolu s poskytováním povinné dokumentace České školní inspekci (ČŠI). V souvislosti s novelizací Vyhlášky š. 15/2005 Sb. v červnu 2012 nastala situace, kdy došlo k zrušení provádět vlastní hodnocení a byla zcela vyjmuta povinnost zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy.

Novela č. 225/ 2009 Sb. umožnila, aby byla z Vyhlášky č. 15/2005 Sb. a v červnu 2012 odstraněna část týkající se provádění vlastního hodnocení školy. Další změnou, kterou s sebou tato novela zákona přináší, se týká §28, odst. 1, písm. e) školského zákona, kdy odpadá povinnost zpracovávat výsledky vlastního hodnocení. Nejedná se tedy o povinnou

součástí dokumentace pro mateřské školy, proto tato povinnost odpadá (Poláchová Vašťačková, 2011).

## 2.2 Cíle autoevaluace školy

Stanovení všeobecně platných a univerzálních cílů, kterými by se každá škola měla řídit, je neuskutečnitelné, jelikož každá škola je specifická a disponuje rozdílnými podmínkami. Proto shodu nacházím se Syslovou a Horkou (2011), které poukazují, na skutečnost, že cíle, kterými se každá jednotlivá škola řídí, si musí stanovit sama, jelikož jsou závislé od jejich vizí, dlouhodobých záměrů, konkrétních cílů daných v ŠVP.

Jak vymezují Horká & Syslová (2011, s. 96) vlastní hodnocení čerpá z pravidla „SMART“, jenž udává pět základních rovin:

*„Specifické (specific) cíle;*

*Měřitelné (measurable) cíle;*

*Dosažitelné, reálné (achievable) cíle;*

*Relevantní, důležité (relevant) cíle;*

*Časově vymezené/termínované (timed) cíle“*

Cíle by měly vycházet především z vize školy, jejich dílčích cílů, aby si škola byla jistá, kam chce směřovat, a čeho chce dosáhnout a kam se chce posouvat (Poláchová Vašťačková, 2011).

## 2.3 Autoevaluační proces

Nedílnou součástí procesu autoevaluace je stanovení si jistých parametrů a struktury, která budou dodržována a usnadní provádění vlastního hodnocení školy. Zde patří dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018, s. 38 - 39) „*předmět evaluace (na které konkrétní jevy se mateřská škola zaměří); metody a techniky evaluace (formy, způsob vyhodnocování); časový plán (konkrétní termíny či frekvence hodnocení); odpovědnost učitelů a dalších pracovníků (kdo bude za co odpovědný).*“

Autoevaluační proces se může rozdělit do následujících pěti stádií, zahrnující motivační, přípravnou, realizační, evaluační a korektivní. V souvislosti s těmito stádii, se domnívám,

že zde sehrávají svou úlohu i tři aspekty iniciace, implementace a inkorporace, které se prolínají a prostupují napříč celým procesem autoevaluace (Poláchová Vaš'átková, 2011).

Zcela na počátku procesu vlastního hodnocení školy, je **motivační fáze** související s plánováním procesu, sběru dat a informací (Vaš'átková, 2006). Rovněž Poláchová Vaš'átková (2011) konstatuje, že získávání osob, kteří sdílí podobné vize, názory, ale rovněž obohatí dialog o zajímavé náměty a postřehy je pro další průběh velmi zásadní. A právě role ředitele školy je zde velmi důležitá a prostupuje celým autoevaluačním procesem. Není nezbytné, aby byl ředitel koordinátor veškerých aktivit, ale spíše je potřebné si uvědomit, že podpora ze strany vedení školy má vliv na úspěšnost procesu. Zde je podstatné, aby se ředitel orientoval v oblasti činnosti školy, kde výsledky školy nejsou uspokojivé. Ředitel se stává iniciátorem, který se pokouší získat názorové spojence, kteří budou sdílet společnou potřebu provádění vlastního hodnocení školy. Skupina sympatizantů se poté stane spolupracovníky ředitele, kteří jej budou podporovat a spolupracovat v jeho průběhu. Kolegové, kteří se nezapojují, by neměly zastávat zcela negativní stanovisko (Shánilová, 2012). Domnívám se, že role ředitele spočívá i v předání informací a porozumění smysluplnosti uskutečnění vlastního hodnocení na škole samotnými pracovníky školy. Úlohu ředitele v průběhu autoevaluace, lze dle Shánilové (2012, s. 12) chápat následně:

*„Mezi učiteli vybírá koordinátora autoevaluačních procesů ve škole, seznamuje pedagogický sbor s kompetencemi;*

*Veřejně podporuje smysl autoevaluace a probíhající procesy s tím spojené;*

*Může pomáhat věci naplánovat;*

*Může určit učitelům v rámci pracovní doby systematickou reflexi za povinnou;*

*Umožní další vzdělávání učitelů v konkrétní oblasti, která se jeví jako nedostatečně zvládnutá;*

*Může tým kontrolovat, ale rozhodně musí pracovat s výstupy.“*

Dochází k ovlivňování nejen vnitřních, ale i vnějších jevů, a proto je důležité této fázi přikládat velmi stěžejní místo. Průcha (2009) konstatuje, že práce s předem formulovanými cíli, kritérii a indikátory je zásadní pro systematickost procesu. Dále uvádí jako podstatné stanovení kritérií a indikátorů, napomáhá k určení náležité a přijatelné metody, nástroje a technice pro dosažení zisku informací pro další směřování. Nasměrování a dosažení cílů,

kteří si skupina určí je závislé i od motivace a nastavení si a zodpovězení otázky „proč“ se má daný autoevaluační proces uskutečňovat a „proč“ právě v této oblasti (Poláchová Vaš'átková, 2011). Já osobně pokládám veškeré fáze vlastního hodnocení školy za zásadní, ale domnívám se, že právě první stádium, kdy je potřebné členy týmu namotivovat a celkově naladit na stejné vnímání vlastního hodnocení je zcela nejzásadnější. Právě motivace může být později klíčem k nechápání autoevaluace jako normy „shora“, ale pochopení jejího celku. Prostor, který poskytneme zaměstnancům, spolu s jejich myšlenkami, náměty, nápady a připomínkami se promítnou do celkového obrazu jedinců na vlastní hodnocení školy. Proto se nedomnívám, že ředitel školy by měl vést celý autoevaluační proces samostatně, ale jeho roli, spatřuji i v přenechání a rozdělení úloh při procesu vnitřního hodnocení školy na pedagogický sbor, popřípadě na koordinátory v rámci vnitřního hodnocení.

**Přípravná fáze** se odehrává formou dialogů, kdy každý člen skupiny zainteresovaných může vnášet své připomínky, náměty, jenž budou nápomocny při plánů autoevaluace, zahrnující sestavování cílů, oblastí zkoumání, podmínek a pravidel, jimiž bude sběr a následná interpretace uskutečňována, ale rovněž i rozdělení rolí účastníků při vlastním hodnocení školy (Poláchová Vaš'átková, 2011; rvp.cz, 2007). Zde rovněž dochází k potřebě a snaze současný stav zlepšit, napravit nebo udržet tak, aby bylo možné se posouvat dále a vést další diskuze o realizaci a účelu vlastního hodnocení na dané škole.

**Realizační fáze** zahrnuje sběr dat a informací, které jsou dány autoevaluačním plánem (Vaš'átková, 2006). Ke sběru informací napomáhá výzkumníkům mnoho nástrojů a metod, které mají k dispozici (Vaš'átková, 2006; Smolíková, 2008). Jak již název napovídá, dochází zde zejména k realizaci a naplnění plánu, který byl stanoven (Poláchová Vaš'átková, 2011).

K autoevaluaci se dále také pojí proces, jenž nastává po sběru a analýze dat. Právě v této fázi se odehrává nejdůležitější krok. Práce s výsledky práce si každá škola uchovává, avšak právě postupná náprava související se zjištěními se považuje za zcela úplné naplnění práce. Vlastní hodnocení školy by měla především sloužit k podpoře rozvoje školy jako celku, jenž vede přes smysluplný dialog mezi všemi skupinami zahrnutými ve školském prostředí, a rovněž stanovování si cílů, ke kterým by škola chtěla směřovat (Evropská komise, 2015). Otevírá se tím prostor k širšímu dialogu mezi zúčastněnými stranami, ale také vize zlepšování současného stavu, spolu s hledáním a nahlížením na jevy ve škole z různých úhlů pohledu, které nejsou pro určitou skupinu patrné a znatelné. Avšak jak

uvádí Pol (2007) lidé obvykle nejsou příliš nakloněni opatřením, ani diskuzi o problémech, které se ve škole vyskytují (rvp.cz, 2007).

**Evaluační fáze** patří mezi jeden z posledních úkonů procesu. Dochází zde k členění, ohodnocení informací a dat, jenž byly v průběhu procesu vnitřního hodnocení školy získány. Ředitel/ka školy většinou zpracovává získaná data. I zde je nutné klást důraz, aby byly získané informace pojímány objektivně, čemuž napomáhá debata uvnitř instituce mezi pracovníky. Ti vnášejí svůj pohled na věc, popřípadě návrhy vedoucí k posunu (Syslová, 2012; Pol, 2008). Smolíková (2005, s. 99) uvádí, že nálezy by měly vést k odpovědi na problematiku za pomoci následujících otázek:

*„Jaká je úroveň (podmínek, procesů, výsledků) ve vaší škole?;*

*Jak jste to zjistili? (způsob vlastního hodnocení – nástroje, kritéria, rozsah, frekvence...);*

*Jak využíváte získané informace? (konkrétní přínos vlastního hodnocení pro školu – návrh, realizace a účinnost opatření).*

*Evaluační a hodnotící činnost by měly být smysluplné a účelné. Není cílem situaci jen popsat a zhodnotit, ale jde o to využít získaných poznatků (výsledků) ke zkvalitnění práce pedagogů, zdokonalení školního programu a zlepšení výsledků vzdělávání.“*

Poláchová Vašátková (2011) uvádí doplňující pojem vztahující se k procesu autoevaluace, a tím je metaevaluační fáze, kdy by se mělo jednat o celkový proces, který povede k tvorbě další evaluace.

Zpráva, která na konci tohoto procesu bude k dispozici, by měla být sepsána jazykem, který bude srozumitelný jednak pro veřejnost, tak i pro pracovníky školy. Zcela jasná struktura zprávy není určena, avšak lze ji upravit, tak, aby byla vhodná pro všechny typy čtenářů. Po sepsání zprávy se blíže definují přijatá opatření v rámci obměn chodu a organizace školy. (Syslová, 2012)

Hrubá & Chvál (2019, s. 151) konstatují, že se autoevaluační zpráva může „stát prokazatelným milníkem v práci školy či jen některých lidí, stát se významným pomocníkem pro vysvětlení a zdůvodnění potřeby ve škole plánovaných změn, představovat zpětnou vazbu pro všechny, kteří se evaluace přímo účastnili, být důležitým podnětem ke zlepšování následných evaluačních aktivit, být podpurným důkazem při získávání certifikátů, být důkazem toho, že se pedagogická koncepce školy opírá o data, stát se způsobem, jak

*informovat o dění ve škole, stát se nástrojem pro podporu PR školy, sloužit a konkretizovat další profesní, ale i osobní rozvoj elevátorů i tvůrců zprávy.“*

Jak rovněž uvádí Hrubá & Chvál (2019, s. 154), neměly by být vynechány tři body v žádné autoevaluační zprávě *„stručné představení jednotlivých fází procesu, shrnutí nálezů, stanovení doporučení k odstranění nedostatků či k posílení jistěných předností do budoucna včetně určení období, kdy bude v této oblasti provedena další evaluace ke zjištění posunu v kvalitě.“*

**Korektivní fáze** již reflektuje postupy, které byly uplatněny při procesu. Zaměřuje se na vhodnost, spolehlivost a přesnost zvolených metod, postupů a nástrojů. (Průcha, 2009) Podává ucelený pohled na školu jako celek, zamýšlí se nad opatřeními, následným směřováním vedoucí k posunu a zkvalitnění práce v jednotlivých sférách procesu (Syslová, Horká, 2011). Zpráva je jedním ze zásadních kroků v celém procesu, jelikož uvádí plán na následující období, ale také směřování školy jako celku. Autoevaluační zpráva je pojímána jako celistvý dokument, který zmiňuje silné, slabé stránky, posuny školy, směřování (Syslová, Horká, 2011).

Jak uvádí Vašŕátková (2006), veškerý proces vlastního hodnocení školy není založen na pozitivní odezvě, ale je to právě negativní sféra a práce se slabými stránkami, které utváří celkový obraz školy. Slabé a negativní aspekty školy se odráží v hodnocení a následném plánování dalšího postupu a směřování školy.

## **2.4 Metody a nástroje sběru dat pro autoevaluaci školy**

Metody a formy vnitřního hodnocení školy slouží jako vodítko k uskutečnění a zjištění dat, která budou dále vyhodnocována a interpretována. Všechny tyto metody a formy lze využívat při zaměření se na oblast spolupráce školy a rodiny, avšak vždy je nutné klást důraz na použití, jelikož každá metoda a forma s sebou přináší různé zaměření a je určena povětšinou určité skupině.

Postupy a metody, které se uplatňují při hodnocení činnosti školy, se odlišují, jelikož některé se využívají při sběru informací, jiné při zpracování a vyhodnocování. Jednotlivé metody a postupy jsou provázané a mohou upřesnit data, proto je nelze pokládat za nepodstatné (Syslová, 2012).

Mezi nejčastěji používané metody patří pozorování; rozhovor; analýza dokumentů školy (portfolia dítěte, záznamy z pedagogických rad, ŠVP, třídní kniha, hodnotící zprávy, sebehodnocení učitele, třídní vzdělávací plány); dotazník a anketa (Hrubá, Chvál, 2019).

**Pozorování** patří k metodám, které sledují jisté jevy, její znaky. Může se jednat o letmé, záměrné nebo nezáměrné pozorování. U této metody jsou veškeré pozorované skutečnosti vázány na aktuální stav (Syslová, 2012). Zásadním nedostatkem této metody je skutečnost, že lze pozorovat pouze viditelné (Poláchová Vaš'átková, 2011).

**Hospitace** poskytuje informace, které pochází od osoby, která pochází od osoby hodnotitele, vyskytující se v daném zkoumaném prostředí. Získaná data se zaznamenávají do záznamového archu a slouží především k hodnocení činností učitele. Na závěr by měl proběhnout rozhovor s pozorovanou osobou, jenž zhodnotí jevy, procesy vycházející z prostředí, ale i sebe samé (Syslová, 2012). Nejčastěji se tak může stát na úrovni učitelské, kdy jednotliví učitelé hospitují na hodinách kolegů, poskytují jim zpětnou vazbu, která by měla vést k jejich obohacení a řešení nesrovnalostí (rvp.cz, 2007).

**Rozhovor** probíhá formou přímé komunikace. Může se jednat o volný nebo řízený rozhovor. Je rovněž nutné, aby tazatel dokázal korigovat své otázky a vhodně volil čas, který poskytuje dotazovanému. Pro evaluační účely je nutné mít pořízený záznam z konaného jednání (Syslová, 2012). Zcela zásadní je správná formulace otázek, časové rozvržení, ale také přepis získaných dat (Poláchová Vaš'átková, 2011).

**Analýza dokumentů** zahrnuje určení si cíle sledování a měřítka hodnocení. Při analýze čerpáme z oficiálních i neoficiálních materiálů. Lze analyzovat dokumentaci školy, resp. školní vzdělávací program, třídní vzdělávací plány, záznamy o dětech (portfolia), deníky, fotodokumentaci (Syslová, 2012).

**Dotazník** může být dvojího druhu, vlastní nebo hotový. Jedná se o písemné získávání informací a hodnocení údajů a dat. Jeho výhodou je získávání dat od většího množství lidí v krátkém časovém horizontu. (Syslová, 2012) Návratnost spojená s vyjadřováním se respondenta na dané otázky písemnou formou je možnou bariérou při práci s tímto druhem nástroje (Poláchová Vaš'átková, 2011; rvp.cz, 2007).

Nástroje sloužící k autoevaluaci v oblasti spolupráce školy a rodiny jsou klíčovými právě v jeho procesu, ale i vyhodnocování získaných dat. Jednotlivé nástroje nalézají své uplatnění, mohou se vzájemně překrývat s jiným použitým nástrojem. Syslová (2012) uvádí nejčastěji používané nástroje, kterými jsou deník, pololetní hodnocení třídního



vzdělávacího programu, vzájemná hospitace učitelů, hospitace nadřízeného, pohospitační rozhovor, profesní portfolio, portfolio dítěte, sebehodnocení pedagogické činnosti učitelem samotným, videozáznam, videotrénink interakcí, zpětná vazby tematické části.

Proto se domnívám, že stanovení vhodných nástrojů by mělo poskytnout otázku na odpovědi, které se v autoevaluaci vynořují, ale také by měly plně korespondovat se zvolenou oblastí zkoumání.

**Deník** slouží zejména k uchopení zkušeností jedince. Skládá se z dané skladby uspořádání. Zahrnuje široké spektrum týkající se zkušeností související se vzdělávací prací, sahající až k interpretaci pocitů v různých situacích (Syslová, 2012).

**Pololetní hodnocení třídního vzdělávacího programu** poskytuje možnost zhodnotit třídní vzdělávací program v jistém časovém rozpětí. Syslová (2012, s. 71) uvádí, že pololetní hodnocení třídního vzdělávacího programu podává „*ucelenější pohled na kvalitu podmínek procesů i výsledků jednotlivých tříd.*“ Významným základem k vyhodnocování dat jsou i informace z jiných nástrojů sloužící k autoevaluaci. Škola, která si nedefinuje jasnou strukturu hodnocení, podléhá riziku, že se jednotlivé zprávy tříd budou odlišovat ve své podobě. Hodnocení formou pololetního hodnocení třídních vzdělávacích programů by mělo vycházet z jasně definované struktury, kde budou vymezeny oblasti, kterým bude věnována pozornost (Syslová, 2012).

**Sebehodnocení** se skládá z hodnocení učitelky sebe samou. Zakládá se především na názoru učitelky ohledně vykonaných aktivit, úrovně komunikace a diagnostického pojetí. Vedení mateřské školy by mělo stanovit jasnou skladbu, která by usnadnila pozdější zhodnocení kladných, záporných stránek učitelky a její práce (rvp.cz, 2007).

**Videozáznam, videotrénink interakcí** se hodnotí dle daných měřítek. Analýza videozáznamu se uskutečňuje formou videotréninkových interakcí. Dle Syslové (2012, s. 72) je videozáznam, videotrénink interakcí „*metoda je založena na principech dobré komunikace a na podrobné analýze interakčních momentů.*“ Tato metoda se snaží nalézt komunikace a interakce mezi dítětem a učitelem, které by bylo vhodné využívat a zařazovat více do každodenních činností. Videozáznam lze použít k hodnocení vývinu dítěte (Syslová, 2012).

**Zpětná vazba tematické části** se vztahuje k tematické části, která se aplikuje po dokončení aktivit, aby došlo k odhalení, zda vzdělávací cíle vedly k rozvoji kompetencí na základě hodnocení tematické oblasti (Poláchová Vašátková, 2011).

### 3 AUTOEVALUACE V OBLASTI SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Jak uvádí Zatloukal et al. (2019) v rámci výzkumného šetření je právě role autoevaluace v mateřské škole značně upozaděna, z hlediska směřování a využívání jejich výsledků. Jelikož pokládám oblast spolupráce mezi rodinou a školou za velmi významnou, její hlubší zaměření se na samotný proces, metody a využívání výsledků chápu za přínos ovlivňující kvalitu celé mateřské školy.

#### 3.1 Vymezení spolupráce rodiny a školy

K vyjádření a popisu spolupráce mezi školou a rodinou je možné využít mnoha různorodých termínů. Jejich využití se liší především geografickou polohou odborníků, ale i chápáním pojmu samotnými autory. V anglosaských zemích bývá využíváno slovo angažovanost neboli „involvement“. Podstatu termínu vymezuje zejména zapojování či partnerství mezi školou a rodinou, jenž Epstein (2010) chápe v souvislosti s kvalitou vztahu mezi aktéry. Dále se hovoří o termínu kooperace, který je nadřazeným pojmem k spolupráci, kdy má docházet k souladu a souhře mezi jednotlivými aktéry. V tuzemském prostředí se spíše uplatňuje termín spolupráce, kooperace a vztah. Zde se proto ztotožňuji s tvrzením Majerčíkové (2012), která pokládá pojmy vztah a spolupráce za synonyma, jelikož se jedná o sociální vztah, kde důležitou roli sehrává právě komunikace a spolupráce (Pohnětalová, 2015). Proto ve své práci budu využívat pojem spolupráce, jelikož se domnívám, že plně koresponduje s mou myšlenkou a názorem spolupráce mezi školou a rodinou.

Rovněž je spolupráce mezi rodinou a školou považovaná za stav, ke kterému by se školy povětšinou měly snažit směřovat. Pro spolupráci je potřebné mít stanovené podmínky, které budou vyhovující pro obě strany tak, aby byl ponechán prostor k vyjádření se, zpětné vazbě, ale také k navázání vztahu, jenž bude k prospěchu a bude jej možné dále zužitkovat a čerpat z něj. Domnívám se, že pokud bude fungovat, jeden nezbytný aspekt, kterým je důvěra mezi rodinou a školou, je možné nalézt společnou cestu, jak dále postupovat a rozvíjet vztah. Ačkoliv se představa o pojmu spolupráce na obou stranách odlišuje, jejich společným pojítkem by mělo být blaho dítěte.

Dle Pohnětalové (2015) se spolupráce vyznačuje vzájemným působením jedinců v rámci jejich vystupování, které má směřovat k naplnění stanovených cílů. Vztah školy a rodiny by měl také čerpat především z iniciativy školy, která bude prosazovat zapojení rodiny do

školního prostředí a dění. Zvolení vhodného způsobu komunikace povede, opět k posunu ve vzájemných vazbách. Zavádění postupných změn je podstatné, jelikož bude obohacovat a utvářet obě strany. Škola také plní roli iniciátora a udržovatele vzájemných vztahů (Feřtek, 2011).

Jak uvádí Průcha (2009) je spolupráce mezi rodinou a školou na preprimární úrovni chápána za nejpodstatnější. Na preprimárním stupni vzdělávání je totiž škola, ale i rodině poskytnut větší prostor k dialogu, než je tomu na úrovních vzdělávání. Proto se mi jeví, jako důležité a nezbytné, aby oba aktéři průběžně komunikovali ohledně svých plánů a nároků, ale také, aby mezi nimi panovala vzájemná důvěra a ochota spolupodílet se na plánování budoucích záměrů.

Jelikož je zcela nezpochybnitelné, že oba aktéři sehrávají svou roli, ačkoliv mezi nimi nepanuje vždy harmonický vztah. A protože právě zapojení se a spolupráce školy a rodiny, vede k hlubšímu poznání obou stran, předpokládám, že je pro oba aktéry snazší poskytovat si vzájemnou zpětnou vazbu, která může být podkladem k hodnocení a poskytnutí objektivního stanoviska silných nebo slabých stránek školy rodinou.

Spolupráce a vztah mezi rodinou a školou se promítá do klíčové oblasti, a to je kvalita školy (Čapek, 2013). Myslím si, že míra spolupráce je rovněž i odrazem celkového obrazu školy, jak samotnými subjekty, tak i širší veřejností. Nastolení opatření, kroků a postupů vedoucí k rozvíjení školy jako celku v rámci obsahu, podmínek a průběhu vzdělávání, má proto vliv i na další partnery školy, mezi nimiž je právě i rodina. Spolupráce rodiny a školy se mi jeví jako zcela zásadní také proto, že právě jejich vztah ovlivňuje celkové klima ve škole. Rovněž si myslím, že právě komunikace a dialog mezi oběma stranami je také jeden z klíčových aspektů, které mohou pomoci k zavádění změn, jejich obhajobě, vysvětlení smysluplnosti konání školy.

Epstein (2018) uvádí, že spolupráce a zapojení obou aktérů do chodu školy plně podporuje a pokládá jej za velmi zásadní. Předpokládám proto, že rodina, ale zejména rodiče by měly být školou chápány za partnery, kteří se navzájem podílí na vzájemné součinnosti a práci pro blaho školy, ale i dítěte. Oba aktéři mají stejná práva k vyjádření svých námitek, podnětů a připomínek, které by mohly vést školu, ale i společný vztah mezi aktéry na vyšší úroveň. A právě nastavení směru, které si obě strany zvolí, má vliv na fungování a další vývoj jejich vzájemného působení. Rovněž se jeví za velmi přínosné, aby se oba aktéři

nadměrně nepodřizovali přání protistrany, jelikož každý z obou aktérů musí mít určité očekávání a vize, které si chce obhájit a podporovat a také jistá míra pochopení obou stran.

Dle Čapka (2013) je patrné, že pro spolupráci mezi rodinou a školou je zapotřebí několik náležitostí. Mezi ně patří profesionalita, vhodná komunikace s rodičem, optimismus a pozitivní postoj a vstřícnost.

Profesionalita napomáhá, aby byl učitel brán jako odborník ve své profesi a jehož poznatky je rodinou brán zřetel. Rovněž jeho vztah ovlivňuje i zapojení rodiny do chodu školy (Čapek 2013). Nedomnívám se, že celá spolupráce a vztah s rodinou je dán pouze učiteli. Roli profesionality spatřuji i v přístupu a kvalitním vedení školy, jenž je odrazem celé školy. Vhodnou komunikaci chápe Čapek (2013) v oboustranné snaze o nalezení shody, podporující spolupráci. Dále poukazuje na roli optimismu a pozitivního postoje, který se odráží v jednání mezi aktéry. Vstřícnost je spojena s pochopením, pomoc týkající se především potřeb dítěte. Osobně pokládám všechny zmíněné aspekty navazující na spolupráci za důležité, avšak domnívám se, že právě velmi podstatná je role komunikace mezi rodinou a školou. Schopnost komunikovat, ať už přímo nebo nepřímo ovlivňuje spolupráci, která se mi jeví jako možnost propojení, ale také první krok k navázání a rozvíjení vztahu mezi oběma aktéry.

### **3.2 Podoblasti spolupráce rodiny a školy**

Čapek (2013) uvádí pravidlo, že školy se angažují spíše v tradičních oblastech, které jsou zcela klíčové pro fungování spolupráce a vztahu mezi školou a rodinou. Avšak za podmínky upozadění spolupráce, která s sebou nese větší možnost nahlédnutí rodině do dění uvnitř školy. K tomuto se váží i otázky, které si dle Čapka (2013, s. 15) lze klást „*Co se děje?; Jak se to děje?; Proč se to děje?*“ Rovněž uvádí, že škola, která nabízí prostor ke spolupráci mezi právě rodinou a školou, vzájemnou komunikaci, obousměrné předávání informací, účast na životě školy a třídy, je na cestě k vzájemnému posílení vztahu.

Jelikož oblast spolupráce mezi rodinou a školou je stále velmi aktuální, neměnné a zahrnující velké množství podoblastí, kterým se lze v rámci spolupráce školy a rodiny věnovat, plně se ztotožňuji s evaluačním nástrojem Dobrá škola a Anketa pro rodiče, které se jednotlivým podoblastem věnují. Nástroje dle mého názoru poukazují na dílčí podoblasti, jenž jsou nedílnou součástí a utváří celistvou oblastí spolupráce.

Škola, která má vymezené vize, priority a cíle, kterých chce v krátkodobém, ale i dlouhodobém horizontu dosáhnout, chápe své silné, ale i slabé stránky má velmi snadnější práci v rámci kolektivu, ale i s vedením školy, jelikož diskuze a spolupodílení se na společných přesvědčeních je snáze proveditelné. Jak uvádí Pol, Lazarová (2011) oblastí, na které se škola zaměřuje je široká škála. Proto je Pol, Lazarová (2011, s. 8 - 9) rozdělili na sféry zkoumající „*cíle školy, kurikulum – výukové plány, vztah k lokalitě a vnější vztahy, kompetence a vzdělávání učitelů, vedení a řízení školy, oddanost lidí a motivace, reflexe a (auto)evaluace, vybavení a vzhled školy, dělba práce a organizace, rozhodování, vztahy ve škole, inovace a změna.*“ A právě role školy, která se nespokojí a nikdy plně neztotožní se stavem, který na škole panuje a je ochotna učinit kroky vedoucí k jejímu zlepšení a neustálé inovaci za pomoci nástrojů, které mají k dispozici. Domnívám se, že mimo úhel pohledu, jenž vznáší právě rodiny dětí směrem ke škole, je i úloha ředitele mateřské školy, ale i role pedagogů, kteří v rámci diskuzí a poskytnutí náhledu na právě řešenou problematiku poskytují své chápání situace a možné řešení problému.

Fungování školy je dáno zejména i rolí rodiny, která značně přispívá k určitému obrazu, kterým je na ni nahlíženo. Kohoutek, Mareš (2011) se shodují, že právě různorodost v pojetí představ, názorů ale i motivaci, sehrává svou roli při následném postupu, vedoucí k zaměření se na jednotlivé oblasti spolupráce ve škole. Dále Kohoutek, Mareš (2011) potvrzují, že pro chod školy je klíčovým aspektem, aby se na škole uskutečňovala participace rodičů, pravidelní komunikace s nimi, sdělení školy a další rodičovské iniciativy. Zapojení rodičů umožňuje, aby se chodem školy nezabývala pouze škola a její pracovníci, ale také, aby byl ponechán prostor k širším možnostem námětů, připomínek a diskuzí právě ze strany rodičů.

Kohoutek & Mareš (2011, s. 7) uvádí deset oblastí, kdy dochází k hodnocení spokojenosti, ale rovněž i aspekty chodu školy a jejími slabými i silnými stránkami. Oblastmi tedy jsou:

- *Informace (dostatečnost informací; přínos jednotlivých zdrojů informací)*
- *Zázemí školy*
- *Výuka (spokojenost s úrovní výuky; spokojenost s oblastmi výuky; náročnost požadavků školy; rozdíly v kvalitě výuky; domácí příprava)*
- *Působení školy (spokojenost s úrovní výchovného působení; rozvoj hodnot a morálních vlastností)*
- *Další aktivity (doplňkové aktivity; mimoškolní činnost)*

- *Vztahy (klíma školy)*
- *Spolupráce rodičů (participace rodičů na životě školy; komunikace s dítětem o škole...)*
- *Spolupráce školy s partnery*
- *Komunikace mezi rodiči a školou*
- *Vedení školy*

Je tedy zcela patrné, že jednotlivé sféry jsou spolu velmi úzce spjaty. Jejich propojení ve sféře spolupráce, fungování vztahu mezi rodinou a školou řídicí se výše uvedenými okruhy, je dle mého názoru, krokem ke zvýšení úrovně spolupráce mezi oběma subjekty, a rovněž vzájemnému chápání svých představ o opačné straně.

## 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Obsahem teoretické části práce jsou tři hlavní oblasti, kde jejich kapitoly tvoří obsahový rámec celé bakalářské práce na téma „Autoevaluace mateřské školy v oblasti spolupráce školy a rodiny“. Teoretická část je definována klíčovými pojmy vážící se k tématu bakalářské práce, jelikož slouží jako východisko k porozumění a následnému zpracování empirické části. První kapitola se zabývá terminologickým vymezením pojmů vlastního hodnocení, autoevaluace a evaluace, které odkazují k možnostem, jak lze provádět hodnocení školy. Následně je v podkapitole popsána externí, ale i interní evaluace, jenž s sebou přináší zcela rozdílné uplatnění ve školním prostředí. A právě bližší přiblížení pojmů umožňuje vstup do tématu, jelikož právě interní evaluace, neboli vnitřní hodnocení školy, je pojmem vystihující téma bakalářské práce. Dále je druhý klíčový pojem vnitřní hodnocení školy, jenž je popsán z hlediska jejího vymezení a věnuje se bližšímu terminologickému vymezení v jejím chápání. Podkapitoly oblastí a stanovených cílů, které se při vnitřním hodnocení školy uplatňují, tvoří nedílnou součást procesu vnitřního hodnocení školy. Jak bylo zmíněno v práci, je právě přesná formulace zkoumané oblasti a cílů vnitřního hodnocení školy, dle pravidla „SMART“ podstatným rysem při následném procesu hodnocení uvnitř školy. Legislativní rámec, kterým se proces hodnocení uvnitř školy uskutečňuje, se zabývá podkapitola druhé části. Zde je specifikována vyhláška, dle které již není vnitřní hodnocení školy chápáno jako zákonem stanovené nařízení. Rovněž jsem popsala proces vnitřního hodnocení školy, jeho části, které mají být naplněny tak, aby celý průběh hodnocení uvnitř školy byl postaven na určitých parametrech s dodrženu strukturou postupu. Druhá část práce se ve svých dvou podkapitolách, zaměřuje na metody a nástroje, které jsou při vnitřním hodnocení v mateřské škole uplatnitelné a lze je využívat. Třetí kapitola se zabývá oblastí spolupráce školy a rodiny. Zde jsou vymezeny pojmy vztahující se ke spolupráci, jelikož se mezi autory i mezi jednotlivými zeměmi značně odlišuje jejich chápání a užívání. Dále v práci specifikuji spolupráci mezi školou a rodinou, na kterou navazují podmínky spolupráce, které by měly být splněné, aby docházelo k snadnějšímu kontaktu mezi oběma subjekty. Poslední podkapitola práce se zabývá specifikací oblastí spolupráce mezi rodinou a školou, kde autoři upřesňující tuto oblast jsou Pol, Lazarová (2011) a Mareš, Kohoutek (2011).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

### 5.1 Cíle teoretické části a výzkumného šetření

Výzkum bakalářské práce je zacílen na problematiku autoevaluace mateřské školy, která je úzce specifikovaná v oblasti spolupráce rodiny a školy. Blíže se vlastnímu hodnocení školy věnuje Chvál & Hrubá (2019) ve své monografii Na cestě ke kvalitní škole, kde je konkrétně vymezen autoevaluační cyklus, zahrnující i metody a nástroje využívané při vnitřním hodnocení školy. Rovněž se zde i v několika kapitolách hovoří o oblasti spolupráce rodiny a školy při vlastním hodnocení školy.

Cíle teoretické části bakalářské práce se týkají shrnutí metod a nástrojů využívaných při procesu autoevaluace školy a oblastí spolupráce rodiny a školy při vlastním hodnocení školy.

Výzkumnými cíli bakalářské práce je:

- Zjistit, jak ředitelé mateřských škol provádí autoevaluaci v oblasti spolupráce školy a rodiny
- Zjistit, jaké metody považují ředitelé mateřských škol při autoevaluaci v oblasti spolupráce rodiny a školy za nejdůležitější
- Zjistit, jak dané výsledky ředitelé mateřských škol při autoevaluaci v oblasti spolupráce rodiny a školy využívají.

### 5.2 Výzkumné otázky a výzkumná tvrzení

Výzkumné cíle práce jsou úzce spjaty s výzkumnými otázkami, a proto byly definovány následně:

- Výzkumná otázka č. 1: Jak ředitelé mateřských škol provádí autoevaluaci v oblasti spolupráce rodiny a školy?
- Výzkumná otázka č. 2: Jaké metody považuje mateřská škola při autoevaluaci v oblasti spolupráce rodiny a školy za nejdůležitější?
- Výzkumná otázka č. 3: Jak mateřská škola využívá výsledky autoevaluace v oblasti spolupráce rodiny a školy?

Dále byly stanoveny výzkumná tvrzení neboli předpoklady zjištěných výsledků práce.

T1: Ředitelé mateřských škol, s délkou praxe 1 - 5 let více využívají rozhovor s rodiči, než ředitelé mateřských škol s délkou praxe 11 – 15 let.

T2: Spolupráce školy a rodiny v oblasti autoevaluace je intenzivnější ve Zlínském kraji, než v hlavním městě Praha.

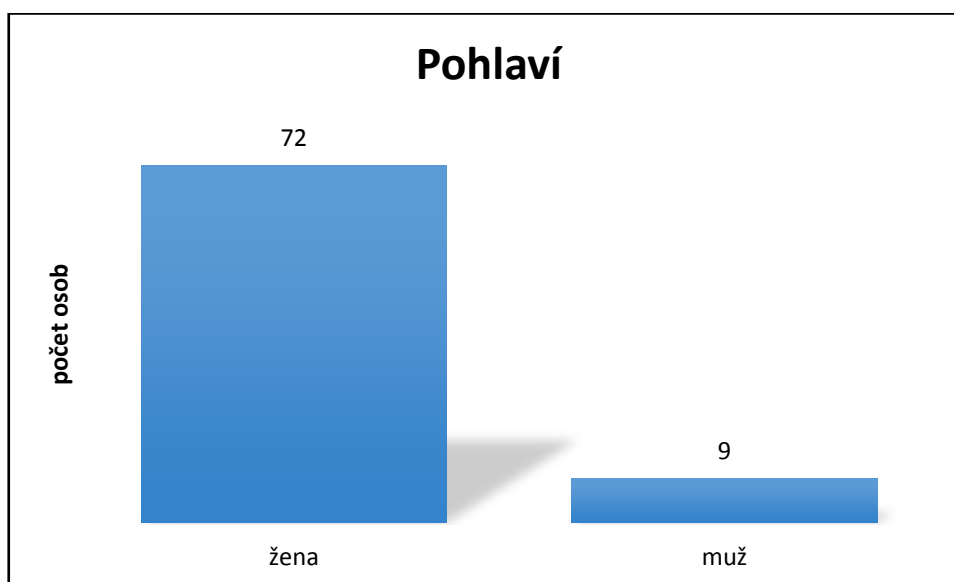
T3: Ředitelé s vysokoškolským vzděláním se zaměřují na více podnětů, které vylepšují jejich spolupráci s rodinou, než ředitelé se středoškolským vzděláním.

### 5.3 Popis zkoumaného vzorku

V bakalářské práci se jednalo o dostupný výzkumný vzorek. Výzkumný nástroj byl ve formě tištěného dotazníku i elektronického dotazníku, který byl rozšiřován formou sociální sítě. Respondenty byly ředitelé a ředitelky mateřských škol z České republiky. Na mou žádost mi někteří ředitelé a ředitelky mateřských škol souhlasili s předáním dotazníků svým kolegům ředitelům, kteří mi jej vyplnili.

Zkoumaný vzorek zahrnoval **81 respondentů**. Z celkového počtu bylo **72 žen** (12,35%) a **9 mužů** (87,65%).

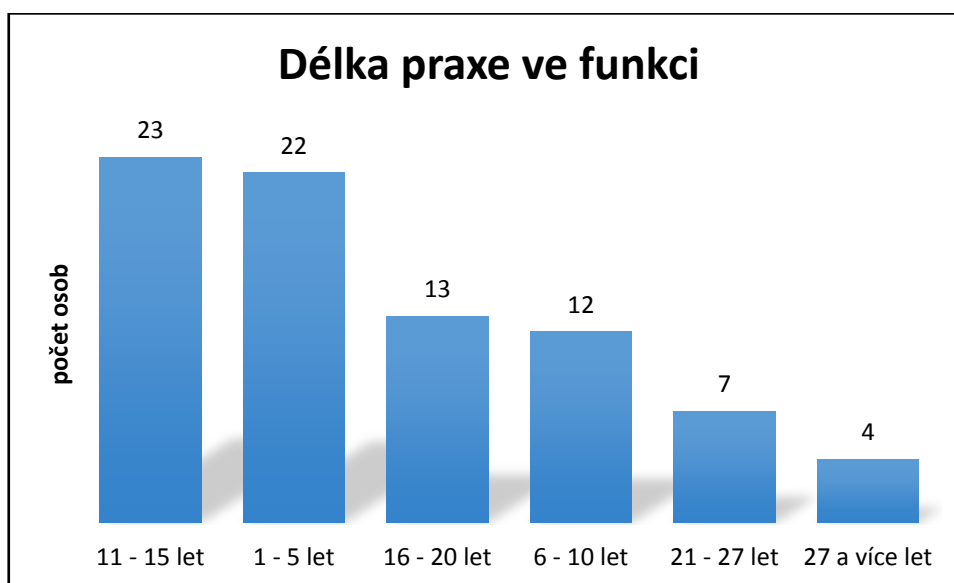
**Graf 1: Pohlaví**



Nejvyšší zastoupení, tedy **23 (28,40%)** osob, mělo praxi ve funkci v rozmezí **11 – 15 let**. Rovněž lze říci, že ředitelek, popřípadě ředitelů mateřských škol se ve funkci **1 - 5 let** nacházelo **22 (27,16%)** z celkového počtu dotazovaných respondentů. **13 (16,05%)**

ředitelek a ředitelů mateřských škol, kteří vykonávali svou funkci **16 – 20 let**. **6 -10 let** praxe zahrnuje **12** (14,81%) osob. Pouze **7** (8,64%) respondentů v rozmezí **21 – 27 let** zastávalo post ředitelky, nebo ředitele mateřské školy. Nejnižší počet zastoupení zahrnovali **4** (4,94%) respondenti s délkou praxe **27 a více let** ve funkci vedení mateřské školy.

**Graf 2: Délka praxe ve funkci**



Nejvíce se dotazníkového šetření z celkového počtu, účastnilo **55** (67,90%) respondentů, jejichž dosažené vzdělání byl **vysokoškolský magisterský stupeň**. Dále se jednalo o **bakalářský stupeň vzdělání**, který zahrnoval **13** (16,05%) osob. Následovalo **11** (13,58%) ředitelek a ředitelů mateřských škol s vystudovaným **středoškolským vzděláním s pedagogickým zaměřením**. Pouze **2** (2,47%) účastníci šetření uvedli **doktorandské vzdělání v oboru pedagogika**. Nikdo z dotazovaných si nezvolil jinou možnost vzdělání.

Graf 3: Dosažené vzdělání



Mezi níže zmíněné údaje o dotazovaných patřila lokalita, zřizovatel, právní subjektivita, počet tříd a vzdělávací koncepce mateřské školy.

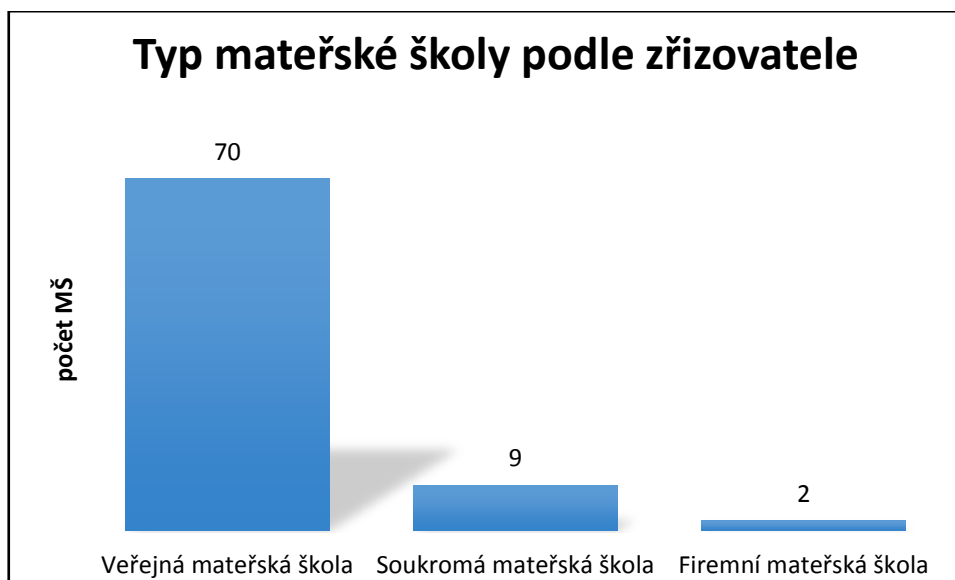
Graf 4: Lokalita mateřské školy



Jelikož se dotazníkové šetření uskutečňovalo tištěnou a elektronickou formou, kde jsem využívala známých pedagogických pracovníků, mělo nejvyšší zastoupení ředitelky a ředitelů mateřských škol **hlavní město Praha**, kde se jednalo o **18** (22,22%) respondentů. Dále následoval **Zlínský kraj** s celkovým počtem **17** (20,99%) osob, o jedno zastoupení méně měl **Olomoucký kraj**, tedy **16** (19,75%) dotazovaných. V **Jihomoravském kraji**

bylo dotazníkové šetření provedeno na **13** (16,05%) ředitelkách a ředitelích mateřských škol. **Moravskoslezský kraj** zahrnoval celkem **4** (4,94%) osoby, které se nacházely ve vedení mateřské školy. Další kraje, kde se již celkové zastoupení respondentů značně snižovalo je **Plzeňský kraj**, kde dotazníkové šetření vyplnili **3** (3,70%) respondenti. Mateřské školy situované v **kraji Vysočina, Pardubickém kraji, Libereckém kraji, Jihočeském kraji a Středočeském kraji** měli shodně **2** (2,47%) ředitelky, popřípadě ředitel mateřských škol. Žádné odezvy se mi nedostalo z **Královehradeckého kraje, Ústeckého kraje a Karlovarského kraje**, kde byl tedy počet účastníků dotazníkového šetření nulový.

**Graf 5: Typ mateřské školy podle zřizovatele**



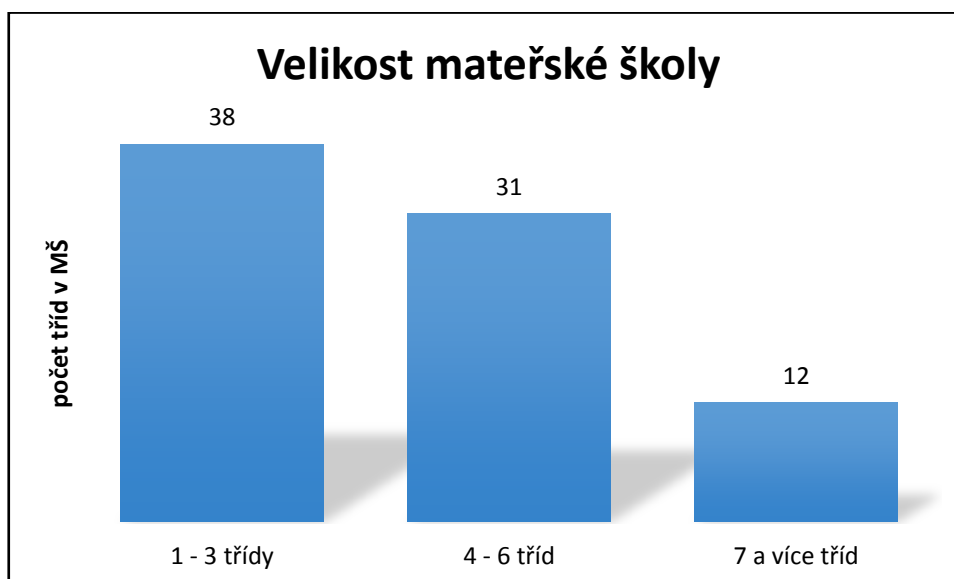
Z celkového počtu respondentů v dotazníkovém šetření měla nejvyšší počet účastníků, tedy **70** (86,25%), osoby pracující ve **veřejné mateřské škole**. Dále je **9** (11,25%) účastníků zaměstnáno v **soukromé mateřské škole**. Pouhé **2** (2,50%) mateřské školy spadaly do sféry **firemních mateřských škol**.

Graf 6: Mateřská škola z hlediska právní subjektivity



Z hlediska subjektivity mateřských škol mělo nejvyšší zastoupení **samostatné mateřské školy bez základní školy**, jejichž počet činí **57** (70,37%). Následují **sloučené mateřské a základní školy v jednom právním subjektu**, kde jich bylo celkem **19** (23,46%). Nejmenší počet, tedy **5** (6,17%) respondentů, tvořili ředitelky a ředitelé mateřských škol, kteří zahrnovali **více mateřských škol spadající pod jeden právní subjekt**. Počet účastníků dotazníkového šetření s možností jiné právní subjektivity nevyužil žádný dotazovaný.

Graf 7: Velikost mateřské školy



Dotazníkového šetření se účastnilo především **38** (46,91%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, kteří disponují **1 – 3 třídami**. Dále dotazník vyplnilo **31** (38,27%) respondentů, kteří působí v mateřské škole, kde se nachází **4 – 6 tříd**. Mateřská škola, kde je **7 a více tříd** (14,81%) zvolilo **12** osob.

**Graf 8: Vzdělávací koncepce mateřské školy**



Jak je z grafu patrné, **64** (79,01%) ředitelek a ředitelů mateřských škol využívalo v mateřské škole **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**. **4** (4,94%) dotazovaní pracující podle vzdělávací koncepce **Začít spolu**. Dále **3** (3,70%) respondenti uvedli, že pracují v **mateřské škole Montessori**. **2** (2,47%) subjekty spadali pod vzdělávací koncepci **Waldorfské mateřské školy**. Totožný počet respondentů, tedy **2** (2,47%) byl získán z **Církevní mateřské školy**. Možnost **jiné vzdělávací koncepce** si zvolilo **6** (7,41%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, z nichž **1** mateřská škola spadala pod **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**, avšak využívají prvky **Montessori** a také **1** mateřská škola využívala rovněž běžnou vzdělávací koncepci s prvky **Začít spolu**. Dále se **3** respondenti zaměřovali na **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vycházející z Kurikula podpory zdraví**. Rovněž se zde vyskytovala i **1** mateřská škola čerpající z **Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání s křesťanským zaměřením**.

## 5.4 Výzkumná metoda

Pro výzkumné šetření autoevaluace mateřské školy v oblasti spolupráce rodiny a školy byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum s využitím metody dotazníkového šetření. S ohledem na vybranou metodu se výzkumným nástrojem stal dotazník, který byl určen pro ředitelky a ředitele mateřských škol. Dotazník byl výzkumným nástrojem sloužící k hromadnému a rychlému zjištění informací o zkoumaných osobách ke skutečnostem, které mohou být řešeny. Jelikož se jednalo o písemnou formu komunikace, nebylo nutné, aby docházelo k přímému kontaktu osob, které byly potencionálními respondenty. Dotazník zahrnoval několik složek, označované jako dotazníkové položky. Struktura každé položky se skládala z části otázky a odpovědi. Dotazník byl uspořádán do následujících oblastí obsahující vstupní identifikační informace, úvod, instrukce k jeho vyplnění, věcné položky, demografické položky a závěrečné informace (Švec, 2010).

## 5.5 Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem se stal dotazník určený ředitelkám a ředitelům mateřských škol v rámci České republiky. Celkem dotazník obsahoval 22 otázek. Jejich členění se skládalo z několika podkategorií. Vstupní identifikační informace, úvod a instrukce poskytovali vhled do tématu práce, instrukce k jeho vyplnění, představení se a poděkování za vyplnění dotazníku. Celkem 8 otázek v dotazníku se zaměřovalo na demografické položky, věnující se pohlaví respondentů, délce praxe, vzdělání, věku a souvisejících informací o mateřské škole vážící se k výzkumu. Věcné položky se týkali samotného obsahu práce s rozsahem 14 otázek. Škálový typ otázek byl zvolen v 10 případech a uzavřené otázky se v dotazníku vyskytovaly 4. Sumarizovali se zde zjištění o provádění, využívání metod a využití výsledků v rámci vnitřního hodnocení mateřské školy v oblasti spolupráce rodiny a školy.

## 5.6 Sběr dat

Dotazník byl respondentům rozdělen na písemnou a online formu, dle jejich preferencí k jedné z vybraných možností. Pro online podobu byla určena platforma SURVIO.

Před samotným zveřejněním dotazníku byl proveden předvýzkum s celkem 5 řediteli mateřských škol. Na základě vyplněných dotazníků bylo dále pracováno s náměty a připomínkami, na které bylo řediteli mateřských škol při vyplňování zvoleným výzkumným nástrojem upozorněno. Ředitelé mateřských škol považovali za problematické



formulování některých otázek, proto bylo potřebné je přehodnotit a následně upravit jejich podobu. Dále bylo nutné se zaměřit na duplicitu některých otázek, a proto byly některé položky spojeny pouze do jedné otázky. Po provedení úprav byl zahájen výzkum.

Celkový počet ředitelů mateřských škol, kterým se distribuován dotazník, bylo 107, avšak z důvodu nenavrácení a chybného vyplnění jednotlivých položek dotazníkového šetření, jejich počet činil 81. Sběr dat se uskutečňoval v únoru a březnu.

## **5.7 Metody analýzy dat**

Data jsem si nejprve utřídila a přepsala do programu Microsoft Office Excel. Poté jsem získané číselné údaje zpracovala a analyzovala. Interpretace proběhla formou popisné statistiky, kde jsem se k jednotlivým položkám dotazníku, které byly uvedeny v tabulce, nebo grafu vždy v krátkosti vyjádřila a okomentovala jej. Rovněž jsem vždy k věcným otázkám dotazníku připojila i procentuální zastoupení, které se týkalo četnosti odpovědí samotnými respondenty. V závěru jsem se věnovala porovnání zadaných položek dotazníku, která byla výzkumným tvrzením neboli předpoklady zjištěných výsledků práce.

## **6 INTERPRETACE DAT, VYHODNOCENÍ A VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

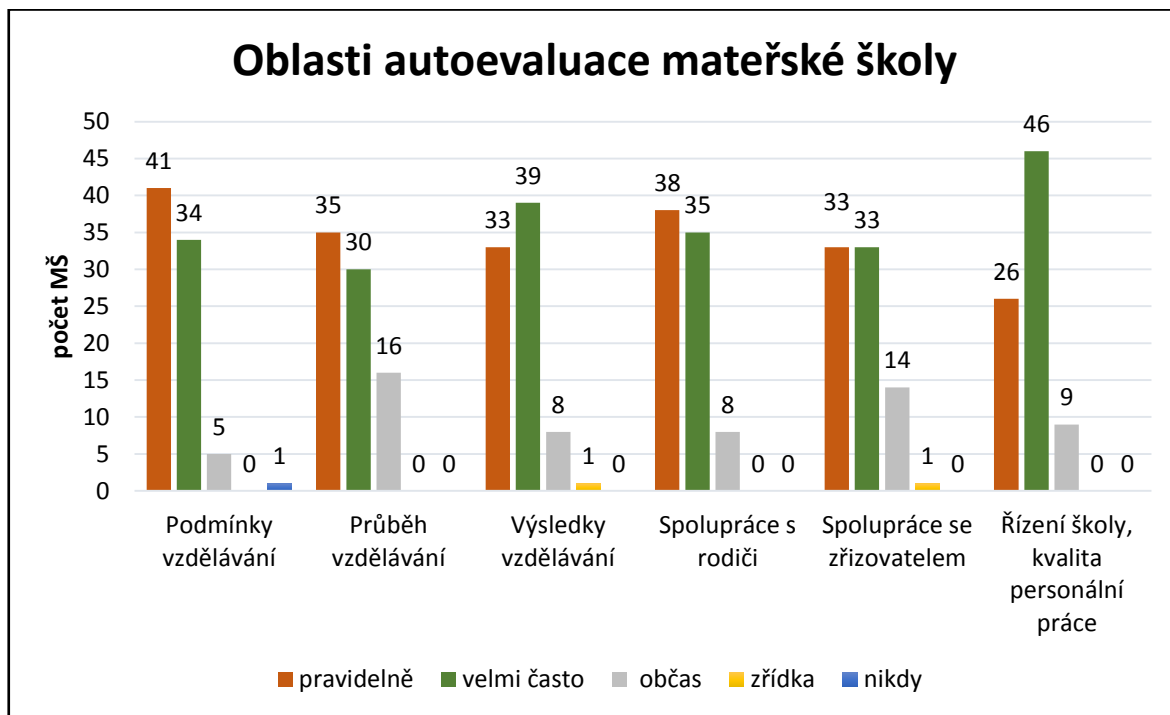
V následující kapitole se zaměřuji na vyhodnocení zjištěných výsledků dotazníkového šetření, které jsou vždy doplněny o komentář uvádějící zastoupení jednotlivých odpovědí respondentů. Věcné položky zabývající se obsahem práce tvoří 14 otázek, z nichž 10 otázek je škálového typu, a 4 otázky jsou uzavřené. Otázky dotazníkového šetření jsou rozděleny a specifikovány na zjištění o provádění, využívání metod a nástrojů, dále také na využití výsledků v rámci autoevaluace mateřské školy v oblasti spolupráce rodiny a školy.

### **6.1 Vyhodnocení položek dotazníku**

Po faktografickém zpřesnění získaných dat o respondentech, jsem se v rámci následující kapitoly zaměřila na otázky dotazníku, k jejichž odpovědi jsem oslovila ředitelky a ředitele mateřských škol. Celkový počet otázek v dotazníkovém šetření je 14. Každá z otázek byla zpracovaná samostatně ve sloupcovém typu grafu, konkrétněji v histogramu četností. Zároveň byly jednotlivé otázky dotazníku popsány metodou popisu.

**Položka 9:** V deváté otázce, měli ředitelky a ředitelé mateřských škol zhodnotit míru věnování se jednotlivým oblastem autoevaluace školy.

**Graf 9:** Zaměření se mateřské školy na oblasti autoevaluace



V rámci následujícího grafu zabývající se oblastmi autoevaluace v mateřské škole, uvedlo **41** (50,62%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, že se pravidelně věnují **podmínkám vzdělání**. Velmi často se na tuto oblast zaměřovalo 34 (41, 98%) respondentů, občas se oblast podmínek vzdělávání zaobíralo 5 (6,17%) dotazovaných. Odpověď zřídka ne zvolila žádná osoba z vedení školy. Naopak možnost nikdy zvolil 1 (1,23%) respondent.

**Průběh vzdělávání** pokládalo za klíčovou oblast při autoevaluaci a věnovalo se jí pravidelně **35** (43,21%) osob. Odpověď velmi často si vybralo 30 (37,04%) ředitelek a ředitelů mateřských škol. Občas se této oblasti věnovalo 16 (19,75%) dotazovaných. Zřídka nebo nikdy nebyla mezi respondenty zvolena.

Jak je patrné, **výsledky vzdělávání** se pravidelně zabývalo 33 (40,74%) osob, avšak odpověď velmi často si zvolilo 39 (48,15%) ředitelek a ředitelů mateřských škol. 8 (9,88%) dotazovaných se zaměřovalo na oblast autoevaluace související s výsledky vzdělávání občas a 1 (1,23%) dotazovaný uvedl, že této oblasti se věnuje zřídka. Odpověď nikdy nebyla žádnou ředitelkou ani ředitelem mateřské školy zvolena.

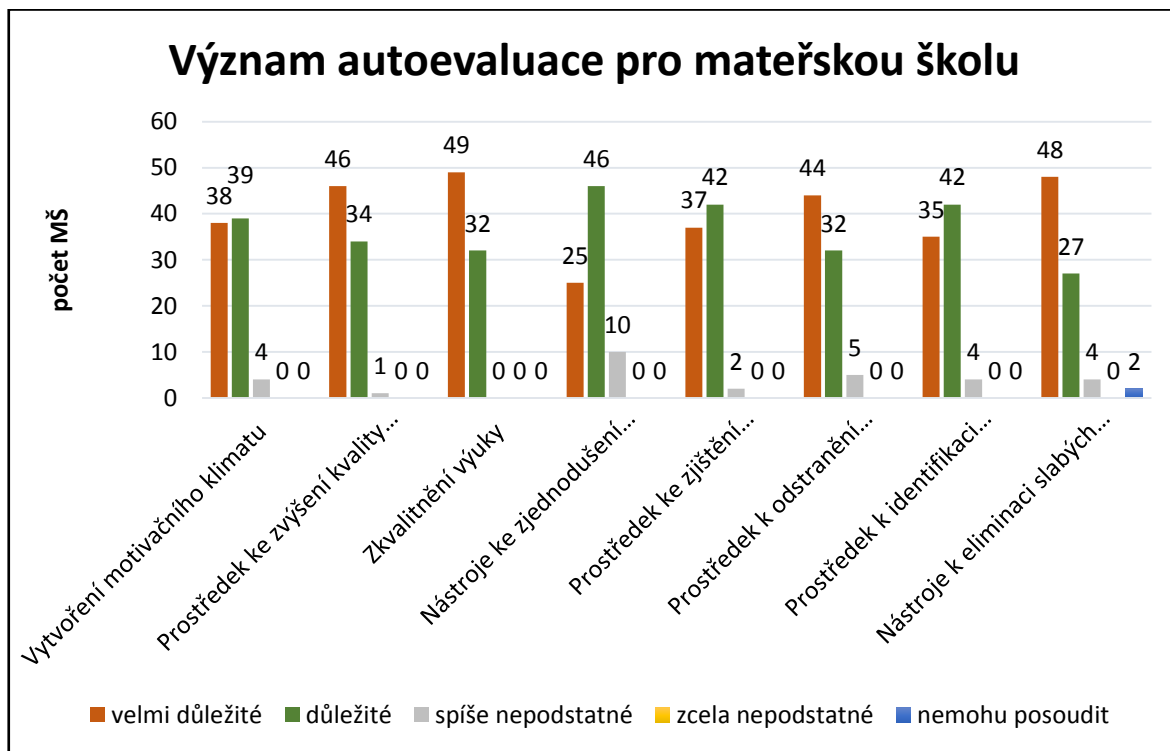
Dále z grafu vyplynulo, že **spolupráce s rodiči** patří, dle získaných dat k velmi zásadním oblastem. Pravidelně se této oblasti věnovalo **38** (46,91%) respondentů, dále velmi často se na ni zaměřovalo 35 (43,21%) osob ve vedení mateřské školy. Pouze 8 (9,88%) účastníků výzkumného šetření uvedlo, že se zabírají spoluprací s rodiči občas. Zřídka a nikdy se mezi odpověďmi dotazovaných v této oblasti neobjevovalo.

Oblast **spolupráce se zřizovatelem** byla označena počtem ředitelk a ředitelů mateřských škol, tedy 33 (40,74%) za pravidelně prováděné. Velmi často ji zahrnovalo i 33 (40,74%) respondentů. Občas se autoevaluaci v oblasti spolupráce se zřizovatelem věnovalo 14 (17,28%) dotazovaných. Pouze 1 (1,23%) osoba uvedla odpověď zřídka. Žádný z respondentů nevyužil možnost nikdy.

**Řízení školy, kvalitu personální práce** provádělo 26 (32,10%) účastníků dotazníkového šetření pravidelně. Spíše se této oblasti autoevaluace věnovalo 46 (56,79%) osob velmi často. 9 (11,11%) respondentů pokládalo zaměření se na ni za nutnou občas. Odpověď zřídka a nikdy nebyla ředitelkami a řediteli mateřských škol použita.

**Položka 10:** V desáté otázce jsem se respondentů ptala, jaký význam přisuzují provádění autoevaluace školy.

**Graf 10:** Význam autoevaluace pro mateřské školy



Jak vyplynulo z výše uvedeného grafu, 38 (46, 91%) respondentů pokládalo **vytvoření motivačního klimatu** v rámci autoevaluace za velmi důležité. Avšak 39 (48,15%) účastníků chápalo danou oblast z hlediska významnosti, pouze za důležitou. Spíše nepodstatná se jevila pro 4 (4,94%) ředitelky a ředitele mateřských škol. Zcela bez vyjádření byly odpovědi zcela nepodstatné a nemohu posoudit.

Jako velmi důležitý **prostředek ke zvýšení kvality školy** byl chápán 46 (56,79%) dotazovanými a za důležitý jej označilo 34 (41,89%) dotazovaných. Možnost spíše nepodstatné zvolil 1 (1,23%) respondent. Naopak zcela nepodstatné a nemohu posoudit, nezvolil žádný z dotazovaných.

Možnost vedoucí ke **zkvalitnění výuky** v oblasti autoevaluace školy si vybralo jako velmi důležité, nejvíce respondentů mezi jednotlivými kategoriemi, celkem 49 (60, 49%) ředitelek a ředitelů mateřských škol. Za důležitou ji pokládalo 32 (39,51%) osob z vedení mateřské školy. Nikdo z uvedených osob nechápal autoevaluaci školy vedoucí ke zkvalitnění výuky za spíše nepodstatné, zcela nepodstatné, popřípadě nemohu posoudit.

**Nástroj ke zjednodušení kvality školy** pochopilo 25 (30,86%) respondentů za velmi důležité, avšak jako důležité jej označilo 46 (56,79%) dotazovaných. Pouze 1 (12,35%) dotazovaný uvedl tuto kategorii za spíše nepodstatnou. Odpověď zcela nepodstatné a nemohu posoudit, opět jako v předcházejících kategoriích, žádný respondent nezvolil.

Za velmi důležitý zvolilo **prostředek ke zjištění nedostatků** 37 (45,68%) dotazovaných. O 5 dotazovaných více, tedy 42 (51,85%) účastníků pokládal tuto kategorii za důležitou. 2 (2,47%) účastníci dotazníkového šetření ji pochopili za spíše nepodstatnou. Nikdo z dotazovaných neoznačil zcela nepodstatné, popřípadě nemohu posoudit.

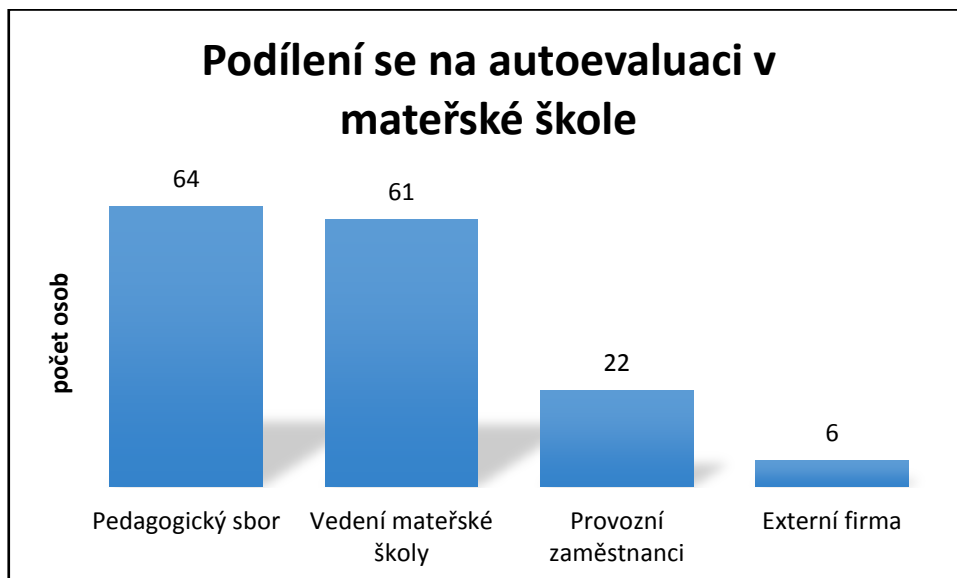
Autoevaluace školy, která je **prostředkem k odstranění nedostatků** rozumělo 44 (54,32%) respondentů výzkumného šetření. 33 (39,51%) respondentů se dále vyjádřilo k této kategorii jako k důležité. Spíše nepodstatnou ji shledávalo 5 (6,17%) dotazovaných osob. Zcela nepodstatné a nemohu posoudit, nezvolila žádná ředitelka ani ředitel mateřské školy.

Velmi důležitý se pro 35 (43,21%) respondentů jevila autoevaluace školy, vymezující se jako **prostředek k identifikaci silných stránek školy**. 42 (51,85%) dotazovaných jej označilo za důležitý a 4 (4,94%) osoby ve vedení mateřské školy jej chápe za spíše nepodstatný. I zde nikdo v rámci dotazníkového šetření neuvedl odpovědi zcela nepodstatné a nemohu posoudit.

**Nástroj k eliminaci slabých stránek** pokládalo za velmi důležité 48 (59, 26%) respondentů. Důležitá byla tato kategorie pro 27 (33,33%) dotazovaných. Pro 4 (4,94%) ředitelky a ředitele mateřských škol se jevila eliminace slabých stránek za spíše nepodstatné. Žádný uvedený respondent nezvolil možnost zcela nepodstatné, avšak při odpovědi nemohu posoudit, ji zvolili 2 (2,47%) dotazovaní.

**Položka 11: V jedenácté otázce měli ředitelky a ředitelé mateřských škol určit, kdo se podílí na autoevaluaci v jejich škole**

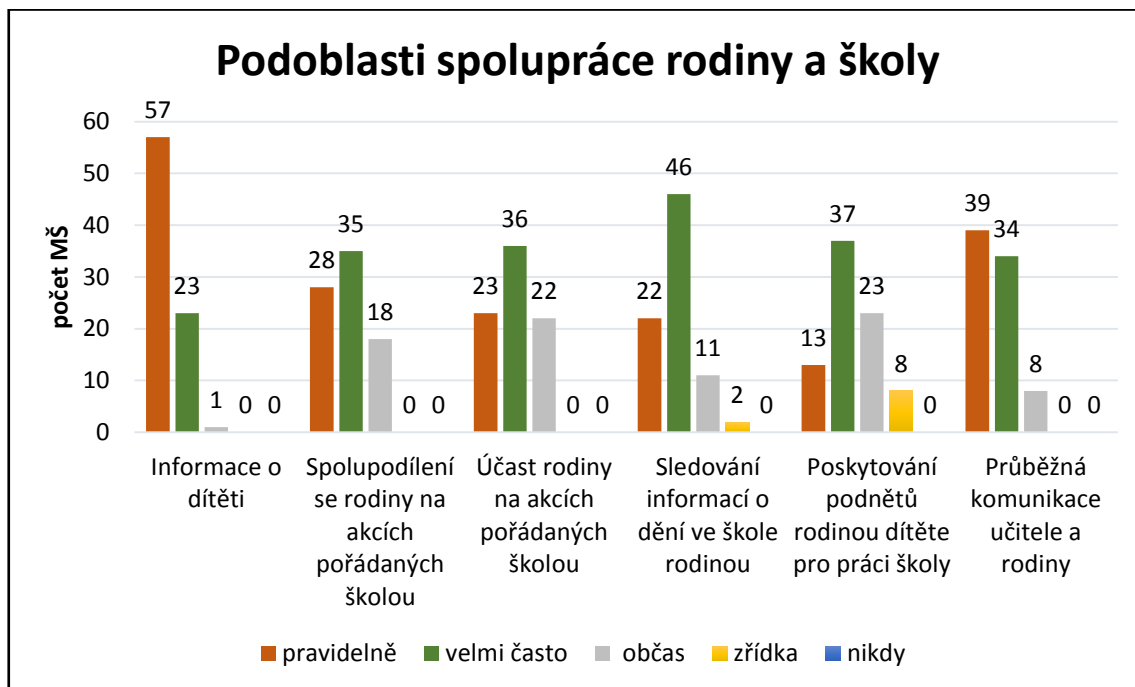
**Graf 11: Podíl na autoevaluaci v mateřské škole**



V rámci této otázky bylo zcela zřejmé, že převládajícím způsobem osob, které se na autoevaluaci ve škole podílí, bylo plně v kompetencích zejména **vedení mateřské školy**, s celkovým počtem **66** (75,31%). Dále se zde zapojovalo v **64** (79,01%) případech i **pedagogický sbor**. Možnost podílu **provozních zaměstnanců** na vlastním hodnocení školy dokládalo **22** (27,16%) případů na školách. **Externí firmu** využívalo **6** (7,41%) případů z celkového počtu dotazovaných.

**Položka 12: Ve dvanácté otázce jsem se ředitelky a ředitelů mateřských škol ptala na podoblasti spolupráce školy a rodiny, na které se zaměřují**

**Graf 12: Podoblasti spolupráce školy a rodiny**



Při autoevaluaci mateřské školy v oblasti spolupráce mezi rodinou a školou uvedli mateřské školy, že nejvyšší zastoupení, tedy pravidelné věnování se **informovanosti o dítěti** zvolilo celkem **57** (70,37%) respondentů. Variantu velmi často si vybralo 23 (28,40%) respondentů a pouze 1 (1,23%) dotazovaný uvedl možnost občas. V podoblasti týkající se informovanosti o dítěti nebyla vybrána odpověď zřídka, ani nikdy.

**Spolupodílení se rodiny na akcích pořádaných školou** vidělo jako pravidelné **28** (34,57%) dotazovaných, avšak velmi často se k uskutečňování této podoblasti vyjádřilo 35 (43,21%) ředitelky a ředitelů mateřských škol. Možnost občas využilo 18 (22,22%) dotazovaných, ale k variantě zřídka a nikdy si v této podoblasti nikdo z dotazovaných nevolil.

**Podoblast účasti rodiny na akcích pořádaných školou** provádělo pravidelně 23 (28,40%) ředitelky a ředitelů mateřských škol. Velmi často se věnovalo 36 (44,44%) dotazovaných, právě této podoblasti. 22 (27,16%) respondentů uvedlo, že občas se zabývá zmíněnou sférou spolupráce. A opět nebyl ve výzkumném šetření respondent, který by se této podoblasti nevěnoval zřídka, nebo nikdy.



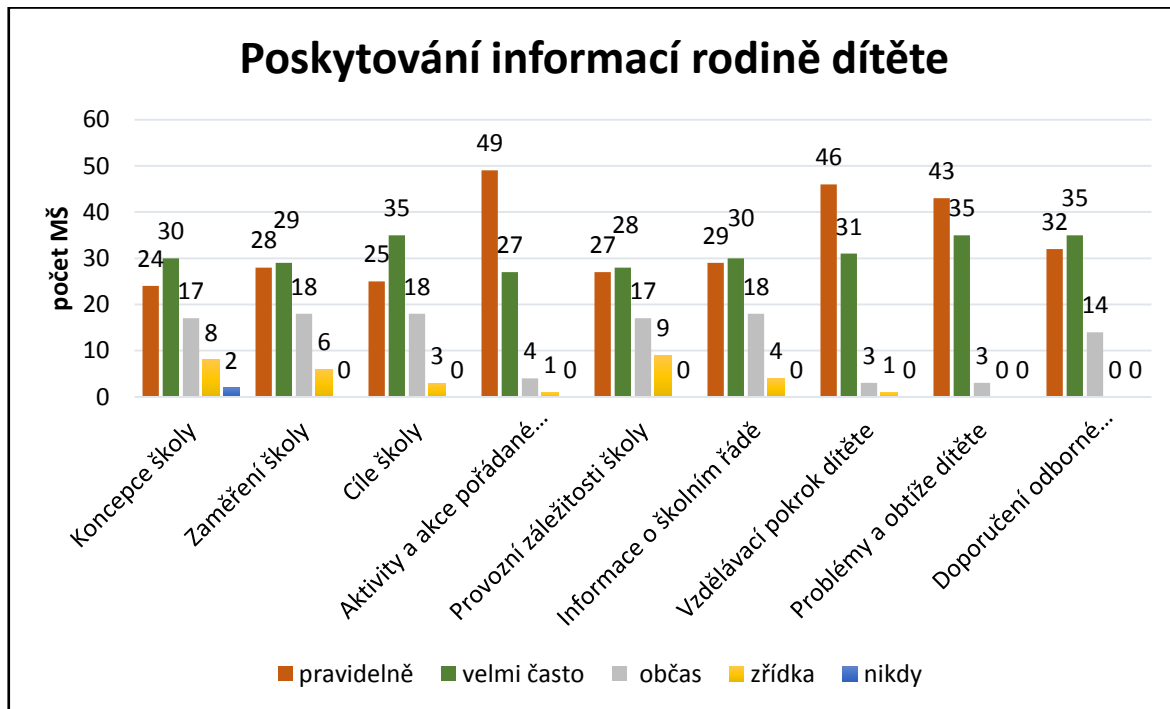
Jak rovněž z výše uvedeného grafu vyplynulo, **sledování informací o dění ve škole rodinou** pokládalo 22 (27,16%) ředitelek a ředitelů mateřských škol za pravidelně vykonávané, avšak spíše velmi často jej uskutečňovalo 46 (56,79%) respondentů. Variantu občasného provádění zvolilo 11 (13,58%) dotazovaných. Avšak zde se vyjádřili 2 (2,47%) dotazovaní, že se zřídka zaměřovali na danou podoblast spolupráce. Nikdo z respondentů dotazníkového šetření nevyjádřil odpověď nikdy.

**Poskytování podnětů rodinou dítěte pro práci školy** uvedlo za pravidelné 13 (16,05%) dotazovaných. Velmi často se této podoblasti věnovalo 37 (45,68%) osob, které jsou ve vedení mateřské školy. Variantu občas zvolilo 23 (28,40%) dotazovaných a rovněž se zde i 8 (9,88%) ředitelek a ředitelů mateřských škol vyjádřilo, že zřídka se jí zabývá. Odpověď nikdy nebyla mezi dotazovanými zvolena.

Pravidelné **provádění průběžné komunikace učitele a rodiny** pokládalo za klíčové 39 (48,15%) respondentů. 34 (41,98%) ředitelek a ředitelů mateřských škol se jí zaobíralo velmi často. Rovněž zde uvedlo 8 (9,88%) dotazovaných průběžnou komunikaci mezi učitelem a rodinou dítěte za občasné. Dále jako v předchozích podoblastech nikdo z dotazovaných neuvedl možnost zřídka nebo nikdy.

**Položka 13: Ve třinácté otázce jsem zjišťovala, jaké informace mateřská škola předává rodině dítěte**

**Graf 13: Poskytování informací rodině dítěte**



**Koncepci školy**, chápalo celkem 24 (29,63%) ředitelek a ředitelů mateřských škol za pravidelné, 30 (37,04%) respondentů ji vidělo jako velmi častou, 17 (20,99%) dotazovaných za občasnou. Dále 8 (9,88%) respondentů uvádělo, že poskytování informací rodině dítěte v oblasti zabývající se koncepcí školy se věnují zřídka a 2 (2,47%) dotazovaní se na ni nikdy nezaměřovali.

Oblast týkající se **zaměření školy** byla pravidelně vykonávaná u 28 (34,57%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, avšak 29 (35,80%) dotazovaných ji uskutečňovalo velmi často, 18 (22,22%) respondentů se jí zabývalo občas, 6 (7,41%) osob ve vedení mateřských škol poskytovalo informace rodině dítěte zřídka. Žádný z dotazovaných neuvedl na tuto podotázku možnost nikdy.

**Cíle školy** byly pokládány 25 (30,86%) respondenty za pravidelně poskytované rodině dítěte, 35 (43,21%) ředitelek a ředitelů mateřských škol ji zahrnovalo velmi často, 18 (22,22%) dotazovaných uvádělo odpověď občas. 3 (3,70%) respondenti se vyjádřili, že zřídka poskytují informace směrem k rodině dítěte v podoblasti cílů školy. Odpověď nikdy nezvolil žádný respondent.

Jak je z grafu patrné, nejvíce byly předávány informace rodině dítěte týkající se **aktivit a akcí pořádaných školou**, kde se kladně vyjádřilo **49** (60,49%) ředitelek a ředitelů mateřských škol. Možnost velmi často zvolilo 27 (33,33%) respondentů. Občas se této podoblasti věnovali 4 (4,94%) dotazovaní a zřídka 1 (1,23%) respondent. Zároveň opět nikdo z dotazovaných neuvedl variantu nikdy.

Informace týkající se **provozních záležitostí školy** poskytovalo rodině dítěte pravidelně 27 (33,33%) osob ve vedení mateřské školy. Velmi často předávalo informace 28 (34,57%) dotazovaných ředitelek a ředitelů mateřských škol. Odpověď občas uvádělo 17 (20,99%) respondentů a možnost zřídka zvolilo 9 (11,11%) osob pracujících ve vedení mateřské školy. Nikdy neoznačil žádný dotazovaný.

Poskytování **informací o školním řádu** se věnovalo 29 (35,80%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, velmi často 30 (37,04%) respondentů, občas uvádělo 18 (22,22%) dotazovaných, zřídka 4 (4,94%) osoby ve vedení mateřské školy a odpověď nikdy nebyla žádným dotazovaným využita.

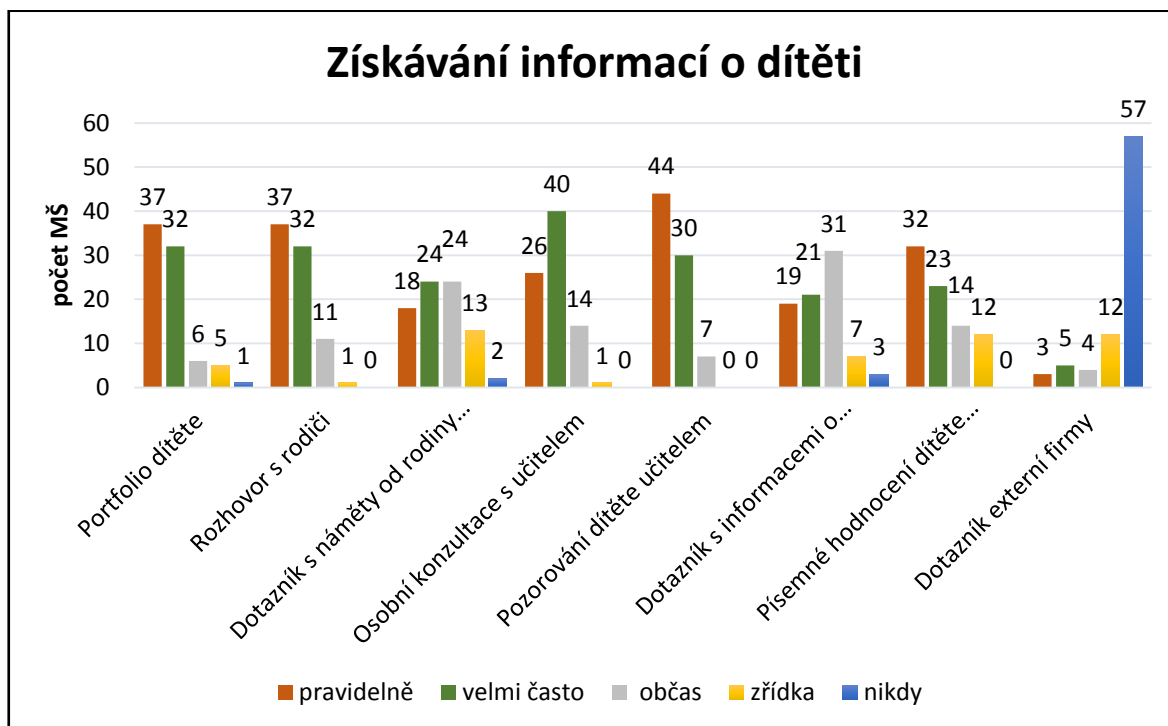
Informace o **vzdělávacím pokroku dítěte** zajímalo pravidelně **46** (56,79%) respondentů, 31 (38,27%) osob pokládalo tuto podoblast za velmi často sdělovanou, 3 (3,70%) dotazovaní se jí zaobírali občas, 1 (1,23%) osoba uvedla variantu zřídka. Opět žádná ředitelka nebo ředitel mateřské školy neoznačili odpověď nikdy.

Jak uvádí mateřské školy, celkem **45** (53,09%) dotazovaných pokládalo sdělování ohledně **problémů a obtíží dítěte** za pravidelné. Dále se 35 (43,21%) dotazovaných vyjádřilo, že informace předkládá rodině velmi často. Možnost občas zvolili 3 (3,70%) respondenti. Zřídka nebo občas se předávání informací v této podoblasti nevěnoval žádný dotazovaný.

**Doporučení odborné pomoci dítěti** využívalo celkem 32 (39,51%) ředitelek a ředitelů mateřských škol. Velmi často probíhala u 35 (43,21%) dotazovaných. Variantu občas vyznačilo 14 (17,28%) respondentů. K možnosti zřídka nebo nikdy se nevyjádřil žádný z respondentů.

**Položka 14: Ve čtrnácté otázce jsem se dotazovala ředitelek a ředitelů mateřských škol na metody na nástroje, kterými spolupracují s rodinou na zjištění informací o dítěti**

**Graf 14: Získávání informací o dítěti**



Jak je z grafu zřejmé, **portfolio dítěte** pravidelně využívalo **37** (45,68%) dotazovaných, dále 32 (39,51%) dotazovaných se na něj zaměřovalo velmi často, 6 (7,41%) respondentů uvedlo odpověď občas, 5 (6,17%) respondentů zřídka, a pouze 1 (1,23%) ředitelka nebo ředitel mateřské školy zvolili možnost nikdy.

K získávání informací o dítěti používalo pravidelně **rozhovor s rodinou** **37** (45,68%) dotazovaných, rovněž 32 (39,51%) respondentů si zvolilo variantu velmi často. Celkem 11 (13, 58%) respondentů se shodlo na odpovědi občas, 1 (1,23%) účastník výzkumného šetření uvedl zřídka a žádný účastněný nezvolil možnost nikdy.

Na **dotazník s náměty od rodiny dítěte** se mateřská škola pravidelně zaměřovala u 18 (22,22%) respondentů, velmi často jej používalo 24 (29,63%) dotazovaných a možnost občas uvedlo také 24 (29,63%) osob z výzkumného šetření. Získání informací formou dotazníku s náměty rodiny jen zřídka zahrnovalo mezi způsoby k získání informací o dítěti 13 (16,05%) dotazovaných. Rovněž pouze 2 (2,47%) ředitelky nebo ředitelé mateřských škol uvedli, že náměty od rodiny nikdy nezačleňují.

**Osobní konzultace s učitelem** využívalo 26 (32,10%) dotazovaných pravidelně, avšak více dotazovaných tj. 40 (49,38%) osob, zahrnovalo tuto podoblast velmi často. Občas se na osobní konzultaci s učitelem odkazovalo 14 (17,28%) respondentů, zřídka ji využíval 1 (1,23%) účastník dotazníkového šetření a žádný z dotazovaných si ne zvolil odpověď nikdy.

**Pozorování dítěte učitelem** jako prostředek k zjištění informací o dítěti poskytovalo pravidelně 44 (54, 32%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, celkem 30 (37,04%) dotazovaných se vyjádřilo k provádění velmi často a 7 (8,64%) dotazovaných uvedlo možnost občas. V rámci pozorování dítěte učitelem nebyla zvolena odpověď zřídka, ani nikdy.

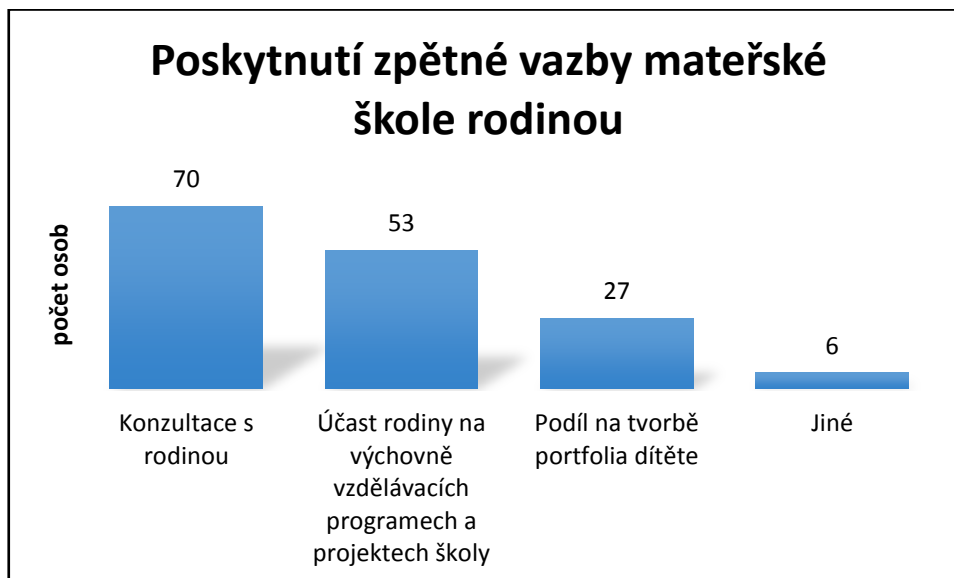
Zahrnutí a využívání **dotazníku s informacemi o dítěti** provádělo 19 (23,46%) osob dotazníkového šetření pravidelně, dále 21 (25,93%) dotazovaných pokládalo svou činnost v této podoblasti za velmi častou, avšak nejvíce respondentů, tj. 31 (38,27%) se přiklonilo k možnosti občas. Zřídka ji uskutečňovalo 7 (8,64%) respondentů a 3 (3,70%) ředitelky a ředitelé mateřských škol se jí nikdy nevěnují.

**Písemné hodnocení dítěte** pokládalo za pravidelné 32 (39,51%) účastníků výzkumného šetření, velmi často jej začleňovalo 23 (28,40%) dotazovaných a 14 (17,28%) respondentů zvolilo variantu občas. Zřídka se přiklánělo k jejímu provádění 12 (14,81%) dotazovaných a žádný ze zúčastněných osob neuvedl možnost nikdy.

K přijímání informací o dítěti lze využít i **dotazník externí firmy**, který spíše v mateřských školách nebyl využíván. Pravidelně jej uskutečňovali pouze 3 (3,70%) dotazovaní, velmi často jej volilo 5 (6,17%) dotazovaných, 4 (4,94%) respondenti se přikláněli k variantě občas a 12 (14,81%) účastníků dotazníkového šetření jej využívalo pouze zřídka. Dotazník externí firmy nebyl spíše v mateřských školách pokládán za příliš podstatný, jelikož právě 57 (70,37%) ředitelek a ředitelů mateřských škol využilo odpovědi nikdy.

**Položka 15:** V patnácté otázce jsem se ptala respondentů na zpětnou vazbu, kterou jim poskytuje rodina v rámci autoevaluace školy

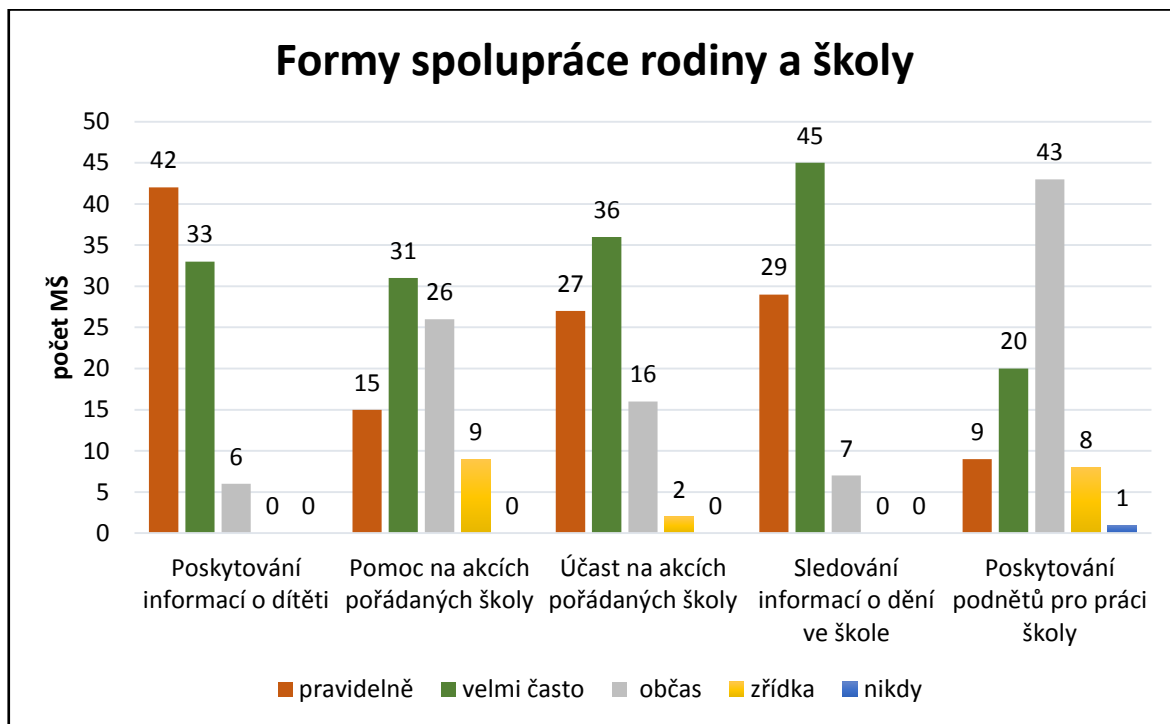
**Graf 15:** Poskytnutí zpětné vazby mateřské škole rodinou dítěte



Největší zastoupení v rámci zpětné vazby mateřské škole samotnou rodinou dítěte se prostřednictvím **konzultace s rodinou** uskutečňovalo u **70** (86,42%) dotazovaných ředitelek a ředitelů mateřských škol. Následovala **účast rodiny na výchovně vzdělávacích programech a projektech školy**, kterou označilo **53** (65,43%) respondentů. **Podíl rodiny na tvorbě portfolia dítěte** nebyl, dle ředitelek a ředitelů mateřských škol příliš využíván, proto byl zvolen **27** (33,33%) dotazovanými. **6** (7,41%) respondentů si vybralo možnost **jiné** odpovědi, jelikož jim žádná z vybraných nevyhovovala. Zde se **3** respondenti vyjádřili, že **přijímají připomínky od rodiny dítěte**, dále se **3** respondenti shodli na formě zpětné vazby, která formou **dotazníku** slouží ke **zhodnocení pracovníků mateřské školy**.

**Položka 16: V šestnácté otázce jsem zjišťovala od respondentů, jakými formami lze oblast spolupráce rodiny a školy uskutečňovat.**

**Graf 16: Formy spolupráce rodiny a školy**



Celkem **42** (51,85%) ředitelk a ředitelů mateřských škol v oblasti týkající se **poskytování informací o dítěti** označilo variantu pravidelně. Dále 33 (40,74%) respondentů se vyjádřilo k možnosti velmi často. Dále 6 (7,41%) dotazovaných pokládalo tuto formu spolupráce za prováděnou pouze občas. Žádný z dotazovaných se nevyjádřil k odpovědi zřídka, ani nikdy.

**Pomoc na akcích pořádaných školou** vnímalo 15 (18,52%) respondentů za pravidelně prováděné, avšak k odpovědi velmi často se přiklánělo 31 (38,27%) dotazovaných. S variantou občas se ztotožňovalo 26 (32,10%) účastníků výzkumného šetření, zřídka ji zahrnovalo 9 (11,11%) respondentů. Odpověď nikdy nebyla zvolena žádnou osobou dotazníkového šetření.

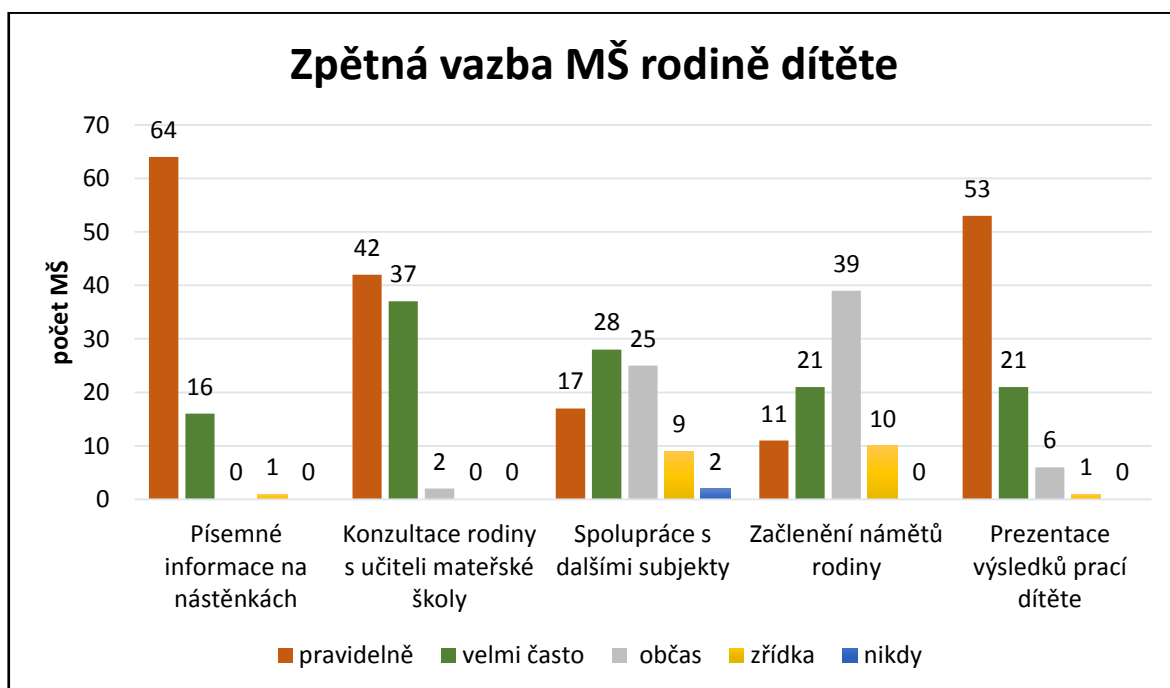
Forma spolupráce mezi rodinou a školou uskutečňována **účastí na akcích pořádaných školou** byla vybrána za pravidelnou **27** (33,33%) ředitelkami a řediteli mateřských škol. Spíše se v rámci následujícího grafu objevovala odpověď velmi často, kterou zvolilo 36 (44,44%) dotazovaných. Občasnou účast rodiny na akcích pořádaných školou vnímalo 16 (19,75%) účastníků. Zřídka se vyskytovala pouze u 2 (2,47%) respondentů. Odpověď nikdy nebyla vybrána žádnou ředitelkou ani ředitelem mateřské školy.

**Sledování informací o dění ve škole** pokládalo za pravidelné **29** (35,80%) dotazovaných, variantu velmi často si vybralo 45 (55,56%) dotazovaných, k možnosti zřídka se přiklánělo 7 (8,64%) respondentů. Zřídka ani nikdy nevnímali žádný respondent za uplatnitelnou v rámci této formy spolupráce.

**Poskytování podnětů pro práci školy** se dle školy ze strany rodiny příliš pravidelně neuskutečňovala, proto se k této oblasti vyjádřilo pouze 9 (11,11%) dotazovaných. Spíše za velmi častou ji vnímalo 20 (24,69%) dotazovaných, občas vybralo 43 (53,09%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, možnost zřídka využilo 8 (9,88%) účastníků výzkumného šetření a pouze 1 dotazovaný ji nepoužívá nikdy.

**Položka 17: V sedmnácté otázce jsem se dotazovala na zpětnou vazbu, kterou rodina poskytuje mateřské škole k další práci a činnostem.**

**Graf 17: Zpětná vazba pro mateřskou školu rodinou dítěte**



Zpětná vazba od rodiny dítěte směřující k mateřské škole se z hlediska **písemných informací na nástěnkách** se pravidelně dle respondentů prováděla v **64** (79,01%) případech. Za velmi častou byla označena 16 (19,75%) dotazovanými, občas nebyla zmíněna žádným respondentem, zřídka pouze 1 (1,23%) dotazovaný a žádný z účastníků výzkumného šetření nevedl možnost nikdy.



**Konzultace rodiny s učiteli mateřské školy** vnímalo **42** (51,85%) ředitelek a ředitelů mateřských škol za pravidelné. K variantě velmi často se vyjádřilo 37 (45,68%) dotazovaných, občas pouze 2 (2,47%) dotazovaní. Zřídka nebo nikdy nezvolil žádný respondent z řad ředitelek a ředitelů mateřských škol.

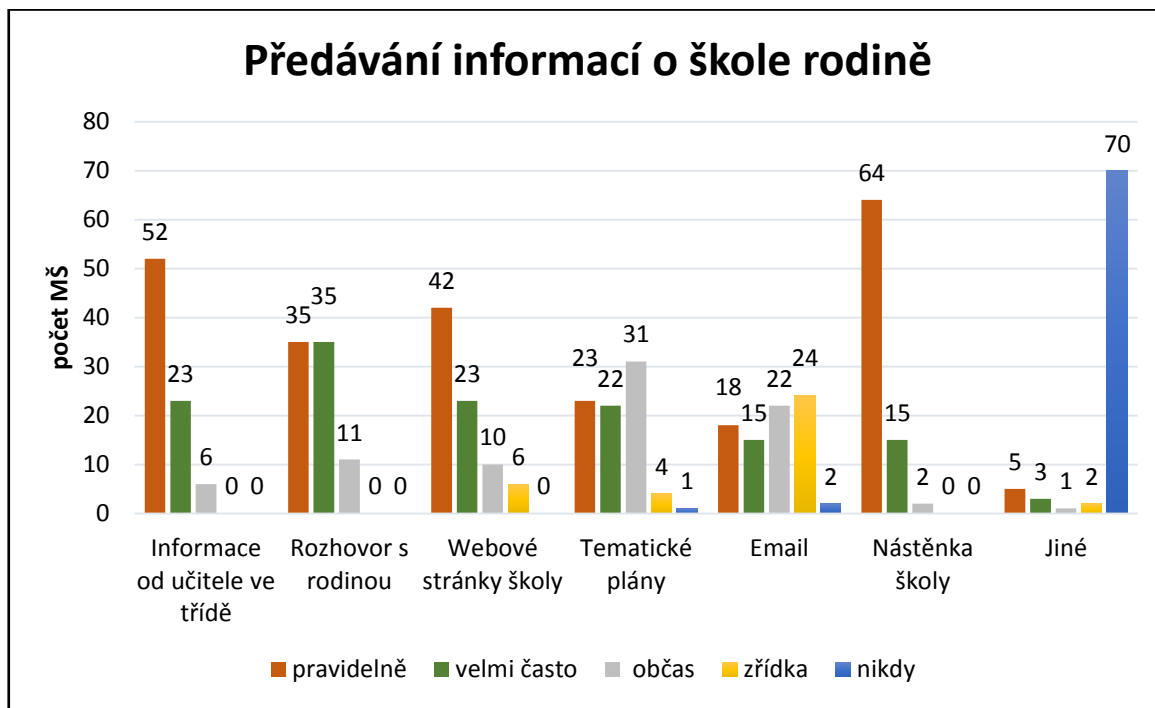
**Spolupráci školy s dalšími subjekty** jako zpětnou vazbu, která je poskytována ze strany rodiny dítěte směrem k mateřské škole pokládalo za pravidelnou 17 (20,99%) dotazovaných, velmi často 28 (34,57%) účastníků výzkumného šetření, občas 25 (30,86%) respondentů. Možnost zřídka zahrnovala 9 (11,11%) dotazovaných a variantu nikdy preferovali 2 (2,47%) dotazovaní.

**Začlenění námětů od rodiny** vnímalo 11 (13,58%) ředitelek a ředitelů mateřských škol za pravidelné, 21 (25,93%) účastníků dotazníkového šetření se jí věnovalo velmi často. Avšak nejvíce respondentů, tj. 39 (48,15%), vnímalo tuto formu spolupráce za občas uskutečňovanou. Pouze 10 (12,35%) dotazovaných zvolilo odpověď zřídka a žádný respondent se nepřikláněl k možnosti nikdy.

Spolupráce mezi rodinou a školou formou **prezentací výsledků prací dítěte** pokládalo za pravidelně konané **53** (65,43%) ředitelek a ředitel mateřských škol. Velmi často ji zahrnovalo 21 (25,93%) dotazovaných, za občasnou uskutečňovanou formu ji spatřovalo 6 (7,41%) účastníků výzkumného šetření a pouze 1 (1,23%) osoba ve vedení mateřské školy uváděl odpověď zřídka. Žádný z dotazovaných nezvolil variantu nikdy.

**Položka 18:** V osmnácté otázce jsem se u respondentů zaměřila na sdělování informací, které poskytují rodině dítěte.

**Graf 18:** Předávání informací o mateřské škole rodině dítěte



Poskytování **informací od učitele ve třídě** směrem k rodině dítěte pokládala mateřská škola za pravidelné v **52** (64,20%) případech, k odpovědi velmi často se přiklánělo 23 (28,40%) dotazovaných, občas pouze 6 (7,41%) respondentů. Možnost zřídka a nikdy nebylo ředitelkami ani řediteli zvolena.

**Rozhovor s rodinou** vnímalo za pravidelně uskutečňované 35 (43,21%) zúčastněných, rovněž i 35 (43,21%) dotazovaných jí připisovalo velmi časté provádění v této oblasti. K variantě občas se vyjádřilo 11 (13,58%) ředitelek a ředitelů mateřských škol. I zde se nikdo nepřikláněl k odpovědi zřídka nebo nikdy.

**Webové stránky školy** pokládalo **42** (51,85%) účastněných dotazníkového šetření za pravidelné, 23 (28,40%) jej shledávalo za velmi často prováděné, 10 (12,35%) respondentů uvedlo možnost občas. 6 (7,41%) dotazovaných se přiklánělo k možnosti zřídka a žádný neuváděl variantu nikdy.

Za přínosný zdroj pravidelně poskytovaných informací posuzovalo **tematické plány** 23 (28,40%) dotazovaných, velmi často 22 (27,16%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, 31 (38,27%) zúčastněných za občas prováděné. Naopak pouze 4 (4,94%) respondenti jí uskutečňovali pouze zřídka. K variantě nikdy se přikláněl pouze 1 respondent.

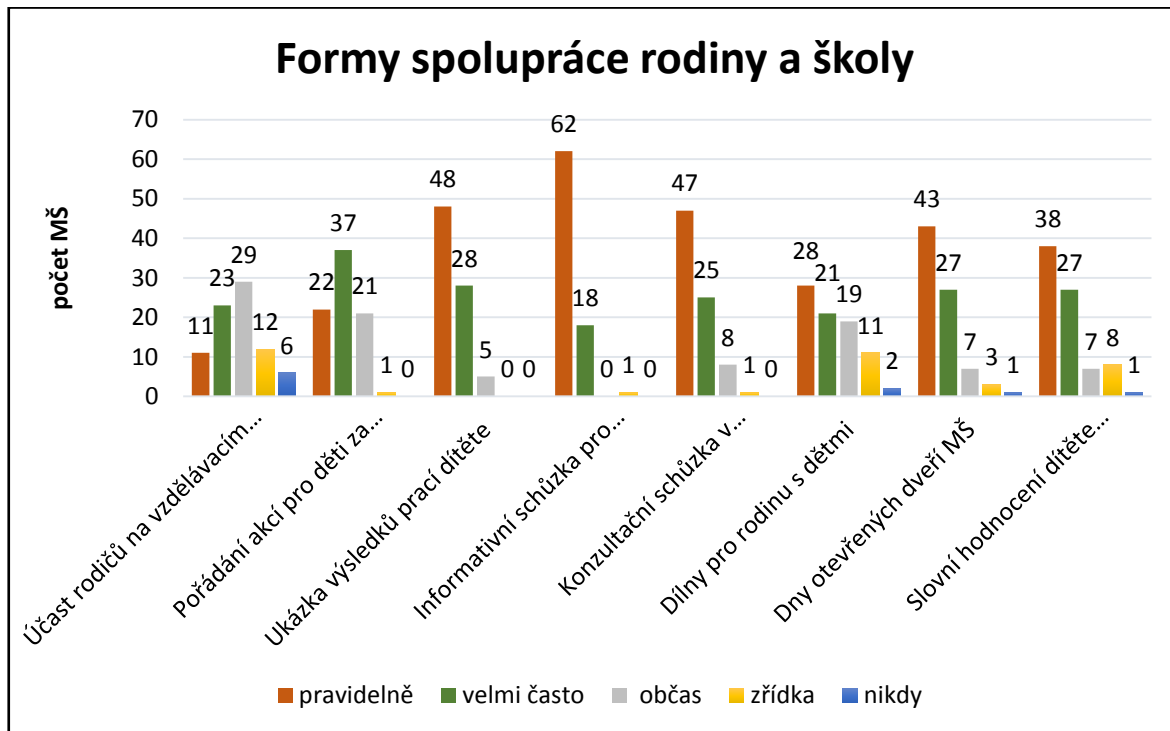
Sdělování informací prostřednictvím e – **mailu** patřilo u 18 (22,22%) ředitelek a ředitelů mateřských škol za pravidelné, 15 (18,52%) dotazovaných ji vnímalo za velmi častou, 22 (27,16%) respondentů za občas preferovanou, 24 (29,63%) zúčastněných pouze zřídka prováděnou a 2 (2,47%) dotazovaní ji nikdy neuskutečňovali.

**Nástěnka školy** tvořila nedílnou součást předávání informací rodině dítěte, proto si ji vybralo za pravidelně vykonávané **64** (79,01%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, 15 (18,52%) dotazovaných ji pokládalo za velmi častou, pouze 2 (2,47%) zúčastnění zvolili možnost občas. Rovněž žádný z řad ředitelek a ředitelů mateřských škol neuvedl možnost zřídka nebo nikdy.

Rovněž, jak je z grafu patrné, někteří dotazovaní se neztotožnili s nabízenými možnostmi, proto uvedli i „**jiná odpověď**“. 5 (6,17%) dotazovaných se vyjádřilo k možnosti pravidelně, kde celkem 2 dotazovaní uvedli formu informačních letáků a 3 dotazovaní ji uskutečňovali formou Zpravodaje města. 3 (3,70%) respondenti pokládali za velmi častou informovanost o mateřské škole formou školního časopisu. 1 (1,23%) dotazovaný zvolil odpověď občas, kde se jednalo o poskytování informací prostřednictvím SMS zpráv. Dále se 2 (2,47%) respondenti vyjádřili k možnosti zřídka, kde uvedli opět Zpravodaj města. Dále 70 (86,42%) ředitelek a ředitelů mateřských škol pokládali výše zmíněné možnosti k předávání informací za dostatečné, proto si vybrali variantu nikdy.

**Položka 19:** V devatenácté otázce jsem se tázala respondentů na formy spolupráce, které v jejich mateřské škole uskutečňují.

**Graf 19:** Formy spolupráce rodiny a školy



Jak vyplývá z grafu, **účast rodiny na vzdělávacím bloku** nebyla příliš pravidelně konaná, což dokládalo pouze 11 (13,58%) respondentů, kteří tuto možnost zvolili. Naopak variantu velmi často využilo 23 (28,40%) ředitelek a ředitelů mateřských škol. Nejvíce dotazovaných, tj. 29 (35,80%), se vyjádřilo k odpovědi občas. 12 (14,81%) dotazovaných se přiklánělo k možnosti zřídka a 6 (7,41%) respondentů ji nikdy nevyužívalo.

**Pořádání akcí pro děti za spolupráce rodiny** vnímalo jako pravidelnou formu spolupráce 22 (27,16%) dotazovaných, 37 (45,68%) respondentů se vyjádřilo k odpovědi velmi často, 21 (25,93%) dotazovaných občas, 1 (1,23%) zúčastněný označil variantu zřídka. Žádný z respondentů neuvedl možnost nikdy.

**Ukázka výsledků prací dítěte** patřila k pravidelně využívaným u 48 (59,26%) respondentů, velmi často u 28 (34,57%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, občas ji zahrnovalo 5 (6,17%) dotazovaných. Zřídka nebo nikdy tuto formu spolupráce rodiny a školy nepoužívali.

**Informativní schůzka pro rodiče nových dětí před zahájením docházky do MŠ** mělo nejvíce zastoupení v rámci pravidelného konání, kdy bylo tvořeno počtem 62 (76,54%).

Velmi často je zahrnovalo 18 (22,22%) dotazovaných, odpověď občas se mezi respondenty nevyskytovala, zřídka zvolil pouze 1 (1,23%) dotazovaný. K provádění informativní schůzky pro rodiče nově přichozích dětí před zahájením docházky do MŠ, žádný z respondentů nevybral variantu neprovádění této formy spolupráce.

**Konzultační schůzka v průběhu roku** byla 47 (58,02%) respondenty uváděna za pravidelně uskutečňovanou. Celkem 25 (30,86%) ředitelek a ředitelů mateřských škol ji provádělo velmi často, 8 (9,88%) zúčastněných spíše občas, 1 (1,23%) dotazovaný uvedl zřídka. Jelikož všichni respondenti prováděli konzultační schůzku v průběhu roku, možnost nikdy nevybral žádný dotazovaný.

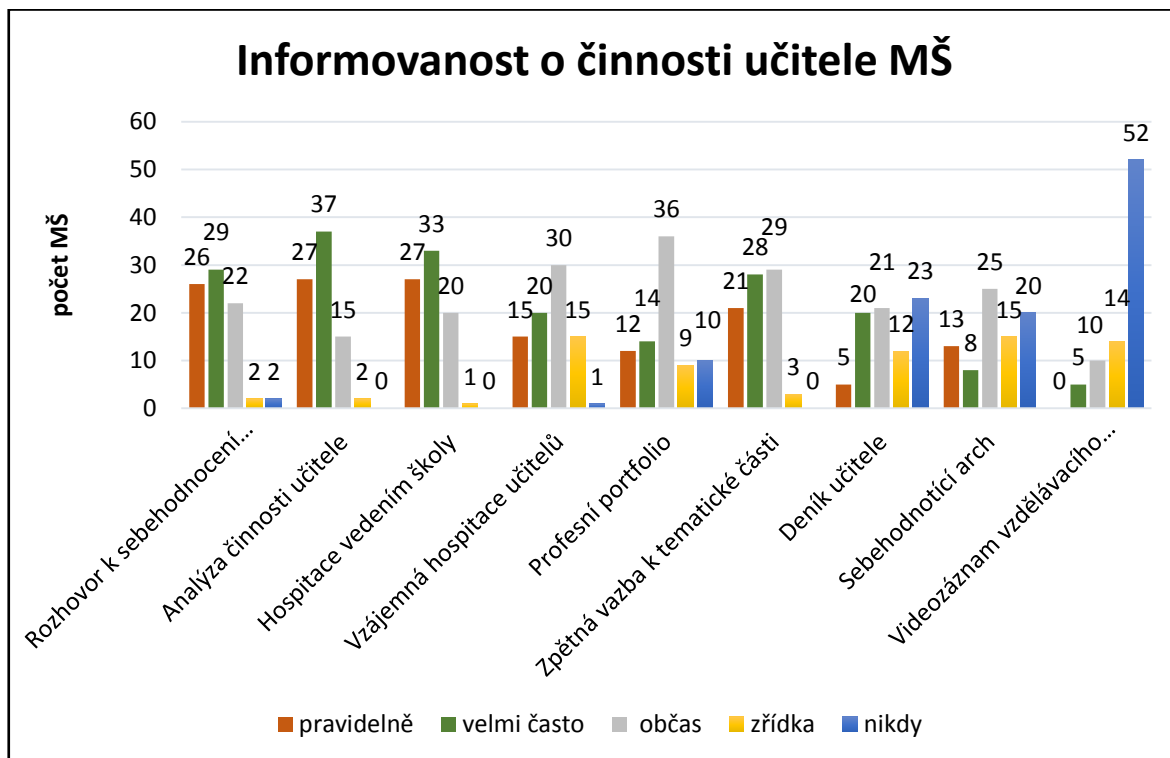
Pořádání **dílny pro rodinu s dětmi** pořádalo pravidelně 28 (34,57%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, velmi často se této formě spolupráce věnovalo 21 (25,93%) dotazovaných, občas 19 (23,46%) respondentů, 11 (13,58%) uvedlo variantu zřídka a pouze 2 (2,47%) zvolili odpověď nikdy.

**Dny otevřených dveří MŠ** uskutečňovalo celkem 43 (53,09%) dotazovaných, kteří ji vykonávali pravidelně, 27 (33,33%) dotazovaných vnímalo tuto formu spolupráce za velmi častou, 7 (8,64%) respondentů za občas prováděnou, 3 (3,70%) účastníci výzkumného šetření vybrali odpověď zřídka a 1 (1,23%) zúčastněný se vyslovil k možnosti nikdy.

**Využití slovního hodnocení dítěte učitelem** vnímalo 38 (46,91%) dotazovaných za pravidelně konané, 27 (33,33%) dotazovaných za velmi časté, 7 (8,64%) respondentů ji chápalo jako občas prováděné, 8 (9,88%) respondentů si vybralo možnost zřídka. Pouze 1 (1,23%) zúčastněný zvolil variantu nikdy.

**Položka 20:** Ve dvacáté otázce jsem se ptala respondentů, jak se soustředí na získání informací o činnosti učitele v mateřské škole.

**Graf 20:** Informovanost o činnosti učitele v mateřské škole



Ke zjištění informací o činnosti učitele v rámci autoevaluace uvedlo **rozhovor k sebehodnocení učitele** jako pravidelnou formu **26** (32,10%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, 29 (35,80%) respondentů se vyjádřilo odpovědí velmi často, 22 (27,16%) respondentů občas, 2 (2,47%) dotazovaní se přiklonili k variantě zřídka a 2 (2,47%) dotazovaní ji neuskutečňují nikdy.

**Analýza činnosti učitele** byla dle ředitelek a ředitelů mateřských škol prováděna pravidelně ve **27** (33,33%) případech, avšak více respondentů, tj. 37 (45,68%) se jí věnovalo velmi často. Možnost občas zvolilo 15 (18,52%) dotazovaných, zřídka se na ni zaměřili 2 (2,47%) osoby ve vedení mateřské školy a opět žádný z dotazovaných ne zvolil možnost nikdy.

**Hospitace vedením školy** byla vykonávaná dle zúčastněných pravidelnou formou ve **27** (33,33%) případech. Rovněž je z grafu patrné, že více zúčastněných, tj. 33 (40,74%) se zabývalo jejím zjištěním spíše velmi často. Variantu občas zahrnovalo ve svých odpovědích 20 (24,69%) dotazovaných, zřídka označil 1 (1,23%) dotazovaný. Dále také nebyla označena odpověď nikdy.

Získat informace o činnostech učitelů sloužící k autoevaluaci školy je možné i prostřednictvím **vzájemné hospitace učitelů**. V rámci hospitace se vyjádřilo 15 (18,52%) zúčastněných, že ji uskutečňovalo pravidelně. 20 (24,69%) osob výzkumného šetření se jí věnovalo velmi často, 30 (37,04%) dotazovaných uvádělo možnost občas, 15 (18,52%) respondentů zřídka a 1 (1,23%) osoba ji nikdy nezahrnovalo v rámci vlastního hodnocení školy.

**Profesní portfolio** využívalo pravidelně ke své práci 12 (14,81%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, velmi často jej zahrnovalo 14 (17,28%) dotazovaných. Rovněž nejvíce dotazovaných, tj. 36 (44,44%), si vybralo odpověď občas. 9 (11,11%) osob ve vedení mateřské školy se jí věnovalo pouze zřídka a 10 (12,35%) zúčastněných ji nepokládalo za důležitou a vůbec ji nevyužívalo.

Zjištění informací o činnosti učitele na základě **zpětné vazby k tematické části** se s pravidelnou odezvou uskutečňovalo ve 21 (25,93%) případech, velmi často ji zahrnovalo do svých posudků 28 (34,57%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, variantu občas si vybralo 29 (35,80%) dotazovaných a 3 (3,70%) osoby se vyjádřili k provádění této formy pouze zřídka. Žádný z účastněných nezvolil možnost nikdy.

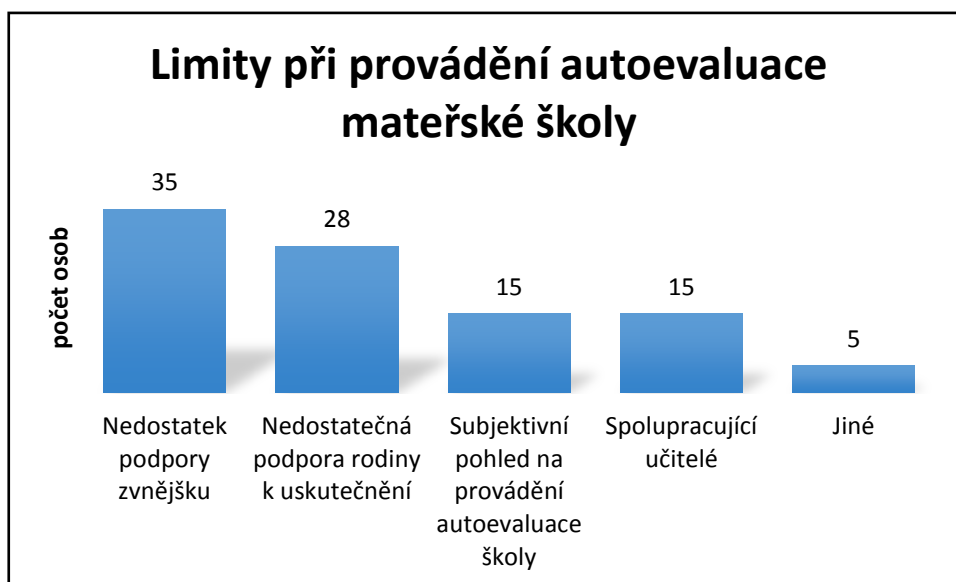
Jak je také z grafu patrné, s **deníkem učitele** se pravidelně setkávalo 5 (6,17%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, velmi často 20 (24,69%) dotazovaných, občas 21 (25,93%) respondentů, zřídka pouze 12 (14,81%) zúčastněných. S jejím nevyužitím se ztotožnilo 23 (28,40%) dotazovaných.

**Sebehodnotící arch sloužící učitelů** označilo za pravidelně prováděný 13 (16,05%) dotazovaných, variantu velmi často zvolilo 8 (9,88%) respondentů. Nejvíce se ředitelky a ředitelé ztotožnili s odpovědí občas, kterou si vybralo 25 (30,86%) osob. Zřídka jej využívalo 15 (18,52%) respondentů a odpověď nikdy uvádělo 20 (24,69%) dotazovaných.

**Videozáznam vzdělávacího bloku** nebylo pravidelným informačním zdrojem o učitelů pro žádnou ředitelku ani ředitele mateřské školy. Velmi často jej zahrnovalo 5 (6,17%) respondentů, občas jej používalo 10 (12,35%) respondentů, zřídka se k němu přiklánělo 14 (17,28%) zúčastněných. Proto zde nejpočetnější skupinu tvořilo 52 (64,20%) ředitelek a ředitelů mateřských škol, kteří si ji nikdy nezvolili.

**Položka 21:** Ve dvacáté první otázce jsem se respondentů dotazovala, kde vnímají slabá místa při provádění autoevaluace v oblasti spolupráce rodiny a školy.

**Graf 21:** Nedostatky při provádění autoevaluace mateřské školy

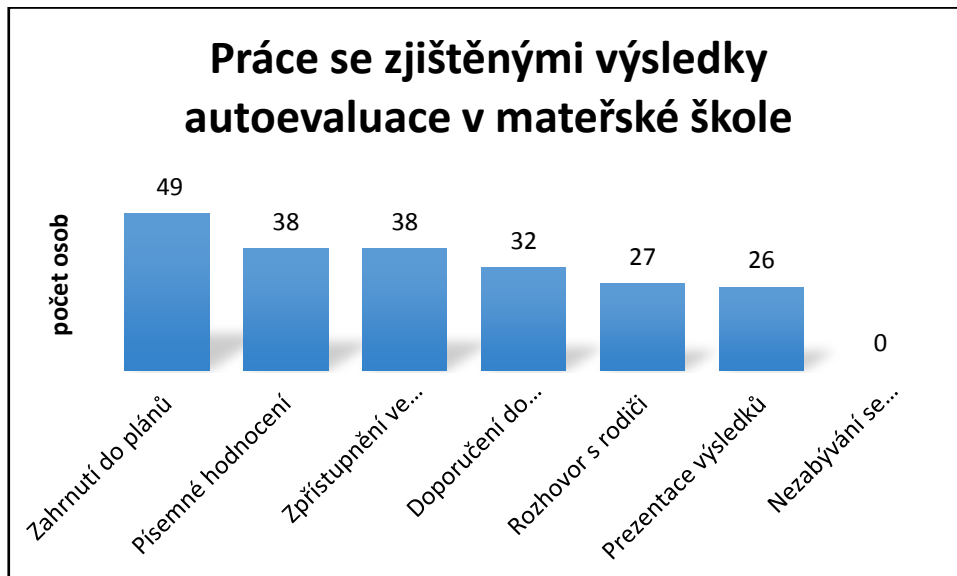


Nejvyšší míru zastoupení měla možnost označující **nedostatek podpory zvnějšku** Českou školní inspekcí, metodickou podporou nebo legislativou, kde tuto odpověď uvádělo **35** (43,21%) respondentů. Následovalo **28** (34,57%) respondentů, kteří zvolili **nedostatečnou podporu rodiny k jejímu uskutečnění**. Dále byla **15** (18,52%) respondenty postrádána **subjektivita pohled na provádění autoevaluace školy**, shodně se vyjádřilo i **15** (18,52%) respondentů s variantou **spolupracujících učitelů**. **5** (6,17%) respondentů nezvolilo žádnou z nabízených odpovědí a využili možnost **jiné odpovědi**, tedy vlastního vyjádření. Zde se 3 respondenti vyjádřili, že v rámci autoevaluace školy žádný aspekt nepostrádají. Dále 2 respondenti pokládali za nedostatečný **čas**, který mají k plnění veškerých povinností na škole, mezi nimiž je i uskutečňování autoevaluace školy.



**Položka 22:** Ve dvacáté druhé otázce jsem se ptala respondentů na následnou práci s výsledky autoevaluace školy.

**Graf 22:** Práce se zjištěnými výsledky autoevaluace školy



Více než polovina dotazovaných, tj. **49** (60,49%) osob, se přikláněla k možnosti, která se týkala **zahrnutí připomínek do nadcházejících plánů školy**. Dále **38** (46,91%) respondentů pracovalo se zjištěnými výsledky formou **písemných hodnocení školy týkající se zjištěných výsledků**. Totožný počet respondentů, tj. **38** (46,91%), pokládal za klíčové **zpřístupnění výsledků ve Výroční zprávě**. **32** (39,51%) respondentů se shodovalo na možnosti, která znamenala **doporučení pro následující období**, **27** (33,33%) respondentů se zabývalo dále výsledky vlastního hodnocení školy prostřednictvím **rozhovoru s rodiči**. **26** (32,10%) respondentů přisuzovalo značnou pozornost **prezentaci zjištěných výsledků autoevaluace školy**. Žádný z respondentů neuváděl možnost „nezabýváme se zjištěnými výsledky autoevaluace“.

## 6.2 Ověřování výzkumných tvrzení a shrnutí výsledků

V následující kapitole se věnuji verifikaci výzkumných tvrzení, které jsem si pro bakalářskou práci stanovila. Následně se v podkapitolách zabývám zodpovězením výzkumných otázek, a rovněž sumarizací zjištěných výsledků v rámci výzkumného šetření.

**T1: Ředitelé mateřských škol, s délkou praxe 1 - 5 let více využívají rozhovor s rodiči, než ředitelé mateřských škol s délkou praxe 11 – 15 let.**

Srovnání se uskutečňovalo v rámci 2 kategorií týkající se ředitelů mateřských škol a využívání metod a nástrojů při autoevaluaci školy

**Tabulka 1: Délka praxe a metody spolupráce s rodinou**

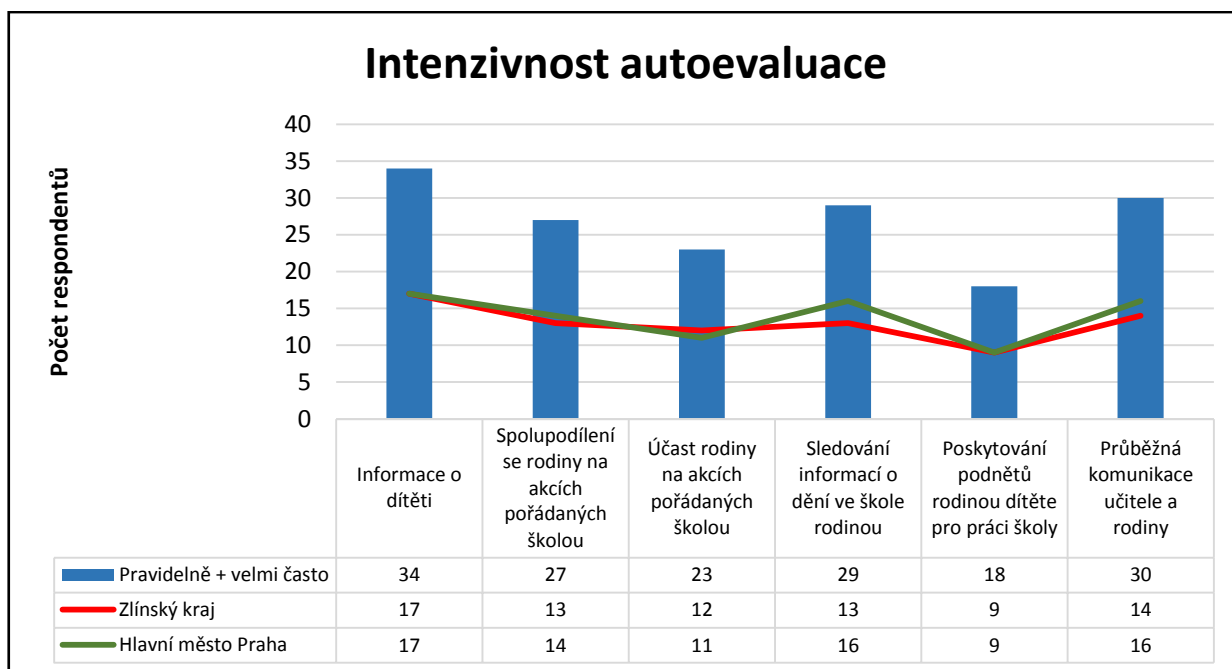
		Délka praxe ředitele mateřské školy	
		1 -5 let	11 – 15 let
Rozhovor s rodiči	Pravidelně	9	10
	Velmi často	7	9

U následujícího výzkumného tvrzení byly brány v potaz odpovědi pravidelně a velmi často. Jak je patrné, ředitelé s délkou praxe 1 – 5 let využívali metodu rozhovoru s rodiči méně často, než ředitelé s praxí 11- 15 let, kteří ji preferovali v rámci autoevaluace v oblasti spolupráce rodiny a školy ve více případech.

**T2: Spolupráce školy a rodiny v oblasti autoevaluace je intenzivnější ve Zlínském kraji, než v hlavním městě Praha.**

Srovnání se uskutečňovalo v rámci 2 kategorií týkající se lokality mateřské školy a spolupráce školy a rodiny v podoblastech informovanosti o dítěti, spolupodílení se rodiny na akcích pořádaných školou, účasti rodiny na akcích pořádaných školou, sledování informací o dění ve škole rodinou, poskytování podnětů rodinou dítěte pro práci školy a průběžná komunikace učitele a rodiny.

Graf 23: Lokalita mateřské školy a spolupráce školy a rodiny



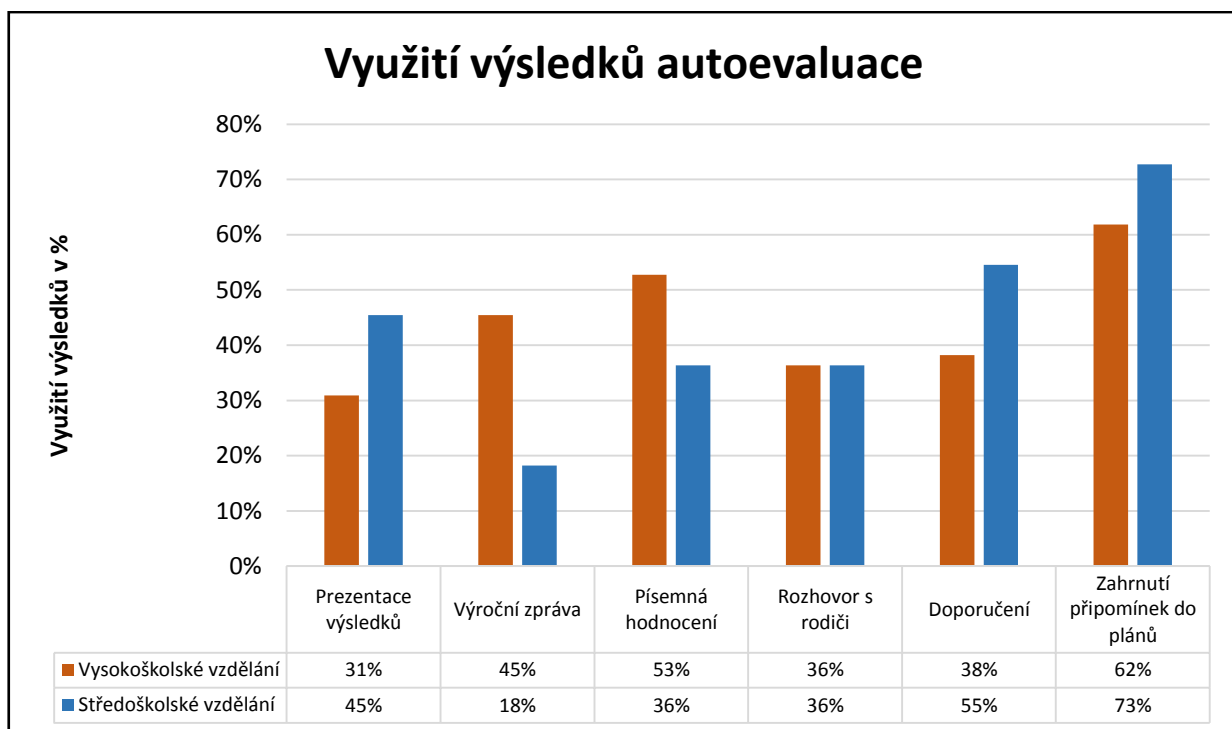
Z celkového počtu dotazovaných bylo 18 z hlavního města Praha a 17 ze Zlínského kraje. V úvahu byly brány odpovědi „pravidelně“ a „velmi často“.

V obou krajích byl zaznamenán vyvážený počet respondentů, kteří se k jednotlivým položkám vyjadřovali totožně, nebo téměř totožně. Největší rozdíl byl v oblasti sledování informací o dění ve škole rodinou, kde se 13 ředitelů ze Zlínského kraje ztotožňovalo s kladnými variantami odpovědí, avšak v hlavním městě Praha se jich vyskytlo 16. Proto byla spolupráce rodiny a školy vyrovnána v obou lokalitách.

**T3: Ředitelé s vysokoškolským vzděláním se zaměřují na více podnětů, které vylepšují jejich spolupráci s rodinou, než ředitelé se středoškolským vzděláním.**

Srovnání zahrnovalo data 2 kategorií v oblastech vzdělání a využití výsledků autoevaluačního procesu.

Graf 24: Vzdělání ředitelů a práce s výsledky autoevaluace



Pokud jsem se z hlediska vzdělání ředitelů mateřských škol zaměřila na využití výsledků vlastního hodnocení školy, měnilo se jejich provádění v závislosti na oblasti, které se věnovali. Ředitelé s vysokoškolským vzděláním se více zabývali jejich využitím formou Výroční zprávy, písemných hodnocení. Využití výsledků u ředitelů s vysokoškolským vzděláním se orientovalo na využití výsledků autoevaluace na formální úrovni. Práce s výsledky u ředitelů se středoškolským vzděláním převažovala ve 3 podoblastech (prezentace výsledků, doporučení pro následující období, zahrnutí připomínek do plánů). Zde bylo patrné, že ředitelé se středoškolským vzděláním se zaměřovali na praktické využití získaných výsledků. Vyrovnaná byla podoblast týkající se rozhovoru s rodiči.

Na základě výše uvedených grafů a tabulek a jejího popisu vyplynulo, že stanovená výzkumná tvrzení byla zcela vyvrácena.

T1: Ředitelé mateřských škol, s délkou praxe 1 - 5 let více využívají rozhovor s rodiči, než ředitelé mateřských škol s délkou praxe 11 – 15 let.

Výzkumné tvrzení bylo vyvráceno. Ředitelé s délkou praxe 1 – 5 let využívají méně metodu rozhovoru s rodiči, než ředitelé s délkou praxe 11 – 15 let.

T2: Spolupráce školy a rodiny v oblasti autoevaluace je intenzivnější ve Zlínském kraji, než v hlavním městě Praha.

Výzkumné tvrzení bylo vyvráceno. Spolupráce mezi rodinou a školou je více rozvíjena v hlavním městě Praha, než ve Zlínském kraji.

T3: Ředitelé s vysokoškolským vzděláním se zaměřují na více podnětů, které vylepšují jejich práci s rodinou, než ředitelé se středoškolským vzděláním.

Výzkumné tvrzení bylo vyvráceno. Vysokoškolsky vzdělání ředitelé mateřských škol se zabývají využitím výsledků autoevaluace ve stejné míře, jako ředitelé se středoškolským vzděláním. Rozdílné je pouze jejich použití, kdy ředitelé s vysokoškolským vzděláním se výsledky zabývají více formálně a ředitelé se středoškolským vzděláním je využívají více prakticky.

### **6.2.1 Interpretace výzkumných otázek**

Při interpretaci výzkumných otázek na základě zjištěných výsledků vyplynulo, že 64 respondentů dotazníkového šetření ponechává provádění vnitřního hodnocení školy plně v kompetencích pedagogického sboru. Rovněž i 61 dotazovaných uvedlo vedení mateřské školy za zásadní při vnitřním hodnocení školy. Naopak zcela upozaděna je účast externí firmy při procesu vnitřního hodnocení školy.

Při provádění autoevaluace mateřské školy v oblasti spolupráce rodiny a školy považuje možnost pozorování, osobní konzultace, portfolia a rozhovoru s rodiči za nejdůležitější metodu k získávání informací, která se využívá při vnitřním hodnocení školy v oblasti spolupráce rodiny a školy.

Při práci se zjištěnými výsledky autoevaluace v mateřské škole se 49 ředitelky a ředitelů mateřských škol odkazuje k možnosti související se zahrnutím připomínek do nadcházejících plánů školy. Rovněž se shodným počtem, tj. 38 respondentů zaměřuje na jejich využití prostřednictvím písemných hodnocení školy, ale také zpřístupnění ve Výroční zprávě školy.

### **6.2.2 Shrnutí výsledků**

Při sumarizaci výsledků dotazníkového šetření bakalářské práce, zaměřené na autoevaluaci mateřské školy v oblasti spolupráce rodiny a školy jsem odhalila, že veškerým oblastem vlastního hodnocení nebyla věnovaná stejnoměrná pozornost z hlediska četnosti jejího provádění. Avšak její nezbytnost k provádění si uvědomovali všichni ředitelé mateřských škol, jak dokládají jejich odpovědi. Uskutečňování vlastního hodnocení školy se

odehrávalo ve většině případů právě v mateřských školách, které disponovaly 4 - 6 třídami, kde se jejímu provádění věnoval největší počet dotazovaných respondentů z řad pedagogických pracovníků a vedení školy. Samotné vedení mateřské školy nepociťovalo nutnost ji přenechávat a podílet se na ní spolu s externí firmou, ačkoliv několik ředitelů mateřských školy se vyjádřilo, že právě nedostatek času jim zabraňuje k jejímu uskutečňování.

Ředitelé mateřských škol rovněž uváděli v dotazníkovém šetření, že spolupráce mezi rodinou a školou, v oblastech informovanosti o dítěti, jeho vzdělávacím pokroku a problémech patřila mezi nejpodstatnější zprávy, které jsou konzultovány s rodinou dítěte, avšak zcela jsou opomíjeny záležitosti týkající se koncepce, cílů a provozních záležitostí dané školy. Tyto informace se dle mateřské školy již nejevili rodině dítěte za nezbytně nutné.

Velmi vysokou mírou se ředitelé mateřských škol zaměřovali na portfolio dítěte, rozhovor s rodinou a pozorování dítěte učitelem ve třídě. Naopak zcela upozaděn byl dotazník externí firmy, k jehož nepoužívání se vyjádřilo 57 ředitelů mateřských škol. Rovněž i podněty předkládané mateřské škole ze strany rodiny se příliš nevyskytovaly. Proto bylo zcela patrné, že ředitelé mateřských škol jsou otevřeni komunikaci s rodinou dítěte a poskytování zpráv, stále spíše ústní, nežli písemnou formou.

Efektivní fungování vzájemné spolupráce rodiny a školy spatřovali ředitelé mateřských škol na úrovni informativní schůzky před zahájením docházky nově přichozích dětí a ukázkou výsledků prací dítěte, avšak zde byla spolupráce vázána opět k dítěti, kde rodina a škola měli velmi pozitivní výsledky. Za nedostačující a zcela opomíjené byla respondenty označována účast rodičů na vzdělávacím bloku a pomoc při přípravě akcí školy, kde zcela nedocházelo ke vzájemnému spolupodílení se a zapojení obou stran.

I samotní ředitelé mateřských škol chápali, že role v procesu autoevaluace a zejména v oblasti spolupráce mezi rodinou a školou se orientovala i na učitele, kteří v mateřské škole působí. Proto za pravidelně uskutečňovanou formu ke zjištění informací o činnosti učitele využívalo vedení školy analýzu pedagogické činnosti a hospitaci vedením školy. Více zapojení ze strany vedení, ale i samotných učitelů mateřských škol se dotýkalo deníku pedagoga a videozáznamů vzdělávacích bloků, které neprovádělo 52 dotazovaných respondentů.

Nadpoloviční většina ředitelů uvedla nedostatek podpory ze strany rodiny k uskutečňování autoevaluace školy v oblasti spolupráce rodiny a školy, a také nedostatek podpory zvnějšku, s kterými se potýkalo, což může souviset i s nedostatkem času, který byl v mnoha případech vzpomínán. Velmi pozitivním zjištěním byla skutečnost, že se výsledky zjištěných dat v rámci vlastního hodnocení školy všichni dotazovaní na školách zabývali. Nejčastěji se respondenti vyjadřovali k poskytnutí získaných výsledků autoevaluace v podobě zpřístupnění ve Výroční zprávě školy, zahrnutí připomínek do nadcházejících plánů školy a písemné hodnocení školy na zjištěné výsledky.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

V bakalářské práci jsem na základě získaných výsledků zjistila, že se autoevaluace mateřské školy v oblasti spolupráce rodiny a školy příliš neuskutečňuje s ohledem na účast rodičů v rámci vzdělávacího bloku, proto by jejich začlenění prostřednictvím pravidelné účasti na vzdělávacím bloku bylo velmi přínosné. Navrhuji posílit spolupráci školy s rodinou i v oblastech týkajících se školy, nikoliv pouze ve sférách dotýkajících se dítěte. Dále také nabídnout si navzájem spolupráci, která bude uchopena více zešíroka a poskytne prostor k navázání hlubší formy spolupráce. Jednalo by se o obousměrné předávání informací mezi oběma aktéry s cílem získávat zpětnou vazbu a zajistit fungování rodiny a školy. Jelikož nejen předávání informací, ale i názory obou stran je klíčové pro usnadnění a nalezení očekávání pro další spolupráci.

Podílení se externí firmy na autoevaluaci mateřské školy se mi jeví jako klíčové, jelikož přináší nestranný pohled na procesy odehrávající se uvnitř školy. Dále by začlenění informací od externí firmy vneslo do procesu autoevaluace možnost, jak zpřesnit získání, vyhodnocování dat, ale také množství času, které ředitelé mateřských škol uvádí za nedostačující.

Rovněž také nevyužívání veškerých možných metod a nástrojů sloužící k autoevaluaci v oblasti spolupráce rodiny a mateřské školy uvádí nadpoloviční většina oslovených respondentů, proto jej shledávám za velmi slabé místo pro vzájemnou spolupráci, kdy právě jejich zefektivnění a různorodost se promítá do procesu autoevaluace ve zmíněné oblasti. Ze strany vedení a učitelů mateřských škol by mělo docházet k podpoře a rozšíření činností, kterými se budou nejen sami vzdělávat a obohacovat, ale také rozvíjet mateřskou školu jako celek.

Nastolení výše zmíněných poznatků je jistě postup vedoucí k zefektivnění a kvalitnějšímu fungování školy a k dostatečnému množství času strávených nad jinými záležitostmi školy.



## 8 ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala provádění autoevaluace v mateřské škole v oblasti spolupráce rodiny a školy. Nejprve bylo nutné se zaměřit na zpracování rešerše a prostudovat odbornou literaturu týkající se vlastního hodnocení mateřské školy. Následně došlo k vymezení teoretických východisek z oblasti vlastního hodnocení školy se zaměřením na spolupráci školy a rodiny. V dalším kroku se připravovala metodika empirické části, stanovili se cíle výzkumu a výzkumné otázky. Po realizaci kvantitativního výzkumu na základě dotazníku určeného pro ředitele mateřských škol, se získaná data zpracovala, vyhodnotila a došlo k jejich interpretaci. V posledním kroku jsem se věnovala prezentaci výsledků výzkumu, jejich shrnutí a následně zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Teoretická část bakalářské práce se věnovala autoevaluaci mateřské školy v oblasti spolupráce rodiny a školy. Nejprve jsem se zde zabývala obecnou charakteristikou pojmů, které se vztahují k evaluaci a autoevaluaci, abych lépe objasnila jejich souvislost. Dále jsem se v druhé kapitole práce blíže zaměřovala na podstatnou část vlastního hodnocení školy, s ohledem na legislativu při provádění, autoevaluačního cyklu školy, zahrnující metody a nástroje, které je potřebné zmínit k jejímu uskutečňování v oblasti spolupráce rodiny a školy.

Definované výzkumné cíle byly zvolené s ohledem na téma práce, jak odhalit provádění vlastního hodnocení školy v oblasti spolupráce rodiny a školy samotnými řediteli, dále objasnit metody pokládávané za nejdůležitější při vnitřním hodnocení školy ve zmíněné oblasti a rovněž zjistit, jak využívají ředitelé mateřských škol výsledky vnitřního hodnocení školy v oblasti spolupráce rodiny a školy. V návaznosti na výzkumné cíle jsem se rozhodla postupovat na základě kvantitativně orientovaného výzkumu, s využitím dotazníku. Získaná data jsem utřídila, přepsala a číselné údaje vložila do grafů a tabulek v programu Microsoft Office Excel. V poslední fázi jsem data interpretovala a jednotlivé položky dotazníku okomentovala.

Na základě získaných a zpracovaných dat od ředitelů mateřských škol jsem zjistila, že zcela přesně nelze definovat vliv demografických a faktografických údajů o respondentech v procesu autoevaluace mateřské školy. Údaje o ředitelích byly v rámci bakalářské práce zahrnuty do tématu, došlo k vytvoření výzkumných tvrzení plynoucích z práce a následného popisu zkoumaných jevů a skutečností.

Ačkoliv byla z Vyhlášky č. 15/2005 Sb. odstraněna pasáž zaměřující se na vlastní hodnocení školy, její realizace stále zůstává jako povinná. Stále se ovšem jako nezbytné jeví začlenění výsledků vlastního hodnocení školy do Výroční zprávy o činnosti školy. Pouze zpracování zprávy, nespadá mezi povinné dokumenty školy.

I přesto získané výsledky poukazyvali na skutečnost, že vlastní hodnocení školy byli řediteli mateřských škol chápány za nezbytný aspekt, který obohacuje fungování školy a povede ke změnám na jednotlivých úrovních. Míra zastoupení respondentů u jednotlivých otázek poukazyvala na možné nedostatky a nevyužívání veškerých možných prostředků k jeho uskutečňování, ale také k silným stránkám školy v jednotlivých podoblastech spolupráce rodiny a školy.

Výzkumné šetření se rovněž orientovalo na získání dat od ředitelů mateřských škol o učitelích působících ve škole, kteří tvořili nedílnou součást celého autoevaluačního procesu a měli k dispozici metody a nástroje, zajišťující informace o dítěti, ale také sloužili jako podpora pro celý proces vlastního hodnocení svými aktivitami.

Nejpřínosnější pro bakalářskou práci zabývající se autoevaluací v oblasti spolupráce rodiny a školy jsem shledala zjištění ze strany ředitelů mateřských škol vyjadřující svůj názor na významnost autoevaluace školy, jejího fungování a míru zapojení se do provádění v jednotlivých podoblastech spolupráce rodiny a školy. Zvolený výzkumný nástroj odpovídal potřebám výzkumného šetření, ačkoliv se domnívám, že občasná uzavřenost respondentů a někdy i neochota dlouze se vyjadřovat k otázkám, mě přivedla k variantě zamýšlet se nad tématem na základě kvalitativně orientovaného výzkumu, prostřednictvím rozhovoru. Avšak i přesto se domnívám, že zabývání se tímto tématem povede k hlubšímu uvědomění si ředitelů mateřských škol o procesu vlastního hodnocení a posílení vztahu mezi rodinou a mateřskou školou.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. USA: Sage.
- [2] Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
- [3] Doubková, A., & Tomek, K. (2007). Autoevaluace a řízení kvality školy. In Realizační tým projektu Metodika, *Autoevaluace výběr příspěvků* (s. 38 - 49). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- [4] Epstein, J. (2010). *School, Family, And Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Abingdon: Routledge.
- [5] Evropská komise, EACEA, Eurydice. (2015). *Zajišťování kvality ve vzdělávání: politika a přístupy v oblasti evaluace škol v Evropě* [Online]. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. Dostupné z <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1>
- [6] Feřtek, T. (2011). *Rodiče vítáni*. Praha: Yinachi.
- [7] Hanzelka, M., & Souček, Z. (2007). Vlastní hodnocení školy. In Realizační tým projektu Metodika, *Autoevaluace výběr příspěvků* (s. 23 - 37). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- [8] Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
- [9] Hrubá, J., & Chvál, M. (2019). *Na cestě ke kvalitní škole*. Praha: Wolters Kluwer.
- [10] Chvál, M. (2018). *Na naší škole nám záleží: Jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál.
- [11] Kohoutek, M., & Mareš, J. (2011). *Anketa pro rodiče* [Online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ae/ankety-pro-rodice>
- [12] Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko – český slovník pedagogický*. Praha: Portál.
- [13] MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [Online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

- [14] Nezvalová, D. (2006). Konec nebo začátek evaluace a autoevaluace u nás?. In Sikorová, Z. (Ed.). *Sborník příspěvků z konference v Malenovicích – Pedagogická evaluace 06'*. [CD - ROM]. Ostrava: Universitas Ostraviensis.
- [15] Novela č. 225/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.
- [16] Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případová studie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [17] Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Muni Press.
- [18] Pol, M. (2008). Škola na cestě k učící se organizaci. *Orbis Scholae*, 2(3), 7 – 22.
- [19] Pol, M., & Lazarová, B. (2011). *Dobrá škola* [Online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ae/dobra-skola>
- [20] Pol, M., & MacBeath, J. (Eds.). (2006). *Serena, aneb, Autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou: Fakta.
- [21] Poláchová Vaš'átková, J. (2011). *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- [22] Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita.
- [23] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [24] Průcha, J. (Eds.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- [25] Shánilová, I. (2012). *Koordinátor AE*. Praha: NÚOV.
- [26] Smolíková, K., & Kupcová, M. (2005). *Manuál k přípravě školního (třídního programu) mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- [27] Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole: Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál.
- [28] Švec, Š. (2010). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně – scientistické a kvalitativně – humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- [29] Vaš'átková, J. (2006). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [30] Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

- [31] Realizační tým projektu Metodika. (2007). *Sborník článků z metodického portálu k tématu autoevaluace* [Online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z [https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/1769/sbornik\\_clanku\\_z\\_metodickeho\\_portalu\\_k\\_tematu\\_autoevaluace.pdf](https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/1769/sbornik_clanku_z_metodickeho_portalu_k_tematu_autoevaluace.pdf)
- [32] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- [33] Zatloukal, T. (Ed.). (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019* [Online]. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(3\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(3))

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ČR Česká republika

ČŠI Česká školní inspekce

MŠ Mateřská škola

OECD Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PISA Program mezinárodního hodnocení žáků

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP Školní vzdělávací program

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Délka praxe a metody spolupráce s rodinou

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Pohlaví

Graf: Délka praxe ve funkci

Graf 3: Dosažené vzdělání

Graf 4: Lokalita mateřské školy

Graf 5: Typ mateřské školy podle zřizovatele

Graf 6: Mateřská škola z hlediska právní subjektivity

Graf 7: Počet tříd v mateřské škole

Graf 8: Vzdělávací koncepce mateřské školy

Graf 9: Zaměření se mateřské školy na oblasti autoevaluace

Graf 10: Význam autoevaluace pro mateřské školy

Graf 11: Podíl na autoevaluaci v mateřské škole

Graf 12: Podoblasti spolupráce školy a rodiny

Graf 13: Poskytování informací rodině dítěte

Graf 14: Získávání informací o dítěti

Graf 15: Poskytnutí zpětné vazby mateřské školy rodinou dítěte

Graf 16: Formy spolupráce rodiny a školy

Graf 17: Zpětná vazba pro mateřskou školu rodinou dítěte

Graf 18: Předávání informací o mateřské škole rodině dítěte

Graf 19: Formy spolupráce rodiny a školy

Graf 20: Informovanost o činnosti učitele v mateřské škole

Graf 21: Nedostatky při provádění autoevaluace mateřské školy

Graf 22: Práce se zjištěnými výsledky autoevaluace školy

Graf 23: Lokalita mateřské školy a spolupráce školy a rodiny

Graf 24: Vzdělání ředitelů a práce s výsledky autoevaluace



## SEZNAM PŘÍLOH

PI:           Dotazník           pro           ředitele           mateřských           škol

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL**

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na téma „Autoevaluace mateřské školy v oblasti spolupráce rodiny a školy.“ Vaše odpovědi a názory jsou pro mě velmi cenné, jelikož poslouží jako podklady k mé bakalářské práci. Dotazník je zcela anonymní.

Předem děkuji za poskytnuté informace a Vaši ochotu.

Pavla Harangozó, studentka 3. ročníku bakalářského studia, obor Učitelství pro mateřské školy, Univerzita Tomáše Bati, Zlín

Pohlaví:

- a) Žena
- b) Muž

Délka praxe ve funkci ředitele mateřské školy:

- a) 1 – 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 15 let
- d) 16 – 20 let
- e) 21 – 27 let
- f) 27 a více

Kraj, kde se Vaše mateřská škola nachází:

- a) Hlavní město Praha
- b) Středočeský kraj
- c) Jihočeský kraj
- d) Plzeňský kraj
- e) Karlovarský kraj
- f) Ústecký kraj
- g) Liberecký kraj
- h) Královehradecký kraj
- i) Pardubický kraj
- j) Kraj Vysočina
- k) Jihomoravský kraj

- l) Zlínský kraj
- m) Olomoucký kraj
- n) Moravskoslezský kraj

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) Středoškolské vzdělání s pedagogickým zaměřením
- b) Bakalářský stupeň VŠ
- c) Magisterský stupeň VŠ
- d) Doktorandské vzdělání v oboru pedagogika
- e) Jiné:

Typ mateřské školy dle zřizovatele:

- a) Veřejná mateřská škola
- b) Soukromá mateřská škola
- c) Firemní mateřská škola

Typ mateřské školy z hlediska subjektivity:

- a) Samostatná mateřská škola bez základní školy
- b) Mateřská škola a základní škola v jednom právním subjektu
- c) Více mateřských škol v jednom právním subjektu
- d) Jiné:

Počet tříd v mateřské škole:

- a) 1 – 3 tříd
- b) 4 – 6 tříd
- c) 7 a více tříd

Zaměření mateřské školy podle vzdělávací koncepce:

- a) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- b) Církevní mateřská škola
- c) Lesní mateřská škola
- d) Montessori mateřská škola
- e) Daltonská mateřská škola

- f) Waldorfská mateřská škola
- g) Jazyková mateřská škola
- h) Začít spolu
- i) Speciální mateřská škola
- j) Jiné:

1. Označte čísla oblasti, kterým se Vaše mateřská škola v rámci autoevaluace školy věnuje.

(1 – pravidelně, 2 – velmi často, 3 - občas, 4 – zřídka, 5 - nikdy)

a) Podmínky vzdělávání	1	2	3	4	5
b) Průběh vzdělávání	1	2	3	4	5
c) Výsledky vzdělávání	1	2	3	4	5
d) Spolupráce s rodiči	1	2	3	4	5
e) Spolupráce se zřizovatelem	1	2	3	4	5
f) Řízení školy, kvalita personální práce	1	2	3	4	5

2. Jaký význam má autoevaluace pro Vaši školu?

(1 – velmi důležité, 2 – důležité, 3 – spíše nepodstatné, 4 – zcela nepodstatné, 5 – nemohu posoudit)

a) Vytvoření motivačního klimatu	1	2	3	4	5
b) Prostředek ke zvýšení kvality školy	1	2	3	4	5
c) Zkvalitnění výuky	1	2	3	4	5
d) Nástroje ke zjednodušení organizace školy	1	2	3	4	5
e) Prostředek ke zjištění nedostatků	1	2	3	4	5
f) Prostředek k odstranění nedostatků	1	2	3	4	5
g) Prostředek k identifikaci silných stránek školy	1	2	3	4	5
h) Nástroj k eliminaci slabých stránek školy	1	2	3	4	5

3. Kdo se podílí na autoevaluaci ve Vaší mateřské škole? *(lze označit nejvýše 2 možnosti)*

- a) Vedení mateřské školy (ředitel, zástupce)
- b) Pedagogický sbor mateřské školy
- c) Provozní zaměstnanci školy
- d) Externí firma

4. Kterým podoblastem spolupráce školy a rodiny se věnujete?

(1 – pravidelně, 2 – velmi často, 3 - občas, 4 – zřídka, 5 - nikdy)

a) Informace o dítěti	1	2	3	4	5
b) Spolupodílení se na akcích pořádaných školou	1	2	3	4	5
c) Účast na akcích pořádaných školou	1	2	3	4	5
d) Sledování informací o dění ve škole	1	2	3	4	5
e) Poskytování podnětů pro práci školy	1	2	3	4	5
f) Průběžná komunikace učitele a rodiny	1	2	3	4	5

5. Jaké informace o škole jsou nejvíce poskytovány rodině (= rodiče, prarodiče, zákonní zástupci)?

(1 – pravidelně, 2 – velmi často, 3 - občas, 4 – zřídka, 5 - nikdy)

a) Koncepce školy	1	2	3	4	5
b) Zaměření školy	1	2	3	4	5
c) Cíle školy	1	2	3	4	5
d) Aktivity a akce pořádané školou	1	2	3	4	5
e) Provozní záležitosti školy	1	2	3	4	5
f) Informace o školním řádě	1	2	3	4	5
g) Vzdělávací pokrok dítěte	1	2	3	4	5
h) Problémy a obtíže dítěte	1	2	3	4	5
i) Doporučení odborné pomoci dítěti	1	2	3	4	5

6. Jak často používáte následující metody a nástroje k získání informací o dítěti?

(1 – pravidelně, 2 – velmi často, 3 - občas, 4 – zřídka, 5 - nikdy)

a) Portfolio dítěte	1	2	3	4	5
b) Rozhovor s rodiči	1	2	3	4	5
c) Dotazník s náměty od rodiny dítěte	1	2	3	4	5
d) Osobní konzultace s učitelem	1	2	3	4	5
e) Pozorování dítěte učitelem	1	2	3	4	5
f) Dotazník s informacemi o dítěti	1	2	3	4	5
g) Písemné hodnocení dítěte (diagnostika)	1	2	3	4	5
h) Dotazník externí firmy	1	2	3	4	5

7. Jakou formou poskytuje rodina zpětnou vazbu škole? (lze označit nejvýše 2 možnosti)

- a) Podíl na tvorbě portfolia dítěte
- b) Konzultace s rodinou
- c) Plánování programů a projektů školy
- d) Účast rodiny na výchovně vzdělávacích programech a projektech školy
- e) Jiná odpověď.....

8. Jakými formami spolupracuje rodina s mateřskou školou na následujících oblastech?

(1 – pravidelně, 2 – velmi často, 3 - občas, 4 – zřídka, 5 - nikdy)

a) Informace o dítěti	1	2	3	4	5
b) Pomoc na akcích pořádaných MŠ	1	2	3	4	5
c) Účast na akcích pořádaných MŠ	1	2	3	4	5
d) Sledování informací o dění v MŠ	1	2	3	4	5
e) Poskytování podnětů pro práci MŠ	1	2	3	4	5

9. Jakými formami poskytuje mateřská škola zpětnou vazbu rodině?

(1 – pravidelně, 2 – velmi často, 3 - občas, 4 – zřídka, 5 - nikdy)

a) Písemné informace na nástěnkách školy	1	2	3	4	5
b) Konzultace rodiny s učiteli mateřské školy	1	2	3	4	5
c) Spolupráce s dalšími subjekty	1	2	3	4	5
d) Začlenění námětů rodiny	1	2	3	4	5
e) Prezentace výsledků prací dítěte	1	2	3	4	5

10. Jak často předáváte informace o škole rodině?

(1 – pravidelně, 2 – velmi často, 3 - občas, 4 – zřídka, 5 - nikdy)

a) Informace od učitele ve třídě	1	2	3	4	5
b) Rozhovor s rodinou	1	2	3	4	5
c) Webové stránky školy	1	2	3	4	5
d) Tematické plány	1	2	3	4	5
e) E-mail	1	2	3	4	5
f) Nástěnka školy	1	2	3	4	5
g) Jiná odpověď:.....	1	2	3	4	5

11. Jaké formy spolupráce školy a rodiny preferujete?

(1 – pravidelně, 2 – velmi často, 3 - občas, 4 – zřídka, 5 - nikdy)

a) Účast rodičů na vzdělávacím bloku	1	2	3	4	5
b) Pořádání akcí pro děti za spolupráce rodiny	1	2	3	4	5
c) Ukázka výsledků prací dítěte	1	2	3	4	5
d) Informativní schůzka pro nově přichozích děti	1	2	3	4	5
e) Konzultační schůzka v průběhu školního roku	1	2	3	4	5
f) Dílny pro rodinu s dětmi	1	2	3	4	5
g) Dny otevřených dveří MŠ	1	2	3	4	5
h) Slovní hodnocení rodinou dítěte	1	2	3	4	5

12. Jak často se věnujete zjištění informací o činnosti učitelů?

(1 – pravidelně, 2 – velmi často, 3 - občas, 4 – zřídka, 5 - nikdy)

a) Rozhovor k sebehodnocení učitele	1	2	3	4	5
b) Analýza činnost učitele	1	2	3	4	5
c) Hospitace vedením školy	1	2	3	4	5
d) Vzájemná hospitace učitelů	1	2	3	4	5
e) Profesní portfolio	1	2	3	4	5
f) Zpětná vazba k tematické části	1	2	3	4	5
g) Deník učitele	1	2	3	4	5
h) Sebehodnotící arch	1	2	3	4	5
i) Videozáznam vzdělávacího bloku	1	2	3	4	5

13. Co postrádáte v rámci pravidelného provádění autoevaluace školy? *(lze označit nejvýše 2 možnosti)*

- a) Spolupracující učitelé
- b) Nedostatečná podpora rodiny k uskutečnění
- c) Subjektivní pohled na provádění autoevaluaci školy
- d) Nedostatek podpory z vnějšku (ČŠI, legislativa, metodická podpora)
- e) Jiná odpověď:.....

14. Jak nejčastěji se zjištěnými výsledky autoevaluace pracujete? *(lze označit nejvýše 2 možnosti)*

- a) Prezentace zjištěných výsledků autoevaluace
- b) Zpřístupnění ve Výroční zprávě školy
- c) Písemná hodnocení školy na zjištěné výsledky
- d) Rozhovor s rodiči
- e) Doporučení pro následující období
- f) Zahrnutí připomínek do nadcházejících plánů školy
- g) Nezabýváme se zjištěnými výsledky autoevaluace

Děkuji za Váš čas.