

Proces autoevaluace mateřské školy z pohledu pedagogických pracovníků

Lenka Válková

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka Válková**

Osobní číslo: **H130322**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Proces autoevaluace mateřské školy z pohledu pedagogických pracovníků**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických pojmů z oblasti pedagogické evaluace a autoevaluace na úrovni preprimárního vzdělávání.

Příprava výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s pedagogickými pracovníky ve vybrané mateřské škole.

Analýza získaných rozhovorů s využitím vybraných strategií podle základního schématu zakotvené teorie.

Vytvoření zjednodušeného teoretického modelu reflektujícího realitu mateřské školy.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ALASUUTARI, Maarit, Ann-Marie MARKSTRÖM a Ann-Christine VALLBERG ROTH.
Assessment and documentation in early childhood education. Abingdon, Oxon:
Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-66125-6.

JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. K perspektivám školního vzdělávání. Brno: Paido, 2010.
ISBN 978-80-7315-193-5.

SYSLOVÁ, Zora. Autoevaluace v mateřské škole. Praha: Portál, 2012. ISBN
978-80-262-0183-0.

ŠMELOVÁ, Eva. Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských proměn.
Olomouc: PdF UP, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha:
Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0.

VAŠTATKOVÁ, Jana. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: Univerzita Palackého,
2006. ISBN 80-244-1422-8.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

24. listopadu 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2016

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015


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




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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ...21. 4. 2016.....

.....Václav Šembera.....

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 vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

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

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

3). *Odpírá-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 jím 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

Bakalářská práce se zaměřuje na autoevaluaci v mateřské škole. Teoretická část z obecného hlediska vysvětluje a popisuje základní terminologii, popisuje fáze autoevaluace a její ukotvení ve vzdělávací politice. Objasňuje také výhody a úskalí autoevaluace. S autoevaluací úzce souvisí kvalita a efektivnost školy, proto se i na tuto oblast bakalářská práce zaměřuje. Cílem praktické části je popsat, jak na zvolené mateřské škole probíhá proces autoevaluace z pohledu pedagogických pracovníků. Kvalitativní výzkum je proveden za pomoci rozhovorů s pedagogickými pracovníky a jejich písemným vyjádřením. Postup výzkumu je zpracován podle zakotvené teorie.

Klíčová slova: evaluace, autoevaluace, kvalita a efektivita školy, klima školy, zakotvená teorie, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

This thesis focuses on self-evaluation in the nursery school. The theoretical part explains and describes the basic terminology from the general perspective, describes a phase of self-evaluation and its anchorage in educational policy. It also explains the advantages and pitfalls of self-evaluation. The thesis also focuses on connection of self-evaluation and quality and effectiveness of the school as they are closely related to each other. The aim of the empirical part is to describe how the process of self-evaluation runs in the chosen nursery school from the perspective of teaching staff. Qualitative research was carried out with the help of interviews with teachers and their written expressions. The research process is handled according to the grounded theory.

Keywords: evaluation, self-evaluation, quality and efficiency of the school, school climate, grounded theory, qualitative research

Děkuji paní Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za pomoc, podporu a užitečné rady při psaní bakalářské práce.

Děkuji svým blízkým a rodině za podporu, trpělivost a pochopení.

Děkuji učitelkám a ředitelce mateřské školy za poskytnutí rozhovorů a písemných materiálů důležitých pro vznik této práce.

Prohlášení:

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

Motto: „*Jestli najdeš v životě cestu bez překážek, určitě nikam nevede.*“

Arthur Charles Clarke

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PEDAGOGICKÁ EVALUACE.....	12
1.1 CHARAKTERISTIKA POJMU EVALUACE.....	12
1.2 DRUHY EVALUACE	14
2 AUTOEVALUACE ŠKOLY	16
2.1 FÁZE AUTOEVALUACE	17
2.2 ZAKOTVENÍ AUTOEVALUACE VE VZDĚLÁVACÍ POLITICE.....	18
3 AUTOEVALUACE VE ŠKOLNÍ REALITĚ	20
3.1 CÍL A ÚČEL AUTOEVALUACE.....	21
3.2 VÝHODY A ÚSKALÍ AUTOEVALUACE	22
3.3 OBLASTI AUTOEVALUACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	23
3.4 METODY, NÁSTROJE A TECHNIKY AUTOEVALUACE	23
3.5 AUTOEVALUAČNÍ ZPRÁVA	24
3.6 AUTOEVALUACE JAKO ČINITEL PODPORUJÍCÍ DEMOKRACII VE ŠKOLE	25
4 KVALITA A EFEKTIVNOST ŠKOLY.....	27
4.1 KLIMA ŠKOLY JAKO DŮLEŽITÝ ASPEKT JEJÍ KVALITY A AUTOEVALUACE.....	28
5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	32
6.1 POJETÍ VÝZKUMU	32
6.2 CÍL VÝZKUMU	32
6.2.1 Dílčí výzkumné cíle.....	32
6.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
6.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	33
6.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	34
6.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	35
6.7 ORGANIZACE A PRŮBĚH VÝZKUMU	35
7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	37
7.1 ANALYTICKÝ PŘÍBĚH.....	37
7.1.1 Příčina: Nepříznivé klima učitelského sboru	38
7.1.2 Jev: Zjednodušené pojetí autoevaluace školy	41
7.1.3 Koncept a intervenující podmínky: Zaměřenost vedení školy na materiální vybavení	42
7.1.4 Strategie jednání a interakce: Omezená spolupráce a komunikace.....	43
7.1.5 Následek: Nespokojenost učitelek.....	46
7.2 TEORETICKÝ MODEL.....	48
8 AUTOEVALUACE Z POHLEDU UČITELKY JINÉ MŠ.....	49
8.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	54
9 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	57

ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	61
SEZNAM SCHÉMAT.....	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Termíny evaluace a autoevaluace jsou v současném školském systému často probíraným tématem. Povinnost provádět evaluaci stanovuje školám školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů a kromě toho také kurikulární dokumenty, čímž jsou myšleny rámcové vzdělávací programy. Jedná se především o povinnost provádět vlastní hodnocení školy a realizovat autoevaluaci školy.

Autoevaluace vychází z evaluace. V současnosti se vyvíjí disciplína vědního oboru, která se nazývá pedagogická evaluace. Vzniká propojením teorie i praxe a chápe tyto dvě skutečnosti jako jednu ze svých součástí. Pedagogická evaluace vyjadřuje nejenom teoretický přístup, zaměřuje se také na praktickou stránku věci. V současné době je této vědní disciplíně přikládán veliký význam a to jak ze strany vzdělávací politiky, tak ze strany ekonomie vzdělávání.

Pod pojmem autoevaluace se skrývá obsáhlý a složitý proces. Cílem bakalářské práce je proto co nejsrozumitelněji popsat nejenom obecnou charakteristiku evaluace a autoevaluace, ale také objasnit pojmy, které spolu souvisí. Nejdříve je uváděna základní terminologie evaluace a také její fáze. Další část práce je věnována samotné autoevaluaci, kde je zmínka o jednotlivých fázích a ukotvení ve vzdělávací politice. Důležitou částí je autoevaluace v oblasti školní reality. Popisuje nejenom možný cíl a účel, ale také její výhody a úskalí. Protože se bakalářská práce týká výhradně mateřské školy, pozornost byla zaměřena i na oblasti autoevaluace v mateřské škole. Zde je popsáno, jaké mohou být využívány techniky, metody a nástroje. Po ukončení autoevaluačního procesu vzniká tzv. autoevaluační zpráva, která má v této části také své místo. Závěrem kapitoly je zmínka o autoevaluaci jako činiteli podporujícího demokracii ve škole.

S termínem autoevaluace velmi úzce souvisí také kvalita a efektivnost školy. Touto poslední kapitolou je vysvětleno, jak důležité jsou autoevaluační procesy ve spojitosti s rozvojem kvality škol. Hovoří se také o klimatu školy jako o důležitém aspektu její kvality a autoevaluace.

Praktickou část tvoří kvalitativní výzkum, který byl realizován na základě polostrukturovaných rozhovorů a zpracován podle principů zakotvené teorie Strausse a Corbinové. Analýzou rozhovorů s pedagogickými pracovníky zvolené mateřské školy vzniklo pět kategorií, ke kterým se pojí jednotlivé podkategorie. Výsledkem je zjištění, jak na zkoumané mateřské škole probíhá proces autoevaluace ze strany pedagogických pracovníků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ EVALUACE

Termín evaluace je v českém školství používán poměrně krátce. Jedná se však o často probírané téma školní reality z toho důvodu, že se evaluace stala nezbytnou součástí škol, které chtějí zlepšovat svou kvalitu a efektivnost. Pro objasnění této problematiky se nejdříve budeme věnovat charakteristice samotného pojmu evaluace, kam spadají také základní úrovně evaluace a na závěr popíšeme její druhy.

Školský systém v České Republice byl v posledních letech charakteristický obdobím změn. Školy nabyly nových pravomocí, s nimiž je spojena také větší zodpovědnost. Získání pedagogické autonomie odstartovalo vytváření Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP), se kterými se výrazně změnil i postoj ke škole a kurikulu velmi pozitivním směrem. Termín kurikulum je u nás používán celkem krátce, naopak v zahraničí je velmi frekventovaný a dlouho používaný. Jedná se o vzdělávací program, který je významný pro komplexní řešení obsahu, cílů, metod a strategií, také způsob organizování a vyhodnocování školního vzdělávacího programu.

Zpracování vlastních vzdělávacích programů umožnilo školám brát v potaz důležité aspekty výchovně vzdělávacího procesu. I svůj obsah a formy vzdělávání si školy nastavily tak, aby se mohly odlišovat od ostatních škol. Aktuálně nastavený školský systém dává větší prostor učitelům projevit svou kreativitu a rovněž zohledňovat individuální zvláštnosti žáků. Českým školám je umožněno brát ohled na prostředí, ve kterém se nacházejí, být jedinečné ve svém zaměření a tím získat a upevnit si místo na trhu vzdělávání. (Vaš'átková, 2006. s. 5-7)

S tímto vším je spojena také kvalita a efektivita škol. „Kvalitu předškolního vzdělávání představuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV) vymezující hlavní požadavky, podmínky a pravidla na vzdělávání dětí předškolního věku. Efektivita vzdělávání souvisí s hodnocením školy a její činnosti, ať už s hodnocením vlastním, prováděným školou, nebo vnějším, prováděným Českou školní inspekcí.“ (Bečvářová, 2010, s. 7)

1.1 Charakteristika pojmu evaluace

České školství prošlo kurikulární reformou, která také ovlivnila zavádění nových pojmů. Jedná se o termíny evaluace a autoevaluace. Při pročitání materiálů, které mají spojitost s naším tématem bakalářské práce, jsme narazili na více pojmů, významově podob-

ných, odlišných však svým pojetím. Jedná se o vlastní hodnocení školy, sebehodnocení či sebeevaluace. Nás však především zajímá vymezení pojmů evaluace a autoevaluace.

Definice se u různých autorů mírně odlišují, přesto však mají stejný závěr a to takový, že vždy směřují ke zlepšování určitých jevů, které se jeví jako problematické.

Evaluace má svůj původ v latinském jazyce (valere), z něhož se poté dostalo do anglického jazyka. Vašátková (2012, s. 11) ve své knize *Autoevaluace v praxi českých škol*, vysvětluje termín evaluace takto: „Evaluace je proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování při řízení procesu zajišťování a zvyšování kvality a efektivity (včetně jejich prokazování).“ S evaluací také souvisí pojem tzv. metaevaluace, která se zabývá evaluací již proběhnutých evaluací s cílem zdokonalit tyto postupy.

Jinak o evaluaci píše Syslová (2012, s. 23) ve své knize *Autoevaluace v mateřské škole*, mluví o ní jako o procesu, který vede ke zlepšení kvality a hodnocení. Je to činnost zejména jednorázová, bez dalších vývojů nebo postupů.

Bečvářová (2010, s. 32) v knize *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*, udává evaluaci jako řízené hodnocení na základě předem stanovených pravidel. Uvádí, že s tímto termínem pak pracuje RVP PV.

Evaluace se ve školství může provádět na základě čtyř úrovní:

- 1) Mezinárodní úroveň - probíhá za pomoci nejrůznějších činností mezinárodních organizací. (Například PISA - Program pro mezinárodní hodnocení studentů).
- 2) Národní úroveň - znamená sběr informací v rámci školského systému, popřípadě i různých jeho odvětvích. V České Republice se jedná například o Českou školní inspekci.
- 3) Meziúroveň - je vysvětlena jako evaluace konkrétních škol. Jakým způsobem školy naplňují cíle a také, jakým způsobem se dokážou poprat s okolními vlivy.
- 4) Mikroúroveň - jedná se o evaluaci ve třídě, při výuce. Zde je možné, aby tato úroveň byla doplněna názorem zaměstnanců, studentů i rodičů na činnost školy. (Vašátková, 2012, s. 12)

1.2 Druhy evaluace

Evaluaci je možné rozdělit na základě různých hledisek. První rozdělení se vymezuje na základě toho, kdo evaluaci provádí, dalším hlediskem pak může být, za jakým účelem byla evaluace prováděna a jakých výsledků bylo dosaženo.

Z hlediska toho, kdo evaluaci provádí, ji dělíme na externí, kterou provádí buďto česká školní inspekce, zřizovatel, popřípadě další instituce k tomuto oprávněné, a evaluaci interní, kde dochází k evaluaci vlastní, tedy provádí ji škola sama. Oba typy mají klady i zápory. Když vezmeme externí evaluaci, zde je velkým pozitivem objektivita. Naopak záparem pak může být téměř nemožnost posoudit vnímané jevy komplexně.

Hledisko interpretace výsledků rozdělujeme na dva typy. První typ nazýváme jako normativní, kdy dochází ke srovnání výsledků různých subjektů, v našem případě dochází ke srovnávání škol, což je pozitivní pro následné snahy škol o zlepšení či zdokonalování se ve všech směrech. Druhý typ nazýváme kritériálním, zde dochází k porovnávání výsledků podle předem připravených norem.

Když vezmeme v potaz, za jakým účelem byla evaluace prováděna, najdeme další dva typy dělení. První typ se nazývá sumativní, druhý formativní.

Podstatou formativní evaluace bývá průběžné hodnocení a diagnostikování informací. Poté na základě dosažených informací pracování na zlepšení situace. Podstatou sumativní evaluace se stala snaha prokázat stávající kvalitu školy. (Vašátková, 2006, s. 11)

Pokud zajdeme do větší hloubky, nalezneme další jedno dělení a to z hlediska období, kdy byla evaluace prováděna. Máme na mysli evaluaci vstupní, která je prováděna na počátku období (například začátek školního roku) a dále výstupní evaluaci, která je prováděna na konci období (školního roku).

V některých publikacích se můžeme setkat také s termínem pedagogická evaluace a to z toho důvodu, že nynější pedagogika vnímá praktickou a teoretickou stránku evaluace jako jednu ze svých součástí. Jednak vyjadřuje teoretický přístup, což znamená, že hodnotí jevy týkající se vzdělávací reality, také metodologii, která spočívá v systému postupů či nástrojů a v neposlední řadě ji chápe jako praxi veškerého hodnocení vzdělávacích jevů. Mluvíme tedy o vědecko-praktickém oboru, který zjišťuje, porovnává, hodnotí a vysvětluje kvalitu a efektivitu vzdělávání. V nynější době z pohledu vzdělávací politiky a ekonomie

vzdělávání je pedagogické evaluaci připisována poměrně velká důležitost. (Vaš'atková, 2012, s. 11)

Aby všechny možnosti, které školy mají, byly využity s maximální efektivitou, je potřebné mít zpětnou vazbu od všech, jež jsou do systému zapojeni. Proces takzvané evaluace je tedy vhodným nástrojem právě pro zjištění školní úspěšnosti. Poukáže na nedostatky, odpoví na otázky „proč“ se něco nedaří a poskytne indicie k cestě zlepšení. (Vaš'atková, 2006. s. 5)

2 AUTOEVALUACE ŠKOLY

Druhá kapitola naší práce se bude věnovat pojmu autoevaluace. Nejdříve popíšeme obecnou charakteristiku. Pokračovat budeme popisem jednotlivých fází autoevaluace a na závěr na tuto problematiku nahlédneme z hlediska politického. Budeme popisovat zakotvení autoevaluace ve vzdělávací politice.

Pro naši práci je výchozí termín autoevaluace, který je v českém školství užíván poměrně krátce. Někteří odborníci však zastávají názor, že určité její formy probíhaly ve školách od prvopočátku, ale pod jiným označením. Dnes je systematická i průběžná autoevaluace povinná pro všechny typy škol. (Autoevaluace, výběr příspěvků, 2007, s. 5)

Autoevaluace se v dnešním decentralizovaném pojetí škol stala velmi významnou a důležitou složkou managementu mateřské školy. Školy si samy musí vyhledávat nástroje, kterými budou schopny naplánované cíle usměrňovat, vylepšovat a také hodnotit jejich naplňování. Má sloužit také jako prostředek pro lepší chápání toho, jak mateřská škola funguje, jestli poskytuje kvalitní podmínky pro vzdělávání a v neposlední řadě, jak moc kvalitní vzdělání poskytuje. V RVP jsou stanoveny požadavky, které má autoevaluace pomoci pedagogům objasnit. Všechny takto nasbírané informace pak mají pomoci k dalšímu plánu rozvoje mateřské školy. (Syslová a kol., 2012, s. 250)

Podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání je autoevaluace popsána jako způsob, jakým je na školách, které poskytují předškolní, základní nebo gymnaziální vzdělávání, získávána zpětná vazba, která je dále použita na opravu a vylepšení činností naplánovaných ve školních vzdělávacích programech (dále jen ŠVP), je brána také jako výchozí bod pro další práci. Právě v ŠVP, v jeho jedné povinné části, je stanoveno, jakou podobu bude autoevaluace mít. Má být zpracována podle předem stanovených bodů v rámcovém vzdělávacím programu. Autoevaluaci tedy můžeme chápat jako: „cyklický, systematický a systémový proces, který je iniciován a realizován aktéry školního života. V jeho průběhu se pomocí různých metod či nástrojů sbírá a s využitím kritérií i indikátorů analyzuje průkazný materiál k vyhodnocování míry, v jaké se podařilo dosáhnout plánovaných cílů stanovených v souladu se školou přijatým konceptem kvality. Zjištěné poznatky jsou následně ve škole interně diskutovány a získané výstupy jsou impulsem pro další práci: pomáhají škole kvalifikovaně prokazovat kvalitu své práce, udržovat ji nebo i zlepšovat“ (Vašátková, 2012, s. 12-13)

Syslová (2012, s. 24) ve své knize Autoevaluace v mateřské škole uvádí podobně jako Vašátková, že se jedná o systematické a plánované hodnocení, které probíhá podle pře-

dem daných kritérií a vede ke zkvalitnění školní práce a je také prostředkem pro zavedení a řízení změn.

Popsat, jak má autoevaluace vypadat není až takový problém (ostatně poslouží nám k tomu definice různých autorů). Problém může dle mého názoru nastat tehdy, kdy se do tohoto procesu odmítají zapojit všichni k tomu určení, respektive se zapojí jen z povinnosti a jejich úsilí je minimální. Ze zkušenosti ze dvou mateřských škol mohu říci, že jsem se setkala s různě fungující autoevaluací. V jedné mateřské škole fungovala nadstandardně, ve druhé naopak téměř vůbec. Myslím si proto, že skutečný smysl bude mít autoevaluace jen tehdy, je-li prováděna s maximálním úsilím a především všemi aktéry za účelem skutečně školu posunout v oblasti kvality co nejvíce.

2.1 Fáze autoevaluace

Podle současné legislativy nejsou dány bližší parametry autoevaluace, čímž je myšlena struktura, obsah, případně konkrétní oblasti autoevaluace. Je tedy na škole samotné, jakým způsobem se vlastního hodnocení chopí. Autoevaluace se skládá z jednotlivých postupů, které směřují k rostoucí kvalitě prováděné autoevaluace, a tím i postupnému zvyšování její účinnosti. Samotný autoevaluační proces má několik fází. První fází je motivace, ta vzniká v okamžiku potřeby evaluace. Iniciátor (ředitelka, případně pověřená učitelka) si položí otázku „proč“ je evaluace potřebná, co vlastně chceme získat. Napomáhá zjistit potřeby lidí. Po fázi motivační nastupuje příprava. Ta zahrnuje promýšlení, plánování záměrů a cílů, vybírají se oblasti, ve kterých bude evaluace probíhat, stanovují se pravidla a podmínky evaluace, sestavuje se časový plán a oblast respondentů (učitelů, rodičů, apod.). Plány se pak zpracovávají a ve výsledku se pojmenovává vše, co je pokládáno za úspěch a co ne. Pro tuto fázi je typický myšlenkový chaos, tápání, hledání, diskuse a dohadování, shánění informací. Další fází je samotná realizace. V této fázi se navržené postupy realizují, aplikují se různé metody, nástroje a techniky pro získávání potřebných informací. Dochází ke sběru dat a informací. Při interpretační fázi se získané informace vyhodnocují, vytvářejí se záznamy a třídí se podklady pro závěrečnou zprávu. Označí se priority budoucího vývoje, které se stanou součástí evaluační zprávy. Předposlední korektivní fáze má za úkol zjištěné poznatky využít jako podklad pro upevnění dosavadního stavu. Je odrazem pro inovaci a opravu problémových oblastí. Celý tento proces uzavírá metaevaluační fáze, která se má stát impulsem pro následující evaluace.

2.2 Zakotvení autoevaluace ve vzdělávací politice

Vzdělávací politiku můžeme nazvat vědním oborem, ale i praktickou činností, která se zabývá plánováním, legislativou, financováním a dalšími kategoriemi ve školství a celém vzdělávacím systému. Do vzdělávací politiky rovněž zahrnujeme kurikulární politiku. Pokud chceme uvést přesnější vysvětlení termínu vzdělávací politika, pak můžeme říct, že se jedná o principy, priority a metody rozhodování, které se vztahují k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Jeho součástí jsou strategické záměry rozvoje vzdělávání, také legislativní rámec, možnosti financování a způsob kontroly vzdělávacích subjektů. Školská politika je brána jako součást vzdělávací politiky, která je zaměřena výhradně na školskou soustavu. Jejím zásadním úkolem by mělo být řešení nejpodstatnějších problémů, jako je například: soulad vzdělávacích potřeb společnosti, vztahy mezi kvalitou výuky a všeobecným přístupem ke vzdělávání, apod. A právě oblast posuzování kvality a úrovně škol je aktuálně probíraným tématem mnohými odborníky, kteří hledají způsoby, jak zvednout kvalitu škol. Výsledkem hledání nástroje, který by pomohl vylepšit kvalitu škol, se stal proces vlastního hodnocení školy.

Vstup České Republiky do Evropské unie znamenal přijetí stejné strategie vzdělávání jako u ostatních členských států, kde je zdůrazňován vzdělávací systém, který směřuje k rozvíjení kompetencí od nejmladších věkových kategorií. Pozornost je věnována i kvalifikaci pedagogických pracovníků, na které je kladen požadavek na rozšiřování jejich vzdělávání. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání stanovil školám všech úrovní povinnost vytvářet vlastní hodnocení. K tomu se rovněž vztahuje vyhláška 15/2005 Sb., která udává podmínky dlouhodobého záměru, výroční zprávy i vlastního hodnocení školy. Doplnující informace jsou uvedeny ve sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky a rovněž v rámcovém vzdělávacím programu pro všechny úrovně škol. (Prášilová, 2006, s. 33-35)

Úplné znění vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, jak vyplývá ze změn provedených vyhláškami č. 225/2009 Sb. a č. 195/2012 Sb., udává obsah zpracování výroční zprávy o činnosti školy:

- Základní údaje o škole
- Přehled vzdělávání
- Rámcový popis personálního zajištění
- Údaje o přijímacím řízení nebo o zápisu

- Údaje o výsledcích
- Údaje o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, aj.
(Školské zákony, 2010, s. 285-291)

Uzákonění vlastního hodnocení jako povinnosti pro všechny, představovalo pro školy značné potíže. Vyrovnat se s touto skutečností bylo obtížné, jelikož dříve neexistovalo dostatek materiálů, o které by se školy mohly opřít. Dnes je tato skutečnost jiná. Vzniklo spousty zajímavých prací, které se zabývají autoevaluací a mohou tak sloužit jako pomoc při realizaci vlastní autoevaluace.

Školská politika a celý vzdělávací systém vždy reaguje na změny v okolí (společenské, ekonomické, sociální i politické). Kdy dojde ke změnám a k jakým vždy záleží na politických procesech, jelikož jsou k tomu určeny. Problematika vzdělávání bývá úzce spojena s volebními programy a následná realizace slibovaných vizí souvisí se složením parlamentu a senátu. Hlavním nositelem změn ve vzdělávací politice by mělo být ministerstvo školství, které ale nemá volnou ruku při plánování a realizaci změn. Je závislé na jiných subjektech. Celý průběh má následující charakter.

Hlavní cíle a záměry jsou obsaženy v tzv. vizi, kterou vytvoří autority na nejvyšších místech. Aby tato vize mohla být splněna, musí být přetransformována do konkrétních zákonů, nařízení či předpisů. Samotná realizace poté probíhá přímo v praxi (v realizační instituci) a nemůžeme na sto procent říci, že politika, která se realizuje je shodná s tou navrhovanou. Příčin neúspěchu je mnoho, proto je vždy důležitá kontrola realizace vzdělávací politiky, na které se podílí Česká školní inspekce a výzkumná pracoviště. (Prášilová, 2006, s. 35-36)

3 AUTOEVALUACE VE ŠKOLNÍ REALITĚ

Tato kapitola nás zavede do oblasti školní reality. Nejdříve se zmíníme o tom, jaký je cíl a účel autoevaluace. S touto spojitostí objasníme i výhody a úskalí procesu. V mateřské škole je autoevaluace zaměřena na více oblastí, které si také v naší práci popíšeme a nezapomene zmínit ani metody, nástroje a techniky, které mohou být v mateřské škole využívány. Na závěr se seznámíme s autoevaluační zprávou.

Jak skutečně bude vypadat evaluace na konkrétních školách, závisí na skutečnosti, jak k samotnému provádění přistupují tamní zaměstnanci. Záleží na různých okolnostech, jako například, zda je realizována jenom z povinnosti, protože je dána zákonem, jestli je z velké části iniciována vedením nebo naopak jestli je realizována dobrovolně se skutečným zájmem posunout kvalitu dané školy, aj. Jak už víme, autoevaluace není jednorázovou záležitostí, jedná se dlouhodobý proces, který doprovází různě provázané činnosti.

Autoevaluace se v nynějším pojetí řízení škol stala jednou z nejdůležitějších součástí managementu mateřských škol. Tím, že si školy samy vytváří školní vzdělávací programy, musí samy hledat nástroje a techniky, jak budou naplánované cíle dotvářet a jak budou hlídat jejich plnění. Autoevaluace má sloužit jako pomocník k lepšímu pochopení fungování MŠ. Má poukázat na to, jaké podmínky vytváří pro vzdělávání dětí a také jak kvalitní vzdělání škola poskytuje. Jejím hlavním posláním je pomoci škole i předškolním pedagogům chápat procesy změn, které vycházejí z RVP PV. (Syslová 2012, s. 250)

Aby autoevaluace měla skutečný smysl, měla by být prováděna se souhlasem všech učitelů, tedy celého pedagogického sboru. Měla by se konat v příjemném klimatu, to znamená, brát ji jako přirozenou součást práce, ne jako kontrolu. A právě proto je před samotným započítáním důležitá diskuze. Plán autoevaluace by pak měl korespondovat s plánem školy. Pro lepší pochopení a usnadnění všech dalších aktivit s budoucí realizací je vhodné najít společné odpovědi na následující otázky:

- Jaký je cíl evaluace?
- Na jaké otázky mi má evaluace odpovědět?
- Jaké oblasti práce školy zvolit?
- Jaké informace budu potřebovat?
- Bude zahrnuta část školy, nebo celá?
- Kolik času potřebuji?
- Jaké budou náklady evaluace?

- Jaké nástroje budu potřebovat?
- Jak budu data zpracovávat?
- Jak budu moci věřit svým výsledkům?
- Kdo bude evaluaci provádět? Kdo ji bude řídit? Kdo do ní bude zahrnut?
- Jak budu data interpretovat?
- S jakými etickými úskalími se případně mohu setkat?
- Jak podám zprávu o evaluaci?

3.1 Cíl a účel autoevaluace

Specifickou podobu ukládají procesu autoevaluace obecné i konkrétní cíle. Cíle je však důležité odlišit od účelů autoevaluačního procesu. Účelem procesu autoevaluace je zejména vést školu ke zlepšení její kvality v jednotlivých oblastech práce. Dotýká se tedy školy jako celku. Oblastmi autoevaluace rozumíme takové oblasti práce, kterým se chce škola podrobněji věnovat, které považuje za důležité. Obecné oblasti jsou uvedeny v rámcovém vzdělávacím programu a také ve vyhlášce č. 15/2005 Sb. Tyto oblasti si dále každá škola rozpracovává ve školním vzdělávacím programu (ten samozřejmě vychází z rámcového vzdělávacího programu). Oblasti, které si škola sama vybere za důležité, konkretizuje podle toho, co je pro danou školu typické a charakteristické. Vychází tedy z podmínek a potřeb konkrétní školy. Může se jednat například o oblast spolupráce s rodiči, vzájemné komunikace pedagogického i nepedagogického personálu, aj.

Z výše uvedené vyhlášky vyplývá, že oblasti, které si škola pro autoevaluaci vybere, mají být takové, u nichž vidí potřebu kvalitu práce vylepšit. To znamená, že aktéři školy jsou si vědomy jistého nedostatku. Také se může jednat o oblast, u které je vhodné udržet si dosavadní kvalitu.

Cílem autoevaluace je očekávaný výsledek, k němuž jsou aktivity směřovány. Autoevaluace se pojí s myšlenkou, že pokud budou do procesu stanovení cílů zapojeni všichni aktéři, lépe a jednodušeji přijmou cíle za své. Pokud cíle nebudou jasně stanoveny, autoevaluace nemůže být úspěšná. Velmi důležitá věc spočívá ve stanovení všech cílů před začátkem procesu. Cíle vyplývají ze školní vize, ze strategických a dílčích cílů a také ze znalosti nynějšího stavu. (Vašátková, 2006, s. 116)

3.2 Výhody a úskalí autoevaluace

Autoevaluace nepomáhá jen škole jako celku, ale otevírá příležitost také učitelům samotným změnit či zlepšit stávající styl práce (pokud je to potřeba). Důsledkem je také fakt, že se mnozí učitelé učí spolupracovat v týmu, rozvíjejí komunikační i sociální kompetence. Za výhody autoevaluace z hlediska učitelů můžeme uvést:

- podpora ochoty ke vzájemným konzultacím, návštěvám a hospitacím;
- přispívá k profesionálnímu rozvoji učitelů;
- poskytuje mechanismy, se kterými se naučí organizovat změny;
- podporuje pocit hrdosti na svou práci.

Pokud chceme, aby autoevaluace byla skutečně úspěšná, musí učitelům přinést možnost se zapojit do vzdělávacího procesu jako profesionálové, nikoli jen jako zaměstnanci školy. Podstatným výsledkem zavedení autoevaluace do škol je rovněž změna způsobu a pojetí práce. Můžeme to nazvat jako změnu pracovní kultury. (Vaš'átková, 2006, s. 103-104)

Autoevaluace s sebou přináší také možná úskalí. První úskalí může představovat neshodu v určitých oblastech. Je potřeba se dohodnout na prioritách a postupech. To však může představovat značné problémy. Zde záleží na každém, jakým způsobem se k danému problému postaví, zda je ochoten naslouchat druhým a hledat společná řešení. Za další rizika můžeme uvést subjektivnost, neschopnost vnímání celého kontextu či povrchní přijímání cílů. Největší hrozbu autoevaluačního procesu však představují následující otázky:

- Kdo je vlastně „majitelem“ získaných dat při autoevaluaci?
- Kdo může s údaji zacházet, komu náleží?
- Jak tato data interpretovat?

V případě, že by se získaná data měla pro jiné instituce stát hrozbou, či ohrozit její chod nebo zaměstnance, ztrácí autoevaluační proces jakýkoli význam. Při provádění autoevaluačního procesu je nezbytná úloha ředitele. Může být pomocný při plánování nebo může proces usměrňovat. Neznamená to však, že musí být v roli tzv. lídra. Tím může být kdokoli z řad učitelů či zástupců ředitele, který bude mít nadšení pro tuto činnost.

Tuto kapitolu můžeme shrnout jedinou větou, kterou uvádí Vaš'átková (2006, s. 107) ve své knize Úvod do autoevaluace školy. „Bez přesvědčení o potřebnosti a správnosti jednotlivých kroků, bez víry a naděje ve zlepšování sebe sama i okolních věcí je velmi obtížné autoevaluační procesy smysluplně realizovat.“

3.3 Oblasti autoevaluace v mateřské škole

Autoevaluace se dotýká více různých oblastí. Pozorovat a hodnotit se dá téměř vše, co se týká vzdělávacího procesu. V obecné rovině se dají porovnávat školní a třídní vzdělávací programy dle požadavků, uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP PV). Důležité je porovnávat obsah třídního vzdělávacího programu (TVP PV) s jeho realizací v praxi. V mateřské škole by se práce měla hodnotit komplexně, k tomu slouží následující oblasti:

- naplňování cílů programu
- kvalita podmínek vzdělávání
- způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání
- práce pedagogů
- výsledky vzdělávání

(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 40)

3.4 Metody, nástroje a techniky autoevaluace

Jaké použijeme metody, nástroje a techniky volíme s ohledem na to, jaký byl stanoven cíl, jaká jsou kritéria a také bereme ohled na časové, personální možnosti autoevaluace. Metody, nástroje a techniky můžeme přirovnat k všemožným cestám, kde jen některé nás dovedou k vytyčenému cíli. Bezpečně můžeme říct, že neexistuje žádná cesta, která by byla jednoduchá. Představíme si nyní nejčastěji využívané metody získávání informací pro následný proces autoevaluace.

- 1) Pozorování napomáhá rozpoznat jevy v přirozeném prostředí. Má cílevědomí, záměrný a plánovaný charakter. I když se zdá, že se jedná o jednoduchou metodu, není tomu tak. Je totiž složité provádět pozorování kvalifikovaně. Tato metoda má také nevýhodu, která spočívá v tom, že můžeme pozorovat pouze to, co skutečně pozorovatelné je, tedy jen aktuální stav.
- 2) Rozhovor poskytuje nám informace přímé (tzv. tváří v tvář) o prožívání, názorech i vnímání druhých. Podstatou úspěšného rozhovoru je schopnost poslouchat a ve vhodných situacích umět mlčet.
- 3) Dotazník představuje získání informací od velké skupiny lidí v poměrně krátkém čase. Tato metoda však v sobě skrývá velikou nevýhodu, kterou je nemožnost zjistit, zda respondent odpovídá skutečně to, co je pravda.

- 4) Analýza dokumentů je možné ji provádět jen v případě, kdy materiály skutečně existují. Následná kvalita analýzy pak závisí na kvalitě získaných dokumentů.

Samozřejmě existují i jiné metody jako jsou didaktické testy, sociometrické techniky či sémantický diferenciál. Přesto výše uvedené metody jsou nejčastěji využívanými metodami. Abychom mohli získat důležité informace pro autoevaluaci, je většinou nezbytné, aby si škola existující nástroje/metody upravila tak, aby co nejvíce vyhovovaly podmínkám každé školy. Je také nutné říct, že kvalitní autoevaluaci není možné provést pouze jedním nástrojem. (Vašátková, 2012, s. 23-24)

3.5 Autoevaluační zpráva

Obecně se dá říct, že zpráva představuje oznámení události či předání získané informace. Autoevaluační zpráva se pak pojí s událostmi v příslušných procesech. Zpracovává se za účelem dokončit autoevaluační cyklus nebo informovat o jeho průběhu. Jinými slovy můžeme říct, že se jedná o dokument, který udává aktuální odpověď na otázku: Jak je na tom naše školka?

Základem toho, jak na tvorbu zprávy autoevaluačního procesu nahlížet na konkrétní škole, je nebát se přiznat si skutečný důvod, proč je autoevaluace realizována. Vytvoření zprávy ukládá tvůrcům potřebu určité citlivosti a opatrnosti, neboť se jedná o velmi intimní záležitost především proto, že výčet naplánovaných nápravných opatření ukazuje na slabiny školy, které byly odhaleny. Jejich uveřejnění může znamenat (v konkurenčním prostředí českých škol) ohrožení konkrétní školy.

Jak by autoevaluační zpráva měla vypadat, tedy jakou strukturu má mít, je také velmi podstatným bodem. Konkrétní struktura však v České Republice není nijak vymezena, pouze v téměř každém „návodu“ můžeme najít zmínku o tom, co by se mělo ze zprávy dát vyčíst:

- 1) Stručné představení jednotlivých fází procesu
- 2) Shrnutí nálezů
- 3) Stanovení doporučení k odstranění nedostatků

V této souvislosti musíme mít na paměti fakt, zda je autoevaluace uskutečňována poprvé nebo probíhá pravidelně. (Vašátková, 2012, s. 27-28)

3.6 Autoevaluace jako činitel podporující demokracii ve škole

Demokracie představuje aktuální i dlouhodobé, obtížné a diskutované téma. Pojí se s ním spousta různých významů, které vycházejí z odlišného chápání demokratické společnosti, organizací, ale také skupin. Pojem demokracie v žádném případě není jednoznačný a můžeme se setkat s mnoha snahami, ať už v pedagogickém či obecném uvažování, o jeho vymezení. Ve společnosti, tedy i ve škole, se o demokracii pojednává jako o ideálu, ke kterému má smysl se přibližovat. Demokracie bývá spojována s různými hodnotami, jako například: spravedlnost, rovnost, týmová práce, společné rozhodování, dělba pravomocí, spolupráce, aj. V demokracii můžeme mluvit o správě vlastních věcí lidmi, jež jsou si rovni. Demokratická praxe má svá základní témata. Máme na mysli tvořivost a osvobození tvořivého sociálního aktéra k tomu, aby spolu s druhými nalézal takové pravdy, které učiní život i učení smysluplnými. Jedná se tedy o poměry, které když vtáhneme k prostředí školy, nabídnou dospělým i nedospělým spoustu příležitostí na uspořádání života, učení a práce. O tom, proč uvažovat o demokracii ve spojitosti se školou, nás inspirují tři směry. První směr se označuje jako politický. Zdůrazňuje význam vzdělávací a školské politiky. Druhý směr je reformě-pedagogický, který zdůrazňuje demokratický ideál ve spojitosti s výchovou a vzděláním. Poslední manažerský směr přikládá význam teorii a praxi obecného managementu. (Pol, 2006, s. 7)

Pokud je demokracie skutečně zahrnuta jako součást očekávání vůči škole, je nutné vzít v potaz všechny aktéry školního života. Snahy o demokracii je tak možné spojovat s šancemi na spokojenější učitele, rodiče a jiné další aktéry.

Demokracie ve škole se pojí s efektivitou a zdokonalováním práce školy a je vymezena několika podmínkami:

- otevřený tok myšlenek bez ohledu na jejich popularitu;
- důvěra v individuální i kolektivní schopnosti lidí řešit problémy;
- uplatňovat kritické reflexe a analýzy pro hodnocení myšlenek;
- péče o blaho druhých;
- péče o respekt a práva jednotlivců a menšin;
- chápání demokracie nikoli jako ideálu, ale spíše jako stabilizovaného souboru hodnot;
- organizace sociálních institucí. (Pol, 2006, s. 11)

Jinými slovy můžeme říct, že pokud mají být školy demokratickými místy, musí se vše odrazit i na rolích, kteří dospělí ve škole mají. Na závěr můžeme uvést myšlenku, kterou Pol (2006, s. 8-9) ve své knize *Demokracie ve škole*, zcela vystihuje, co je důležité pro skutečnou demokratickou školu: „Významné pozornosti se dostává vnitřním, vztahovým charakteristikám (vztah člověka k práci, ke spolupracovníkům, k vedení, k organizaci, spokojenost v práci, klima, kultura atd.), které vytěsňují charakteristiky vnější (motivace odměnou a trestem, kontrola, pracovní pomůcky, vymezení pracovního místa, jasné určení vztahů nadřízenosti a podřízenosti, atd.) jímž byl do určité doby, a tato představa nebývá ani dnes vždy překonána, přikládán zásadní význam.“

4 KVALITA A EFEKTIVNOST ŠKOLY

Poslední kapitola naší práce se zaměřuje na objasnění problematiky týkající se kvality a efektivnosti školy. S tímto souvisí také klima školy, které uvedeme jako důležitý aspekt její kvality a autoevaluace.

Jak už jsme si výše řekli, České školství od roku 1989 prochází transformací, která bude pokračovat i v následujících letech. Se zavedenými pojmy evaluace a autoevaluace, kterými jsme se zabývali v předchozích kapitolách, souvisí také kvalita a efektivnost školy, neboť jsou spolu úzce provázány. Počáteční období transformace bylo spojeno s pojmem kvantita, pozdější období je a bude spojováno s termíny kvalita a efektivnost, přičemž tyto dva důležité termíny jsou považovány za přední priority společnosti. Na kvalitu je potřeba pohlížet ze třech úhlů: kvalita vzdělávání, kvalitní škola a kvalitní výuka. Nejfrekventovanějším pojmem a jednoznačně nejvýznamnějším, je oblast kvality vzdělávání, neboť se jedná o klíčový cíl vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. Kvalita vzdělanosti dnešní populace je označována jako klíčový faktor ekonomického růstu. Jinými slovy můžeme říct, že kvalitní vzdělání je skrytým bohatstvím a nástrojem pro rozvoj společnosti. (Spilková a kol., 2010, s. 7)

O tom, že kvalita školy je skutečně aktuálním tématem je zřejmé i při studiu zahraniční literatury, konkrétně práce *Assessment and documentation in early childhood education*, ve které se popisují snahy o zkvalitnění péče v ranně dětských institucích. Kvalita je vnímána z několika úhlů. Apeluje na zkvalitnění v oblasti výchovy v raném dětství, vzdělávání učitelů, rozvoj speciálního vzdělávání a podporu poradenství. Tyto aspekty jsou vnímány jako jeden z předních ukazatelů kvalitní školy. (Alasuutari, 2014, s. 5)

Abychom skutečně pochopili význam kvality a efektivnosti školy, je potřeba uvést definice více autorů, neboť každý má jiný úhel pohledu.

Eger (2006, s. 172) ve své knize *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*, hovoří o kvalitě, kterou můžeme chápat ve dvou rozměrech:

- 1) Kvalita jako standard – ukazuje fakt, do jaké míry kvalita vyhovuje záměrům. Existují jisté standardy a pro školy je tímto standardem Rámcový vzdělávací program. Jeho výstupy představují požadované kompetence žáků.

- 2) Kvalita jako uspokojení potřeb zákazníků – toto pojetí je pro školství poněkud složitější. Jako zákazníky můžeme brát žáky a jejich rodiče, dále komunitu, zřizovatele, zaměstnavatele, ale i pedagogy a ostatní pracovníky školy.

Jiné vysvětlení najdeme také v Pedagogickém slovníku, který uvádí, že kvalitou školy se rozumí žádoucí či optimální úroveň jejího fungování. Dále píše o dosažené kvalitě školy jako stěžejního bodu pro zdárnou existenci. K tomu všemu se pojí právě evaluace, která má za úkol kvalitu škol zjistit, vyhodnotit a porovnávat. (Průcha a kol., 2009, s. 137-138)

Z jiného úhlu pohledu vnímá kvalitu autorka Šmelová, která hovoří o kvalitě učitele jako o profesionálové. V souvislosti s tím jdou ruku v ruce snahy posouvání kvality směrem k profesionalitě. Slovenská autorka Kasáčová (2004, s. 22) nabízí tři úrovně profesionality učitele, které mohou být pro nás inspirující. Jedná se o profesionalitu:

- Individuální, což chápeme jako osobnostní předpoklady a charakteristiky učitele
- Společenskou, ve které jsou popsány povinnosti a náležitosti profesionála a požadavky na pracovní výkon
- Kvalifikační, čímž popisuje požadavek vzdělanosti a možnosti dalšího kvalifikačního postupu (In Šmelová, 2009, s. 11)

Termín efektivnost školy můžeme vysvětlit jako součást pedagogické evaluace. Přesto, že jsou uskutečňovány různé pokusy o měření efektivnosti škol, je obtížné pojmenovat a označit to, co můžeme považovat za výstup školy. Efektivnost se používá zejména v souvislosti se získáváním a hodnocením výsledků práce škol. Tento pojem není jednoznačný, pojí se s ním více synonym jako například účinnost, hospodárnost, produktivnost, aj. (Turek, 2015, s. 14)

4.1 Klima školy jako důležitý aspekt její kvality a autoevaluace

Když se výše zmiňujeme o kvalitě a efektivnosti školy, nesmíme zapomenout zmínit klima školy, bez kterého se kvalitní a efektivní škola nestane skutečností. Klima školy je aktuálně často probíraný fenomén. Pozornost se však většinou soustředí na to, co je klima školy, čím je tvořeno a jak jej můžeme popsat a do pozadí posouvá skutečný význam, tedy jaké by klima školy mělo být, aby se stalo předpokladem úspěšnosti naplánovaných změn.

Mnoho výzkumů, které se zaměřovaly na kvalitu škol, ukázaly fakt, že bez příznivého klimatu je téměř nemožné vytvořit školy, které budou efektivní a kvalitní. Na úkor tohoto

zjištění se nabízí otázka, jaké jsou znaky takového klimatu školy, kde se budou všichni aktéři školního prostředí cítit spokojeně. Podle Doležalové (2003) jsou v samotném pojmu odpovědi na výše položené otázky, kdy K značí komunikaci a kooperaci, L představuje pozitivní ladění, I vyjadřuje naléhavě nutné inovace, M udává aplikaci moderních metod, A znamená aktivitu.

Jinak se k významu klimatu školy vyjadřuje Spilková (2003), která termín vymezuje ze třech hledisek. Jako první uvádí klima z hlediska emocionálního, kdy je nutné mít na pracovišti pohodu, důvěru, bezpečí, jistotu a radost. Opakem je strach, smutek, nervozita, zlost, aj.). Z hlediska sociálního vnímá potřebu otevřenosti, vstřícnosti, vzájemného respektu a úcty, ohleduplnosti. Opakem uvádí přemíru soutěživosti, žalování, zesměšňování. A naposled se jedná o hledisko pracovní, kde můžeme zařadit respektování pravidel, soustředěnost, pracovitost. V jiném případě jde o pasivitu, chaos a roztěkanost. (In Janík a kol., 2009, s. 106)

Kdybych se měla přiklonit k jedné z uvedených pojednání o klimatu školy, těžko bych si vybrala. Všechny výše uvedené aspekty jsou opravdu důležité a všechny by se měly prolínat. Otázkou však zůstává, kolik škol je schopno příznivého klimatu dosáhnout a tím dosáhnout skutečné kvality a efektivnosti.

5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Termíny evaluace i autoevaluace jsou v současném školském systému často probíraným tématem. Při psaní teoretické části jsme se setkali s různým vysvětlením těchto termínů. Jedná se o poměrně náročnou problematiku, snažili jsme tedy o co nejsrozumitelnější vysvětlení těchto pojmů.

Teoretická část bakalářské práce se zaměřuje na autoevaluaci mateřské školy, proto naše pozornost směřovala k objasnění pojmů, které s ní úzce souvisí. Nejdříve jsme se soustředili na smysluplné objasnění termínu evaluace a popsání jejích základních fází. Pokračovali jsme autoevaluací, konkrétně přímou charakteristikou a problematikou. Autoevaluace má různé fáze, které také v naší práci zmiňujeme. Velmi důležité je znát i stránku politickou, pozornost proto patřila rovněž zakotvení autoevaluace ve vzdělávací politice.

Další část byla věnována autoevaluaci ve školní realitě. Tato kapitola se pro naši práci stala velmi důležitou. Nejdříve jsme popsali jaký je cíl a účel autoevaluace. S tím se pojí také výhody, ale i úskalí. Protože se naše práce týká výhradně mateřské školy, zaměřili jsme naši pozornost i na oblasti autoevaluace v mateřské škole. Konkrétně bylo popsáno, jaké se zde mohou využívat techniky, metody a nástroje. Část kapitoly byla věnována i autoevaluační zprávě, která slouží jako určité ukončení procesu autoevaluace. V závěru se zmiňujeme také o autoevaluaci jako činiteli podporujícího demokracii ve škole

S termínem autoevaluace velmi úzce souvisí kvalita a efektivnost školy. Touto poslední kapitolou jsme chtěli vysvětlit, jak důležité jsou autoevaluační procesy ve spojitosti s rozvíjením kvality škol. Zmiňujeme se také o klimatu školy jako o důležitém aspektu její kvality a autoevaluace.

Teoretická část dále pokračuje praktickou částí, která je zaměřena na proces autoevaluace z pohledu pedagogických pracovníků v konkrétní mateřské škole. Do hloubky problematiky nám pomohla vniknout zakotvená teorie, kterou jsme zvolili v rámci kvalitativního výzkumu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

České školství velmi silně ovlivnila kurikulární reforma, která způsobila inovaci a velké změny v pohledu na dítě a jeho individuální rozvoj. S těmito změnami také přišly do popředí pojmy evaluace a autoevaluace. A právě proces autoevaluace má být školám pomocníkem pro správné chápání těchto inovačních změn. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli v naší výzkumné části bakalářské práce zmapovat fungování procesu autoevaluace z pohledu pedagogických pracovníků na konkrétní zvolené mateřské škole. Pokusíme se zjistit, zda opravdu tento proces na škole probíhá a jakým způsobem probíhá.

6.1 Pojetí výzkumu

Jelikož chceme proces autoevaluace na konkrétní mateřské škole poznat co nejhloběji, zvolili jsme kvalitativní výzkum, při jehož analýze využijeme zpracování dat s využitím postupů podle zakotvené teorie Strausse a Corbinové. Výhodou tohoto postupu je fakt, že dovoluje proniknout do hloubky zkoumané problematiky. Naopak za nevýhodu můžeme označit nemožnost zobecnit závěry, protože kvalitativní výzkum nám umožní jen vhléd do zvolené problematiky. Zakotvenou teorii chápeme jako sadu systematických postupů v rámci kvalitativního výzkumu, která vede ke vzniku nových teorií. V naší práci však nebudeme vytvářet novou teorii, budeme se držet na rovině popisu (analytického příběhu). Princip zakotvené teorie spočívá v předem daném paradigmatickém modelu, který vede od příčiny po následek. Není našim cílem zobecňovat závěry, jde nám o porozumění procesu autoevaluace na vybrané škole a o formulaci doporučení pro praxi na této konkrétní škole.

6.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bakalářské práce je popsat, jak je na zvolené mateřské škole realizován proces autoevaluace z pohledu pedagogických pracovníků.

6.2.1 Dílčí výzkumné cíle

- Popsat, jak jsou na zkoumané škole nastaveny parametry autoevaluace.
- Popsat, jak probíhá komunikace a spolupráce v rámci pedagogického sboru v průběhu autoevaluace školy.
- Popsat, jaké konkrétní postupy jsou aplikovány v průběhu autoevaluace na dané škole.

- Popsat, s jakými problémy se potýkají pedagogičtí pracovníci v průběhu autoevaluace školy.
- Popsat, zda dochází podle vyjádření pedagogů k realizaci autoevaluace převážně z povinnosti, nebo je tato činnost motivována profesním zájmem pedagogů zvyšovat kvalitu školy.

Dílčí cíle se postupně vyvíjely v průběhu výzkumu, stejně tak i výzkumné otázky. Nebylo možné je stanovit hned na začátku výzkumu, museli jsme brát v úvahu vše, co se ukázalo jako důležité postupně v průběhu výzkumu.

6.3 Výzkumné otázky

Součástí výzkumné části naší bakalářské práce jsou výzkumné otázky, které vznikly z výše uvedených cílů výzkumu. Vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkum nelze přesně rozvrhnout a naplánovat, může se stát, že v průběhu shromažďování dat a jejich vyhodnocování, vznikne potřeba doplnit další výzkumné otázky. Námi stanovené otázky jsou prozatím jen počáteční.

- Jak je na zvolené mateřské škole realizován proces autoevaluace z pohledu pedagogických pracovníků?
 - Jak jsou na zkoumané škole nastaveny parametry autoevaluace?
 - Jak probíhá komunikace a spolupráce v rámci pedagogického sboru v průběhu autoevaluace školy?
 - Jaké konkrétní postupy jsou aplikovány v průběhu autoevaluace na dané škole?
 - S jakými problémy se potýkají pedagogičtí pracovníci v průběhu autoevaluace školy?
 - Dochází podle vyjádření pedagogů k realizaci autoevaluace převážně z povinnosti, nebo je tato činnost motivována profesním zájmem pedagogů zvyšovat kvalitu školy?

6.4 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Výzkumný soubor naší bakalářské práce je vybrán záměrně. Tvoří jej všichni pedagogičtí pracovníci jedné mateřské školy.

Škola byla vybrána záměrně proto, že zdejší pedagogičtí pracovníci prezentují situaci v oblasti autoevaluace školy jako problematickou a mají zájem na tom, aby se na základě zjištění z výzkumného šetření doporučily náměty pro zlepšení procesu autoevaluace školy. Škola se v blízké budoucnosti rozhodla realizovat na svém pracovišti projekt eko-školka, proto i z tohoto důvodu je více než vhodné prozkoumat úroveň a kvalitu autoevaluačních procesů ve zdejších podmínkách. Věříme, že naše práce může být velmi přínosná.

Pro analýzu dat jsme zvolili zakotvenou teorii. Jejím jádrem jsou specifické kódovací techniky. Můžeme říci, že zakotvená teorie je náročná nejen pro realizátora výzkumu, ale náročná je také požadavkem na kvalitu a množství získaných dat. Na druhou stranu výsledkem je pak vytvoření obsáhlejšího teoretického konceptu, než u jiných technik zpracování dat. Účastníci našeho výzkumu nám umožnili získat mnoho informací dostačujících k tomu, abychom otevřeným kódováním získaly prvotní koncepci kódů.

V zakotvené teorii kódování probíhá ve třech stádiích. První, jak již bylo zmíněno je otevřené kódování. Poté následuje axiální kódování, zde se jedná o spojení kódů do kategorií a subkategorií a na závěr použitím selektivního kódování jsme vybraly klíčovou kategorii, kolem níž je organizován analytický příběh.

6.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Bakalářskou práci budeme směřovat k tomu, abychom popsali, jak na konkrétní zvolené mateřské škole probíhá proces autoevaluace ze strany pedagogických pracovníků. Jedná se tedy o přímé výpovědi učitelek o jejich zkušenostech, jak se na tuto oblast dívají a s jakými problémy se potýkají.

Výzkumným souborem naší bakalářské práce je mateřská škola ve Zlínském kraji. Jedná se o velkou mateřskou školu, složenou ze sedmi tříd. V každé třídě pracují dvě učitelky. Po předchozí domluvě s pedagogickými pracovníky, zachováme anonymitu pozměněním údajů. Zúčastněné učitelky označíme jinými jmény.

Mateřská škola se nachází v malebném prostředí mimo rušnou část města. Je složena ze dvou budov a obě části jsou propojeny spojovacím krčkem. V minulém roce proběhla ve škole rozsáhlá rekonstrukce. Budovy jsou obklopeny členitou zahradou, kde si děti mohou hrát, sportovat, sledovat život a změny přírody v jednotlivých ročních obdobích. Zahrada je užívána v průběhu celého školního roku. I když se ve škole stále něco děje, má před sebou řadu úkolů. MŠ se plně zapojuje do společenského života ve městě a širokém

okolí. Kapacita sedmitřídní mateřské školy je stanovena na 180 dětí. V letošním školním roce je pedagogický sbor složen ze 14 učitelek, jedním asistentem pedagoga a jedním osobním asistentem. Mateřskou školu vede nynější paní ředitelka čtvrtým rokem. Věkové složení pedagogického sboru je rozmanité, s tím se také pojí pracovní zkušenosti jednotlivých učitelek. Nejmladší učitelce je 22 let, nejstarší pak 58 let.

Paní ředitelka nám umožnila provést rozhovory s učitelkami a také nám umožnila nahlédnout do autoevaluačního plánu. Stěžejní jsou však pro nás právě rozhovory s pedagogickými pracovníky.

6.6 Způsob zpracování dat

Původní plán sběru dat spočíval v polostrukturovaných rozhovorech s pedagogickými pracovníky zvolené mateřské školy. Plán ale změnila skutečnost, že některé pedagogické pracovnice odmítly poskytnout rozhovory, ale přistoupily alespoň na písemné vyjádření připravených otázek k polostrukturovanému rozhovoru. Tímto však bylo znemožněno se na některé skutečnosti doptat či reagovat. Také se nepodařilo získat vyjádření od ředitelky mateřské školy. U učitelek, které rozhovor poskytly, se objevila komplikace. Konstatovaly, že téma je pro ně velmi náročné a vyjádření k němu obtížné. Přesto se nám podařilo získat kvalitní data, která jsme dále analyzovali pomocí zakotvené teorie.

6.7 Organizace a průběh výzkumu

Záměrem naší výzkumné práce bylo pomocí rozhovorů s pedagogickými pracovníky zjistit, jak na zvolené mateřské škole probíhá proces autoevaluace. Jak již bylo výše zmíněno, vyskytly se v průběhu výzkumu drobné potíže, nakonec však vznikl dostatek kvalitního materiálu pro využití postupů zakotvené teorie.

Všechny učitelky jsme požádali o poskytnutí rozhovorů. Některé učitelky odmítly ústní rozhovor, který by byl nahráván, přistoupily alespoň na písemné vyjádření k předem připraveným otázkám. Zde však nebylo možné reagovat a doptat se na další skutečnosti okamžitě, fungovala ale komunikace prostřednictvím e-mailových zpráv. (V diskuzi o tom, proč se učitelky odmítly vyjádřit ústně, došlo ke zjištění, že tato problematika je pro ně příliš složitá a nebyly tedy schopny se vyjádřit okamžitě. Svou odpověď si chtěly více promyslet).

Před realizací rozhovorů jsme stanovili základní schéma otázek, které pro nás bylo vodítkem. Po domluvě s učitelkami, které byly ochotné informace poskytnout ústně, jsme začali realizovat rozhovory. Všechny rozhovory probíhaly v prostorách mateřské školy po pracovní době učitelek a s jejich souhlasem byly nahrávány na diktafon. Každý rozhovor se uskutečnil v jiný den. Jakmile jsme získali nahrávky, následoval doslovný přepis. Pro analýzu dat jsme použili kódování podle zakotvené teorie Strausse a Corbinové.

Samotné kódování je složeno z více operací, podle nichž jsou informace rozkládány a sestavovány jiným způsobem. Text, který je analyzován, získává nový kód, který nejvíce vystihuje danou problematiku. První fází je otevřené kódování, kdy jsou vytvářeny skupiny, podle významové podobnosti. Tyto pojmy jsou dále kategorizovány, tedy pojmenovávány podle podobnosti údajů, které spolu souvisí. Následuje axiální kódování, které spočívá ve vytváření jednotlivých subkategorií. Závěrečná fáze spočívá v selektivním kódování, kdy se vybírají hlavní kategorie, které se týkají ostatních kategorií.

Vycházíme z paradigmatického modelu autorů Strausse a Corbinové. Podstatou tohoto modelu je předem stanovený postup, kdy dochází ke spojování jednotlivých kategorií do vztahů. Jedná se o příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání, interakci a následky. Jevo je ústřední myšlenkou, která se vztahuje k určitému souboru. Příčinné podmínky poukazují na události, které vedou k výskytu jevu. Kontext znázorňuje obecné podmínky, ve kterých probíhá zkoumaný proces. Intervenující podmínky představují takové podmínky, které jsou obecné a ovlivňují strategii jednání. Interakce nebo strategie jednání usnadňují nebo naopak ztěžují vzájemné působení, které vedou ke vzniku následků. Na závěr analýzy jsme všechny kategorie sestavili a seřadili podle paradigmatického modelu.

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Při vyhodnocování výsledků výzkumu budeme využívat jen získané informace od respondentů, tedy učitelek jedné mateřské školy. Seznámíme se s výsledky pomocí analytického příběhu, který zahrnuje popis kategorií a jejich subkategorií a to v řazení podle paradigmatického modelu Strausse a Corbinové. Součástí analytického příběhu jsou odkazy na výpovědi respondentů.

7.1 Analytický příběh

Autoevaluace v mateřské škole je převážně nefunkční. Pedagogické pracovnice vnímají klima MŠ jako nepříznivé. Tato skutečnost se negativně promítá do prožívání jejich pracovní každodennosti jako přetrvávající "špatná nálada". Podle vyjádření učitelek toto rozladění umocňuje i atmosféra při hospitacích ředitelky ve třídách. Jak uvádí Spilková (2010), je dobré klima předpokladem pro zvyšování efektivnosti a kvality v každé školní instituci. Na negativním klimatu ve škole se podepisuje i další skutečnost. Pedagogické pracovnice se cítí být demotivovány přístupem ředitelky školy k jejich pokusům o vnášení vlastních myšlenek a námětů k řešení různých oblastí života MŠ. Jejich názory jsou akceptovány jen omezeně nebo vůbec. Dochází k tomu, že se postupně vytrácí zájem učitelek participovat na chodu školy. O významu komunikace v prostředí školy se zmiňuje Pol (2006), když uvádí, že je nutné brát v potaz všechny aktéry školy, pokud chceme přemýšlet o fungující demokracii školy. Přičemž demokracie je chápána ve spojitosti se zdokonalováním a efektivností školy. V tomto případě se o zdokonalování školy nedá hovořit, když jedna z nejdůležitějších oblastí, není funkční. Podle zjištění probíhá autoevaluace ve škole jen v jejím minimalistickém pojetí, obsáhne jen oblast vlastního sebehodnocení učitelek v pedagogickém procesu. Jak vyplývá z rozhovorů, důvodem je skutečnost, že nemají o evaluačních procesech ve vlastní práci jasnou představu a především nedostatek informací. Tak dochází k tomu, že autoevaluaci chápou nesprávně nebo velmi zjednodušeně. Některé z učitelek se z tohoto důvodu odmítlo výzkumného šetření zúčastnit. Otázkou zůstává, jakou cestou a jakým způsobem by se měly informace k učitelkám dostat. Jedinou chválou školy a učitelkami vysoce hodnocenou oblastí jsou materiální podmínky školy. Ať už je to vybavenost moderním didaktickým materiálem nebo nově zbudovaná přírodní zahrada. Tyto materiální podmínky zefektivňují výchovně vzdělávací proces a poskytují dostatek prostoru pro práci s netradičními materiály. Na druhou stranu přílišná zaměřenost vedení školy na materiální vybavení staví do pozadí mnohem podstatnější ob-

lasti. Pod vlivem těchto okolností prožívají učitelky velký rozpor. Materiální podmínky pro jejich práci se jeví jako ideální, avšak komunikace s vedením a její problematičnost devaluje tato pojmenovaná pozitiva. Vzniklý stav můžeme nazvat jakousi disharmonií panující na tomto pracovišti. Z výpovědí učitelek vyplývá, že by uvítaly posílení v oblasti organizačního a sociálního prostředí. Hladký průběh všech procesů probíhajících ve škole, ať už se týkají řízení, plánování hlavních akcí MŠ, řešení pedagogických i organizačních záležitostí, obecně můžeme říci komunikace, stěžuje velikost pracoviště. Jeho rozdělení na dvě budovy spojené chodbou můžeme vyhodnotit jako stěžující prvek pro komunikace veškerého personálu MŠ. Trpí tak a oslabuje se, dle slov učitelek, jednak kontakt ředitelky se všemi učitelkami a současně mezi všemi učitelkami navzájem. Obzvláště omezené sdílení zkušeností z pedagogické práce pociťují jako velký hendikep pro práci. Krátkých porad se vždy účastní jedna učitelka ze třídy, týkají se hlavně rychlé organizace akcí. Učitelkám chybí podpora a naslouchání, sdílení s kolegyněmi, ale i s vedením v případech jako jsou: problematické děti, komunikace s rodiči, aj. Výzkumné šetření zastihlo mateřskou školu v poměrně komplikovaném období. Část učitelek bude v nejbližším období odcházet do důchodu, ve škole pracuje několik učitelek na omezené pracovní smlouvy jako zástupy za mateřské dovolené, součástí týmu jsou také dvě asistentky pedagoga. V pedagogickém týmu je přítomno jakési rozladění z častých obměň personálu nebo jeho přesunů na odlišné pozice (na třídu nebo budově). Situace je pro učitelky tíživá, všechny výše uvedené skutečnosti vedou k nespokojenosti učitelek jak s vedením, tak s poměrně komplikovanými vztahy na pracovišti. Přesto se daří tuto skutečnost nepromítat do výchovně-vzdělávacího procesu, což je velmi důležité.

7.1.1 Příčina: Nepříznivé klima učitelského sboru

SUBKATEGORIE A: Špatná nálada

O skutečnosti, že v učitelském sboru panuje špatná nálada, se zmiňuje učitelka Andrea, která popisuje situaci následovně: *„Vždycky se sejdem akorát při takových blbých příležitostech jako je třeba porada, kde tam je hustá atmosféra a pak člověk nemá ani náladu si jít někde posedět. Takže tak bych to viděla já.“* Dále Andrea popisuje, snahu o pozitivní naladění, což se dle jejího vyjádření příliš nedaří: *„Já se snažím chodit do práce neustále pozitivně naladěná a potom stačí nějaký jeden zádrhel a nebo blbá poznámka a pak je to blbé celé. Takže toto by chtělo zlepšit.“*

I z výpovědi učitelky Kamily vyplývá, že situace na pracovišti není ideální: *„Pokud lidi nejsou spokojeni v práci a to se nejedená třeba o finance, nejsou spokojeni, že se tam dobře necítí, tak se obávám, aby to nedopadlo tak, že lidi začnou odcházet, protože nejsou spokojeni.“*

SUBKATEGORIE B: Atmosféra při hospitacích

Do nepříznivého klimatu přispívá i nepříjemná atmosféra při hospitaci, kterou v rozhovoru zmiňuje učitelka Kateřina, kdy ve svém vyjádření uvádí srovnání atmosféry hospice z České školní inspekce a atmosféru u paní ředitelky: *„Tak já jsem měla kontrolu i z kraje, když tu vlastně byla ČŠI a musím říct, že to probíhalo velice příjemně, protože ten člověk tam seděl a usmíval se a přitakával, já jsem se zklidnila a vůbec mi teda paní nezasahovala do žádného výstupu, jenom poslouchala, když se jí zdálo něco směšného, tak se pousmála a musím říct, že jsem z toho měla strašně dobrý pocit. A pak mi řekla, že ať dělám tak, jak dělám, že to s dětma umím a že je umím zaujmout a to mě moc potěšilo a to je pro mě ta motivace, ta byla fakt úžasná. A když přijde paní ředitelka, tak si sedne do rohu, žádná mimika v obličejí, snažím se vůbec nedívat se na ni, ale vždycky se člověk podívá. Vždycky chce před tím nějakou dokumentaci vidět a prochází si to....za celou dobu nic neřekne, potom odejde a na to hodnocení si zavolá, co by se mělo zlepšit, ale zase není to formou nějakého stresu, vždycky řekne, že pokaždé se ta práce nepodaří, jak si člověk naplánuje, že děti jsou děti.“*

Svoji zkušenost s hospitací popisuje i učitelka Denisa, která měla hospitaci neohlášenou a uvádí zde také svou představu o tom, jak by se jí líbila jinak prováděná kontrola: *„V tomto školním roce přišla v prvním pololetí a neohlášeně. Je to takové nefajn. Spíš by se mi líbilo, kdyby třeba průběžně se přišla podívat, kdyby třeba poseděla nebo třeba by se přišla podívat přes ten oběd, jak se ty děti chovají. Aby si udělala obrázek, jak ty děti fungují. Ale tak samozřejmě chápu, že hospice musí být, jejda.“*

SUBKATEGORIE C: Demotivace ze strany vedení k písemným hodnocením

Často se v rozhovorech s učitelkami objevovaly shody v oblasti písemného hodnocení. Uváděly jednání ředitelky po odevzdání písemného hodnocení jako naprosto demotivující, stejně tak jako snaha vést diskuzi nad nějakým tématem. Z výpovědí vyplývá, že vzniklá

diskuze je „smetena pod stůl“ stejně jako zpětná vazba po odevzdání písemného hodnocení. K tomuto se vyjadřuje učitelka Kamila, která říká: *„Když něco písemně odevzdáme, tak se k nám nikdy nedostane žádná zpětná vazba. Právě proto si myslím, že to nemá význam.“*

Učitelka Denisa situaci popisuje podobně, když uvádí: *„Co se týká hodnocení ostatních oblastí, tak i přes to, že některé písemně odevzdáváme nebo je pouze jenom ústně probereme, tak tyto výsledky nejdou vidět. Výsledek nebo nějaké naše zhodnocení není vidět, takže pro mě to nějaký velký význam nemá.“*

Učitelka Věra vidí problém také ve špatné reakci ze strany vedení a uvádí: *„Také se po hodnocení můžeme setkat s negativní reakcí bez nějaké možnosti k přemýšlení nad problémem.“*

Více a konkrétněji tuto situaci lze pochopit z popisu učitelky Kateřiny, která ve své výpovědi také navrhuje možné řešení: *„Zavedla bych určitě to, že pokud něco zpracovávám písemně, tak výsledek, konečný výsledek tady této práce by měl být probrán vzájemně. Měl by nám říct třeba, že tyto věci jsme shledali tak a tak, pozitivní stránky jsou v tom, tom a v tom. V tomto a tomto máme negativní stránky, musíme zlepšovat tohle a tohle, aby prostě ta autoevaluace měla nějakou hodnotu, ne že sáhodlouze něco vypisují a výsledek vlastně nevidím. Ta práce potom není smysluplná.“*

Podle vyjádření pedagogických pracovníků můžeme vymezit tři faktory, tedy tři subkategorie, které ukazují příčiny nefunkční autoevaluace v mateřské škole. Prvním faktorem je špatná nálada pedagogických pracovníků. Podle vyjádření učitelek je situace velmi nepříjemná. Učitelky se snaží chodit pozitivně naladěny, ale okolnosti nepřejí, aby tato dobrá nálada učitelkám zůstala. Druhým nepříznivým faktorem se stává atmosféra při hospitacích, která je popisována jako velmi nepříjemná. Třetím faktorem je demotivace ze strany vedení v situacích, kdy se pedagogické pracovnice snaží vyjadřovat své názory a vést diskuzi. Ředitelka jiné názory nepřijímá a trvá na svých. Přitom právě motivace, jak se dočteme v různých odborných publikacích, je základem funkčního týmu. A vzhledem k tomu, že se v našem případě jedná o velkou školku, tedy i o velký pedagogický tým, měla by být motivace o to větší. Na této škole však dochází k opaku - demotivaci. Zde se nám potvrzují teorie z teoretické části bakalářské práce. V kapitole o klimatu školy je uvedeno, že bez příznivého klimatu ve škole je téměř nemožné mít kvalitní a efektivní školu.

7.1.2 Jev: Zjednodušené pojetí autoevaluace školy

SUBKATEGORIE A: Zaměření autoevaluace školy na sebehodnocení pedagogů

Když jsem se v rozhovorech učitelek zeptala, co termín autoevaluace znamená a čím je důležitý, odpovědi se téměř vždy týkaly jen vlastní pedagogické práce a jejího hodnocení, či hodnocení sebe samých.

Učitelka Věra vše shrnula do jedné věty: *„Pro mě jako učitelku, je nejdůležitější evaluace na úrovni třídy, sebehodnocení dětí, komunikace s kolegyní a individuální portfolio dětí.“*

Učitelka Kamila se vyjadřuje podobně: *„Tak třeba podle mého názoru považuji hodnocení své týdenní práce za důležité. Například má kolegyně, když má navázat na mou předešlou práci, tak aby věděla, na jaké problémy se má třeba zaměřit nebo čemu se vyvarovat, tak v tomto to vidím pozitivně to zhodnocení.“*

Odpověď učitelky Kateřiny je také podobně stavěná jako u ostatních: *„Jsem přesvědčena o tom, že v mé vlastní práci je pro mě důležité psát si hodnocení a poznámky, které se týkají většinou oblasti vzdělávání nebo jednotlivých vývojových mezníků u každého dítěte.“*

Učitelka Denisa se zmínila také o častosti hodnocení, ale opět jen ve vztahu ke své pedagogické práci: *„Vlastní práci s dětmi hodnotím každý den. Je to každodenní záležitost, která je neodmyslitelná u této práce.“*

SUBKATEGORIE B: Minimalistické pojetí autoevaluace školy

Minimalistické vnímání autoevaluace je v tomto případě velmi podobné výše zmíněnému tvrzení a potvrzuje to i odpověď učitelky Denisy na otázku, jaká oblast autoevaluace je pro ni důležitá: *„Hodnocení vlastní pedagogické práce ve vztahu k různým oblastem. Ve vztahu k vlastní práci s dětmi, ve vztahu ke kolegyním, k prostředí ve kterém práce probíhá.“*

Podobnou odpověď vidíme u učitelky Věry: *„Určitě by to byla moje vlastní pedagogická práce s dětmi a potom oblast dobrých vztahů s kolegyněmi. To je pro mě důležité.“*

Učitelka Kamila kromě sdělení, že autoevaluace pro ni znamená vlastní hodnocení pedagogické práce, uvádí i to, jak často hodnotí: *„Oblast vzdělávání je hodnocena například*

jednou týdně u každého pedagoga, který hodnotí tuto oblast na konci své týdenní přípravy, dále se zpracovává záznamový arch, který se vypracovává v průběhu roku. U dalších oblastí jsou využívány metody rozhovoru, sdílení zkušeností, popřípadě dotazy.“

Tato kategorie nám odkrývá hlavní důvody, proč je autoevaluace ve škole spíše nefunkční. Je také významná pro vytváření jiných kategorií. V první řadě vidíme veliký problém v zaměření autoevaluace na sebehodnocení pedagogů, kdy vše směřují jen na zhodnocení vlastní práce či spolupráce s kolegyní na třídě. Druhým problémem v této oblasti se stalo minimalistické pojetí autoevaluace, kdy se učitelky zaměřují výhradně na sebe, své pocity a svou třídu. Příčinou této skutečnosti je také fakt, že ředitelka školy neseznámila učitelky s problematikou autoevaluačního procesu, ani nedala k nahlédnutí plán autoevaluace. Není tak překvapivé, že učitelky chápou tento proces nesprávně nebo jen povrchně. Po nahlédnutí do několika plánů autoevaluace, které jsou veřejně k dispozici na www stránkách některých mateřských škol, můžeme najít obsáhlé a kvalitní autoevaluační plány. Když je srovnáme s vyjádřením učitelek v naší zkoumané škole, zjistíme, že situace je úplně odlišná. Dokumentaci má ředitelka u sebe v kanceláři a učitelky s ní nebyly seznámeny. Autoevaluace není řádně naplánovaná. Rozdíl můžeme vidět i v používaných nástrojích hodnocení. V naší škole učitelky nejčastěji uváděly slovní hodnocení, popřípadě písemné zhodnocení vlastní výchovně vzdělávací činnosti na konci týdne. Jiná mateřská škola měla v autoevaluačním plánu různé metody, nejenom rozhovor. Jednalo se například o SWOT analýzu, dotazník, diskuzi, hodnocení zřizovatelem, hodnocení ČŠI, výroční zprávu, hospitační rozhovory, aj. Z výše uvedených vyjádření vyplývá, jak složitý je to proces a je potřeba jej správně chápat, aby pozdější realizace měla skutečný význam.

7.1.3 Koncept a intervenující podmínky: Zaměřenost vedení školy na materiální vybavení

SUBKATEGORIE A: Okolí mateřské školy

V rozhovorech jsme narazili také na téma materiální vybavení. Vyplynulo, že se jedná o jedinou oblast, kterou učitelky hodnotily pozitivně. Přímé okolí mateřské školy se významně změnilo, jak popisuje učitelka Denisa: *„Tak to hodnotím velice pozitivně, protože se v průběhu posledních let výrazně zlepšily. Přibyla nám tady zahrada v přírodním stylu, která nabízí spoustu podnětů k rozmanitým aktivitám s dětmi venku.“*

Tento fakt potvrzuje i reakce učitelky Andrey *„Myslím, že třeba materiálně se tady paní ředitelka snaží jako maximum udělat, vybavuje to tu postupně, shání peníze, myslím si, že školka, až se to dotáhne do konce, že to bude jednou fakt moc pěkná školka.“*

Také učitelka Kateřina svým vyjádření potvrzuje fakt, že okolí mateřské školy je zvelebováno: *„Materiální vybavení se za přítomnosti nynější paní ředitelky velmi zlepšilo.“*

SUBKATEGORIE B: Didaktický materiál

Didaktický materiál pochvaluje ve své výpovědi učitelka Denisa, která uvádí: *„Potom didaktického materiálu spousta přibilo, velká rozmanitost v tomto směru. Došlo v této oblasti k velkému pokroku a velmi kladně to hodnotím.“*

Ani učitelka Věra nevidí problém v nedostatku didaktického materiálu, naopak jej také velmi chválí, když uvádí: *„Co se týká třeba materiálů, hlavně didaktických pomůcek, je tady toho opravdu hodně. Průběžně dostáváme do tříd spousta zajímavých her a materiálů a taky na Vánoce pro děti si můžeme vybrat, co chceme, to hodnotím velmi pozitivně.“*

O didaktickém materiálu hovoří také Kateřina, která říká: *„Kdybych měla něco pochválit, tak je to asi dostatek hezkých materiálů a pomůcek. V tomto směru se ředitelka fakt snaží. V průběhu roku třídy vybavuje zajímavým materiálem a to se mi líbí.“*

Z hlediska vedení této školy se ukazuje jako nejpodstatnější důraz na kvalitní materiální vybavení, kterým se má dojít ke zvýšení kvality školy. Vedení však neklade důraz na organizační a sociální prostředí, které na škole naopak není kvalitní. Takže škola navenek působí kvalitně – vybavení je dobré, ale uvnitř je ve skutečnosti nekvalitní, protože další dva typy prostředí (organizační a sociální) jsou v úpadku.

7.1.4 Strategie jednání a interakce: Omezená spolupráce a komunikace

SUBKATEGORIE A: Měnicí se tým

V rozhovorech jsme se dostali i k otázkám, ze kterých vyplynula nespokojenost s často se měnícím týmem. Tento problém popisuje učitelka Denisa, když říká: *„No, to je taky věc, která je taky trošku problematická. Toto zhoršuje takovou jakoby plynulost nebo nevím, jak bych to přesně nazvala, asi bych to tak nechala. Prostě je to komplikace, když se hodně často mění tým, nárazově se mění, bez přípravy, bez toho aniž bychom měli o tom nějaké informace dopředu, protože to je věc, na kterou se člověk musí i nějak přípra-*

vit. Jestli tady bude někdo nový nebo jestli někdo odejde. Jak často se tady ty lidi vystřídají na pracovišti. Je to teď taková situace.“

Také učitelka Andrea popisuje svou zkušenost se změnou týmu, jí se tato změna týká přímo, když se jí nečekaně změnila kolegyně. Andrea popisuje: *„Díky tomu, že jsem měla kolegyni, teďka momentálně v tomto školním roce mi po měsíci odešla do jiné třídy, dostala jsem paní, která se vrátila z důchodu, tak to vnímám jako velkou změnu. Ona tu práci bere tak, že ona je tady už jen jako na záskok a nejede úplně naplno. Takže většinu věcí ve třídě dělám jenom já, ale jako jinak je velice ochotná se vším.“*

Další učitelka, která se vyjádřila k měnícímu se týmu, je učitelka Kamila. Rozpovídala se i o důvodech proč tomu tak je a vysvětluje: *„Tak to my neovlivníme, to jsou okolnosti jednak osobní věci jednotlivých lidí, kteří tady pracují, ale jsou tu i pedagogické pracovnice, které odcházejí do důchodu. Potom se tu rozšiřuje tým tak, že jsou zde asistentky k jednotlivým dětem. To je taky záležitost, která je málo propracovaná. Když přibude asistentka ve třídě do týmu, je to podle mě velká a nová situace, kterou je potřeba podrobněji řešit a věnovat tomu větší prostor než tady byl věnován v některých případech.“*

SUBKATEGORIE B: Nedostatek prostoru pro sdílení zkušeností

Další věcí, která se jeví jako spíše nefunkční je podle vyjádření učitelek sdílení zkušeností, respektive nedostatek prostoru ke sdílení. Učitelka Denisa vysvětluje: *„Tak tady ve školce mi chybí takzvané jakoby společné hodnocení práce s dětmi nebo i týmové hodnocení, protože ve školce je to hlavně o týmové spolupráci a chybí mi prostě nějaká supervize, že bych třeba uvítala, kdyby se na tu moji práci, ale i na práci týmovou podíval někdo jakoby zvenku, někdo nezúčastněný.“* Z Denisina vyjádření je zřejmé, že by se ráda ve své práci zdokonalovala, ale její představa aktuálně není realizována.

I učitelka Andrea se vyjadřuje podobně: *„To, že si řekneme, co jedna dělá, druhá jí k tomu řekne nějaký komentář, to je právě hodně motivační. To je prostě věc, která je hodně důležitá, když slyšíš od kolegyně, že se ti něco daří, že ohodnotí tvoji práci ve třídě. Jenomže tady na to není čas ani prostor.“*

Učitelka Kamila popisuje, jaký přínos by měly prováděné rozhovory a diskuze s kolegyněmi pro pedagogickou práci: *„Co se týká rozhovoru nebo diskuze tak mívají sa-*

mozřejmě přínos pro tu pedagogickou činnost tak, že se mohou dozvědět přístupy nebo rady od ostatních, kteří by zase zvolili jinou cestu nebo nějakou radu.“

SUBKATEGORIE C: Rozdělení školy na dvě budovy

Omezení spolupráce a komunikace, jak vyplynulo z rozhovorů, je bezpochyby dána také tím, že mateřská škola je rozdělena na dvě budovy. Tato skutečnost ztěžuje komunikaci mezi učitelkami. Potvrzuje to vyjádření učitelky Andrey, která vysvětluje: *„Tím, že s tou druhou budovou nejsem tak nějak ve styku, tak tam tu spolupráci až tak nemůžeme vnímat.“*

Vyjádření učitelky Denisy na otázku, jakou oblast by ve škole zlepšila, potvrzuje problém v oblasti komunikace: *„No, tak já si myslím, že je to ta oblast komunikace. Jakoby spolupráce celého kolektivu té školky. Jak paní kuchařky spolu tak paní uklízečky, tak učitelky, ale já si myslím, že to se nevyřeší, když se nebudou snažit všichni. Ale to je dané tím, že jsme strašně velký kolektiv.“*

I učitelka Kateřina uvádí, že by zapracovala na týmové spolupráci. *„Tak asi pro mě... no asi bych víc zapracovala na týmové spolupráci, na práci s kolegyněmi, ale tam je to hodně ovlivněno časovou dotací a rozdělením na dvě budovy, že to zabere hodně času, když se tomu má člověk věnovat. A potom práce s vedením, tam to ovlivňuje zase oboustranný zájem.“*

„Co se týká konkrétních situací, které stěžují nebo jsou podle mého názoru problematické při autoevaluaci jsou jednak nedostatek možnosti vidět se všichni navzájem a mít možnost sdílet jednotlivé informace.“ Tak popisuje problém učitelka Kamila. Opět z toho vyplývá, že je velmi problematické vidat se s kolegyněmi.

Dobře tuto skutečnost nevidí ani učitelka Věra, která popisuje: *„Také jsme na dvě budovy a někdy se něco řekne, že se má udělat a druhá budova to neví, že ty informace jsou zkreslené, někdo něco vypustí a teď nevíme, jestli je to pravda, něco se po nás chce a řekne se to třeba paní uklízečce a my se to pak třeba vůbec nedozvíme.“*

Název předposlední kategorie nám říká, že v mateřské škole je omezená spolupráce a komunikace. Tuto skutečnost způsobuje více faktorů, subkategorií. První z nich je měnící se tým, kdy dochází příliš často k různým personálním změnám. Jedná se o velkou školu, která je rozdělena na dvě budovy. V tomto případě se zde objevují problémy s nedostatkem

možností pro sdílení zkušeností. Všechny tyto subkategorie negativně ovlivňují autoevaluaci školy. Zde se však dá těžko říct, jakým způsobem by se situace mohla zlepšit vzhledem k tomu, že je škola rozdělena na dvě budovy.

7.1.5 Následek: Nespokojenost učitelek

SUBKATEGORIE A: Nespokojenost s vedením školy

Jak vyplynulo z rozhovorů, nespokojenost s vedením je dána především špatně nastavenými vztahy na pracovišti. Ke vztahu k ředitelce se vyjadřuje učitelka Andrea následovně: *„Co se týká oblasti vedení, tak já za sebe můžu říct, že já se snažím. Já se snažím mít s ní ten dobrý vztah, akorát teda asi nefunguje i ta nálada toho vedení a to se všechno odráží na dalších věcech. Protože vím, že kdykoliv přijdu, že chci třeba dovolenou, tak je velice vstřícná a chápe to, ale potom, když člověk má na něco názor, když třeba řešíme nějakou věc a chce slyšet náš názor, tak se to obrátí proti nám.“* Dále se z Andreina rozhovoru dá vyvodit, že by si na postu ředitelky dovedla představit více profesionální osobu: *„Nevím, tak já si myslím, že je hodně introvertní a nedokáže s těmi lidmi komunikovat a hlavně je pod velkým stresem a nedokáže reagovat prostě jako profesionál, jako manažer. Ale jinak si jako myslím, že jako člověk v jádru je velice hodná, ale prostě ty své emoce nedokáže udržet na uzdě a to je špatně. Prostě jako manažer by to měla zvládat.“*

Učitelka Kamila popisovala negativně přístup vedení při snaze vést diskuzi. Popisuje: *„Většinou ze strany vedení, není tam ten prostor pro diskuzi nebo třeba i přijetí jiného názoru. Toto si myslím, že je asi největší problém tady v té oblasti.“*

Učitelka Denisa by si představovala více pozornosti od ředitelky pro jednotlivé třídy. *„Možná bych uvítala takový nějaký konkrétnější zájem o tu jednu třídu s konkrétními učitelkami daných tříd.“*

SUBKATEGORIE B: Komplikované vztahy na pracovišti

O tom, že vztahy na pracovišti nejsou ideální, hovoří učitelka Andrea. Z jejího vyprávění můžeme chápat jisté obavy o nezájem ředitelky při řešení různých situací: *„To je taková složitá záležitost. Asi určitě se najdou vždycky nějaké mezery, aspoň já to tak cítím sama za sebe. Jak ve vztahu ke kolegyním, tak ve vztahu k vedení, ale to je složité to řešit a do něčeho se pouštět, když třeba nemáš jistotu, že z druhé strany by vzešel zájem stejný.“*

Ale to jsou asi tak ty oblasti, které bych viděla, že bych i třeba sama mohla z vlastní iniciativy udělat nějaké pokroky.“

Z dalšího vyjádření je zřejmé, že učitelka Kamila vidí příčinu horších vztahů ve špatné komunikaci: *„Přesně, vážne komunikace. Pak je naštvaný jeden na druhého, přitom by to tak vůbec nemuselo být.“*

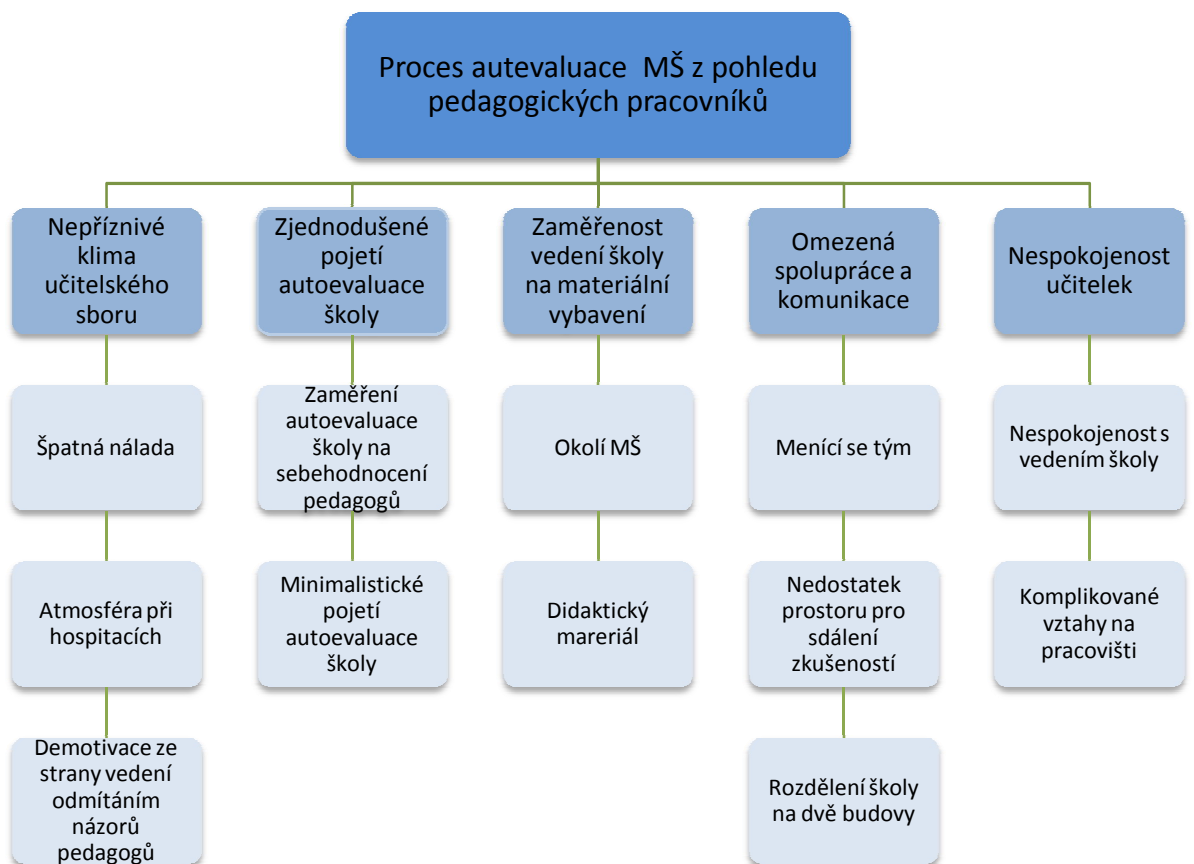
Učitelka Věra se poměrně sáhodlouze rozvyprávěla o tom, jak hezké vztahy měla na svém předchozím pracovišti. Vypráví o důvěře, vstřícnosti a profesionalitě. Nakonec reaguje na nespokojenost ve zdejší školce následovně: *„Takže tady by to prostě chtělo víc a víc komunikovat. Tady má člověk i strach něco říct a to je strašně špatně a tak by to nemělo být.“*

Název poslední kategorie nám říká, že v této mateřské škole je skutečně mnoho věcí v nepořádku. V první subkategorii vychází najevo nespokojenost učitelek s vedením školy. Je zřejmé, že pokud nefungují vztahy s vedením, tak ani funkčnost vztahů mezi kolegyněmi není možná. Situace pak dochází až do fáze komplikovaných vztahů na pracovišti. Také v mnoha odborných publikacích se dočteme, jak velmi zásadně ovlivňují dobré vztahy na pracovišti fungování školy. Prostudováním názorů různých autorů se dá na závěr uvést následující myšlenka: Každý den nás ovlivňují vztahy na pracovišti i atmosféra pracovního prostředí. Je proto důležité, aby spolu kolegové vzájemně vycházeli. To se však týká také nadřízených i podřízených, zkrátka musí spolu vycházet úplně všichni. Pracovní výkon ovlivňuje naše psychika a tu, mimo jiné, ovlivňuje klima na pracovišti. Aby zaměstnanci mohli pracovat s chutí, nadšením a podávat kvalitní výsledky, je třeba mít pohodu a jistotu na pracovišti.

7.2 Teoretický model

Pro větší přehlednost shrnujeme praktickou část do schématu, které obsahuje všechny kategorie i subkategorie. Celé schéma se vztahuje k popsání procesu autoevaluace mateřské školy z pohledu pedagogických pracovníků. Pro lepší přehlednost jsme použili lineární znázornění od příčiny po následek.

Schéma č. 1: Proces autoevaluace MŠ z pohledu pedagogických pracovníků



8 AUTOEVALUACE Z POHLEDU UČITELKY JINÉ MŠ

Výsledky našeho výzkumu, prováděného v mateřské škole ve Zlínském kraji, poukázaly na nefunkčnost procesu autoevaluace a to téměř ve všech oblastech. Velmi nás tato situace překvapila. Zajímalo nás, jestli i na jiné mateřské škole je situace stejná. Pokusili jsme se tedy zjistit, jak probíhá proces autoevaluace na jiné MŠ. Oslovili jsme učitelku jiné mateřské školy ve Zlínském kraji, která je současně zástupkyní ředitelky, zda je ochotná nám poskytnout rozhovor. Učitelka souhlasila, ale v podobě písemného vyjádření.

I v tomto případě se jedná o poměrně velkou školku, složenou z šesti tříd. V každé třídě pracují 2 učitelky. Nynější ředitelka setrvává v této funkci čtvrtým rokem. Z písemného vyjádření učitelky nám vyplývá, že na této mateřské škole proces autoevaluace funguje a je realizován se zájmem zvyšovat kvalitu školy.

Doplňující informace získané od učitelky z jiné školy byly analyzovány pouze s využitím otevřeného kódování a tvorby kategorií, tentokrát již bez návaznosti na paradigmatický model Strausse a Corbinové. Z výpovědi učitelky vyplynuly hlavní kategorie, které níže uvádíme s porovnáním získaných výsledků z našeho výzkumného šetření. Mateřská škola, ve které jsme realizovali výzkum, bude označena jako škola1. Výpovědi učitelky z druhé mateřské školy označíme jako výpovědi učitelky ze školy2.

Kategorie: Plán realizace autoevaluace

Z výpovědi učitelky vyplynula první kategorie, která se týká plánu autoevaluace. Popisuje, jak je proces v tamní škole naplánován.

„Podle současné legislativy nejsou dány bližší parametry autoevaluace. Čímž je myšlena struktura, obsah, případně termíny autoevaluace. Je tedy na škole samé, jakým způsobem se vlastního hodnocení chopí. Autoevaluace v naší škole se skládá z jednotlivých postupů, které směřují k rostoucí kvalitě prováděné autoevaluace a tím i postupným zvyšování její účinnosti. Sami jsme si zvolili, které oblasti budeme vyhodnocovat například 2x ročně, týdně, měsíčně, případně každoročně, a které vyhodnotíme pouze jedenkrát za delší časové období. Snažíme se o postupné sledování jednotlivých oblastí a v dlouhodobějším časovém horizontu promýšlíme systém, tedy kdy a jak dalece se budeme věnovat jednotlivým oblastem. Každá etapa sebehodnocení, ve které vycházíme vždy z hodnocení současného stavu, začíná plánem zlepšení a to otázkou „Co je třeba zlepšit?“. Pokračujeme plá-

nem realizace „Co pro to uděláme?“. Dále zhodnocením realizace „Jak to dopadlo?“ a v neposlední řadě poučením z chyb „Co uděláme příště jinak?“, ze kterých vycházíme v plánu zlepšení v další etapě sebehodnocení.“

Když srovnáme výpovědi učitelek mateřské školy1 s výpovědí učitelky ze školy2 lze říci, že se potvrzují výsledky našeho šetření. V tomto případě na škole2 je proces autoevaluace důkladně naplánován. Ve škole1 učitelky s plánem realizace nejsou ani seznámeny, o jeho fungování pak nemůžeme dále hovořit. Z výše uvedeného úryvku odpovědi učitelky ze školy2 je zřejmé, že dané problematice rozumí. Proces je chápán velmi dobře, což se v našem případě na škole1 neukázalo. To potvrzuje také kategorie o minimalistickém pojetí autoevaluace školy1.

Kategorie: Zaměření autoevaluace na celkový chod školy

Další kategorie, která nám z výpovědi učitelky vznikla, je pro realizace procesu velmi důležitá. Jak vše probíhá, nám ukazuje úryvek z vyjádření učitelky školy2:

„Vše, co v autoevaluaci děláme, by se mělo vždy a jenom objevit ve zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu a podpořit tak příjemné klima školy. A z toho vyplývá pro nás prioritou šťastné dítě, spokojený rodič, erudovaný učitel a spokojený zřizovatel. Našimi kritérii jsou skutečnosti sledované v souvislosti s kvalitou výchovně-vzdělávacího procesu, vycházející z interní řídicí dokumentace školy, pedagogické dokumentace (ŠVP, TVP, TK, přípravy apod.), portfolia dětí vycházející z hodnocení pokroků dětí. Dalším neméně důležitým kritériem jsou rozhovory s dětmi, učiteli, rodiči, ČŠI a širší veřejností, výstupy z vlastní kontrolní a hospitační činnosti, pozorování a rozhovorů. Dalším kritériem, na které přihlížíme je vnitřní a vnější statistický ukazatel, jakými je zájem o školu, počty uchazečů a úspěšnost v přijímacím řízení, demografické faktory, problematika zaměstnanosti, spádové oblasti apod. Hlavní kritérium je SWOT analýza.“

Z této odpovědi můžeme vyvodit závěr, že škola usiluje o kvalitu jako celku ve všech oblastech, nikoli jen ve zlepšování kvality výchovně-vzdělávacího procesu. V odpovědi se učitelka zmiňuje o spolupráci s ČŠI a širokou veřejností. Jako hlavní kritérium volí SWOT analýzu. Situace ve škole1 je zcela odlišná. V našem případě se jedná o zjednodušené pojetí autoevaluace školy, což je také zapříčiněno nedostatkem informací o této problematice. Demotivace ze strany vedení odmítáním názorů učitelek také neumožňuje pracovat na zkvalitnění školy jako celku. V tomto případě se nám potvrzují myšlenky někte-

rých autorů z teoretické části naší práce. Potvrzují, že bez motivace nelze vytvořit kvalitní školu. A kvalitní školu nelze vytvořit bez autoevaluačního procesu.

Kategorie: Fáze autoevaluačního procesu

Autoevaluační proces je náročný a je složen z určitých fází. Tyto fáze, jak ukazuje úryvek z výpovědi učitelky, nám jsou níže popsány:

„Samotný autoevaluační proces má několik fází. První fází je motivace, ta vzniká v okamžiku potřeby evaluace. Iniciátor (ředitelka, případně pověřená učitelka) si položí otázku „proč“ je evaluace potřebná, co vlastně jí chceme získat. Napomáhá zjistit potřeby lidí. Po fázi motivační nastupuje příprava, ta zahrnuje promyšlení a plánování záměrů a cílů, vybírají se oblasti, ve kterých bude evaluace probíhat, stanovují se pravidla a podmínky evaluace, sestavuje se časový plán a oblast respondentů (učitelů, rodičů, apod.). Plány se pak zpracovávají a ve výsledku se pojmenovává vše, co je pokládáno za úspěch a co ne. Pro tuto fázi je typický myšlenkový chaos, tápání, hledání, diskuse a dohadování, shánění informací. Další fází je samotná realizace, ve které se navržené postupy realizují, aplikují se různé metody, nástroje a techniky pro získávání potřebných informací. Dochází ke sběru dat a informací. Při vyhodnocování se získané informace vyhodnocují, vytvářejí se záznamy a třídí se podklady pro závěrečnou zprávu. Označí se priority budoucího vývoje, které se stanou součástí evaluační zprávy.“

V této výpovědi je velmi srozumitelně popsán průběh autoevaluačního procesu a jeho fáze. Nedá se však poznat, zda autoevaluace ve škole2 probíhá skutečně tak, jak je popsáno. V tomto případě se jedná spíše o obecný model, než o popsání konkrétní spolupráce a komunikace pedagogického týmu školy2. Pokud ale učitelka touto odpovědí chtěla říct, že proces autoevaluace je na škole2 uskutečňován skutečně tak, jak uvádí, pak by vše bylo naprosto v pořádku. Přesto výsledky školy1 s výpovědí učitelky školy2 nemůžeme porovnat.

Kategorie: Aktéři autoevaluace školy

Další vzniklá kategorie nám ukazuje, kdo všechno se podílí na procesu autoevaluace ve škole2. Z úryvku výpovědi učitelky z této školky je to velmi jasné:

„V naší škole se zapojují do autoevaluace všichni pedagogičtí i provozní zaměstnanci, záleží však na směru nebo cíli autoevaluace a jeho zaměření. Do vnější autoevaluace se zapojují rodiče a zákonní zástupci a široká veřejnost.“

Tato odpověď může být srovnána se školou¹, kdy z výsledků šetření vyplývá, že na škole¹ se učitelky vždy zmiňují jen o pedagogických pracovnících, nikoli o provozních zaměstnancích. Tato situace vyplývá z neznalosti nebo jen povrchní znalosti procesu autoevaluace. Pokud učitelky nebyly seznámeny s touto problematikou, je více než jasné, že ji nemohou správně uchopit. S autoevaluačním plánem by se navíc měly seznámit nejen pedagogické pracovnice, ale také provozní zaměstnanci. Neboť jak už víme, aby tento proces měl skutečně význam, musí se na něm podílet všichni aktéři školního života.

Kategorie: Pozitivní motivace

Správná motivace ředitelky školy je základ úspěchu. Pokud není dostatečná nebo dokonce vůbec žádná, nelze počítat s nadšením ze stran učitelek. Ve škole² je ale situace pozitivní.

„Autoevaluace není lehkou záležitostí. Stačí ale stručně stanovit, v čem je problém a co je třeba udělat. Rovněž je důležité nechat volbu v rozhodování se. Dát prostor znamená snižovat počet příkazů a pokynů a místo nich nabízet spoluúčast na řešení nebo možnost volby.“

Z této výpovědi můžeme pochopit, jak důležitou roli má spoluúčast pedagogů na řešení problémů a dostatek prostoru pro rozhodování či sdělování názorů. Ve škole¹ tato potřeba učitelkám není dopřána. Když srovnáme tuto kategorii s kategorií ve škole¹, nalezneme naprostý opak. Místo potřebné motivace pocítují učitelky demotivaci ze strany vedení. Pokud vedení přistupuje nevhodně k pedagogům, je zřejmé, že spolupráce při procesu autoevaluace nemůže fungovat. Z výpovědi učitelky školy² se dá situace pochopit jinak. Zdá se, že učitelky jsou dobře podporovány ředitelkou školy. O významu motivace píše také Bedrnová (2004) když uvádí, že motivace se stává jednou z možností, jak lze lidské jednání ovlivňovat za účelem efektivního dosahování cílů. Způsoby, jakými se uskutečňuje ovlivňování, korespondují se styly řízení, které mají vedoucí pracovníci. V různých odborných publikacích se uvádí tři základní styly řízení: autoritativní styl, participativní a liberální. Styl, který nadřazený volí, má přímý vliv na aplikování konkrétních motivačních faktorů. O tom, že motivace je skutečně důležitá bychom samozřejmě mohli najít spoustu dalších myšlenek i od jiných autorů.

Kategorie: Využívané metody při realizaci autoevaluace

Tato vzniklá kategorie nám popíše, jaké nástroje jsou pro školu² důležité při realizaci autoevaluace.

„V našem případě se jedná o pozorování, hospitace, rozhovory, pedagogické porady, provozní porady, analýzu dokumentů, dotazník a SWOT analýzu.“

Z uvedeného výčtu konkrétních postupů vyplývá, že škola² se snaží získat velké množství materiálů pro pozdější zpracování výsledků. Zaměřují se na školu jako celek. Když tyto postupy srovnáme se školou¹, zjistíme využívání pouze pedagogických porad, hospitací, rozhovorů a pozorování. Vše se zaměřením výhradně na výchovně-vzdělávací proces, nikoli na školu jako celek. Když jsme nahlédli do různých plánů autoevaluace, které jsme našli na webových stránkách jiných mateřských škol, našli jsme mnoho kvalitních plánů s obsahem rozmanitých metod. Toto na škole¹ zcela chybí.

Kategorie: Vnímání autoevaluace pedagogickými pracovníky

Z odpovědí, které nám učitelka ze školy² poskytla, se také dalo pochopit, jak vnímají proces autoevaluace tamní pedagogové.

- *„Evaluace bývá často chápána jako výmysl vedení školy, případně školské politiky.*
- *Pedagogové nebývají nadšení, když mají mluvit o citlivých otázkách, často jim dělá problémy posuzovat sebe sama.*
- *Co dělat se zjištěnými informacemi?“*

Z tohoto i předchozího vyjádření vyplývá následující skutečnost. Učitelky ze školy² znají postup procesu autoevaluace, ale následné písemné vyjádření vnímají jako výmysl vedení. Nadšeny nejsou ani z nařízení hodnotit sebe samu. Situace ve škole¹ je odlišná. Učitelky postup procesu neznají nebo ho znají jen okrajově. Zde se dokládá písemné vyjádření pouze v podobě pololetního hodnocení. Jiné písemnosti se neodevzdávají. Pokud ano, jedná se spíše o projekty a učitelky s výsledky nejsou seznámeny. Proto mají pocit, že se jedná o zcela zbytečnou práci navíc. Zajímavé by v tomto případě mohlo být srovnání dvou škol s fungující autoevaluací. Stálo by za pokus zjistit, zda v obou případech by pedagogičtí pracovníci vnímali tento proces jako povinnost a výmysl vedení nebo by se v jednom případě jednalo o realizaci s nadšením pedagogů. Tuto skutečnost ale my porovnat nemůžeme, protože ve škole¹ fungující autoevaluaci nemáme.

Kategorie: Povinnost realizace autoevaluace

Není překvapivé, že hodnocení ať už v ústní či písemné podobě jsou pro pedagogy obtěžující a najde se spíše výjimka, kdy pedagog chce z vlastního zájmu rozvíjet kvalitu školy vyjádřením názorů a myšlenek k oblastem, které vidí problematické. Potvrzení najdeme v odpovědi učitelky ze školy²:

„Podle vyjádření většiny pedagogů jde o realizaci autoevaluace převážně z povinnosti.“

Kategorie: Nezájem o výsledky autoevaluace

Zajímavé je vyjádření učitelky ze školy2, ze kterého vyplývá, že pracovníci nemají zájem o sledování a vyhodnocování autoevaluačního procesu. Dal by se naopak očekávat veliký zájem než nezájem. Toto vyjádření je skutečně překvapující.

„V okruhu autoevaluace školy má zájem o objasnění nastavení systému autoevaluace a o způsoby průběžného sledování a vyhodnocování procesu autoevaluace jen mizivé procento pracovníků.“

Je zvláštní zjištění, že pedagogičtí pracovníci ve škole2 nemají zájem o výsledky autoevaluačního procesu, když při jeho realizaci musí vynaložit velké úsilí. Těžko se dá zjistit, čím je tato situace dána. Možná můžeme hovořit o nedostatečné motivaci a tím by nám toto vyjádření učitelky potvrdilo skutečnost, že pokud není dostatečná motivace k autoevaluačním procesům ze strany vedení, není ani zájem pedagogů jednak k samotné realizaci a poté ke sledování výsledků. Ve škole1 se o motivaci hovořit nedá vůbec. Z výpovědí naopak vyplývá demotivace a nechuť učitelek se jakkoli zapojovat. Ve škole2 není situace tak kritická, učitelky vnímají potřebu uskutečňovat autoevaluaci, avšak stále převažuje povinnost nad dobrovolností.

Na závěr našeho šetření a porovnání dvou mateřských škol bychom mohli usoudit, že proces autoevaluace je obecně vnímán spíše jako povinnost. Přesto, že ve škole2 tento proces funguje a probíhá velmi dobře, nejedná se o dobrovolnou činnost pedagogů, ale spíše o nařízení ze strany vedení. Ve škole1 je situace mnohem komplikovanější, jak bylo výše zmíněno.

8.1 Doporučení pro praxi

Výsledky výzkumu poukázaly na nefunkčnost procesu autoevaluace na zvolené mateřské škole. Tato skutečnost se týká prakticky všech oblastí. První nefunkční oblastí je nepříznivé klima učitelského sboru. Z výpovědí učitelek vyplývá, že tato situace vzniká důsledkem nepříjemného jednání ředitelky školy. Pro většinu učitelek by bylo velkým přínosem, kdyby se jim ředitelka snažila více naslouchat a přijímala jejich názory. Také by jim měla umožnit samostatnost při rozhodování a neřídít vše sama bez ohledu na názory druhých. Pro tvrzení, že podpora a porozumění jsou nezbytnou podmínkou pozitivního klimatu

ve škole, nacházíme oporu v teoretické části práce. Například můžeme uvést myšlenky Spilkové (2003), která termín vymezuje ze třech hledisek. Nejdříve uvádí klima z hlediska emocionálního, kdy je nutné mít na pracovišti pohodu, důvěru, bezpečí, jistotu a radost. Opakem je strach, smutek, nervozita, zlost, aj. Z hlediska sociálního vnímá potřebu otevřenosti, vstřícnosti, vzájemného respektu a úcty, ohleduplnosti. Opakem uvádí přemíru soutěživosti, žalování, zesměšňování. A naposled se jedná o hledisko pracovní, kde můžeme zařadit respektování pravidel, soustředěnost, pracovitost. V jiném případě jde o pasivitu, chaos a roztěkanost. Pro tuto školu výše uvedené zjištění není dobré. Poukazuje to na skutečnost, že pokud se situace ze strany vedení nezlepší, nemůže se zlepšit ani klima celé školky. Tím je také znemožněno pracovat na zkvalitnění školy jako celku.

V mateřské škole je autoevaluace chápána nesprávně nebo velmi zjednodušeně. Z vyjádření učitelek se dá jednoznačně vyvodit, že proces autoevaluace je pro ně obtížně uchopitelný. Učitelkám chybí základní vysvětlení pojmu a celé této problematiky. Jako doporučení tak navrhuje svolání porady, kde ředitelka školy podá vysvětlení a upřesní svoje požadavky na učitelky s autoevaluací spojené. K dispozici dá potřebnou dokumentaci.

Další často zmiňovanou oblastí je materiální vybavení. Ředitelka se velmi dobře stará o okolí mateřské školy. Také věnuje pozornost požadavkům na vybavení tříd didaktickými pomůckami a snaží se je v průběhu roku pořizovat dle potřeb učitelek. Z výpovědí učitelek ale můžeme vysuzovat, že příkládají větší význam pozitivním vztahům na pracovišti nejen mezi učitelkami, ale i ostatními pracovníky, než materiálnímu vybavení. Škola vzbuzuje dojem velmi dobře fungující instituce, ale uvnitř je situace jiná. Řešením by mohlo být pořízení schránky, určené pro anonymní připomínky a náměty k diskuzi. Toto by mohlo být impulsem ředitelce k nastolení změn.

Všechny oblasti jsou vzájemně propojené a navazují na sebe. Bez dobrého vedení nelze dosáhnout příjemného klimatu, čímž vzniká nespokojenost učitelek.

Další oblastí, která se jeví jako nefunkční, je omezená spolupráce a komunikace. Tato skutečnost je mimo jiné dána rozdělením školy na dvě budovy. Nabízí se tedy otázka, jak by se dalo pracovat na zlepšení této situace. Možným řešením by bylo uskutečňovat pravidelné jednotýdenní sezení, kde by si učitelky mohly vyměňovat své zkušenosti a poznatky z praxe. Opět se ale nepodaří setkat se všechny najednou, vždy druhá učitelka ze třídy by byla u dětí.

Z výpovědí učitelek vyplývá, že situace je pro ně tíživá, přesto se daří tuto skutečnost nepromítat do výchovně-vzdělávacího procesu. Výsledky této práce mohou být impulsem ke změně nastalé situace k lepšímu. Předpokladem je, že ředitelka skutečnosti zjištěné výzkumným šetřením bude akceptovat a umožní dialog mezi ní a personálem mateřské školy.

9 SHRNU TÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část bakalářské práce seznamuje čtenáře s charakteristikou výzkumného souboru, se způsobem jeho výběru a také s použitou technikou a výzkumnými otázkami. Popisuje rovněž organizaci a průběh výzkumu. Snahou bylo popsat, jak na zvolené mateřské škole probíhá proces autoevaluace ze strany pedagogických pracovníků. Tohoto cíle jsme se snažili dosáhnout pomocí stanovených výzkumných otázek, které se týkaly výzkumného problému. Takto nastavené výzkumné otázky se staly vodítkem pro uskutečňování rozhovorů s jednotlivými respondenty. Po získání dostatečného množství dat došlo k vyhodnocování výzkumu.

Výsledek našeho šetření můžeme srovnat s tvrzením Syslové (2012, s. 19), kdy svou myšlenkou poukazuje na nutnost podpory zaměstnanců. „Spojuje vedení lidí se zvyšováním kvality přes společné formulování vize školy a snahu přibližovat se k jejímu dosažení. To ovšem od vedoucího pracovníka, v tomto případě ředitelky mateřské školy předpokládá, aby zaměstnanec považovala za rovnocenné partnery, měla k nim důvěru, podporovala jejich aktivitu a iniciativu a umožnila otevřené vyměňování názorů a samostatné rozhodování.“ Dále Syslová uvádí, že ředitelka má umět vnímat druhé. Měla by být vstřícná a umět respektovat jiné názory než vlastní. Tato myšlenka skutečně potvrzuje výsledek našeho šetření. Učitelky se svými odpověďmi shodly na špatné situaci v oblasti podpory ředitelky. Uvádějí, že ředitelka odmítá přijímat jiné názory a nedává učitelkám prostor pro diskuzi při řešení problémů. Tímto postojem je demotivuje a učitelky ztrácí chuť se dál angažovat. Je tak znemožněno pracovat na zvyšování kvality školy.

Pro fungující autoevaluaci je důležité mít na pracovišti příjemnou a bezpečnou atmosféru. Tuto myšlenku opět uvádí Syslová (2012, s. 20) ve své knize, kdy píše: „Pro úspěšnou týmovou práci je nutné vytvořit bezpečné prostředí, kde se lidé cítí dobře, navzájem si důvěřují, jsou k sobě otevření, sdílejí nápady, podněty i neúspěchy.“ Z našeho výzkumu vyplynulo nepříznivé klima učitelského sboru. Je tedy zřejmé, že v tomto případě nelze autoevaluaci provádět. Respektive ztrácí skutečný smysl.

O tom, že praktická část se shoduje s myšlenkami v teoretické části, jsme výše uvedli několik příkladů. Těch je však mnohem více. V našem případě výzkum na škole 1 poukázal na nefunkčnost autoevaluace. Učitelky ze školy 1 by si rády závěr z výzkumu přečetly, chtěly by dále s tímto materiálem pracovat. Mají zájem situaci na jejich škole změnit k lepšímu. Nás tak těší, že práce má skutečné využití.

ZÁVĚR

Cílem výzkumu naší práce bylo popsat, jak na zvolené mateřské škole probíhá proces autoevaluace ze strany pedagogických pracovníků. Zajímalo nás, jak tento proces učitelky vnímají a jak jej realizují. Výzkum probíhal v mateřské škole, která nám nebyla neznámá.

Výsledkem našeho šetření je vznik pěti kategorií. Jedná se o kategorie: nepříznivé klima učitelského sboru, zjednodušené pojetí autoevaluace školy, materiální vybavení, omezená spolupráce a komunikace, nespokojenost učitelek.

Z našeho šetření vyplynulo, že autoevaluace v mateřské škole je převážně nefunkční. Pedagogické pracovnice vnímají klima mateřské školy jako nepříznivé a tato skutečnost se projevuje špatnou náladou. Cítí se být demotivovány ředitelkou školy, ztrácí chuť k diskuzím, ve kterých by mohly vznést své názory. Jak jsme dál zjistili, dalším důvodem nefunkčnosti se stává zaměření autoevaluace na sebehodnocení pedagogů a její minimalistické pojetí. Jedinou funkční oblastí mohou být brány materiální podmínky. Další oblasti, které jsou ve výzkumu popsány, vedou k závěru, že v mateřské škole panuje nespokojenost učitelek jednak s vedením, ale také s poměrně komplikovanými vztahy na pracovišti.

Výsledky výzkumu byly překvapující, proto jsme se pokusili získat materiál z jiné mateřské školy, abychom výsledky mohli porovnat. Podařilo se nám získat rozhovor od učitelky jiné mateřské školy ve Zlínském kraji a její odpovědi porovnat s výsledky našeho šetření. Došli jsme k závěru, že ve druhé mateřské škole autoevaluace funguje, ale i přes to je brána spíše jako povinnost, nikoliv jako dobrovolná činnost.

Cílem bakalářské práce bylo přiblížit problematiku autoevaluačních procesů. Je zřejmé, že tyto procesy se budou dále rozvíjet. Domníváme se, že stanoveného cíle se nám podařilo dosáhnout. Těší nás také skutečnost, jak se učitelky z mateřské školy 1 zajímají o výsledky výzkumu. Na základě našeho výzkumného šetření chtějí nepříznivou situaci ve škole zlepšit.

Zde se objevuje zajímavý námět pro další šetření – provést tento výzkum po delší časové prodlevě znovu a zjistit, jestli skutečně došlo k nějakému výraznějšímu posunu k lepšímu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALASUUTARI, Maarit, Ann-Marie MARKSTRÖM a Ann-Christine VALLBERG ROTH, 2014. *Assessment and documentation in early childhood education*. Abingdon, Oxon: Routledge. ISBN 978-0-415-66125-6.
- [2] *Autoevaluace, výběr příspěvků z metodického portálu www.rpv.cz*, 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-16-8.
- [3] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2010. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-221-8.
- [4] EGER, Ludvík, 2006. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-583-6.
- [5] HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [6] JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC, 2009. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-193-5.
- [7] *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu školy*, 2005. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-01-3.
- [8] PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu jevů pedagogických*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
- [9] POL, Milan a kol., 2006. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4210-9.
- [10] PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1415-5.
- [11] PRŮCHA, Jan, WALTEROÁ, Eliška a Jiří, MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [12] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2014. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN: 80-239-5940-9.
- [13] SPILKOVÁ, Vladimíra a kolektiv, 2010. *Kvalita učitele a profesní standart*. Praha: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.
- [14] STRAUSS, Anselm a Juliet, CORBINOVÁ, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- [15] SYSLOVÁ, Zora, 2012. *Autoevaluace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0183-0.

- [16] SYSLOVÁ, Zora a kolektiv, 2012. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0183-0.
- [17] *Školské zákony*, 2010. Praha: Eurounion Praha, s.r.o. ISBN 978-80-7317-085-1.
- [18] ŠMELOVÁ, Eva a NELEŠOVÁ, Jiřina, 2009. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-2272-5.
- [19] ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kolektiv, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [20] TUREK, Ivan, 2015. *Škola a kvalita*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-221-6.
- [21] VAŠŤATKOVÁ, Jana a kolektiv, 2012. *Autoevaluace školy v praxi českých škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-86856-91-9.
- [22] VAŠŤATKOVÁ, Jana, 2006. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1422-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné.

Apod. A podobně.

Tzn. To znamená.

Tzv. Tak zvané.

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma č. 1: Proces autoevaluace MŠ z pohledu pedagogických pracovníků.....	46
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI Základní schéma otázek k polostrukturovanému rozhovoru

PŘÍLOHA P I: ZÁKLADNÍ SCHÉMA OTÁZEK K POLOSTRUKTUROVANÉMU ROZHOVORU

- Jak jsou na zkoumané škole nastaveny parametry autoevaluace?
 - Jaké oblasti kvality a konkrétní kritéria zahrnují pedagogičtí pracovníci do systému autoevaluace školy?
- Jak probíhá komunikace a spolupráce v rámci pedagogického sboru v průběhu autoevaluace školy?
 - Kdo a jak se v rámci pedagogického sboru zapojuje do procesu autoevaluace školy?
 - Na jakých principech funguje komunikace a spolupráce mezi realizátory autoevaluace?
- Jaké konkrétní postupy jsou aplikovány v průběhu autoevaluace na dané škole?
 - Jaké konkrétní strategie (metody, techniky) používají pedagogičtí pracovníci při realizaci autoevaluace? Proč je využívají? Jak často? S jakými výsledky?
- S jakými problémy se potýkají pedagogičtí pracovníci v průběhu autoevaluace školy?
 - Jaké konkrétní situace popisují pedagogičtí pracovníci jako problematické při realizaci autoevaluace školy?
- Dochází podle vyjádření pedagogů k realizaci autoevaluace převážně z povinnosti, nebo je tato činnost motivována profesním zájmem pedagogů zvyšovat kvalitu školy?
 - Jaká je podle pedagogů skutečná využitelnost výstupů autoevaluace, která na škole probíhá?