

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Eliška Nezvalová

Autoevaluace v základní škole jako podpora
zkvalitňování vzdělávání v obci Jarcová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za podnětné informace, poznatky a soustavné vedení při psaní mé kvalifikační práce. Rada bych také poděkovala ZŠ Jarcová, která byla po celou dobu nápomocná a ochotná poskytnou veškeré potřebné podklady k vypracování kvalifikační práce.

Obsah

1	ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA ČESKÝCH MALOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH	10
1.1	Úvod do malotřídních škol v České republice	11
1.2	Stručný historický vhlad k malotřídním školám na území ČR do r. 2000.....	12
1.3	Náležitá dokumentace malotřídních škol v ČR	13
1.4	Primární vs. základní vzdělávání na malotřídních školách.....	14
1.4.1	Počátek primárního vzdělávání napříč zeměmi.....	16
2	ŠKOLSKÁ AUTOEVALUACE Z POHLEDU TEORIE.....	17
2.1	Přístupy k autoevaluaci v kontextu českých základních škol	18
2.2	Přínosy evaluace pro vzdělávání na základní škole	20
2.3	Možná dělení evaluace.....	22
2.4	Projekt Cesta ke kvalitě, jeho rámec a struktura pro úspěšnou autoevaluaci na českých školách	24
2.4.1	Stručný přehled evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě.....	25
2.5	Nástin autoevaluace škol ve vybraných zahraničních zemích	27
3	HISTORICKÝ PŘEHLED KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ VZNIKLÝCH JAKO PODPORA ZKVALITŇOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY V ČESKÝCH ŠKOLÁCH PO ROCE 2000	31
3.1	Období 2000 – 2005	34
3.2	Období 2005 – 2007	36
3.3	Období 2007 – současnost	37
4	VÝZNAM A PŘÍNOS ZÁKLADNÍ MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY VE VZDĚLÁVÁNÍ V OBCI JARCOVÁ	42
4.1	Charakteristika ZŠ Jarcová	42
4.1.1	Dispoziční a stavební řešení školní budovy v proměnách vzdělávací politiky ..	42
4.1.2	O škole.....	43
4.1.3	Přehled účastníků vzdělávacího procesu ovlivňující autoevaluaci ZŠ.....	44

4.2	Školní dokumentace podílející se na evaluaci, řízení a podpoře zkvalitňování úrovně vzdělávání.....	46
4.2.1	Shrnutí významu zřizovatele malotřídní školy vůči regionálnímu vzdělávání v obci Jarcová.....	46
4.2.2	ŠVP pro základní vzdělávání na ZŠ Jarcová.....	47
4.2.3	ŠVP pro školní družinu	49
4.2.4	Evaluační a autoevaluační dokumenty školy.....	49
4.2.5	Další dokumentace školy.....	54
4.3	Školní a mimoškolní události rozvíjející místní vzdělávací politiku a kvalitu kulturního života v obci Jarcová.....	57
4.3.1	Realizované aktivity a projekty školy	57
4.3.2	Spolupráce a sponzoři školy	60
5	AUTOEVALUACE V ZÁKLADNÍ ŠKOLE JARCOVÁ Z POHLEDU VYBRANÝCH VÝZKUMNÝCH KATEGORIÍ OVLIVŇUJÍCÍCH ZKVALITŇOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..	63
5.1	Výzkumný cíl.....	63
5.2	Výzkumné otázky	63
5.2.1	Dílčí otázky pro kategorii vybraných skupin žáků.....	63
5.2.2	Dílčí otázky pro kategorii zaměstnanců ZŠ.....	64
5.2.3	Dílčí otázky pro kategorii vedení ZŠ.....	64
5.3	Vybraná výzkumná strategie	65
5.4	Výzkumný nástroj pro sběr dat	65
5.5	Výzkumná metoda pro analýzu a interpretaci dat.....	66
5.6	Výzkumné kategorie	66
5.7	Analýza a interpretace získaných dat.....	67
5.7.1	Kvalita a forma výuky na ZŠ.....	67
5.7.2	Vztahy a spolupráce.....	68
5.7.3	Prostředí školy	69
5.7.4	Materiální a prostorové vybavení školního areálu	70

5.8	Shrnutí výsledků plynoucích z výzkumného šetření	70
6	ZÁVĚR.....	75
7	SEZNAM ZKRATEK, POUŽITÉ ODBORNÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	77
7.1	Seznam použitých zkratek	77
7.2	Seznam odborné literatury a zdrojů	79

ÚVOD

Zvolené téma diplomové práce mne oslovilo hned z několika důvodů. V první řadě je mi osobně velmi blízká malotřídní základní škola v Jarcové, jelikož jsem na ní působila několik let. Ať už v rámci praxí při studiu či zástupů za zdejší pedagogy. Mám tedy několikaletý přehled o činnostech, výchovně vzdělávacím procesu a proměnách školy za uplynulé školní roky. Znalosti, které jsem získala za léta působení ve vybrané školské instituci, budou využity při psaní teoretických kapitol popisující ZŠ Jarcová. Věřím, že mi tyto poznatky pomůžou naplnit **hlavní cíl** diplomové práce – vytvořit pro vybranou základní školu autoevaluační materiál, který by poukázal na její silné a slabé stránky v edukačním procesu.

Na otázku – Proč zrovna kvalitativní autoevaluace v ZŠ Jarcová? – se ve své práci pokusím nalézt odpověď především v empirické části. Škola byla od počátku nového vedení vždy hodnocena kvantitativními evaluačními nástroji. Když pominu legislativně povinné výroční zprávy a hodnocení ČŠI, pak se dotazníkové šetření *Mapa školy* stalo pro ZŠ Jarcová po několik školních roků tradičním autoevaluačním nástrojem. Dotazník předkládal čistě kvantitativní data v podobě grafů a hodnotících škál.

Poskytnutým výsledkům z vlastního hodnocení školy bude dále věnována **čtvrtá kapitola** teoretické části, která přinese i celkovou charakteristiku ZŠ v obci Jarcová.

Účelem diplomové práce bude snaha získat přehled o **úrovni kvality vzdělávání** na ZŠ Jarcová formou polostrukturovaných rozhovorů od skupin žáků, pedagogů a vedení školy, kteří se výuky na škole přímo účastní. Stanovený účel se pokusím v empirické části zrealizovat výzkumem kvalitativním. Vycházet ale budu z původního standardizovaného dotazníkového šetření. Oblasti z dotazníku *Mapa školy* upravím pro potřeby diplomové práce tak, aby vlastní hodnocení mělo určitou strukturu, bylo pro školu věrohodné, i především prakticky využitelné pro následující školní léta. Autoevaluační materiál bude získáván ze školního prostředí v průběhu výuky.

Struktura a obsah autoevaluace není oproti vlastnímu hodnocení školy v českém školním systému tolik známá. **Dílčím cílem** diplomové práce bude přinést rámcový přehled o této oblasti a poskytnout ZŠ Jarcová konkrétní odkazy, kam se může obrátit v případě potřeby. Součástí dílčího cíle **v druhé kapitole** poté bude přehled o možném dělení autoevaluace, o dostupnosti projektů a evaluačních nástrojů, které jsou školám nápomocné v samostatné realizaci vlastního hodnocení. Připomenu názory různých autorů v podmínkách českého i

zahraničního školství, protože spolupráce na mezinárodní úrovni významně obohacuje kvalitu školského systému v ČR a jeho budoucí vývoj.

ZŠ Jarcová je organizována jako malotřídní škola. Malotřídním školám se bude věnovat **první kapitola**, která má přinést náhled do škol vyučující pouze 1. stupeň základního vzdělávání. První kapitola by svým obsahem měla nastínit stručnou historii těchto škol, jejich okrajové vymezení a povinnou dokumentaci.

Náležitě dokumentaci školy se pro její důležitost v oblasti kvality ve vzdělávání bude věnovat **třetí kapitola**. V ní bude kladen důraz na dokumentaci od přelomu tisíciletí, kdy se nejvýrazněji začala formovat aktuální podoba vzdělávací politiky na území ČR. Součástí kapitoly se předpokládá přehled o nynější vzdělávací politice a možných revizích.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA ČESKÝCH MALOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH

V první kapitole jsou uvedeni vybraní autoři (např. Průcha, Opatřil, Knotová, Trnková, Vališová), kteří píšou o uspořádání českých malých škol jakožto o školských institucích. Předním znakem malotřídních škol je jejich organizační forma, pro niž se vymezují související legislativní dokumenty a specifické umístění budov – na venkově, který se různí co do počtu obyvatelstva i naplněností školních tříd žáky. Z minulosti malotřídních škol se uvádí, že samotný název a jeho prvotní užití ve školské praxi sahá do druhé poloviny 19. století.

Dále je zde rozepsáno, pro přehlednější orientaci v proměnách kurikulárních reforem, jak nahlíží tehdejší československá (později jen česká) společnost, vládní a jiné nadřízené orgány podílející se na řízení školství na instituce tohoto zaměření. Historické období a dostupné prameny hovoří o faktu, že pro vydělený pojem „malotřídní škola“ nelze přinést takové množství nových informací, které by již nebyly zmíněny v předchozích publikacích. Klíčovými zdroji pro vedení a zaměstnance malotřídních škol zůstává platná legislativa a z ní vycházející kurikulární dokumenty. Obsahový rámec vzdělávací politiky je totožný a směrodatný pro všechny státní základní školy, i přes jejich rozdílnou organizační formu.

Ve školském odvětví je potřebné neupozadovat školské instituce malotřídního charakteru a podporovat jejich kvalitu úrovně vzdělávání ve stejné míře jako plně organizované základní školy. Každý vládní sektor, tedy i školství, je obohacován a revidován reformními vlivy historickými i současnými, které vyvolávají problémy aktuální doby a nároky společnosti. Proces transformace českého vzdělávacího systému stále probíhá (např. inkluzivní vzdělávání, přepracovávání RVP, novelizace zákonů a vyhlášek, nové strategické dokumenty, digitalizace školství, atd.), čímž ovlivňuje život a edukaci ve školách malotřídního typu.

Malotřídní školy mají povinnost poskytovat svým žákům primární vzdělávání. Pro primární vzdělávání se v mezinárodním anglickém jazyce užívá *primary education*, což napříč zeměmi utváří odlišné přístupy ve vzdělávací politice. V kontextu českých plně organizovaných základních škol se primární vzdělávání podřazuje tzv. základnímu vzdělávání. Stupně základního vzdělávání a s nimi spojené studijní povinnosti vychází z ministerských rámcových spisů. Rozdílnost v primárním a základním vzdělávání je v kapitole věnována pozornost také. Pro účely obohacování kurikula primárního vzdělávání mezinárodními

školskými směry se kapitola dotýká zahraničních a českých vzhledů do povinného začátku školní docházky na základních školách.

1.1 Úvod do malotřídních škol v České republice

Malotřídní školy považuje Knotová (In Trnková, 2010) jako typ škol s podobnou vnější i vnitřní strukturou. Práce pedagogů ve školách je v určitých aspektech odlišná od práce v běžném proudu základních škol, pojímající i druhý stupeň stejně tak, jako situování těchto škol. Zpravidla Knotová umisťuje malé školské instituce do prostředí venkova, resp. lokality, pojímající nižší počet obyvatel. To se odráží na počtu žáků ve třídách a počtu tříd ve škole. Samotný význam slova „škola“ shledávají autoři Thorndike a Průcha (2005) ve slovníku jako nadužívaný, z čehož dále vyvozují důležitost role školy ve společnosti a její širší významový přesah. Pod školou dále Průcha (2005) zmiňuje významy jako vzdělávací instituce, edukační proces nebo výsledky edukačního procesu.

Základní škola malotřídního typu je charakterizována jako **spojení vícero ročníků do jedné třídy** s tím, že učitel musí soustředit pozornost během edukace tak, aby byli aktivně zapojeni do učení všichni žáci (Trnková, 2010).

Opatřil a kol. (1985) hovoří k malotřídní škole jako ke škole **ne plně organizované**, což znamená, že instituce má v jedné třídě vícero ročníků, přičemž tyto ročníky tvoří jednotlivá oddělení. Autor dále uvádí, že se může jednat o školy jednotřídní, dvoutřídní, ale i trojtřídní.

Podle Průchy (2009) se z hlediska legislativního ukotvení rozlišují v České republice dva typy základních škol. Prvním z nich je **plně organizovaná** a druhým **neúplně organizovaná** základní škola (dále i jen ZŠ). Malotřídní školy se řadí mezi neúplně organizované, jelikož poskytují pouze jeden stupeň vzdělávání a zároveň obsahují méně než pět tříd.

Organizaci základního vzdělávání na malotřídních školách taktéž vymezuje **školský zákon č. 561/2004 Sb.** (Česká republika, 2004) v §46 odst. 2, kde se uvádí: „*První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem.*“ Dále se v §46 odst. 2 píše, že pokud není možné zajistit základní vzdělávání se všemi devíti ročníky, lze zřídit základní školu, která bude mít ročníků méně.

Zmínku o zřízení malotřídních škol můžeme také dohledat v §178 odst. 1, který mj. vymezuje povinnost obce, která spočívá v zajištění podmínek k povinné školní docházce dětí s trvalým bydlištěm na území obce.

Na tuto platnou legislativu navazuje **vyhláška č. 48/2005 Sb.** (Česká republika, 2005), konkrétně v §5 odst. 2, kde se připouští možnost spojení vícero ročníků v rámci prvního

stupně základního vzdělávání do jedné třídy. Nesmí se však kombinovat první a druhý stupeň či druhý stupeň samostatně.

1.2 Stručný historický vhled k malotřídním školám na území ČR do r. 2000

V historickém kontextu se název malotřídní škola objevil poprvé až ve školském zákoně z roku 1869. Do té doby se organizovanost škol nerozlišovala. S politickými změnami se měnil i přístup k malotřídním školám. Během 20. až 30. let 20. století převažovala na území Československa malotřídní organizovanost škol. S tím se pojilo i redukování vzdělávacího obsahu a samostatné přepracovávání učebních osnov pro tento typ škol. V očích široké veřejnosti se tak staly malotřídní školy školami, které poskytují ne příliš kvalitní vzdělávání (Trnková, 2010).

Školským zákonem, *Zákon o jednotné škole*, z r. 1948 byla malotřídní škola nahrazena názvem **škola s menším počtem tříd** (Průcha, 2009).

Součástí školského zákona z r. 1948 bylo zpracování a vydání nových učebních osnov, plánů a učebnic v návaznosti na nově vymezené cíle (Vališová, 2011).

Nové učební osnovy, plány, cíle a úkoly malotřídních škol byly shodné s plně organizovanými ZŠ. Jednalo se o přípravu žáků v oblasti přírodních, společenských a humanitních věd, což mělo pozitivně ovlivnit následný přechod z neúplně organizované školy na druhý stupeň plně organizované ZŠ (Opatřil, 1985).

Situace ve státu ale zákonu příliš nepřála, jelikož jeho platnost trvala pouze čtyři roky. Další zásadní vliv na malotřídní vzdělávání přišlo ze strany KSČ ve snaze vnést do škol socialistickou ideologii, což vyústilo v zavedení **školského zákona z r. 1978**. Celkově se tento školský zákon dotknul základních škol, tedy i malotřídních, jejichž první stupeň do té doby tvořil pět ročníků (Vališová, 2011).

Příkladem rozdělení všech pěti ročníků do tříd byl existující vzorec v letech 1951-1952 zaměřený na **tradiční rozdělení sousedních ročníků** dle četnosti tříd. U malotřídních škol dvojtřídních se doporučovalo zařadit do 1. třídy 1. a 3. ročník a do 2. třídy 2., 4. a 5. ročník. U škol trojtřídních se do 1. třídy doporučoval 1. ročník, do 2. třídy 2. a 4. ročník a do 3. třídy 3. a 5. ročník. Takovéto rozdělení mělo své výhody i nevýhody (Opatřil, 1985).

Zákonem se první stupeň zredukoval do čtyř ročníků a pro pedagogy i žáky to znamenalo výrazné změny i z hlediska přístupu ke vzdělávání. **Sovětský model školy** od Zankova, podle něhož byla vedena výuka na školách, následoval principy vyučování dle Vygotského. Tento

styl výuky byl natolik složitý a náročný pro žáky, že často nebylo možné dokončit povinnou školní docházku a osvojit si učivo, které vymezovaly školské dokumenty (Vališová, 2011). Pro malotřídní školy to znamenalo vlnu rušení během let 1976-1980. (Průcha, 2009).

Rok 1989 přinesl řadu zásadních změn v oblasti vzdělávací politiky, které se příznivě odrazilily na chodu malotřídních škol, jelikož se nově mohla stát zřizovatelem školy i obec.

Novela školského zákona z r. 1995 přinesla jasně danou strukturu základní školy, což bylo zásadní i pro malotřídní školy, jelikož 1. stupeň tvořil 1. – 5. ročník. Malotřídní školy tak byly rozšířeny o jeden ročník (Trnková, 2010).

Reforma z r. 2000 zavedla změnu v oblasti zřizovatelů škol. V současnosti se řadí mezi zřizovatele škol ministerstva, kraje, obce (či svazky obcí v případě malotřídních škol), církve a soukromé osoby (např. nadace) (Janíková, 2009).

I z hlediska počtů žáků ve třídách se nyní musí malotřídní školy řídit platnou legislativou ČR, která tento typ škol definuje jako školy tvořené pouze třídami 1. stupně (Česká republika, 2005). Konkrétní počty žáků a tříd uvádí vyhláška č. 48/2005 Sb. v §4 s tím, že dle Průchy (2009) lze legislativně ukotveným počtům udělit výjimku zřizovatelem, který je ale povinen uhradit zvýšené výdaje na vzdělávací činnost, spojené s případnou organizační úpravou.

1.3 Náležitá dokumentace malotřídních škol v ČR

Společenská podstata a důležitost významu škol je zařazena v dokumentaci na nejvyšší úrovni – v Ústavě ČR. Jedním z takových dokumentů je **Listina základních práv a svobod**, která vymezuje jednak právo na vzdělávání a jednak povinnou školní docházku, kterou následně specifikuje školský zákon (Průcha, 2005).

Navazující systém kurikulárních dokumentů závazných pro chod malotřídních škol můžeme rozdělit na 2 úrovně – státní a školní (RVP ZV, 2017). Nadřazená kurikulárním dokumentům byla do r. 2014 **Bílá kniha** – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, která je v současnosti nahrazena strategickými dokumenty mající stejně nadřazenou pozici ve státní úrovni školského systému – **Strategiemi vzdělávací politiky ČR do r. 2020** a nově **Strategiemi vzdělávací politiky ČR do roku 2030+**. Dokumenty představují obecný strategický rámec, který je závazný a limitující pro další podřízené koncepce, iniciativy a opatření (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014).

Pro malotřídní školy je dalším směrodatným kurikulárním dokumentem na státní úrovni **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (dále i jen RVP ZV), jelikož svým obsahem cílí na etapu základního vzdělávání. Dokument je členěn na části A, B, C a D, kde

především v části C nalezneme vzdělávací oblasti, ze kterých vycházejí vzdělávací obory a konkrétní vyučovací předměty členěné dle stupňů základního vzdělávání – první a druhý stupeň. V rámci základního vzdělávání na 1. stupni se v RVP ZV orientují malotřídní školy na očekávané výstupy v 1. a 2. období. Prvním obdobím se rozumí 1. – 3. ročník a druhým obdobím 4. – 5. ročník ZŠ. Další důležitou oblastí v části C jsou tzv. průřezová témata, se kterými se žáci seznamují v průběhu devítileté povinné školní docházky. Konkrétní strukturu a koncepci vzdělávání, v návaznosti na RVP ZV, následně zpracovává příslušná malotřídní škola v dokumentu nacházející se na úrovni školní – **Školní vzdělávací program** (dále i jen ŠVP) (Faltýn, 2021).

Důležitý státní orgán v oblasti evaluace pedagogické práce škol a její kontrolu představuje **Česká školní inspekce** (dále i jen ČŠI) (Trnková, 2010). ČŠI byla legislativně zřízená se zavedením školského zákona a v návaznosti na §7 odst. 3 zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů (Česká školní inspekce ČR, c2020). Na úrovni školní jsou zřizovány **školské rady**. V ZŠ Jarcová se školská rada skládá ze zástupců volených zřizovatelem, pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci nezletilých žáků. Jejich činnost zahrnuje např. projednávání inspekčních zpráv ČŠI, podávání podnětů řediteli školy, zřizovateli, orgánům vykonávajícím státní správu ve školství a dalším orgánům státní správy, hodnocení výsledků vzdělávání žáků nebo návrhy na úpravu ŠVP (Jarcová, c2022). Legislativně je struktura, povinnosti, náplň a funkce členů školské rady vymezena ve školském zákoně v §167 (Česká republika, 2004).

1.4 Primární vs. základní vzdělávání na malotřídních školách

Podle Spilkové (2001) je **primární vzdělávání** souhrnným celoživotním procesem učení se dovednostem a vědomostem, získáváním povědomí o okolním světě a jeho jazykové složce a prvotním vhladem do vztahových souvislostí, při jehož realizaci se rozvíjí celková osobnost dítěte, jeho postoje, hodnoty, zájmy či další individuální předpoklady pro úspěšný vývoj. Přičemž má primární vzdělávání jasně určené cíle, obsah a strukturu, která v průběhu vývoje školství prošla jistou transformací v návaznosti na reformy školství a zahraniční trendy, které s sebou přinesly nový pohled na primární vzdělávání.

Za zahraniční vymezení primárního vzdělávání (*primary education*) lze použít dokument *International Standard Classification of Education* z r. 1997 (dále i jen ISCED 97), představující metodiku klasifikace vzdělávání s rozřazením na jednotlivé úrovně rovnající se

stupňům vzdělávání. Dokument je přenesen i na podmínky vzdělávání v českých školách. Primární vzdělávání se řadí podle metodiky do úrovně ISCED 1. Tato úroveň by žákům měla poskytnout vzdělávání v základních předmětech jako je trivium – čtení, psaní, počítání (matematika). A vzdělávání v doplňujících předmětech z oblasti historie, zeměpisu, přírodních či společenských věd, umění, hudby a náboženství. Taktéž je v metodice vymezeno primární vzdělávání dle věku, který se udává mezi 5. - 7. rokem (Institute for Statistics, 2006).

Podle Českého statistického úřadu se v ČR přiděluje dosažení úrovně ISCED 1 (primárního vzdělání) i těm žákům, kteří nedosáhli základního vzdělání, ale dokončili vzdělání odpovídajícímu 1. stupni ZŠ (Metodika – Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97, 2014).

Průcha (1999) uvádí při zmínce o českém vzdělávacím systému, že do úrovně ISCED 1 spadají i základní školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. Autor spatřuje mezi primárním a základním vzděláváním rozdíly. **Primárnímu vzdělávání** předchází nepovinné preprimární vzdělávání ve školských institucích známých jako mateřské školy. Věkově se vymezuje mezi 5. - 7. rokem dítěte s rozdílnou délkou trvání a názvoslovím v jednotlivých zemích (např. *elementary school* v USA, *grundschule* v Německu). O **základním vzdělávání** autor hovoří jako o vzdělávání, které je složeno ze dvou částí (primární a nižší sekundární vzdělávání), přičemž v rámci ČR je realizováno ve školské instituci nazývané jako základní škola. Doba trvání vzdělávání na základní škole je poté rozvržena na 8 – 9 let (ročníků) se zaměřením na pokračování vyšším sekundárním vzděláváním.

Dalším legislativním dokumentem, vymezující základní vzdělávání, je výše zmíněný **RVP ZV**, který především odkazuje na návaznost předškolního vzdělávání. V dokumentu se zvlášť uvádí obsah základního vzdělávání na 1. a 2. stupni. První stupeň vzdělávání je pojímán jako pravidelný, systematický a hlavně povinný. Zakládá si na individuálních potřebách a zájmech žáka, jejich respektování a rozvíjení. V zájmu českého školství začleňuje do svých kapitol žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či žáky mimořádně nadané. Svým praktickým charakterem a metodami práce motivuje žáky k dalšímu učení a aktivitám, ve kterých mají hledat a nacházet cesty k vyřešení problémů. Aktuálně stanovené cíle základního všeobecného vzdělávání v RVP ZV směřují k naplnění klíčových kompetencí a orientace jedince ve společnosti (Faltýn, 2021).

1.4.1 Počátek primárního vzdělávání napříč zeměmi

Dle platné české legislativy lze počátek primárního vzdělávání chápat jako povinnou školní docházku, která je vymezena v třetí části školského zákona. Konkrétní věkové kritérium zahájení povinné školní docházky je vymezeno v §36 odst. 3, kde je uvedena povinná školní docházka počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestého roku věku a není mu povolen odklad školským poradenským zařízením (dále i jen ŠPZ) (Česká republika, 2004).

Rozdělení podle věku se věnuje také Průcha (1999), který ve své publikaci dále uvádí kritérium podle délky primárního vzdělávání vztahující se k počtu ročníků.

V článku metodického portálu RVP.cz Zormanová (2009) píše o průměrném věku 6 let pro zahájení povinné školní docházky (např. ČR, Norsko, Slovenská republika, Island, Japonsko). Od věku 5 let uvádí autorka článku, ale i Průcha (1999) nástup na povinnou školní docházku např. v Anglii, Walesu, Skotsku, Austrálii, Kanadě či na Novém Zélandu.

Především severské země se poté charakterizují pozdějším věkovým nástupem na primární vzdělávání. Konkrétně autor zmiňuje věkovou hranici 7 let. Hlavními důvody věkového limitu jsou klimatické podmínky: dlouhá zima a naopak kratší léto. Jedná se např. o Dánsko, Finsko, Švédsko, ale i Polsko nebo Rumunsko.

Dalším významným zdrojem věkového vymezení počátku primárního vzdělávání a určení jeho délky napříč členskými i přidruženými zeměmi, je publikace *Education at a Glance: OECD Indicators* (Education at a Glance 2020, 2020), která každoročně vydává aktualizovaná data, ze kterých vycházejí i výše zmiňovaní čeští autoři ve svých publikacích.

2 ŠKOLSKÁ AUTOEVALUACE Z POHLEDU TEORIE

Na svém počátku přináší druhá kapitola přehled vybraných autorů a jejich postojů k evaluaci a autoevaluaci. Ve školním prostředí dochází k neustálému hodnocení vybraných subjektů. Evaluační procesy se uplatňují na vědomé i nevědomé rovině. Kolář (2009) pod vědomou evaluací ve škole popisuje ty situace, ve kterých jsou např. žáci dopředu upozorněni, že budou oni sami hodnoceni za jejich dosažené výsledky v ústním zkoušení, písemných pracích nebo s dopomocí dalších evaluačních nástrojů dostupných ve škole. Nevědomou formou evaluace autor rozumí různé formy neverbální komunikace (např. úsměv, pohlazení, pohled, odměňující razítka, obrazové kartičky), ale i té verbální, realizující se nejčastěji ústní pochvalou, sebehodnocením žáků či skupin za splnění úkolů, práci ve výuce, atd.

Uveden je v kapitole náhled na rozličné přístupy autorů k vlastnímu hodnocení škol a nezbytnost právního uzákonění. Tím se pro české školy stává autoevaluace závaznou součástí, kterou musí školy sepisovat formou výročních zpráv za uplynulý školní rok. Oblast autoevaluace se dostává do popředí natolik, že si jeho závažnost uvědomují i VŠ, které se snaží zvyšovat míru kvality přípravy budoucích pedagogických pracovníků, a tím i lepší úroveň vzdělávání na školách, nabídkou samostatných kurzů zaměřených na oblast školské autoevaluace a evaluace, příp. zařazováním vyučovacích předmětů pedagogickým oborům s podobným vzdělávacím obsahem jako nabízí kurzy.

Autoevaluační procesy škol jsou významné nejen z pohledu teorie – českých autorů publikujících v oblasti školství. Proto ve své druhé polovině kapitola předkládá přístupy a postoje k vlastnímu hodnocení školy ze zahraničních zdrojů, poznatky o současném managementu kvality a jeho implementaci, do dostupných evaluačních nástrojů a projektů realizující se v ČR. Do povědomí české veřejnosti a modernizujících se škol se nejvýrazněji zapsal projekt *Cesta ke kvalitě*. Činnost projektu byla směřována na roky 2009-2012. Projekt byl veden pod dohledem mnoha odborníků z oblasti školství (např. Nezvalová, Pol, Polechová, Jakubíková, Brož a další) a velmi detailně se věnoval zkonstruování evaluačních nástrojů a funkčních procesů, které by školám byly veřejně plně k dispozici. Tím autoři metodických materiálů zamýšleli nápomoc v uchopení doposud problematické oblasti hodnocení škol, která neměla v systému školství určený průběh a podobu. Projekt přináší podstatu a cíle hodnocení škol, kvalitní metodický postup, strukturu realizace v praxi a způsoby vyhodnocování všem školám napříč jednotlivými stupni vzdělávání. Tým autorů projektu společně s pedagogickými a vedoucími pracovníky vybraných škol zkoumal a

prakticky ověřoval zhotovené materiály, aby mohl vydat oficiálně schválené publikace – sborníky, metodiky, dotazníky, jelikož z autoevaluace mohou díky vhodně sestaveným evaluačním nástrojům těžit všichni aktéři podílející se na výchovně – vzdělávacím procesu školy. Praktické přínosy ve školské praxi a jednotlivé fáze jsou v kapitole stručně nastíněny. Školská autoevaluace se jeví jako natolik rozsáhlé téma, že je v současnosti možné dohledat i různé české a zahraniční přístupy k jejímu dělení. Z podkapitoly, věnované autorským klasifikacím vyplývá, že se většina přiklání k dělení evaluace na vnitřní a vnější evaluaci (např. Poláchová Vašátková, Evropská komise EACEA). Tento způsob vymezení přehledně určuje, kdo z orgánů, institucí, organizací a aktérů se na konkrétním typu evaluace podílí, má způsobilost k její realizaci a vyhodnocování.

Brdek (2004) pojednává o mezinárodním pojetí vzdělávací politiky (ČR jakou součást EU) a principu rovnoprávnosti ve vzdělávání. Pro účely diplomové práce jsou v závěru druhé kapitoly uvedeny zahraniční pohledy na téma autoevaluace a systém školství ve vybraných zahraničních zemích. Uvedení autoři se věnují školství a hodnocení škol jak ve státech EU i mimo ní. Pro představení podkapitoly je na jejím začátku rozepsán stručný přehled vývoje prvotních zájmů o autoevaluační procesy v zahraničí od přelomu tisíciletí. Z větší části je dále čerpáno z přehledné a obsahově ucelené edice školního vzdělávání v zahraničí.

2.1 Přístupy k autoevaluaci v kontextu českých základních škol

Nezbytnou součástí zlepšování kvality vzdělávání ve školách na území ČR jsou procesy zpětné vazby od všech participantů edukačního procesu ve škole, ale i z oblasti školní práce a jejich následné vyhodnocování pro budoucí plánování rozvoje školy (Poláchová Vašátková, 2006).

Též Průcha (2015) uvádí tradiční pojetí evaluace v oblasti školství a vzdělávání jako proces zaměřující se na analyzování výsledků edukačního procesu hodnotících aktérů. Těmi mohou být žáci, třídy nebo celá škola. Tím se dle autora upřednostňuje především praktické zaměření evaluačních procesů ve školním prostředí, což je v rámci pedagogické evaluace, která představuje nově se vyvíjející disciplínu, pouze část celku. Nesmí se upozadovat teoretické poznatky pedagogické vědy, ze kterých konkrétní evaluační postupy v praxi vycházejí.

V procesu proměn, kterými prochází český vzdělávací systém v posledních letech, dochází k posílení nezávislosti českých škol. Tím se zvyšuje i potřeba autoevaluace (Průcha, 2009). Školy a jejich činnost jsou z kvalitativního hlediska srovnávány ve výzkumech Evropské unie a OECD na úrovni národní i mezinárodní (Průcha, 2005).

Konkrétně **autoevaluace** v oblasti školství není v české legislativě zakotvena. Oproti tomu název **vlastní hodnocení školy** ano. Autoevaluaci lze dle Shánilové (2011) chápat jako oblast mající větší přesah, např. do otázek hledajících samotnou smysluplnost procesu sebehodnocení.

Průcha (2015) hovoří o evaluaci jakožto o procesu, zabývajícím se praktickým hodnocením struktury pedagogické reality. Vzhledem k rozsáhlému obsahu, který pedagogická realita zahrnuje, se Průcha v tradičním pojetí českého školství zmiňuje především o hodnocení výsledků vzdělávání na úrovni jednotlivců, tříd i škol.

Podle Slavíka (1999) jsou pojmy hodnocení a **evaluace** v českém jazyce zaměňovány, kdy se pojem zhodnocení významově rovná pojmu evaluace. Dle autora je evaluace ve školním prostředí vyhodnocením kvality vzdělávání a posuzuje výsledky vzdělávacích aktivit.

Hodnocení školy je poté rámcově ukotveno ve školském zákoně (konkrétně v §12) a skládá se ze dvou částí: vlastního hodnocení školy a hodnocení ČŠI. Na základě vlastního hodnocení školy se poté zpracovávají výroční zprávy o činnosti školy (dále i jen výroční zprávy) za uplynulý školní rok. Zatímco ČŠI se zaměřuje na hodnocení vzdělávání ve školách (Česká republika, 2004).

Podrobnější informace a obsah vlastního hodnocení školy, zpracování výročních zpráv v kontextu české dokumentace škol přináší rámcová struktura ve vyhlášce č. 15/2005, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Zde je mj. vymezená povinná lhůta, dokdy je nutné předložit vypracovanou výroční zprávu školské radě ke schválení. Jakmile dojde ke schválení školskou radou, odesílá vedení, ředitel školy, zprávu zřizovateli. Výroční zpráva je poté veřejným dokumentem školy (Česká republika, 2005a). Povinnost vypracovávat každoročně výroční zprávu s sebou přináší i kritiku, jak uvádí Michek (2014). Autor vyzdvihuje rozporuplné názory účastníků vzdělávací politiky. Účastníci na jedné straně vidí v sebehodnocení školy překážku, která znesnadňuje a přidává práci vedoucím a další pedagogickým pracovníkům školy, kteří by primárně měli zajišťovat co nejkvalitnější vzdělávání žáků. Na straně druhé je v publikaci zdůrazněn přínos a potřeba autoevaluace školy, jelikož podává zpětnou vazbu aktérům školního prostředí o jejich činnostech ve výuce, zkvalitňování vzdělávání a organizace, naplňování cílů a vzdělávacího obsahu v souladu s příslušnými dokumenty školy, atd.

Autoevaluace je v kontextu českých škol a jejich dokumentace významově poněkud nejednotná. V zahraničí se můžeme setkat s názvem *self-evaluation* (v překladu jako sebehodnocení), pod kterým si lze představit veškeré evaluační procesy odehrávající se v prostředí školy (Poláchová Vašátková, 2006). Mezi tyto procesy patří např. evaluace

vzdělávacích potřeb, evaluace vzdělávacích projektů, evaluace vzdělávacích procesů či evaluace vzdělávacích výsledků.

O procesu sestávajícího z dílčích komponentů hovoří Shánilová (2011) jako o **autoevaluačním cyklu**, který se zaměřuje na celkovou edukaci, jednotlivé fáze edukace a systém vzdělávání dané školy.

Na *self-evaluation* se tak budou účastnit všichni aktéři ovlivňující školní prostředí (žák, pedagog, rodič, vedení) a lze odvodit, že daný proces bude probíhat uvnitř konkrétní školy, nikoli externě (Poláchová Vaš'átková, 2006).

Pro jednotné názvosloví v českém prostředí škol se dle Shánilové (2011) pojmy **autoevaluace** a **vlastní hodnocení školy** považují za významově shodné.

Autoevaluace základní školy vychází z kurikulárního dokumentu RVP ZV, kde se realizací procesu předpokládá sběr zpětné vazby od všech aktérů, která je následně zakomponována do příslušného ŠVP dané školy (Poláchová Vaš'átková, 2012).

O **autoevaluaci** lze v současnosti hovořit i o studijním kurzu či dílčí části, realizující se na vysoké škole při studiu pedagogických oborů (např. kurz Pedagogické evaluace na FF MU v Brně). Fakulty VŠ se snaží implementovat problematiku autoevaluace školy do studijních plánů a sylabů, ať už jako samostatný předmět, či součást oborových didaktik. Problém je ale spatřován při zakončení studia, kdy obsah tohoto tematického okruhu nebývá zakomponován jako součást státnicových otázek. Což ale neplatí např. na Pedagogické fakultě UP v Olomouci, kde studenti v rámci závěrečné zkoušky z pedagogických disciplín mají v okruzích nebo dílčích podotázkách vymezené učivo i z oblasti autoevaluace školy. V posledních letech čím dál tím více proces autoevaluace proniká do kultury dané školy, formuje její zvyky a stává se tak nezbytnou součástí pro současný i budoucí bezproblémový chod (Chvál, 2012).

2.2 Přínosy evaluace pro vzdělávání na základní škole

Proces evaluace je součástí komplexního hodnocení školy, vztahující se ke všeobecným cílům vzdělávání (Slavík, 1999).

Americká asociace pro evaluaci (*The American Evaluation Association*, dále i jen AEA) uvádí evaluaci jako proces, který systematicky vede k určování hodnot či významů. Podle AEA se v tomto procesu můžeme zabývat různými procesuálně rozvojovými otázkami. Ty se snaží získat informace o míře dosažených cílů evaluace, o zlepšení hodnoceného problému problému nebo o přesahu získaných teoretických výsledků do praxe (Patton, 2020).

Rochex (1996) u evaluace spatřuje nejenom informativní, ale také formativní přesah. Evaluace dle autora podává zpětnou vazbu o stavu výuky a vzdělávání pedagogům či dalším participantům na vzdělávání, také formuje jednání a chování pedagogů v procesu výchovy a vzdělávání. Kolář (2009) přidává k výše uvedenému členění funkcí ještě motivační, regulační, prognostickou a diferenciací.

Evaluace na ZŠ lze chápat jako zájem všech účastníků edukačního procesu a pracovníků, podílejících se na chodu školy, o práci samotnou. Současný **management kvality** má v každém průmyslovém odvětví strukturovaný, zisku schopný plán. Ve školství se za managementem kvality považuje proces neustálého zlepšování a zkvalitňování vzdělávání, jakožto veřejná služba pro českou populaci (Autoevaluace, 2007).

Jednou z dílčích částí komplexní evaluace se vyděluje i evaluace zaměřující se na posuzování kvality škol a jejich produktivity. Tento oddíl evaluace je jednak reakcí na nedostatky jednostranného hodnocení ze strany ČŠI a jednak přirozeným vývojem vzdělávací politiky, která si klade vyšší nároky na přesnost hodnocení a efektivnost činnosti škol. Odvíjí se od celosvětových žebříčků škol, které jsou seřazovány dle specifických evaluačních kritérií. Jedním z příkladů evaluačních kritérií mířící na obsah vzdělání, který má být přínosem pro studenty, nalezneme v Programu SET z r. 1996, kde se uvádějí dva žebříčky: 1. pořadí škol na základě celkového průměrného prospěchu žáků v devátém ročníku ZŠ a s přijetím na SŠ, 2. pořadí škol dle úspěšnosti absolventů SŠ v přijímacím řízení na VŠ (Průcha, 2015).

V ČR pod projektem *Cesta ke kvalitě* byly zhotoveny pro jednotlivé fáze školní evaluace manuály k příslušným evaluačním nástrojům. Tyto manuály původně vychází z nápadu rozpracovaného v metodě *Total quality management* (dále jen TQM). Za autora metody se považuje inženýr a statistik Deming. Demingovým záměrem byla snaha o zlepšování kvality především zemědělského průmyslu. Následně svou pozornost přiklonil do dalších průmyslových odvětví až po kvalitu života lidí, což vyústilo v hlavní cíl TQM metody: dlouhodobě kvalitně uspokojovat potřeby zákazníka a celé společnosti (Kekule, 2011). Podle slov zástupce hlavního manažera Michka (2014), podílejících se na realizaci projektu, bylo jedním z hlavních východisek nalézt společné řešení podpory autoevaluačních procesů, ze kterého by měli přínos všichni participanté v prostředí školy.

Příkladem jednoho z přínosných evaluačních nástrojů českých základních škol, dostupný na webovém portálu *Společnost pro kvalitu školy* (dále i jen SPKŠ), se zaměřuje na sledování a rozvoj kvality vzdělávání. Krom ukázek diagnostických materiálů, realizujících se projektů a podpory žáků či pedagogických pracovníků nabízí tzv. model Kvalitní školy, obsahující ucelenou metodiku k vlastnímu hodnocení školy, dílčí diagnostické dotazníky a autoevaluační

dotazník. Výstupem po splnění jasně daných podmínek je certifikát dokazující kvalitu školy, kterým se může příslušná ZŠ (či MŠ, SŠ) prezentovat (Model "Kvalitní škola", c2010-2021).

Autoevaluace vnáší aktérům vzdělávání nový efektivnější pohled na zkvalitňování a uspokojování potřeb v rámci realizujícího se procesu. Snaží se poukázat na svou hodnotu, aby se stala přirozenou součástí dané školy, ne jenom potřebným legislativním dokumentem. Praktické přínosy pro školu jsou např. dle Vaclavíka (2012) následovné:

- **zvyšování povědomí o kvalitě školy** celkově pro důležitost své existence v rámci procesu rušení a slučování škol;
- **udržení si prestiže školy** je jedním z klíčových kritérií při rozhodování se, na kterou školu potencionální zájemce (resp. žák) nastoupí;
- **zaměření se na týmovou práci**, která vede ke vzájemné pomoci, vnášení nových návrhů na zlepšování kvality školy a především k rozvoji prosociálního chování,
- na realizaci týmové práce navazuje další bod, kterým je **posilování spolupráce** všech aktérů školy, podílejících se zároveň na autoevaluaci;
- což vede k bodu č. 5, **vytváření přátelského klimatu školy**, kdy se škola stává prostředím k naplňování potřeb, zájmů a cílů aktérů a kde dochází k posilování sebedůvěry či důvěry v druhé (spolužáky, pedagogy, vychovatele, atd.);
- **efektivita práce a zkvalitňování řízení** je pro příznivý chod školy také velmi důležitým bodem. K monitorování těchto procesů jsou opět vhodné dostupné evaluační nástroje, které zaznamenávají dostupné či potencionálně dostupné zdroje k řízení a práci.

Proces evaluace je pro základní školu (či jiný stupeň) zdrojem přinášejícím ucelená doporučení do budoucí praxe z dílčích školních oblastí, jež jsou hodnoceny. Přináší tak všem aktérům, podílejícím se na chodu školy, podklady pro řízení bezproblémového vzdělávacího procesu a efektivního provozu školy (Drlíková, 2020).

2.3 Možná dělení evaluace

Rozdělení evaluace v odborných publikacích se odvíjí od vybraných hledisek autorů (Kolář, 2009).

AEA (Patton, 2020) dělí evaluaci na dílčí oblasti dle cíle hodnocení a toho, co má být hodnoceno, např. **evaluaci produktů, programů, politiku evaluace, či evaluaci osob.**

Seberová (2013) poukazuje na zahraniční odbornou literaturu, kde bývá každý typ evaluace samostatně rozpracován a podrobněji popsán. Konkrétně zmiňuje následující autory:

- Rossi, Lipsey, Freeman (2004);
- Stufflebeam, Shinkfield (2007);
- Airasian, Abrams (2003);
- Peterson, Peterson (2006);
- Pearlman, Tannenbaum (2003);
- Stufflebeam (2003);
- Sanders, Davidson (2003).

V návaznosti na školskou praxi autorka dále vymezuje z uvedených zahraničních autorů a jejich publikací následující klasifikaci:

- **evaluaci vzdělávacího programu** (*Program evaluation*);
- **evaluaci vyučování** (*Process evaluation*);
- **evaluaci žáka / učitele / ředitele** (*Student / Teacher / Leadership evaluation*);
- **evaluaci školy** (*School evaluation*).

V prostředí českých podmínek lze uvést Průchovu (2015) podobnou, ačkoli detailnější strukturu třídění evaluace, kterou rozpracoval na:

- **evaluaci vzdělávacích potřeb** (zaměřující se na subjekty ve vzdělávání, např. žáci, pedagogové, studijní, profesní a jiné sociální skupiny, instituce a zřizovatelé institucí, atd.);
- **evaluaci vzdělávacích programů** (procesy hodnocení vztahující k edukaci mimoškolní, k programům, plánům, osnovám na úrovni školní a státní);
- **evaluaci edukačního prostředí** (specificky významné pro oblast evaluace se v publikaci uvádí klima třídy a klima školy);
- **evaluaci edukačního procesu** (kde je myšlena konkrétní vyučovací hodina s činností učitele – proces vyučování a činností žáka – učení);
- **evaluaci vzdělávacích výsledků** (věnující se vědomostem a dovednostem subjektů, kteří se účastní vzdělávacího procesu v jednotlivých předmětech na úrovni třídy, školy, až národních vzdělávacích programů);
- **evaluace na základě standardů a kompetencí** (kterou se rozumí dosahování očekávaných výkonů v předmětech, ročnících i druzích škol, a od nichž zformulovali pedagogičtí odborníci v českých podmínkách standardy pro základní, středoškolské odborné vzdělávání a standard ve čtyřletém gymnáziu);

- **evaluaci kvality a produktivity škol** (reagující na nedostatky ČŠI v oblasti využívání hodnotících nástrojů; zvýšením nároků na přesnost provádění evaluace vznikají tzv. žebříčky škol na celostátní úrovni);
- **autoevaluace škol** (kterou školy musí ze zákona provádět a vyhodnocovat své stanovené cíle, činnost a další prvky podílející se na chodu školy).

Další možný způsob dělení nabízí Poláchová Vašátková (2006), která přibližuje evaluaci v oblasti školství podle toho, kdo ji vykonává. V publikaci tak hovoří o evaluaci vnější (externí) a vnitřní (interní). Pod **vnější** evaluací autorka jako příklady uvádí: orgány (školní) inspekce (ČŠI), zřizovatele školy, výzkumná pracoviště a další instituce, jako je vnější evaluační komise, zaměřující se na hodnocení dokumentace školy (kurikulum, ŠVP, výroční zprávy o činnosti školy, učební osnovy a další). U **vnitřní** evaluace dochází ve své podstatě k samotné autoevaluaci, jelikož při ní škola hodnotí sebe sama. Oba typy evaluace s sebou přináší výhody i nevýhody.

K podobnému členění se přiklání ve své starší odborné publikaci i Kosová (1998). Jako kritérium uvádí **zdroje hodnocení** – subjekt, objekt. Rozlišuje tak hodnocení vnější (heteronomní), kde je subjektem evaluace vnější činitel, a hodnocení vnitřní (autonomní), kde se objekt hodnotí sám, čemuž autorka rozumí jako autoevaluaci.

K typologii evaluace školy na vnější (*external*) a vnitřní (*internal*) se přiklání např. i EACEA (Evropská komise) ve své zahraniční publikaci *Assuring Quality in Education – Policies and Approaches to School Evaluation in Europe* (Eurydice, 2015) anebo Průcha (2015).

2.4 Projekt Cesta ke kvalitě, jeho rámec a struktura pro úspěšnou autoevaluaci na českých školách

Současné proměny paradigmat v modernizující se společnosti a narůstající tlak na zefektivňování vzdělávacího procesu s sebou přináší i nové výzvy pro školy a jejich práci. Škola jako celek zahrnující různé aktéry by sama o sobě měla být učící se institucí a měla by umět reagovat na současné, ale i budoucí podmínky zlepšováním svých kvalit ve všech oblastech (pedagogové, administrativní, žáci, vedení, edukace, atd.) za využití dostupných návodů a strategií (metodik a evaluačních nástrojů) na zlepšení kvality škol (Seberová, 2010). Dle slov hlavního manažera projektu vyústily na počátku 21. století narůstající požadavky ve školství sepsáním a přijetím Bílé knihy – strategického dokumentu, který vyzdvihoval potřebu zajistit vyšší kvalitu škol v ČR a potřebu zpětné kontroly. Stejně tak se přijetím školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) legislativně ukotvila i povinnost realizovat autoevaluaci škol

a vést výsledky z hodnocení jako nezbytnou součást školní dokumentace. Podle slov autora byla hlavním problémem škol otázka, jak zajistit kvalitní autoevaluaci pro přínos do budoucí školské praxe, když existoval pouze rámec požadavků na povinné hodnocení škol (Chvál, 2009).

Z potřeby zajistit ucelenou strukturu autoevaluace škol, strategie realizace jednotlivých fází evaluace a metodiky evaluačních nástrojů vznikl v letech 2009-2012 projekt *Cesta ke kvalitě*, který se zaměřoval na autoevaluaci škol (Chvál, 2009). Národní projekt MŠMT nesl oficiální název Autoevaluace – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení (*Cesta ke kvalitě*, 2009-2012). Partnersky se na projektu podílel *Národní ústav pro vzdělávání*, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a *Národní institut pro další vzdělávání* (Michek, 2011). Finanční prostředky na projekt šly z evropského fondu a ze státního rozpočtu ČR (*Cesta ke kvalitě*, 2009-2012).

V projektu byly stanoveny dva primární cíle, podle kterých se následně realizovala celá vize projektu, a stanovovaly se cíle dílčí. Jednalo se o cíle v rámci podpory vlastního sebehodnocení jednotlivých škol a současné návaznosti na vnější evaluaci (Chvál, 2012a).

Hlavním záměrem projektu byla všestranná podpora českých škol a nabízená pomoc v oblasti autoevaluace – vlastního hodnocení formou volně dostupných evaluačních nástrojů (např. dotazník pro žáky o školní výkonové motivaci, dotazník pro učitele o klimatu učitelského sboru, metodický průvodce informačními a komunikačními technologiemi, atd.) a veřejných publikací s odkazem na konkrétní web (www.nuv.cz/ae), kde jsou dostupné potřebné informace k úspěšné autoevaluaci (*Cesta ke kvalitě*, 2009-2012).

Autoevaluační tým se skládá z různých aktérů ovlivňující chod a život ve škole (rodiče, pedagogové, žáci, ...) a cílí i na aktivní zapojení širšího okolí (Poláchová Vašátková, 2012).

2.4.1 Stručný přehled evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě

Pojem **evaluační nástroj** vysvětluje Michek (2011) ve svém článku o projektu jako metodu, techniku sběru dat nebo postup, pomocí něž získává konkrétní škola údaje sloužící k vlastnímu hodnocení (autoevaluaci) nebo k jednotlivým fázím evaluačního procesu.

Belz a Siegrist (2001) hovoří o **evaluačních metodách** jako o hodnotících nástrojích, realizujících se dle účastníků evaluace.

V řídicí pozici se uplatní pracovníkům jako zpětná vazba zaměřující se na dokumentaci a programy zařízení, vlastní chování aktéra, či podpora strategického plánování do budoucna. V pozici podřízeného nabízí možnost konkrétního přiřazení pracovní pozice a role v kolektivu,

ověření si úspěšnosti přenosu teorie v praxi. Z pozice pracovní skupiny pak zkoumá její dynamiku, vzájemné učení a ovlivňování členů. Autoři publikace přináší i dělení evaluačních metod na neverbální techniky, písemné a verbální techniky, individuální metody a formuláře pro hodnocení.

Ke každému evaluačnímu nástroji je v projektu vytvořený dostupný manuál (uživatelská příručka), který zpravidla obsahuje potřebné informace a pokyny pro realizaci úspěšného vlastního hodnocení školy. Což Michek (2011) spatřuje:

- v cílech a účelech hodnotícího nástroje;
- v úvodu do problematiky oblasti, na kterou nástroj cílí;
- v pokynech pro zadávání a vyhodnocení nástroje;
- v interpretaci, postupu, ověřování a konkrétní podobě nástroje, atd.

Přehled třiceti evaluačních nástrojů a jejich manuálů je veřejně dostupný všem školám na oficiálním webu projektu *Cesta ke kvalitě* (2009-2012). Níže je uveden jejich přehled:

1. Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce.
2. Anketa pro rodiče. Anketa škoře na míru. Náměty ke koordinované práci s anketami.
3. Anketa pro žáky. Anketa škoře na míru. Náměty ke koordinované činnosti.
4. Anketa pro učitele. Anketa škoře na míru. Náměty ke koordinované činnosti.
5. Analýza dokumentace školy. Katalog kvalitativních indikátorů.
6. Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy.
7. Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí.
8. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch.
9. Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.
10. 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení.
11. Metody formy a výuky. Hospitační arch.
12. Učíme děti učit se. Hospitační arch.
13. Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch.
14. Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.
15. Klima školní třídy. Dotazník pro žáky.
16. Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele.
17. Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou PC hry. Ověření norem.
18. Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky.

19. Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele.
20. Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky. Výzkumná zpráva k nástroji.
21. Poradenská role školy. Posuzovací arch.
22. Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch.
23. Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky.
24. Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.
25. Postoje žáků ke škole. Dotazníky pro žáky.
26. Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy.
27. ICT v životě školy – Profil školy21. Metodický průvodce.
28. Internetová prezentace školy. Posuzovací arch.
29. Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání.
30. Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem.

2.5 Nástin autoevaluace škol ve vybraných zahraničních zemích

Povědomí o důležitosti evaluace a zvyšování kvality škol se začalo výrazně rozšiřovat napříč evropskými zeměmi na přelomu druhého tisíciletí. Vyrůstal zájem ve školství o realizování evaluace jak externí, tak interní. Nárůst zájmu o evaluační procesy dokládají roky 2003-2006, které přinesly změny v zemích **Dánska** a **Švédska**. Procesy externí evaluace a vyhodnocování převzaly namísto dosavadních lokálních orgánů instituce státní. Následně v letech 2007-2009 docházelo v **Belgii** k transformaci evaluačního systému z původně zaměřeného na pedagogické pracovníky na evaluaci všech aktérů výchovně – vzdělávacího procesu, především ve francouzsky a německy mluvících oblastech. Naproti tomu např. v **Itálii** či **Mad'arsku** evaluace externí, zajišťována státními orgány, nebyla brána jako jeden z hlavních aspektů pro zvyšování kvality vzdělávacího systému. Komplexní proměna přístupů k evaluačnímu procesu tak byla zaváděna postupně (nejprve ve zkušební verzi) počátkem 21. století (Eurydice, 2015).

Celkový evropský přehled evaluace výsledků vzdělávání přináší od r. 2000 *Programme for International Student Assessment* (dále i jen PISA), který je organizován OECD v tříletých intervalech. Program se zaměřuje především na výsledky ke konci základního vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti, matematické gramotnosti a gramotnosti přírodovědné (Průcha, 2015a). Dalším mezinárodním evaluačním projektem, který lze zmínit pod záštitou

OECD, nese název *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Projektu se účastnila i ČR a jeho zaměření směřovalo na oblast numerickou, čtenářskou a na dovednosti v oblasti informačních technologií a řešení problémů v tomto rozhraní. Věková hranice realizujícího se projektu byla 16-65 let (Straková, Veselý, 2015).

K dalšímu povědomí o autoevaluaci v zahraničních zemích přispívá od r. 2008 ediční řada monografických studií o školním vzdělávání v zahraničí, která vzniká pod nakladatelstvím Karolinum. V rámci této edice publikují své práce pedagogičtí pracovníci PdF UK ve spolupráci s pedagogickými odborníky dané země. Přináší tak nástin nejnovějších proměn vzdělávacího systému v reakci na neustálý vývoj školství. V současné době jsou dostupné publikace ze školství v Německu, ve Velké Británii, Švédsku, v Ruské federaci, Estonsku, Finsku, ve Francii a v Číně (Šťastný, 2021).

Ježková (2013) přibližuje ve své publikaci systém evaluace v **Rusku**. Kontrolu nad realizací evaluace zajišťuje Federální služba v oblasti dohledu ve sféře vzdělávání a vědy, která spolu s federálním zákonem od r. 2011 zpřísňuje celkový dohled a kontrolu v oblasti vzdělávání, udělování licencí, atestací a akreditací vzdělávacími zařízeními a vědeckými organizacemi. Dle Marona a Marona (2008) se evaluační procesy v systému vzdělávání zaměřují primárně na jedince, kterému se má dostat kvalitního vyučování směřujícího k rozvoji jeho schopností orientace ve společnosti a samostatnosti v jednání a rozhodování se.

Ježková (2014) také přináší pohled na autoevaluaci v **Estonsku**, kde se evaluačními procesy a sběrem výsledků zabývají následující orgány a instituce:

- Oddělení inspekce Ministerstva pro vzdělávání a výzkum;
- Oddělení pro vzdělávání krajských správ;
- Státní zkušební a kvalifikační centrum;
- Estonský kvalifikační úřad.

Nejvýznamnějším postavením v oblasti evaluace je dle autorky Státní a zkušební kvalifikační centrum, fungující od r. 1997. Jeho hlavním záměrem je tvorba vzdělávacích a odborných programů, jejich hodnocení a podpora při tvorbě. Dále se zaměřuje na oblasti hodnocení obsahu učiva ve školní praxi v souladu s příslušným vzdělávacím programem, hodnocení výsledků a organizovanost vzdělávání, hodnocení podpory a rozvoje edukačního poradenství, atd.

Finsko dle Průchy (2015a) klade velký důraz na kvalitu a vysokou úroveň vzdělávání. Důkazem je toho vznik celostátního hodnotícího orgánu FINEEC – *The Finish Education Evaluation Centre*, který provádí evaluaci napříč všemi úrovněmi vzdělávání (od

preprimárního po terciální). Efektivnost orgánu je ukotvena legislativně a řízena Radou pro evaluace (*Evaluation Council*).

Francouzský evaluační systém zahrnuje evaluační nástroje dle aktérů účastnících se výchovně – vzdělávacího systému. Dělí se tak na hodnocení žáků / studentů, pedagogů a škol. Hodnocení kategorie žáků a studentů začíná již na úrovni preprimárního vzdělávání, kdy každé dítě obdrží tzv. žákovskou knihu, která je pro něj součástí až do ukončení terciálního vzdělávání. K průběžnému hodnocení dětí, žáků a studentů volí evaluační nástroje každý pedagog dle vlastního uvážení. Hodnocení kategorie pedagogů a škol spadá do činnosti inspekčních orgánů – sborů. Ve Francii jsou pedagogové zaměstnanci státu, a tak jejich činnost hodnotí zpravidla státní inspekce, nikoliv ředitel školy. Inspekce se ve Francii skládá ze čtyř hieraticky uspořádaných a kompetenčně vymezených sborů, které hodnotí celkový vzdělávací systém. Podle Šťastného (2017) se jedná o:

- Sbory generálních inspektorů – Generální inspekce národního vzdělávání a Generální inspekce administrace národního vzdělávání a výzkumu;
- Sbory územních inspektorů – Inspektoři akademie a Inspektoři národního vzdělávání.

V **Číně** je vnější a vnitřní evaluace škol legislativně ukotvena a spadá do kompetence Ministerstva školství ČLR. Konkrétně do činnosti školní inspekce, jejíž počátek sahá do 20. století. Jak píše Šťastný (2021), evaluační systém probíhá na úrovni od preprimárního do terciálního vzdělávání a je rozdělen do tří částí:

1. **centrální** (celostátní) úroveň, která spadá pod Úřad pro inspekci vzdělávání;
2. **provinční** (městská) úroveň, jejíž činnost spadá pod provinční (městské) inspektoráty a pod orgány z centrální úrovně;
3. **okresní** úroveň, na jejímž stupni se realizuje a zajišťuje terénní inspekční činnost.

Samotná autoevaluace škol v Číně spadá pod interního inspektora – pracovníka (příp. tým pracovníků školy), který za celý proces autoevaluace a výslednou dokumentaci zodpovídá.

Poznatky o zahraničních aktivitách, dokumentaci a systému hodnocení (evaluaci) a vzdělávání je potřebným přínosem do rozvíjející se vzdělávací politiky napříč jednotlivými zeměmi. Ve většině případů jsou problémy v oblasti konkrétního školského systému na sobě závislé a prolínají se. V současnosti se trendem evaluace zabývají příslušné instituce, orgány a odborníci po celém světě. Vyhodnocují tak efektivnost výchovně – vzdělávacího procesu, kvalitu úrovně škol, ekonomiku školství a realizují srovnávací výzkumy a projekty, se kterými dále školská praxe operuje. Tento vyvíjející se proces ve své publikaci shledává

Průcha (1999) jako stěžejní pro tvorbu odborných publikací (metodik, strategií, studií, atd.) z různých oblastí školství, ale také pro zájem ze strany mezinárodních organizací.

3 HISTORICKÝ PŘEHLED KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ VZNIKLÝCH JAKO PODPORA ZKVALITŇOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY V ČESKÝCH ŠKOLÁCH PO ROCE 2000

Třetí kapitola na svém úvodu přibližuje vzdělávací politiku, jelikož pojímá širokou škálu oblastí. Od konkrétních metod, zásad, cílů a obsahu vzdělávání, přes školskou legislativu a na ni navazující nezbytné úpravy ve vzdělávání, řízení, management a marketing vzdělávacích institucí, po činnosti vedoucí k plánování, realizaci a hodnocení vzdělávání (včetně autoevaluace) jako dynamického celku se všemi účastníky, kteří jej přímo ovlivňují. Souhrnně Brdek (2004) přistupuje ke vzdělávací politice jako k závěru vycházejícího a reagujícího na minulé, současné, ale i možné budoucí problémy v oblasti výchovy a vzdělávání na úrovni národní i mezinárodní. Vzdělávací politika by dle autora neměla být ovlivňována politickými rozepřemi, změnou vedení ministerstev a na to navazující nečekané převraty ve školské legislativě a praxi. Brdek (2004) upřednostňuje vizi školského systému, který by plynule reagoval na požadavky přirozeně se měnícího a vyvíjejícího vzdělávacího systému, na potřeby, přístupnost a dostupnost informací z oblasti školství celé společnosti. Z autorova přístupu pramení krizové podoblasti, kterým by se mezinárodní vzdělávací politika měla věnovat:

- **jasná, legislativně ukotvená míra kvalifikace** pro výkon pedagogických a nepedagogických profesí v souladu s potřebami a možnostmi veřejnosti (např. ekonomický faktor);
- **zajištění péče** o děti v předškolním věku a o žáky školního věku **mimo výuku** realizovanou během školního roku, ale i způsoby zaopatření dětí národnostních menšin a jejich příp. jazykových bariér;
- **kvantita versus kvalita** při dosahování jednotlivých stupňů **vzdělávání**, kdy na jedné straně se vzdělávací politika přiklání k nárůstu počtu dětí, žáků a studentů ve školách a na straně druhé se jejich zvyšující počet ve třídách odráží na kvalitě edukace a individuálním přístupu k dětem;
- **výsledky evaluačních oblastí a procesů** využívat ke srovnávání úrovně kvality vzdělávací politiky uvnitř země (napříč školami) i mimo ni – porovnávat zahraniční vzdělávání pro potřeby reformy školství i činnost externích evaluačních orgánů (v ČR ČŠI);

- **specifika učitelé profese** s sebou nese značná úskalí v oblasti míry přitažlivosti vzdělávacího oboru, který má učitel vyučovat, kariérního růstu, vztahů na pracovišti s kolegy a vedením, mzdy a platovém ohodnocení (benefity zaměstnavatele, vedení třídnictví, odměny), psychického a fyzického vypětí (např. syndrom vyhoření);
- meze kompetencí **řídících funkcí ve školském sektoru** (ministři, zřizovatelé škol, ředitelé a zástupci, atd.), určující jejich způsobilost k jednání a provádění reformních změn ve specifických školských odvětvích;
- **ekonomická stránka školství**, prolínající se napříč výše zmíněnými problémovými oblastmi vzdělávací politiky, od ní se odvíjející funkčnost a návaznost kurikulárních změn, uplatnění a rozvoj pedagogických pracovníků i zlepšování úrovně kvality škol.

Dalším bodem, kterému se kapitola ve svém počátku věnuje, je zásadní zvrát ve vývoji vzdělávací politiky a celého školství v ČR. Změnu nastolila doba **tereziánských reforem**, kde dle Váňové (2011) sehrál hlavní roli především stát. Zavedl povinnou školní docházku pro děti ze všech společenských vrstev. Názor podporuje i Kasper (2008), který v této době zmiňuje neustávající snahy církve o řízení vzdělávacího obsahu spolu s celým systémem školství. Pro děti poddaných, z nižší společenské vrstvy, byly zřízeny tzv. školy zvláštní. Touto změnou byly položeny základy pro třístupňový školský systém, který byl 6. prosince 1774 uzákoněn ve Všeobecném školním řádu od Felbigera. Řád byl určen pro německé, normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko-královských dědičných zemích.

Revoluce v polovině 19. století zapříčinila pokračující vývoj vzdělávací politiky pod novým vedením – ministerstvem kultu a vyučování, které svoji působnost zaměřovalo na školy střední a vysoké. O dva roky později v lednu 1868 vychází říšský zákon, který jasně vymezoval postavení škol k církvi. Váňová (2011) uvádí, že pro vývoj školského vzdělávacího systému se stává o rok později základní školský zákon, známý i pod názvy květnový zákon nebo velký říšský zákon. Zákon zavedl kromě různých podtypů škol (např. obecnou, měšťanskou, učitelé ústavy, atd.) povinnou osmiletou školní docházku, zaměřoval se i na obsah vzdělávání a další vzdělávání učitelů. Jasně daná pravidla chování dětí, práva a povinnosti učitelů, ale i zákaz trestů na těle poté uváděl Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné z r. 1870. Konec 19. století s sebou přináší novelizaci, která výrazně ovlivnila školní docházku zavedením úlev. Tyto úlevy školní docházku především zkracovaly, a to na pouhých šest let (Váňová, 2011). Novela z r. 1883 se přiklání k moci církve a jejím požadavkům na školství (Kasper, 2008). Zrušena byla až malým školským zákonem z r. 1922 (Váňová, 2011).

Rozvoj a nové poznatky ve všech oblastech života společnosti se na přelomu 19. a 20. století neobešly bez kritiky na současné institucionalizované školství, která do dějin vzdělávací politiky přinesla reformní pedagogické návrhy. Reformní pedagogika vychází ze soustředěnosti na dítě, jeho vývojové potřeby a zájmy, kterým má být vzdělávání ve školách uzpůsobeno. Významnou propagátorkou a osobností této teorie se stala Švédka Keyová. V evropských zemích i státech USA se po vzoru Keyové rozvíjely různé koncepce reformně pedagogického hnutí (např. Jesenský plán Petersona, struktura Walfdorského školství, pedagogická koncepce Montessori, Freinetovské školství, atd.). Ve 20. letech 20. století situaci československé vzdělávací politiky ovlivnil již výše zmíněný malý školský zákon. Školství se ale nadále primárně řídilo říšskými zákony i přes vzrůstající negativní ohlasy veřejnosti, učitelů a vychovatelů, kteří nesouhlasili s přetěžováním žáků, nízkou mírou individuálního přístupu ze stran pedagogů, nezapojení žáků do rozhodování a plánování školního života, činností, povinností a práv. Výrazným reformátorem v období první republiky se stal Příhoda se svou jednotnou, ale vnitřně diferencovanou organizací školského systému, zaměřenou na individualitu žáků. Příhoda se ve svých úvahách zabýval i hodnocením a klasifikací, což bylo v kompetenci učitelů. Autor reformní koncepce se přiklání k celkovému objektivnímu hodnocení žáka, sestávajícího z části písemného testování, obsahující různé typy úloh a otázek, a z části osobního výkazu, kde se vyučující zaměřuje na schopnosti a chování žáka. Pokusy o kompletní zavedení příhodovského reformního návrhu do vzdělávací politiky ČSR byly vlivem politické situace v zemi a mezinárodních válečných konfliktů neúspěšné. Radikální změnou československého školství se stal zákon o jednotné škole z r. 1948, který ale opomenul dva podstatné body, na kterých příhodovský reformní koncept stál – individualizaci a vnitřní diferencovanost (Kasper, 2008). Podle jednotného školství se systém vzdělávací politiky s menšími legislativními úpravami řídil až do období sametové revoluce, kdy se r. 1990 novelizoval školský zákon (Zákon č. 171/1990 Sb.). Zákonem se začaly formovat základní pilíře školské soustavy, která je podkladem pro současnou vyvíjející se vzdělávací politiku (MŠMT, 2009). V této době už lze spatřovat v českém prostředí škol nově se vyvíjející název **kurikulum**, který byl doposud předmětem zkoumání v zemích západu. Dle Průchy (2015) se zvýšil zájem o kurikulum v českém školství v návaznosti na aktuálně se vyvíjející strategie vzdělávacího systému – národního programu rozvoje vzdělávání (Průcha, 2005). Tím autor přihlíží k nejednotnosti významu kurikula, která je problémová z hlediska odlišností v jednotlivých národních jazycích, pedagogických preferencích a přístupech, ale i ve vzdělávacích systémech. V současnosti se pod názvem kurikulum (z anglického překladu *curriculum vitae*) nejčastěji rozumí vzdělávací obsah nebo

učební plán školy, jak uvádí autor. Tuto definici dále potvrzuje např. Evropský pedagogický slovník (1993), který doplňuje Průchovu (2005) definici o časovou dotaci na vyučování konkrétních předmětů ve vzdělávacích institucích. Na předchozí autory (např. Průcha, Kasper, Váňová, MŠMT) navazuje Gošová (2011), která podává ve svém článku stručný popis o kurikulární reformě s prvopočátky v 90. letech 20. století. Kurikulární reforma přináší změny ve zkvalitňování úrovně vzdělávání (státní i školní) a školství v ČR s výrazně viditelným přesahem do současnosti. Proměny na úrovni státní reagují vznikem RVP na potřeby decentralizace kurikula, tzn. na proces, při kterém rozhodování týkající se vzdělávání přejímají hierarchicky nižší orgány (Vališová, 2011). Na úrovni školní se snaží o posílení autonomie škol formou tvorby ŠVP (Knecht, 2011). S příchodem kurikulární reformy nelze zůstat pouze na teoretické úrovni (učební osnovy, plány, vzdělávací programy, metodické příručky, atd.). Podle autora je potřeba dbát i na její praktické zavádění do konkrétních škol.

3.1 Období 2000 – 2005

Celosvětově se považuje téma vzdělávací politiky za jedno z klíčových cílů, jak zlepšovat kvalitu vzdělávání. Souvislosti lze spatřovat s vývojem společnosti a norem napříč zeměmi, ale i v požadavcích na změnu v oblasti chodu škol, což vyústilo v zájem o problematiku vzdělávací politiky i u předních orgánů Evropské unie (dále i jen EU) (Michek, 2014).

Již v devadesátých letech a na přelomu tisíciletí se formulovaly pro současný školský systém zásadní vzdělávací dokumenty. Pod vzdělávací dokumentací rozumí Průcha (2015) zpravidla soubory ucelených koncepcí, vzdělávacích cílů a obsahů, učebních osnov, učebních plánů, časových dotací pro jednotlivé vyučovací předměty a další aspekty ve vzdělávání, které jsou uvedeny pro každý stupeň a druh školy zvlášť. Dále uvádí dokumenty typu: *Standard základního vzdělávání* z r. 1995, *Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu* z r. 1996 nebo *Standard středoškolského odborného vzdělávání* z r. 1998.

Dokument *Standardy pro základní vzdělávání* se od 1. 9. 2012 stal na základě rozhodnutí MŠMT pro školy závaznou přílohou součástí RVP ZV. Jedná se o detailnější rozpracování očekávaných výstupů základního vzdělávání s ideou napomoci nejen žákům, ale i pedagogům a zákonným zástupcům s naplňováním cílů vzdělávání, uvedených v RVP ZV (Standardy pro ZV, 2015). Očekávané výstupy se v RVP ZV specifikují na osvojené učivo za 1. a 2. období prvního stupně (na konci školního roku ve 3. a 5. ročníku) a druhého stupně (Faltýn, 2021). Standardy se orientují na vzdělávací obory *Český jazyk a literatura*, *Francouzský jazyk*, *Anglický jazyk*, *Německý jazyk* a *Matematika a její aplikace*. Každý standard je samostatně

rozpracován dle příslušného vzdělávacího obsahu. Po stránce formální obsahují totožnou strukturu. V každém standardu je vždy uveden vzdělávací obor, ročník, tematický okruh, očekávaný výstup RVP ZV, indikátory a ilustrativní úloha s případnými poznámkami (Standardy pro ZV, 2015).

Dalšími podstatnými kurikulárními dokumenty na přelomu 20. a 21. století, které se začaly formovat dle preferencí škol a jejich požadavků na výuku, byly vzdělávací programy. Ke vzdělávacím programům Průcha (2005) přidává tyto současně vznikající zahraniční dokumenty se stejnou strukturou a záměrem:

- **severské země** (např. *Framework Curriculum for for the Comprehensive School, Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway*);
- **Rumunsko** (*The New National Curriculum*);
- **Mad'arsko** (*National Core Curriculum*).

Průcha (2015) také uvádí, že ve vzájemném vztahu kurikulárních dokumentů se základním školstvím byly na území ČR v letech 1996-1997 schváleny ministerstvem školství 3 typy vzdělávacích programů:

1. Vzdělávací program *Základní škola* z r. 1996;
2. Vzdělávací program *Obecná škola* z r. 1996;
3. Vzdělávací program *Národní škola* z r. 1997.

Rok 1997 je významný i pro alternativní směry školství, jejichž koncepce se dostávaly do popředí (např. Walfdorská škola, MŠ a ZŠ Montessoriové, vzdělávací program *Začít spolu*, aj.).

Vališová (2011) zmiňuje rok 2001, se kterým se pojí vydání Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR – Bílé knihy.

Dokument vznikl jako projekt, který je volně přístupný široké veřejnosti na webu MŠMT. V úvodu a v první kapitole Bílé knihy jsou sepsány obecné cíle, principy a záměry, strategické linie vzdělávací politiky, jež jsou závazným rámcovým východiskem pro další školskou dokumentaci. V návaznosti na stupně vzdělávání se ve druhé kapitole konkrétněji dočteme o předškolním, základním a středním vzdělávání. Třetí kapitola navazuje terciárním (vysokoškolským) a čtvrtá vzděláváním dospělých. Základní vzdělávání vymezuje Bílá kniha jako povinný základ celoživotního učení pro všechny děti českých škol. V rámci něj jsou podkapitoly rozpracovány dle tradičního pojetí na 1. a 2. stupeň ZŠ. První stupeň je charakteristický změnou režimu – z mateřské školy, kde časový harmonogram a rozvržení činností byl volnější. Je proto potřeba respektovat individuální vývojové charakteristiky žáků v první etapě základního vzdělávání, jejich bio – psycho – sociální vyzrállost. Bílá kniha také

zmiňuje, že především na 1. stupni žák získává návyky k vytvoření potřeb celoživotního učení a uplatnění se ve společnosti. Důležitou roli v tomto období zastávají rodiče, učitelé, vychovatelé a další pedagogičtí i nepedagogičtí aktéři mající na dítě vliv během etapy primárního vzdělávání. Vyzdvížena je zde i potřeba pozitivního klimatu školy a třídy s atmosférou, ve které si žáci utváří kladné zážitky a získávají cenné zkušenosti. V závěru podkapitoly zaměřené na vzdělávání na 1. stupni je důležitá zmínka pojednávající o práci prvostupňového pedagoga ve vztahu k žákům, ale i k pedagogům na 2. stupni. Úzká spolupráce mezi kolegy, rodiči a nepedagogickými pracovníky školy jsou jedním z podstatných předpokladů žákova úspěšného zvládnutí základního stupně vzdělávání (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001).

3.2 Období 2005 – 2007

Přelomovým bodem etapy základního vzdělávání Vališová (2011) shledává schválení **školského zákona** (č. 561/2004 Sb.) s platností od podzimu 2004. Přijetí školského zákona se v následujícím roce odrazilo ve dvouúrovňovém vzdělávacím systému českého školství (Průcha, 2015). Tehdejší ministryně školství, mládeže a tělovýchovy vydává opatření, v návaznosti na přijetí zákona č. 561/2004 Sb., kterým se zavádí *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dodatkové sdělení MŠMT specifikuje školní rok 2007/2008 jako povinný rok pro zahájení výuky dle RVP ZV a vypracovaného ŠVP školy s implementací v 1. a 6. ročnících (vstupní ročníky primárního a sekundárního základního vzdělávání) (Česká republika, 2004a). Vališová (2011) taktéž označuje platnost RVP ZV jako společný a směrodatný dokument pro všechny školy. Obsah RVP ZV je zpracován ve svém 1. vydání z částí A, B, C, D a ze samostatné přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále i jen LMP). V části A se vymezují platné kurikulární dokumenty a aktuální systém vzdělávání na úrovni státní a školní. Část B přibližuje charakteristické náležitosti spojené se základním vzděláváním (např. povinná školní docházka, organizace ZV, způsoby hodnocení a ukončení ZV) (Česká republika, 2004a).

Jak uvádí Faltýn (2021), část C obsahuje:

- vymezení obecných cílů ZV;
- klíčové kompetence, které má žák na konci ZV ovládat, aby jej připravily na další vzdělávání a profesní i společenské uplatnění (k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a nově digitální);
- vzdělávací oblasti (např. *Jazyk a jazyková komunikace*), konkretizovány do vzdělávacích oborů (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk*) a

doplňujících vzdělávacích oborů, obsahující očekávané výstupy za 1. a 2. období 1. stupně a očekávané výstupy na konci 2. stupně (za závazné se považují na konci 5. a 9. ročníku ZŠ);

- průřezová témata, stávající se povinnou součástí ZV, se kterými škola musí žáky seznámit během vzdělávání na 1. a 2. stupni;
- rámcový učební plán, zaměřující se hlavně na časovou dotaci vzdělávacích oblastí a oborů, další povinnosti a poznámky nezbytné pro tvorbu ŠVP.

V části D první verze RVP ZV se uvádí vzdělávací obsah pro žáky se SVP (resp. kategorie žáků se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním) a žáky mimořádně nadané. Zmíněny jsou v této části, pro úspěšné plnění obsahu RVP ZV školou, nezbytné podmínky k zajištění materiálního vybavení, organizaci školy a pracovníků, dodržování hygienických norem a zásad pro vypracování příslušného ŠVP. Samostatná příloha, která je povinnou součástí RVP ZV z r. 2005 cílí na základní vzdělávání žáků s LMP (Česká republika, 2004a). Tím dle Vališové (2011) dochází k dalšímu posunu ve školské integraci a vzdělávání žáků se SVP.

Průcha (2015) zmiňuje k RVP ZV, že jej nelze chápat jako dokument, kterého by bylo možné využít doslovně ve vyučovacích hodinách ZŠ. Osnova RVP ZV podle autora dává povinnost všem českým školám vytvářet si vlastní ŠVP. Další autoři (např. Vališová, Faltýn) a legislativní rámec (školský zákon a příslušné vyhlášky) zařazuje ŠVP do školní úrovně vzdělávací politiky.

V rámci pomoci základním školám s konstruováním svého ŠVP lze využít Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále i jen Manuál) z r. 2005. Manuál se dělí na několik částí dle toho, jak mají školy při vypracování postupovat. V závěru Manuálu jsou zodpovězeny i nejčastější otázky, které s tvorbou ŠVP a nově se utvářející kurikulární politikou, souvisejí (Charalambidis, 2005). V ŠVP ZV se tak prolínají čtyři základní roviny, jak popisuje Vališová (2011). Jedná se podle autorky o rovinu legislativní (ŠVP v souladu se zákony a RVP), pedagogickou (nezbytné části zaměřující na edukační proces, spolupráci, další vzdělávání pedagogů školy, atd.), evaluační (způsoby hodnocení, klasifikace žáků a sebehodnocení školy) a společenskou (akce, marketing a management, úroveň kvality vzdělávání a chodu školy).

3.3 Období 2007 – současnost

V r. 2007 dochází vlivem vývojových změn vzdělávací politiky českých základních škol k revizi RVP ZV. Výrazné úpravy byly provedeny v části C (vzdělávací oblasti a

rámcový učební plán) a části D (vzdělávání žáků se SVP) (Česká republika, 2007). K převratu kurikula základního vzdělávání došlo v r. 2016 se zaměřením pozornosti ke speciálnímu vzdělávání a inkluzi v běžném vzdělávacím proudu na ZŠ. Byla schválena novela školského zákona a navazující vyhláška, ve které stát vymezil nové možnosti podpory ve vzdělávání žáků se SVP. V systému běžného základního vzdělávání se inkluzí a možnostmi podpory rozumí nastavení způsobu vzdělávání ve školách, který bude dostupný pro všechny žáky. Žáci se SVP mají v procesu inkluze na běžných ZŠ stírat rozdíly mezi majoritními intaktními vrstevníky (spolužáky) a minoritou (lidmi s postižením). Školní prostředí má přinášet rovné příležitosti ve vzdělávání všem žákům bez ohledu na to, zda mají či nemají handicap (Tannenbergerová, 2016). V RVP ZV se zavádění inkluzivního vzdělávání do škol viditelně projevilo zrušením přílohy specifikující vzdělávání žáků s LMP a přepracováním obsahu v části D. Příloha byla zrušena pro lepší přehlednost v dokumentu a namísto ní se zavedla pro každý vzdělávací obor minimální úroveň očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Na reformu vzdělávací politiky musely české školy reagovat i přepracováním ŠVP. Pro podporu a pomoc školám vznikl pod záštitou MŠMT online průvodce upraveným RVP. Průvodce obsahuje potřebné informace pro školy, které objasňují přepracování ŠVP, IVP, PLPP, vzdělávání žáků se SVP a LMP a zodpovídají nejčastější možné dotazy ředitelů a pracovníků škol (Průvodce upraveným RVP ZV, 2016). K digitálnímu rozcestníku nově platné školní inkluze slouží jako podpůrná publikace školám i výše užitá literatura *Průvodce školní inkluzí* autorky Tannenbergerové (2016), která se podrobněji věnuje problematice z pohledu teorie i praxe.

RVP ZV je tvárný dokument reagující na aktuální problémy a potřeby v oblasti školství (Expertní panel, 2022). Povinnost předchozích i současných revizí RVP ZV vyústila reakcemi na formující se nové vládní dokumenty od r. 2014 (Strategické a koncepční dokumenty, c2013-2022). Prvotním a veřejnosti bližším dokumentem reagující na potřeby digitalizace dat lze uvést **Strategický dokument digitálního vzdělávání** (dále i jen SDV) s platností do r. 2020. SDV navazuje na realizovaný projekt ministerstva práce a obchodu, podporující digitalizaci českého školství, školského managementu a ekonomiky z r. 2013. Jedním záměrem měl být celorepublikový rozvoj znalostí a dovedností u školní populace, prohloubení vztahů k informačním a komunikačním prostředkům, PC programům, aplikacím a dalším technologiím ve výuce. Dalším naopak bezproblémový chod školy při komunikaci mezi rodiči, školou, zřizovatelem a dalšími nadřízenými orgány (např. digitalizace žákovských knih, poznámek) (Vláda, 2013). SDV 2020 se snaží posílit digitální gramotnost ve školách. Vyzdvihuje důležitost využívání ICT ve školních i mimoškolních činnostech,

manipulace s technologiemi, které jsou součástí běžného života moderní společnosti a apeluje na požadavky a zájmy veřejnosti, přesouvající se do internetového rozhraní. Ve školní praxi má podle kolektivu autorů SDV vytvořit prostředí výuky, které digitalizaci umožní (finanční prostředky, nakoupení pomůcek, atd.) (MŠMT, 2014).

Další strategický dokument **vzdělávací politiky ČR s plaností do r. 2020** byl vytvořen s úmyslem plynulého navázání na předchozí Bílou knihu, která byla shledána v určitých částech svého obsahu značně omezující pro potřeby moderní společnosti, až nedostačující z hlediska technologického pokroku. Tendence v oblasti školství směřují k trvalému vzdělávání po celý život, což se odráží na kvalitě života jedince i celé společnosti. Nově schválenou strategií Bílá kniha pozbývá svou platnost. Strategie si zachovává podobnou rámcovou strukturu a postavení ve dvouúrovňovém vzdělávacím systému. Je tak nadřazena legislativně nižším školským dokumentům. Hlavní teze strategie jsou podle MŠMT (2014a):

- podpora motivace žáků pro lepší výsledky ve vzdělávání;
- v maximální možné míře pomoci rozvíjet vlastní potenciál;
- včasná speciálněpedagogická intervence se zajištěním individuální integrace žáků se SVP;
- evaluační a autoevaluační metody směřující k vlastnímu pokroku a úspěchu žáků;
- dostupnost širokého spektra možností k celoživotnímu vzdělávání pro profesní rekvalifikaci a uplatnění na trhu práce;
- reagování na proměny společenských hodnot, norem a potřeb.

Výraznou strategickou změnou v základním vzdělávání je zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání. Tím se sleduje posílení školní připravenosti pro nástup do 1. ročníku ZŠ a snížení počtu odkladů školní docházky. Strategie klade důraz na modernizaci hodnotících systémů, zvyšování kapacit základních škol v návaznosti na posílení školské integrace žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Věnovat pozornost je dle strategie potřeba i přesnějšímu diagnostikování PO, určování finanční náročnosti kompenzačních pomůcek, rozvíjení žáků s různým druhem nadání a vedení žáků k mimoškolním zájmovým aktivitám, které mají kompenzovat jednostrannou zátěž ve školách.

Na strategii platnou do r. 2020 bylo podle slov Fryče (2020) nezbytné navázat dalším systémovým opatřením (strategickým dokumentem). Opatření by mělo čelit výzvám z předchozích let, které je nutné v současných podmínkách vyřešit a připravovat se na výzvy budoucí. Takovýmto podpůrným krokem se stal **Strategický dokument vzdělávací politiky ČR do r. 2030+** (dále i jen Strategie do r. 2030+). Formovat ho začal tým odborníků

počátkem r. 2018 a v r. 2020 jej vydalo MŠMT jako online i tištěnou publikaci. Vzhledem k celosvětovému stížení koronavirovou pandemií, při které byly školy nuceny přejít na vzdělávání v online prostoru na dostupných platformách (např. MS Teams, Classroom od Googlu, Zoom), bylo možné včlenit do tvorby obsahu nedostatky plynoucí z online výuky při práci s moderními technologiemi, aplikacemi a celkovou digitalizací škol. Proměny základního vzdělávání vstupující v platnost s novou strategií vzdělávací politiky se odráží především v revizi RVP ZV a ŠVP škol.

Přepřpracovaný RVP ZV z r. 2021 ponechává své vnitřní členění na části A – D. Změna se dotkla průřezových témat, které byly revidovány s ohledem na celoplošné požadavky společnosti (Faltýn, 2021). Ze strategického dokumentu se pro RVP ZV upravuje oblast hodnocení, kdy dochází k příklonu hodnocení a ověřování žáků na průběžné bázi, tzv. formativní hodnocení. Prvotně se implementace evaluačního stylu má zaměřit na 1. stupeň ZŠ s předpokladem poskytnout maximálně možnou míru metodického vedení (publikace, vzdělávání pedagogů, personální podpora, digitální aplikace). Strategie hovoří o zvyšování efektivity vzdělávacího procesu a kvality kurikula škol díky využívání formativního stylu hodnocení (Fryč, 2020). V neposlední řadě je důležité zmínit přidání klíčových kompetencí digitálních, což v RVP ZV má být odezva na vyvíjející se vzdělávací politiku a technologickou transformaci školství i života veřejnosti v průběhu posledních let. Nové digitální klíčové kompetence zcela nahrazují vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie na Informatiku (Faltýn, 2021). Se změnami v rámcovém dokumentu a jeho přepřpracováním souvisí v současném r. 2022 hlavní připomínkové období, které je klíčové pro budoucí platnost upraveného RVP ZV. Pro školy závazně dokument platí od školního roku 2024/2025 a momentální rozpracovaná verze je od března do dubna zcela přístupná veřejnosti. Zpravidla je dokument s **Hlavními směry revize RVP ZV** (dále i jen Hlavní směry) otevřený rodičům, učitelům, vychovatelům školitelům a dalším pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům. Komentáře k rozpracovanému RVP ZV, jež vychází z obecných zásad Strategie do r. 2030+, shledává expertní panel za podstatné pro budoucí vývoj českého vzdělávání. K uvedeným cílům rozpracované verze Hlavních směrů patří např. orientace ve výuce při získávání klíčových kompetencí pro uplatnění se v praktickém životě, přizpůsobení a rozdělení vzdělávacích obsahů, ulehčit a pomoci pedagogickým pracovním práci s kurikulární dokumentací (Expertní panel, 2022).

Strategie vzdělávací politiky se staly výchozími dokumenty i pro **Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR** (publikovány již od r. 2002, 2005, 2007, 2011-2015, 2015-2020, 2019-2023). Vedle strategických dokumentů musí být dlouhodobé

záměry (dále i jen DZ ČR) zpracovány v souladu s příslušnou legislativou – školským zákonem a vyhláškou (Strategické a koncepční dokumenty, c2013-2022). Vyhláška určuje dokumentům obecné kurikulum a uspořádání. Dle vyhlášky jsou hlavními body, jimiž se mají DZ ČR zabývat, následovně: potřeba učit se po celý život, zvyšovat kvalitu vzdělávací politiky ČR, zajišťovat rovnoprávnost a konzistenci ve vzdělávání (Česká republika, 2005a). Komplexně se DZ ČR zaměřuje na možnosti podpory krajů a vzdělanosti obyvatelstva na úrovni regionálního školství. Platnost nejnovějšího DZ ČR byla stanovena na vzdělávací období 2019-2023. Dalším obdobím, které tvorba DZ ČR zamýšlí, jsou roky 2023-2027.

Z DZ ČR vychází v letech 2020-2024 **Dlouhodobé záměry krajů ČR**, které zpracovaly krajské úřady ve spolupráci s ministerstvem. Pro základní vzdělávání ve Zlínském kraji je přednostní v maximální možné míře rozvíjet žáky ve všech oblastech života, které jsou blíže rozpracovány formou klíčových kompetencí s ohledem na princip individuálních potřeb žáků a rovnoprávného přístupu ke vzdělávání. Inkluzivní tendence žáků se SVP do hlavního proudu vzdělávání na českých školách, kde jsou nároky na uvedené principy nejvýraznější, sílí vlivem včasné informovanosti zákonných zástupců, dostupnosti krajských poradenských služeb ŠPZ a stanovené podpory ve vzdělávání (především vyšší počet AP v běžných školách, legislativní změna financování PO) (Dlouhodobé záměry ČR a krajů, c2020).

4 VÝZNAM A PŘÍNOS ZÁKLADNÍ MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY VE VZDĚLÁVÁNÍ V OBCI JARCOVÁ

Úvod čtvrté kapitoly přibližuje koncepci vzdělávacího systému malotřídních škol, která vychází z pravomoci státních orgánů, jimiž Trnková (2010) rozumí MŠMT, kraje a obce, či svazky obcí. Limitujícím faktorem malých škol bývá počet obyvatel, ovlivňující jejich velikost. Dostupnost škol, situovaných zpravidla na venkově, se tak vyčleňuje pro ty občany s trvalým pobytem na území, kde se daná škola nachází. Legislativní rámec vymezující školské obvody v ČR určuje, ve které spádové škole přísluší dítěti vykonávat povinnou školní docházku a uplatňovat tak právo na vzdělávání.

Dále na svém počátku kapitola hovoří o samotné obci Jarcová. Obec svou dochovanou historií sahá do konce 14. století. Rozkládá se na památkovém území Jarcovské kuly a stráně Bražiska, jižním směrem od nejbližšího města Valašské Meziříčí. Jarcovská kula se nachází na hřebeni obce, výběžku Hostýnských vrchů, a jedná se o válcovitou pískovcovou skálu, která je pro místní i turisty poutavým přírodním úkazem. Napříč obcí protéká řeka Vsetínská Bečva. Celkově se obec stává pro sportovce velmi přístupným územím díky označeným turistickým trasám, kterých lze využít pro běh, chůzi, cyklistiku, běžky a další. V obci je postaveno i fotbalové hřiště se sportovním areálem pojímající volejbalové a tenisové kurty, náčiní pro trénink hasičského sboru, dětské hřiště a restauraci (ŠVP ZV, 2018). K lednu 2021 v obci pobývá 859 obyvatel (Počet obyvatel obce Jarcová, 2021).

4.1 Charakteristika ZŠ Jarcová

4.1.1 Dispoziční a stavební řešení školní budovy v proměnách vzdělávací politiky

Počátkem 19. století se v obci objevují první zmínky o pravidelném školním vzdělávání, na které navazuje rok 1823, kdy byla postavena školní budova. Škola, než si zachovala svoji současnou architektonickou podobu, prošla několika přestavbami. Až v r. 2015 dostala svoji finální podobu – k původní školní budově byla přistavena další, která rozšířila kapacitu školy a její prostory.

Uskutečněné rekonstrukce vnějších i vnitřních prostor budovy a přilehlého školního areálu vyústily v reakcích na státní snahy o zkvalitňování školského systému. Od r. 2001 se stala škola právním subjektem. V této době k ní přibyla, z prostorů původní tělocvičny, jedna třída mateřské školy (dále jen MŠ), školní družina (dále jen ŠD) a jídelna. Moderní architektonické

změny začala školní budova čítat od r. 2011 s nástupem nové ředitelky působící ve své funkci do současnosti. V tomto roce se uskutečnila rekonstrukce ředitelny a místnosti pro ŠD. Rok 2012 přinesl prostorovou změnu tříd ZŠ a žakovských šaten. V dalším roce, léto 2013, se rekonstrukce zaměřily na třídu MŠ. Nejzásadnější vnitřní i vnější architektonická změna přišla v letech 2014-2015, kdy se zrealizovala přístavba druhé budovy, což značně rozšířilo prostory školy a kapacity tříd MŠ. Vznikly tak dvě třídy – jedna zůstala v původní budově, druhá byla umístěna do nové přístavby – s možným věkovým rozdělením oddělení MŠ (ŠVP ZV, 2018). V nové budově se dále zřídila cvičící místnost, která poskytuje prostory pro realizaci pohybových školních a mimoškolních aktivit (zájmové kroužky, tělesná výchova, pohybové aktivity dětí z MŠ, aj.). Doposud museli žáci v hodinách TV navštěvovat prostory kulturního domu v obci. Z venkovních prostor pod školou se opravilo na školní zahradě hřiště a před školou přibýly herní prvky. Posledními viditelnými rekonstrukčními úpravami prošla škola v létě 2017 a 2018. Jednalo se o sociální zařízení MŠ a ZŠ ve starší budově, chodbu na ZŠ, kancelář školy se zázemím pro pedagogy a vedení školy, třídy ZŠ a bezbariérový přístup do školy. S neustálým nárůstem žáků došlo k rozšíření prostor základní školy a navýšení kapacity natolik, že bylo možné zřídit třetí třídu ZŠ (z původních dvou tříd) a v ní umístit i oddělení ŠD (Janišová, 2018).

V současnosti je ZŠ Jarcová **trojtřídní** a zcela **bezbariérová**. V přízemí staré budovy je zřízeno 1. oddělení MŠ s umývárnou, sociálním zařízením a šatnou, školní jídelna, bezbariérová toaleta, sociální zařízení pro žákyně ZŠ a šatny školy. V prvním patře se ve třídách vzdělávají žáci ZŠ. Situována je zde i kancelář školy, kancelář účetní, sociální zařízení pro zaměstnance a žáky ZŠ, oddělení ŠD. V přízemí nové budovy se nachází hrací místnost (minitělocvična) uzpůsobená jako místnost ke sportovním aktivitám. (ŠVP ZV, 2018).

4.1.2 O škole

ZŠ Jarcová svým umístěním a kapacitou spadá do **ne úplně organizovaného** (název In Průcha, 2009) typu školy. Poskytuje tak svým žákům 1. stupeň ZV s pěti ročníky ve třech zřízených třídách s celkovou kapacitou 80 žáků. Ve školním roce 2021/2022 se v 1. třídě vyučuje 1. ročník, ve třídě 2. společně 2. a 3. ročník a v poslední třídě ročníky 4. a 5 (ŠVP ZV, 2018). Výuka ve škole začíná v 8 hodin, vyučovací jednotka trvá 45 minut. Přestávky mezi výukou jsou standardně 10 minutové a po 2. vyučovací hodině je délka vymezena na 20 minut (Janišová, 2020).

Škola se snaží o vytvoření rodinné atmosféry, kterou vítá a přijímá všechny své žáky. Důraz je kladen od předškolní přípravy na výuku cizích jazyků, práci s digitálními programy a

pomůckami, rozvoj etické a environmentální výchovy, ale i včleňování povědomí o problematice integrace žáků se SVP a žáků s nadáním.

Žáci se SVP a žáci s mimořádným nadáním mohou ve škole uplatňovat individuální princip, který je podpořen nižším počtem žáků ve třídách a doporučením ze ŠPZ. Jako plus pro předškolní děti škola zajišťuje plynulé přizpůsobení se prostředí ZŠ. Vyzdvihuje fungující spolupráci a komunikaci mezi pedagogy předškolního a primárního vzdělávání (ukázky portfolií, přednosti a nedostatky budoucích prvňáčků, možná specifika ve vzdělávání, atd.). Současně poskytuje přípravu žákům 5. tříd pro bezproblémový přechod na 2. stupeň městských základních škol (ŠVP ZV, 2018).

Pro **hodnocení** dosažených vědomostí ve vzdělávání škola preferuje klasifikační stupnici (dále i jen klasifikace). Klasifikace je vyjádřena stupněm prospěchu: 1-5 (1 – výborný, 5 – nedostatečný). Možné je žáka hodnotit i slovně, nebo kombinací způsobů hodnocení, o čemž rozhoduje ředitelka a školská rada. Vždy je v pololetí vydáván výpis z vysvědčení a na konci školního roku vysvědčení oficiální (Janišová, 2020).

V průběhu let škola reaguje na technický pokrok společnosti a digitalizaci vzdělávací politiky v ČR, vycházející ze strategických a koncepčních dokumentů, implementováním ICT prostředků a programů (nové PC pro výuku informatiky, interaktivní tabule, data projektor) do vzdělávání. Podporuje spolupráci v oblasti techniky mezi žáky a personálem školy, umožňuje rovnoprávnost v rozvoji digitálních kompetencí formou zápůjčky ekonomicko sociálně slabším rodinám v době, kdy se žák nemůže zúčastnit výuky osobně (Janišová, 2018).

Cíle, které si škola dává, jsou stavěny na principech tolerance, příznivé a bezpečné atmosféry, podněcující tvořivost žáků, jedinečném všestranném rozvoji osobnosti, socializace, zdravé životosprávy každého člena v bezpečných podmínkách školního prostředí. Menší počet žáků ve třídách umožňuje pedagogům věnovat se žákům, jejich potřebám, nedostatkům, talentu či zájmům individuálněji a snižovat jejich neúspěšnost ve vzdělávání (ŠVP ZV, 2018).

4.1.3 Přehled účastníků vzdělávacího procesu ovlivňující autoevaluaci ZŠ

V pedagogickém sboru ZŠ nyní působí tři učitelky, které plní současně funkci třídního učitele. Pro větší využití specializací, odbornosti a letitých praxí učitelů zastávají formou dohod, vedlejších pracovních poměrů, atd. další personální funkce školy – vychovatelka ŠD, koordinátor ŠVP, školní metodik prevence, výchovný poradce, fotograf školy, zdravotník, správci učebních materiálů, nebo vedoucí zájmových kroužků a aktivit. Do vedoucí funkce

ZŠ a MŠ je od r. 2011 jmenována výběrovým řízením ředitelka, která rovněž vyučuje ve všech ročnících anglický jazyk a v 1. třídě matematiku. Celé pedagogické obsazení se účastní povinných i nepovinných školení, kurzů, besed a jiných akcí v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i jen DVPP). Zlepšují své znalosti v oblasti školství četbou odborné literatury. Z posledního vývoje školského kurikula, jež soustředí pozornost na modernizaci a digitalizaci výuky, uvádí pracovníci jako příklad seberozvoje absolvované kurzy, které je seznamovaly se správným ovládním počítačové, informační a prezentační techniky ve vyučovacích hodinách a využíváním digitálního rozhraní v komunikaci se zákonnými zástupci (online žákovská knížka, vyučovací platformy MS Teams, e-mail), vládními orgány a jinými osobami. Učitelé školy jsou srozuměni s psychickými i fyzickými nároky, které jejich profesní zaměření vyžaduje, a možnými riziky. Snaží se ve svém volném čase o sebe a své zdraví pečovat, jak nejlépe dovedou. Organizace školního roku umožňuje jednou až dvakrát ročně setkávání všech zaměstnanců, což přispívá k rozvoji mezilidských vztahů a tvorby příjemného pracovního prostředí.

Žáci navštěvující základní školu tvoří z větší části děti s trvalým pobytem v obci Jarcová. Případně do školy dojíždí děti ze sousedních obcí a jen výjimečně z města. Počty žáků ZŠ se za posledních deset let pohybují do hodnoty 43. Rozdělení a seskupování ročníků do tříd se řídí podle počtu dětí v příslušných ročnících. Vzhledem k náležitostem spádovosti škol, umožňuje škola realizovat povinné základní vzdělávání všem žákům – intaktním, mimořádně nadaným i se SVP. Integrovaným žákům se SVP jsou ve třídách poskytována přiznaná podpůrná opatření tak, jak je nařízeno ŠPZ. Při vzdělávání žáků se SVP využívají pedagogové kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a výukových programů, speciálně pedagogických metod, postupů, modifikovaný obsah vzdělávání a další úpravy dle vypracovaného IVP a Doporučení pro vzdělávání žáka se SVP.

Převážná většina zákonných zástupců, zpravidla rodičů nezletilých žáků, jeví zájem o součinnost s pedagogy na plynulém průběhu vzdělávání svých dětí a zvyšování míry prestiže školy i obce. Škola nahlíží na funkční komunikaci s rodiči jako na důležitou oblast, umožňuje rodičům, aby podávali zpětnou vazbu a cenné připomínky k plánovaným úpravám, průběhu výuky, organizovaným aktivitám a dalším aspektům školního života (např. dobrovolná účast na příležitostných školních brigádách) (ŠVP ZV, 2018).

Mimo přímých účastníků na vzdělávání, žáků a pedagogů, hraje důležitou roli v procesu autoevaluace školy komunikace se zřizovatelem, kterým je obec Jarcová (Janišová, 2018) a nepedagogickými zaměstnanci školy – účetní, vedoucí školní jídelny, domovnice a školní asistentka, kuchařka a pomocná kuchařka (Zaměstnanci, c2022). Oboustranná úzká

spolupráce školy se zřizovatelem probíhá formou obohacování kulturního života obce ze strany školy (společenská vystoupení, akce pro občany Jarcové) a získáváním dotací z fondů EU, pronájmem obecních prostorů nebo dopravních prostředků ze strany zřizovatele (Janišová, 2018). Zaměstnanci školy dodržují platná pravidla bezpečnosti a ochrany žáků ve škole v souladu s platným školním řádem. Přihlíží k jejich fyziologickým potřebám vývojové úrovně a preventivně předchází nežádoucímu chování žáků vůči sobě navzájem i vůči zaměstnancům školy. Kontrolují přístup cizích osob do budovy školy (povinnost dovést osobu na požadované místo), zodpovídají za přístup do šaten a ihned oznamují nezbytné informace o úrazech žáků. Další práva a povinnosti žáků, zákonných zástupců a zaměstnanců (pedagogických i nepedagogických pracovníků) vymezuje školní řád (Janišová, 2020).

4.2 Školní dokumentace podílející se na evaluaci, řízení a podpoře zkvalitňování úrovně vzdělávání

4.2.1 Shrnutí významu zřizovatele malotřídní školy vůči regionálnímu vzdělávání v obci Jarcová

Odbory školství zřízené v krajích jsou prvotním nadřazujícím správním orgánem pro základní školy. Ač jsou jejich správní funkce omezené, mohou výrazně zasahovat do řízení škol a ovlivňovat regionální systém vzdělávání. Přední obavy krajů a příslušných školských odborů, které rozebírá Trnková (2010) z dostupných DZ ČR, spočívají v naplněnosti malotřídních škol v porovnání s jejich dostupnou kapacitou při pravidelném krajském vyhodnocování počtu dětí na jednotlivých stupních ZŠ. Hovoří o nižších počtech žáků ve školách, což úměrně zvyšuje finanční náročnost na provoz škol. Výsledné názory státního sektoru ČR vůči neúplným školám nejsou příliš příznivé, jelikož snahy o snižování počtu škol, které jsou tvořené pouze 1. stupněm, zesilují. Zřizovatelé škol, zpravidla obce, kteří představují územně ohraničenou úroveň v jednáních o věcech v oblasti školského systému, naopak projevují vyšší zájem o posilování sítě těchto škol. A to i přes složitější finanční zabezpečení, má-li škola méně žáků, než dokáže pojmout, zmiňuje autorka.

Primární účast na vzdělávací politice a tvorbě kurikulárních dokumentů malotřídních škol má její zřizovatel a ředitel, kteří ve vzájemné shodě zajišťují řízení, hodnocení a rozvoj všech školských oblastí příslušné školy (materiální vybavení, architektonické úpravy, úřední deska, personál, kulturní a sociální život, edukace). Regionální školský systém ovlivňuje život v obci a dosaženou úroveň kvality vzdělání občanů. Základní malotřídní škola tak může podle autorky být pro svého zřizovatele plusem. Při vzrůstajících potřebách a požadavcích na

zkvalitňování vzdělávání v ČR, obec a vedení školy se musí připravovat na nemalé finanční výdaje promyšlenými strategiemi, budoucími vizemi, koncepčními záměry a úkoly na určitá období (např. dlouhodobé plány školy, dotace EU, šablony, projekty, sponzorské dary, atd.).

4.2.2 ŠVP pro základní vzdělávání na ZŠ Jarcová

Směrodatným právním dokumentem pro tvorbu ŠVP ZV, nacházející se na školské úrovni vzdělávacího systému, byl RVP ZV z úrovně státní. Koordinátorka ŠVP – ředitelka školy – dbala, aby byl dokument sepsán v souladu s uvedenými cíli základního vzdělávání, kompetencemi, jichž mají žáci dosáhnout, naplňováním vzdělávacího obsahu. Oficiálnímu schválení při evaluaci ČŠI se ŠVP ZV a PV dostalo v r. 2009. Aktuální ŠVP ZV, dle kterého škola vzdělává je platné od r. 2018. Nutné bylo zohlednit míru časoprostorových možností, kvalifikace a schopnosti pedagogů, zákonných zástupců a nepedagogických pracovníků školy. Vzhledem k velikosti školy a jejímu zasazení do prostředí rodinného venkova se snaží ŠVP podporovat dlouholeté tradice a zvyky v obci. K tomu přispívá i personální obsazení – učitelé pobývající v obci mají přehled o zvyklostech občanů. Poutavým názvem ŠVP pro ZŠ je úsek básně od autora Čarka: „*Jen si děti všimněte, co je krásy na světě...*“. Dokument se dělí na části: identifikační údaje, charakteristika školy a programu, učební plán pro první stupeň ZŠ, charakteristika vyučovacích předmětů a učebních osnov týkající se 1. stupně, evaluace žáků a přílohy.

Svým obsahem soustřeďuje pozornost na rozvoj znalostí a dovedností potřebných pro život a uplatnění ve společnosti na úrovni národní i mezinárodní (zaměření na cizí jazyky), individuální práci s každým žákem a poskytnutí vzdělávání všem bez rozdílů, aktivní zařazování a využívání nových i tradičních vzdělávacích metod, organizačních forem, pomůcek a prostředků moderní techniky (digitalizace vzdělávacího systému), propojení teoretických poznatků s praktickou výukou, která má vyrovnávat nedostatky sedavé zátěže, podporu aktivního pohybu a účast na zájmových kroužcích dle výběru. V rámci výchovně vzdělávacích strategií se v ŠVP ZV dbá na spolupráci mezi žáky a učitelem, který je klíčový pro všestranný rozvoj potenciálu jednotlivce. Vztah mezi žákem a učitelem má být založen na respektu, toleranci, důvěře, pocitu jistoty a bezpečí s atmosférou rodinného prostředí, kde jsou všichni rovnocenně přijímáni. Z chyb se mají žáci ponaučit. Zároveň by chyby měly být pro žáky motivačním a sebehodnotícím prvkem, proč chtít nabývat další znalosti ve vzdělávání, kde hledat způsoby řešení svých nedostatků a cesty k jejich odstranění. K rozvoji osobnosti žáka se využívají sepsané metody a postupy, které ŠVP konkretizuje na učení názorné, prožitkové, badatelské a slovní. Dále dokument zmiňuje využití manipulačních činností

s materiály, PC a informacemi (práce s knihou, časopisy, encyklopediemi, odbornou literaturou, internetem a médií). Nabízí aktivizující organizační formy (skupinové, týmové, párové, individuální), výuku projektovou, tematickou, mimoškolní (besedy, vycházky, exkurze, pobyty v přírodě, výcviky, kurzy), vycházející z prvků dramatizace, ekologie a etiky. Výsledkem vyučovací náplně je pro žáky schopnost sebehodnocení a sebekontroly, projevovat aktivní zájem o svou osobu, dění a život v místě bydliště a přilehlém okolí, zodpovídat za své činy a rozhodnutí, atd.

Část charakteristiky ŠVP se věnuje i podkapitole vzdělávání žáků se SVP, kteří potřebují podpůrná opatření. Pro tyto účely škola využívá poradenských služeb odloučeného pracoviště KPPP Zlín ve Valašském Meziříčí a konzultuje s ním všechny podstatné náležitosti, které je potřeba zajistit pro integraci žáků se SVP do běžných tříd ZŠ (IVP, přiznaná PO, komunikace se zákonnými zástupci, AP, metody, organizace výuky, atd.).

Průřezová témata, která na škole mají své místo, jelikož se dotýkají současných světových témat a krizových oblastí, nejsou v konceptu školy vyučována jako samostatné předměty. Prolínají se obsahem vzdělávacích předmětů v průběhu celého 1. stupně a doplňují se o informace z mimoškolních činností, besed, seminářů, projektů. V jakých předmětech se které tematické okruhy průřezových témat objevují, je v ŠVP blíže specifikováno.

Z učebního plánu školy pro 1. stupeň ZV a počtu hodin za týden v ročnících vychází učební osnovy pro vyučovací předměty na ZŠ. Škola nabízí výuku českého a anglického jazyka, matematiky, informatiky, prvouky a přírodovědy, vlastivědy, etické, hudební, výtvarné a tělesné výchovy a pracovních činností. Veškeré povinné údaje předmětů – očekávané výstupy z RVP ZV, školní výstupy, učivo, mezipředmětové vazby a průřezová témata – jsou přehledně rozepsány pro každý ročník 1. stupně ZŠ. Žáci jsou hodnoceni v souladu s platným školským zákonem a vyhláškou. K celkovému hodnocení se využívá klasifikace, která je veřejnosti přístupná a možná úprav. Ohledně principů hodnocení žáků bývají jejich zákonní zástupci poučeni na prvních třídních schůzkách nového školního roku. V ŠVP je důsledně zmíněno, že se při hodnocení dbá na problém či téma, které má být ověřováno, nikoliv na žáka jako jeho osobu. Přihlíží se na vývojovou úroveň jednotlivců, volí se náročnost odpovídající ročníkům a oceňuje se pokrok všech bez rozdílů a srovnávání se spolužáky. V průběhu školního roku se žáci hodnotí různými způsoby (slovně, bodově, klasifikací, s využitím motivačního charakteru – nálepky, razítka, ad.). Nechybí ani autoevaluace žáků, která má posilovat jejich osobnost, charakterové vlastnosti a přístup sám k sobě i v procesu vzdělávání, mezilidských vztazích, krizových situacích a dalších oblastech školního prostředí.

Přílohami ŠVP ZV (2018) se rozumí

- seznam použitých zkratk v dokumentu;
- organizační řád školy, podle kterého se provádí hodnocení prospěchu a chování žáků;
- ŠVP Plavecké školy ve Valašském Meziříčí, která zajišťuje ZŠ a MŠ Jarcová plavecký výcvik – na ZŠ se výcvik realizuje 20 hodin ve 3. ročníku a 20 hodin ve 4. ročníku;
- standardy pro Český jazyk a literaturu, Matematiku a Anglický jazyk.

4.2.3 ŠVP pro školní družinu

ŠVP pro ŠD navazuje svým obsahem, platností aktuální verze a průběhem na ŠVP ZV. Mezi cíle, které jsou pro vzdělávání ve družině školy zásadní, škola zařazuje otevřené a příjemné prostředí, kde budou žáci rozvíjet mezilidskou komunikaci, spolupráci a toleranci vůči svým spolužákům i pracovníkům školy, respekt a ocenění práce vlastní i druhých, dodržování zásad bezpečného prostředí při svých činnostech a hygienických pravidel, smysluplné využívání volného času s přihlédnutím k výkonnostní křivce během dne, nabízení pomoci v případě potřeby, soustavnou přípravu na další vyučování s využitím didaktických, pohybových, venkovních a jiných motivačních her, soutěží a aktivit, které prostředí školní družiny nabízí. Samotný obsah činností ve ŠD se soustřeďuje do forem pravidelných, průběžných, příležitostných, odpočinkových, přípravných na vyučování a vychází ze ŠVP ZV. Výchovně vzdělávací plán v návaznosti na zaměření ŠD a ZŠ obsahuje kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a interpersonální, činnostní a občanské, k trávení volného času. Z nich jsou rozpracovány vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*, *Umění a kultura*, *Člověk a zdraví* a *Člověk a svět práce*. Plán práce ve ŠD se poté vymezuje na roční období a každý měsíc ve školním roce – od podzimu do léta (ŠVP ŠD, 2018).

4.2.4 Evaluační a autoevaluační dokumenty školy

Výroční zprávy o činnosti školy (dále i jen výroční zprávy) vychází od r. 2012, kdy se změnila ředitelka, pravidelně každý školní rok (dále i jen šk. rok) podle platných právních předpisů. Přináší ucelenou strukturu vlastního hodnocení o vzdělávacích programech, personálním obsazení a dalším vzdělávání pracovníků, přijímacím řízení dětí do MŠ a zápisu k povinné školní docházce na ZŠ. Rovněž o výsledcích ve vzdělávání žáků, prevenci sociálně patologických jevů, inspekční činnosti a provedených kontrolách ČŠI, aktivitách a reprezentování školy v příslušném šk. roce. Výroční zprávy hovoří též o hospodaření školy jako příspěvkové organizace, poskytování informací za daný kalendářní rok, účasti

v programech na národní i mezinárodní úrovni, zapojení školy do procesu celoživotního učení a projektů z cizích finančních zdrojů. Zmiňují se také o spolupráci s dalšími organizacemi a partnery zasahujícími do oblasti vzdělávání ve škole. Na konci každé výroční zprávy je uveden stručný závěr, doplněný o potřebné přílohy (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2012/2013, 2013).

Shrnutí závěrů z výročních zpráv uplynulých školních roků, kdy je ve funkci současná ředitelka, uvádí:

- Ve školním roce **2012/2013** škola procházela vnitřními i vnějšími změnami, které přispěli ke zvýšení kvality nabízeného obsahu ve vzdělávání. Vizí pro kulturní život v obci bylo zachování a dodržování místních tradic a svátků tak, aby škola tvořila hlavní komunitní centrum. Během roku žáci reprezentovali školu na různých mimoškolních akcích, soutěžích, účastnili se projektů, zájmových kroužků, školních akcí, kurzů a výcviků. Pedagogové vyučovali podle ŠVP ZV a aktivně se vzdělávali na akcích DVPP i v rámci samostudia. Již v tomto školním roce prohlubovala škola znalosti v oblasti moderních technologií a díky ministerskému programu EU peníze školám se rozšířily materiální prostředky o interaktivní tabuli a notebooky pro učitele, kteří tak mohli začít připravovat pro žáky materiály v digitální podobě. Pro úspěšnou integraci žáků se ŠVP a mimořádně nadaných spolupracovala škola s odloučeným pracovištěm KPPP Zlín ve Valašském Meziříčí a SPC Kroměříž (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2012/2013, 2013).
- Ve **2013/2014** navazovala škola na hodnoty z předchozího šk. roku se snahou o další rozvoj společenského života v obci Jarcová. Krom vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků vyhrála škola již druhý rok po sobě 1. místo v projektu podporujícím zdravou výživu dětí. Úžeji se soustředila na podporu ochrany životního prostředí, tvorbu férového a otevřeného prostředí, které mělo předcházet zápornému chování žáků k sobě, ke svým spolužákům nebo zaměstnancům. Od 2. ročníku byla posílena odbornost v oblasti finanční gramotnosti a v 5. ročníku se dařila výuka práce na PC. Finanční prostředky, které si spolek Sdružení rodičů a školy ve spolupráci s žáky nasbírali vlastní snahou, zainvestovali jako formu odměny do kulturních a sportovních aktivit připravených pro děti a žáky. V tomto roce se řešila nedostatečná kapacita pro děti v MŠ, a tak zastupitelstvo v obci Jarcová schválilo přístavbu nové budovy a vznik herní místnosti pro účel pohybových aktivit (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2013/2014, 2014).

- Od konce r. 2014 začala v prostorách školního areálu výstavba nové budovy, o níž se rozhodovalo v předchozím šk. roce. Stavební práce směřovalo vedení tak, aby neovlivnily výuky na ZŠ. Při hlučnějších a nebezpečnějších pracích na stavbě, které byly občas nezbytné, rozhodla ředitelka školy o udělení ředitelského volna. S veškerými plány pro šk. rok **2014/2015**, riziky, vyšším dopravním ruchem, cizími pracovníky firem a těžkou technikou, která na stavbě pracovala, byli zákonní zástupci, občané obce a okolní veřejnost včas seznámena. Žáci a děti školy v hodinách obdrželi od pedagogů poučení o zvýšené bezpečnosti. Pedagogové i nepedagogičtí pracovníci rovněž dodržovali zásady bezpečnosti, ochrany sebe i druhých a zvýšenou hygienu z důvodu prašnosti na staveništi. V červenci 2015 proběhla kolaudace nové přístavby, čímž byly stavební práce na budově oficiálně ukončeny. Nově se obnovil i školní areál – školní hřiště bylo znovu zprovozněno a před školou přibýly na oploceném území hrací prvky, které děti a žáci v dalším školním roce uvítali. Mimo architektonické úpravy budovy škola fungovala podobně jako v předchozích letech, nadále se snažila reagovat na vývoj vzdělávací soustavy ČR zapojováním se do nové nabídky projektů a programů MŠMT. Navštěvovala exkurze, besedy, výlety, výuku dopravní výchovy ve městě a snažila se zpříjemňovat život ve škole a průběh vzdělávání při stavebních úpravách v maximální míře (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2014/2015, 2015).
- Rok **2015/2016** přinesl škole nové prostory, které se začaly aktivně využívat ve vzdělávání žáků, v mimoškolních aktivitách i širokou veřejností (např. TV se realizovala v nové cvičící místnosti, ŠD využívala zrekonstruovaného školního venkovního areálu, atd.). Seznámit se s úpravami školní budovy mohli i občané Jarcové na Dni otevřených dveří. Tato akce byla pro život v obci velmi významnou, proto škola dbala na vysokou kvalitu průběhu akce. K dispozici bylo občerstvení, výstava fotografií před a po rekonstrukci, veřejné poděkování ředitelkou a proslov zřizovatelem školy. Zvětšení kapacity školy v tomto šk. roce přineslo i nové personální obsazení. Do oddělení MŠ nastoupily dvě učitelky (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2015/2016, 2016).
- Ve výroční zprávě z r. 2016/2017 úroveň vzdělávání ve škole a společenský život v obci nic zásadního nezasáhlo (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2016/2017, 2017). Za zmínku stojí následující **školní léta 2017/2018**, jelikož proběhla velká organizační změna. Při ZŠ přibyla nová třída a z původního dvoutřídního systému vzdělávání se škola rozrostla na trojtřídní, který je funkční do současnosti.

V 1. třídě se vydělil 1. ročník, ve 2. třídě probíhá výuka 2. a 3. ročníku a ve 3. třídě 4. a 5. ročníku. Dále se v tomto šk. roce rekonstrukční úpravy zaměřily na podporu inkluzivních snah rozvíjející se vzdělávací politiky zabezpečením bezbariérovosti školy, přestavbu sociálních zařízení a kanceláře školy. Všechny úpravy byly umožněny pod záštitou projektu a dotací z EU, ve vzájemné spolupráci se zřizovatelem – obcí a Mikroregionem Valašskomeziříčsko. I v tomto roce své prostory nabízela škola veřejnosti (občanům Jarcové a okolním obcím), aby zde mohli provozovat veřejné aktivity a zájmové kroužky. Nadále narůstají snahy o zlepšování materiálních podmínek, jež mají posilovat kvalitu vzdělávání na ZŠ i v obci. Žáci ze ZŠ se mimo výše zmíněné školní a mimoškolní akce zapojují i do veřejných sbírek, např. Vánoční hvězda, jejíž výtěžek putuje na Hematoonkologické oddělení dětské kliniky Fakultní nemocnice a lékařské fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2017/2018, 2018)

- Výroční zpráva z roku **2018/2019** rekapituluje ve své podstatě zprávu z předchozího školního roku, jelikož uskutečněná rekonstrukce proběhla v srpnu 2018 a ovlivnila tak šk. rok 2018/2019. Začátek školního roku byl zároveň prvním zkušebním rokem v novém trojtřídním provozu. Dále se ve zprávě uvádí, že škola trvale zkvalitňuje a rozšiřuje materiální vybavení, které má podpořit zásadu názorného vyučování a vlastní motivaci žáků k učení. Došlo k modernizaci učebních pomůcek, prostor školy, rozšíření školní knihovny o novou beletrii pro žáky napříč celým 1. stupněm ZŠ. Technologický pokrok byl podpořen zapojením se do projektu *Šablony II*, který přinesl škole možnost obnovy a nakoupení ICT prostředků a vyústil školními a mimoškolními projektovými dny. Nově tento projekt umožnil přijmout školní asistentku do školní družiny, což výrazně posílilo kvalitu výchovně vzdělávacích činností s možnostmi individuálního charakteru a personální výpomoc vychovatelce při dozoru nad žáky a jejich organizaci v době pobytu ve ŠD (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2018/2019, 2019).
- Přelomový bod pro ZŠ a MŠ Jarcová i veřejný život v obci se stalo období **2019/2020** s celosvětovým výskytem koronaviru. V únoru roku 2020 se navíc uskutečnila předem ohlášená hloubková kontrola ČŠI, která se odrazila i na budoucích strategiích ve vzdělávání školy. Byly potřeba provést drobné úpravy v ŠVP pro předškolní vzdělávání kvůli měnící se právní dokumentaci. Navíc svou osobní provozní činnost musela škola od března 2020 pozastavit a přesunout veškerou komunikaci a výchovně

vzdělávací práci do omezeného internetového prostoru (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2019/2020, 2020).

Jiným autoevaluačním nástrojem, do kterého se celorepublikově školy zapojují, je dotazníkové šetření nesoucí název *Mapa školy*. Evaluační nástroj byl upraven pro potřeby kvalitativního výzkumu diplomové práce a použit v empirické části pro hlubší prozkoumání činnosti školy a kvality jejího vzdělávání. Jedná se o kvantitativní výzkumnou metodu prováděnou na webových stránkách a organizovanou českou vzdělávací společností *Scio*, která se cíleně zaměřuje na testování, analýzu a vyhodnocování výsledků různých školních i mimoškolních oblastí. Konkrétně se vlastního testování a hodnocení ZŠ Jarcová účastnila v letech 2012, 2014 a 2018. Nejnovější hodnocení z r. 2018 zachycuje postoje žáků, zákonných zástupců, pedagogů a dalších zaměstnanců školy. **Zjištěné výsledky** přenáší na procentuální grafy. Výsledná souhrnná analýza (dokument), která byla škole zaslána, obsahuje celkové hodnocení školy a spokojenost zákonných zástupců. Také zobrazuje protichůdné pohledy rodičů a učitelů v oblasti cílů základního vzdělávání. Závěr standardizovaného hodnocení uvádí výsledky z otevřených odpovědí žáků a rodičů. V každé oblasti zprávy, kde měli respondenti odpovídat, je vždy položena otázka napsána a přenesena do sloupcového grafu, který zobrazuje odpovědi. Pod grafem jsou uvedeny vysvětlivky srovnávání a hodnocení oblastí. Z většiny testovaných oblastí vychází ZŠ Jarcová kladně i v hodnocení rodičů. Ti průměrově vyzdvihují v oblasti vzdělávacích cílů jako nejdůležitější samostatnost svých dětí při řešení problémů, učení a myšlení. Za nejoblíbenější vyučovací předmět vyšla z autoevaluace matematika, poté cizí jazyk a TV. Stejně tak převažuje z analýzy pozitivní atmosféra, která umocňuje převážně kladnou docházku do ZŠ, pocit bezpečí a ochrany ze stran spolužáků i pedagogů. Převládá spokojená odezva zákonných zástupců s komunikací, vzdělávací nabídkou a školními nebo mimoškolními akcemi. V číselných tabulkách analytické zprávy vychází souhrnné ohodnocení školy rodiči a žáky, přenesené na stupnici školní klasifikace, v průměrně vypočítané známce 1,6 (Analýza výsledků *Mapa školy*, 2018).

Vnější evaluačním orgánem provádějícím inspekční činnost v českých školách je ČŠI. Kontrolní orgán provedl hodnocení MŠ a ZŠ Jarcová za šk. roky 2018/2019 a 2019/2020 v rozsahu dvou únorových dnů roku 2020. Podkladem bylo pověření k provedení inspekce v příspěvkové organizaci se zaměřením na stupeň předškolního vzdělávání, základního vzdělávání, činnost školní družiny a na úroveň školní jídelny. Pro jednotlivé sektory školy byl zvlášť vyčleněn inspektor, který kontrolní činnost realizoval a komunikoval s příslušnými

pracovníky školy. Ze závěru inspekční zprávy, kterou škola po vykonání kontroly obdržela, vyplynulo:

- kladné ohodnocení materiálního vybavení a prostorových podmínek, které škola v průběhu svého vývoje zabezpečila (bezbariérovost pro žáky s tělesným postižením, přístavba budovy, areál školního hřiště, nová třída ZŠ a MŠ, cvičicí místnost, sociální zařízení, zázemí personálu školy);
- pravidelné získávání finančních prostředků pro koupi nové PC techniky, programů a aplikací, notebooků na výuku informatiky a vzdělávání v online prostoru (hybridní forma vyučovací hodiny), učebních pomůcek (učebnice a pracovní sešity, knihy do školní knihovny, interaktivní a magnetická tabule, nástěnné obrazy, vzdělávací hry, atd.);
- rozšíření pedagogického sboru na možné volné pozice a posílení individuálního přístupu k žákům, vyšší profesní vzdělání učitelů využíváním DVPP;
- dlouholeté spolupráce s přáteli, rodiči, sponzory školy, se zřizovatelem a jinými organizacemi se sídlem v přilehlých městech a vesnicích (např. ŠPZ, Plavecká škola ve Valašském Meziříčí, SVCČ, Ekologické centrum) projevujících se ve zkvalitňování kulturního života obce a zlepšující se úrovni vzdělání;
- na všech stupních probíhá vzdělávání podle platných ŠVP a využívá se pestrá nabídka vyučovacích metod, organizačních forem, dostupných pomůcek, vstřícná, citlivá a chápající komunikace při řešení problémů ve třídě, oddělení.

K nedostatkům, které byly nutné po provedení inspekce v MŠ a ZŠ přepracovat, ČŠI uvedla nesoulad ŠVP PV s platným RVP PV v klíčových kompetencích, podmínkách pro PV dětí se SVP a dětí nadaných, seznamu činností, na kterých se podílí souběžně dva učitelé, obsahu kurikula, kde chyběl popis průběhu vzdělávání dětí od dvou do tří let. Školským zákonem kontrolní orgán stanovil měsíční lhůtu, do které muselo vedení školy zjištěné nedostatky odstranit a zpětně informovat o úpravách ČŠI (Česká republika, 2020).

4.2.5 Další dokumentace školy

Organizační řád se člení zvlášť pro mateřskou a základní školu. Školní řád ZŠ je součástí povinné dokumentace, kterou škola musí v návaznosti na vládní změny upravovat.

Poslední změnu školního řádu ZŠ, kvůli zavedení distanční výuky, provedla ředitelka v r. 2020 po odsouhlasení pedagogickou a školskou radou. Vypracován musí být v souladu se školským zákonem a dělí se na dvě části: část A) obsah školního řádu ZŠ, část B) pravidla hodnocení výsledků vzdělávání. Obsahem školního řádu v části A) jsou závazná pravidla a povinnosti žáků (nově byla přidána doložka o povinnostech, režimu a způsobu hodnocení žáků při distanční formě vzdělávání), pravidla chování žáků, práva a povinnosti zákonných zástupců, provoz a režim činnosti ve škole, při mimoškolních akcích, nezbytnosti v docházce do školy, v povinnostech zaměstnanců pro ochranu zdraví a zajištění bezpečnosti, ochranu před negativními vlivy, diskriminací či násilím a opatření při jejich výskytu, vzor informovaného souhlasu pro zákonné zástupce, podmínky určující zacházení s majetkem školy a žáků a školní stravování. Hodnocení pak v druhé části B) obsahuje obecné zásady, průběh a výsledky vzdělávání a chování žáků, sebehodnocení žáků, zásady klasifikace a slovního hodnocení, možnost komisionálních zkoušek, podklady pro tvorbu vysvědčení s různým druhem hodnocení a způsob hodnocení žáků se SVP. Školní řád ZŠ je veřejnosti přístupným dokumentem, do které lze kdykoliv nahlédnout na oficiálních webových stránkách školy (Janišová, 2020).

Preventivní program ZŠ a MŠ Jarcová (Minimální preventivní program, dále i jen MPP) se obsahově sestavuje na každý nový školní rok a bývá součástí výročních zpráv zajišťující vlastní hodnocení školy (vložen jako příloha). Vedení školy určuje pedagogického pracovníka jako svého školního metodika prevence, který je povinnou součástí školního poradenského pracoviště (dále i jen ŠPP). Školní metodik prevence zodpovídá za sepsání Preventivního programu pro ZŠ a MŠ Jarcová podle zákonem daných pravidel. Školním metodikem prevence na ZŠ Jarcová je třídní učitelka 2. třídy – 2. a 3. ročníku. Obsah programu vychází z pěti částí:

- Kdo je pověřen školním metodikem, který sepisuje MPP pro školu, v průběhu roku provádí kontrolu jeho dodržování a naplňování.
- Jaké má škola preventivní strategie pro MŠ a ZŠ v daný šk. rok – ve 2019/2020 škola chtěla soustředit pozornost na oblast výchovnou, která měla upevňovat zdravý styl života dětí a žáků, ochranu a bezpečnost v dopravním ruchu, při jednání s cizími osobami, v areálu a mimo areál školy. Oblast sociální, která měla rozvíjet kvalitu životních podmínek v místě bydliště a jeho okolí, budování sociálních rolí a trvale příznivých vztahů mezi žáky a učiteli, spolužáky navzájem.
- Školní i mimoškolní akce, které jsou v MŠ, ZŠ a ŠD pořádány opakovaně nebo pouze v konkrétním školním roku k určitým výročím, místním událostem a spolupracím se

zřizovatelem, sponzory, Sdružením přátel a rodičů školy, volnočasovými a jinými institucemi.

- Podnětné úkoly k činnostem učitelů různého zaměření dle dostupných metodických pomůcek, kontaktů a informací, událostí pořádaných pro rodiče, různých forem komunikace s organizacemi podporující volný čas, s odborníky, orgány státní správy a místní samosprávy, reklamy a sdílení v mediích, plnění činností během roku.
- Začlenění MPP do výuky formou přímé činnosti učitele s dětmi v MŠ a žáky v ZŠ a ŠD.

Příklady ochranných strategií pro 1. stupeň ZŠ v oblasti výchovy směřující ke zdravému životnímu stylu a předcházení problémům školní metodik uvádí:

- v 1. a 2. ročníku – důraz na dovednosti sociální, podporující kladnou komunikaci ve škole i s rodiči žáků, vztahy, zodpovědnost za vlastní chování a jednání, soucit a pomoc druhým, včasné rozpoznávání možných projevů SVP (projevy poruch pozornosti, chování, poruch autistického spektra, zraku a sluchu, oslabení kognitivních funkcí, v řečových obtížích), doplňování vědomostí ke vzdělávání v dané problematice formou naučných besed, exkurzí, programů a projektů (zneužívání návykových látek, skladba zdravého jídelníčku a talíře, pitný režim);
- ve 3. a 5. ročníku – tvorbu hodnotných postojů k sobě a svému okolí, ke svému chování a prvkům zpětné vazby, podporování akcí, soutěží, volnočasových aktivit, rozšiřující nabídku a povědomí o činnostech preventivně bezpečnostního charakteru (první pomoc, telefonní linky a webové stránky bezpečnostních složek a poradenské podpory).

Dále se v preventivním programu vymezují úkoly a povinnosti pro učitele, zákonné zástupce, které spočívají ve včasném rozpoznání rizikového chování či problémové oblasti školního a dalšího výchovného prostředí, otevřené informovanosti a domluvě obou stran se vzájemnou výpomocí, zprostředkování kontaktů a organizací nabízející pomoc při nápravě projevů problémového chování a jednání z vnějšího prostředí. Tyto aspekty jsou v dokumentu doplněny o faktor vnitřních a vnějších prostor školy, které děti a žáky ovlivňují. Zmíněna je např. výzdoba tříd, tvořená převážně žakovskými pracemi a pracemi ŠD, udržování pracovního pořádku a pravidel hygieny, zajištěná „třídní službou“, která je zvolená na určitou dobu nebo opatrná manipulace v prostorách školního areálu a s materiálním vybavením, které jsou žákům k dispozici. V MPP je sepsán i postup, jestliže ochranná opatření selhávají, příp. jak je možné rozpoznat užívání návykových látek (cigarety, drogy, alkohol) dětmi, známky

tělesného a psychického týrání, sexuálního zneužívání, různé typy šikany a záškoláctví. Uvedena je v plánu oblast prevence problémů u žáků se SVP, konkrétněji rozpracována pro žáky s poruchou autistického spektra. K dodržování MPP se zavazují všichni zaměstnanci ZŠ a MŠ Jarcová v rozmezí jejich vlastních možností (Krchňáková, 2019).

V další dokumentaci, kterou škola dokládá, se zaměřuje na oblast vzdělávání žáků s přiznanými PO. Škola archivuje doporučení ke vzdělávání zasláná ŠPZ od šk. 2011/2012 pro účelné uplatňování PO ve výuce v návaznosti na integraci žáků se SVP, účastní-li se tito žáci povinné školní docházky na ZŠ Jarcová v aktuálním šk. roce. Naplňováním a sledováním podpůrných opatření pedagogy, se zpětným vyhodnocováním poradenskými institucemi, reaguje na zkvalitňování vzdělávání ve strategické oblasti pedagogiky, jak je uvedeno v Hodnocení koncepce školy a dlouhodobém plánu (Janišová, 2018).

4.3 Školní a mimoškolní události rozvíjející místní vzdělávací politiku a kvalitu kulturního života v obci Jarcová

4.3.1 Realizované aktivity a projekty školy

ZŠ a MŠ Jarcová každoročně pořádá pro děti a žáky **lyžařský kurz**, který se realizuje v průběhu dvou týdnů – jeden týden pro MŠ a druhý pro ZŠ. V roce 2019/2020 navíc 2 pedagožky (jedna na ZŠ a jedna v MŠ) absolvovaly metodický kurz lyžařského výcviku, takže se od tohoto roku osobně podílí na organizaci a pedagogickém dozoru přímo na lyžařském svahu. V dřívějších letech ZŠ využívala nabídky dopravy společně s městskou školou, která jezdila na kurz ve stejném datu. Od doby, kdy zřizovatel pořídil obecní autobus, si celá škola organizuje lyžařský kurz sama (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2019/2020, 2020). Dalším povinným kurzem je **plavecký výcvik**, absolvovaný žáky 3. a 4. tříd ZŠ s dotací 20 hodin v každém ročníku. Žáci dojíždí na plavecký bazén ve Valašském Meziříčí a veškeré pravidla a povinnosti jsou obsaženy v ŠVP ZV (2018).

Nabídka každoročních i příležitostných školních a mimoškolních akcí organizovaných pro 1. stupeň ZŠ je bohatá. Krchňáková (2019) v MPP 2019/2020 uvádí události jako:

- Škola začíná – k uvítání žáků prvního ročníku;
- Není houba jako houba, Naše republika – lektorské programy v zámku Kinských ve Valašském Meziříčí;
- Jablíčkový den – projekt;
- Drakiáda – každoroční soutěž v pouštění draků pořádaná ve spolupráci s rodiči a obcí;
- Etické dílny;

- Zelený lísteček – Zlatý list – soutěž s přírodovědným zaměřením;
- Kam s ním – třídění odpadu – vzdělávací program Ekocentra Valašské Meziříčí;
- Exkurze v městské hvězdárně, v Praze, ve Vídni;
- Návštěva kina Svět a divadelních představení, herní a poznávací místnosti Vrtule ve Valašském Meziříčí;
- Den stromů, zvířata našich lesů – projekty pod záštitou zámku Lešná;
- Den strašidel – pořádaný školou k příležitosti svátku *Halloween*;
- Vánoční jarmark s rozsvěcením obecního vánočního stromu – hudebně dramatická vystoupení žáků a dětí jako podpora kulturního života v obci, ocenění práce pedagogů, rodičů a dětí koupí výrobků se závěrečným rozsvěcováním v součinnosti s orgány regionální správy;
- Mikulášská nadílka – zaměstnanci MŠ a ZŠ za vzájemné domluvy organizují akci pro celou školu;
- Sportovní hry na sněhu – realizováno pro MŠ i ZŠ;
- Dopravní výchova – tradiční návštěva dopravního hřiště ve Valašském Meziříčí;
- Dětský karneval – společná událost pro MŠ a ZŠ;
- Recitační soutěž – školní, městské a krajské kola;
- Beseda o zdraví a zdravé výživě – činnost ŠD;
- Vynášení Moreny – každoroční tradice obce a školy při ukončení zimního období organizovaná i pro občany;
- Zavírání a odemykání lesa – lampiónový průvod – vítání jara, podpora místních zvyků a obyčejů, pro veřejnost, rodiče dětí, ZŠ a MŠ;
- Velikonoční odpoledne – zaměřeno jako Den otevřených dveří a spojeno s vystoupením dětí a žáků;
- Divadelní vystoupení pro seniory v KD Jarcová;
- Den s knihou – návštěva knihovny Jarcová, určeno pro MŠ a ZŠ;
- Den s dobrovolnými hasiči – exkurze do místní hasičské zbrojnice se vzdělávacím výkladem;
- Soutěž o nejlepšího vypravěče – podpora čtenářství a čtenářské gramotnosti;
- Svátek matek – společná akce matek dětí a žáků s pedagogy;
- Vítání nových občánků – vystoupení k události v obci;
- Májová veselice – tradiční akce ZŠ Jarcová s obcí;
- Školní výlet k ukončení šk. roku;

- Dětský den – k příležitosti Mezinárodního dne dětí;
- Poslední zvonění – rozloučení s žáky 5. ročníku.

Své zájmy mohou žáci podporovat a rozvíjet v kroužcích, k jejichž uskutečnění škola nabízí své nově zrekonstruované prostory. K dlouhodobým **zájmovým kroužkům** školy patří: sportovní, výtvarný, přírodovědný, dramatický, kroužek anglického jazyka, jógy pro děti, aerobiku, FIMO – polymerové hmoty. Činnost kroužků byla náhle ukončena v r. 2020 vlivem epidemiologických opatření (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2019/2020, 2020). Až se současným školním rokem 2021/2022 je opětovně umožněna dětem a mládeži pravidelná docházka do zájmových kroužků (Zájmové kroužky, c2022).

Svou účastí v **projektech a programech** na školní, národní i mezinárodní úrovni posiluje ZŠ Jarcová snahy o zkvalitňování svých služeb a orientaci v aktuálních trendech modernizující se společnosti (podpora zdravého životního stylu, ICT, inkluzivního vzdělávání, ekologie a ochrany životního prostředí, rovných příležitosti všem). Zapojuje se např. do projektů *Mléko školám*, *Ovoce a zelenina do škol*, *Škola plná zdraví*, *Živá zahrada*, *Les ve škole*, *Veselé zoubky*, *Týden zdravých svačín*, *Fritex – přirozená volba*, *Papír za papír*, *Šablony II* (Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2019/2020, 2020). V ŠVP ZV (2018) se blíže hovoří o projektu společnosti SITA CZ: *Papír za papír*, jehož se škola účastní pravidelně každý rok. Jedná se o sběr papíru, který je vhodný k recyklování. Výměnou za nasbíraný recyklovatelný materiál, který žáci odevzdají do kontejnerů při škole, obdrží organizace nové výkresy, tvrdé a měkké papíry, sešity pro žáky a další papírenský materiál. Projekt podporuje v žácích ekologické myšlení, začleňuje průřezová témata a uplatňuje mezipředmětové vztahy. Také seznamuje s možnostmi a procesem recyklování a přináší viditelný výsledek a užitek žákům za odvedenou práci – sběr papíru. Dalším pro školu důležitým projektem je *Fritex – přirozená volba* zaštitěn stejnojmennou společností. Opět se jedná o sběr, tentokrát ale použitého kuchyňského oleje, který se v domácnosti již nevyužije a neměl by se dostat do běžného odpadu. Díky projektu produkt svůj užitek nachází jako druhotná surovina v různých průmyslech a tím podporuje ochranu životního prostředí, což řadí ZŠ Jarcová k jednomu ze svých hlavních principů v obsahu vzdělávacího kurikula. K environmentálním snahám školy patří i program *Les ve škole*. To dokazuje udělený mezinárodně platný certifikát Lesní třídy, který žáci obdrželi za své snahy a aktivitu v letech 2014-2015. Zaručoval jim roční roli ochránců nad určitým úsekem Nového pralesa Na ještědském hřebeni. Pro neustálou narůstající náročnost na ochranu zdraví dětí a žáků škola od r. 2018 přijala účast na projektu Technické zabezpečení. V aktuálním roce 2021/2022 škola uskutečňuje mezinárodní rozvojový projekt EU – *Šablony III*, jakožto reakci na uplynulé období, kdy se vzdělávání

v digitálním prostředí stalo a stává součástí školského systému. Díky šablonám se rozšířil pedagogický sbor o školní asistentku. Důraz v projektu je kladen i na aktivity, které mají rozvíjet žáky v ZŠ a MŠ Jarcová a tím vynahradit vzniklé ztráty a nedostatky v souvislosti s koronavirem a hromadným uzavíráním škol. Na vzniklý problém uplynulého pandemického období reaguje i národní program Doučování do škol, který kromě nedostatků způsobených přechodem z osobního na online vzdělávání soustřeďuje pozornost i na žáky ohrožené školní neúspěšností sociálně ekonomickými vlivy rodiny. I zde jsou finance pro vykonávání plánu získávány z EU (Úřední deska, c2022).

4.3.2 Spolupráce a sponzoři školy

Na spolupráci, která má posilovat kvalitu vzdělávání a dobré mezilidské vztahy v obci, si zaměstnanci zakládají. Jako prvotní je pro všechny kladný vztah mezi zákonnými zástupci a pedagogy, od něž se odrážejí postoje, hodnoty a prospěch jednotlivých žáků. Zákonní zástupci jsou vždy o změnách v průběhu roku, prospěchu a náležitostech ve vzdělávání svého dítěte informováni na webových stránkách školy, nástěnkách školy, v deníčcích, žákovských knížkách a v posledních letech i v online žákovských knížkách. Dalším místem, kde můžou získat osobně předané informace, jsou pravidelné třídní schůzky nebo individuálně domluvené konzultace s pedagogy. Rodiče mají důležitou roli i v připomínkách při úpravách školních vzdělávacích programů. Při ZŠ a MŠ Jarcová funguje jako podpora vzájemné komunikace od r. 2001 organizovaný **Spolek rodičů a přátel školy**. Zástupci z řad rodičů, kteří tvoří tento školní orgán, pomáhají zaměstnancům zlepšovat výchovu a vzdělávání především na akcích organizovaných v průběhu školního roku. Pro příklad se uvádí:

- vystoupení dětí a žáků pro seniory v obci;
- tematické besídky na Mikuláše, Vánoce, ke Dni matek;
- opékání na závěr školního roku;
- v činnostech zájmových kroužků.

Spolek svou vlastní účastí dodává i materiální vybavení, občerstvení, poskytuje výchovný dozor, zabezpečení areálu a nezbytnou ochranu nezletilých účastníků akcí. Od r. 2011 k novým každoročním tradicím přibyla podzimní Drakiáda, Školní vánoční jarmark v období adventních nedělí, který je spjat s rozsvěcování obecního vánočního stromu, Den dětí v červnu a mnohé další. Tyto cyklicky se opakující akce se navíc realizují za pomoci zaměstnanců obce a spolku dobrovolných hasičů Jarcová. Veškerý finanční obnos jde zpět do školních programů pro děti a žáky, výletů, přichystaných odměn na soutěže, pochvaly, pro žáky opouštějící školu v daném školním roce, nakoupení materiálu, z nichž se připravují

výrobky na příští ročník každoročních akcí, atd. Z řad zákonných zástupců, kteří mají vedoucí pozice ve firmách nebo sami za sebe, každý rok darují škole sponzorský dar. V neposlední řadě je otevřená komunikace mezi rodiči a pedagogy podporována zřízením **Školské rady**. Zástupci jsou dosazováni do Školské rady na základě školského zákona. Svým jménem zastupují zřizovatele, pedagogy a zákonné zástupce žáků a podílí se jednotně na správě školy (ŠVP ZV, 2018).

Krchňáková (2019) píše o dalších orgánech spolupracujících se školou na zkvalitňování úrovně vzdělávání, bezpečnosti a ochrany zdraví žáků, organizaci událostí, volného času a jiných aktivit. Jedná se např. o:

- odloučené pracoviště KPPP Zlín ve Valašském Meziříčí a SPC v Kroměříži v rámci výuky žáků se SVP a mimořádně nadaných;
- pracovníky spadající pod ministerstvo zdravotnictví (pediatři, ORL, kliničtí logopedi a kliničtí psychiatři), sociální sektor (OSPOD, Linka bezpečí, Centrum poradenství Vsetín, Centrum Ačko ve Valašském Meziříčí), státní správu (Policie ČR, Záchraná služba, dobrovolní hasiči Jarcová), pod MŠMT (ČŠI, Krajská hygienická stanice);
- instituce organizující volný čas dětí a mládeže (SVČ Valašské Meziříčí, ALCEDO Vsetín, zájmové kroužky realizující veřejnost pro školní děti).

Tvorbu vzdělávací nabídky, ve spolupráci s dalšími partnery, se škola bude snažit i nadále udržovat a rozvíjet, aby neustále zvyšovala svou prestiž a atraktivnost pro budoucí i současné žáky a umožňovala uplatnění svých schopností a dovedností v přátelské atmosféře všem účastníkům vzdělávání (Janišová, 2018).

II EMPIRICKÁ ČÁST

5 AUTOEVALUACE V ZÁKLADNÍ ŠKOLE JARCOVÁ Z POHLEDU VYBRANÝCH VÝZKUMNÝCH KATEGORIÍ OVLIVŇUJÍCÍCH ZKVALITŇOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

5.1 Výzkumný cíl

Cílem empirické části diplomové práce bylo vytvořit ucelený autoevaluační materiál pro základní školu v obci Jarcová. Dále bylo cílem zjistit, jak žáci, pedagogové a ředitelka hodnotí úspěšnost školy ve vzdělávání. Jaké silné a slabé stránky školy oslovené výzkumné kategorie spatřují v oblasti kvality výuky, vztahů, atmosféry a materiálního zázemí.

5.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly rozpracovány do dílčích otázek pro vybrané výzkumné kategorie, které se v malotřídní škole přímo účastní edukačního procesu. V části analýzy a interpretace dat byly formou shodujících se trsů zodpovězeny.

VO1:	Jak hodnotíte kvalitu výuky na ZŠ a její průběh?
VO2:	Jak hodnotíte vztahy a spolupráci mezi aktéry školního i mimoškolního života?
VO3:	Jak hodnotíte převažující atmosféru na ZŠ?
VO4:	Jak hodnotíte dostupné materiální zázemí školního areálu?

5.2.1 Dílčí otázky pro kategorii vybraných skupin žáků

Soubor dílčích otázek k:

VO1: Jak se vám ve vaší třídě učí?

Co byste ve výuce změnili?

Co byste do výuky rádi zařadili?

VO2: Je vám nabídnuta pomoc, když si nevíte rady, od spolužáků či dospělého?

Máte ve škole prostor pro vyjádření vlastních myšlenek a názorů?

Jakým způsobem vám zasahuje školní vyučování do běžného života v místě bydliště?

VO3: Jak se cítíte ve vaší třídě mezi spolužáky a paní učitelkou?

Jak na vás působí komunikace paní učitelky s žáky?

Jak na vás působí chování mezi sebou navzájem?

VO4: Chybí vám ve škole nějaké příslušenství nebo pomůcky?

Jaký dojem máte z prostor ve škole?

Jak se vám líbí venkovní areál školy?

5.2.2 Dílčí otázky pro kategorii zaměstnanců ZŠ

Soubor dílčích otázek k:

VO1: Jak se Vám ve třídě vyučuje?

Do jaké míry se Vám daří předávat učivo žákům?

Jak byste zhodnotila kvalitu výuky za uplynulé školní roky až po současnost?

VO2: Kvůli čemu nejčastěji komunikujete se zákonnými zástupci žáka?

Kolik možností a situací k vytváření kladných vztahů nabízíte svým žákům?

Jak vycházíte s ostatními zaměstnanci školy?

VO3: Jak hodnotíte atmosféru ve třídě, kde vyučujete?

Se kterými výchovně – vzdělávacími problémy se setkáváte za Vaší praxe na škole nejčastěji?

Jakými konkrétními činnostmi podporujete příznivé prostředí ve škole?

VO4: V jaké konkrétní materiálně-prostorové úpravě spatřujete největší přínos pro školu?

Chybí Vám ve škole nějaké prostředky či pomůcky pro zlepšování kvality vzdělávání?

Jak na Vás současný areál školy působí v porovnání s předchozími školními roky?

5.2.3 Dílčí otázky pro kategorii vedení ZŠ

Soubor dílčích otázek k:

VO1: Jaké největší proměny ve výuce shledáváte od nástupu na vedoucí pozici po současnost?

Jakými způsoby plánujete i nadále zkvalitňovat vzdělávání na ZŠ?

Kterých limitujících překážek ve vzdělávání si při výuce všímáte u žáků i pedagogů?

VO2: Jakými způsoby se Vám daří podporovat kladné vztahy mezi zaměstnanci?

Ve kterých oblastech spatřujete nejčastější komunikační bariéry mezi zaměstnanci a zákonnými zástupci žáků?

Jak konkrétně řešíte oblast spolupráce se zřizovatelem a dalšími orgány školské správy?

VO3: Které situace podle Vás ovlivňují atmosféru školy negativně?

Čím podporujete stmelování pedagogického sboru v průběhu školního roku?

Jak vnímáte přístup a jednání pedagogických pracovníků při řešení žákovských problémů?

VO4: Kterými úpravami školní areál prošel za dobu, co jste ve funkci ředitelky?

Jaké architektonické úpravy školy plánujete do budoucna?

Jak se dosavadní zlepšování materiálního vybavení projevilo na kvalitě výuky?

5.3 Vybraná výzkumná strategie

Diplomová práce byla zamýšlena psát jako případová studie ambispektivního charakteru, která je jedním z výzkumných strategií kvalitativního přístupu. V empirické části se objektem zájmu – jádrem případu stala **malotřídní základní škola v obci Jarcová** v jasně ohraničeném čase i prostoru.

Časová hranice studia navazovala na poskytnutou dokumentaci školy a výpovědi přímých účastníků výchovně – vzdělávacího procesu (žáků, pedagogů a ředitelky školy). Školní dokumentace v diplomové práci sahá až do doby, kdy na vedoucí funkci nastoupila nová ředitelka ZŠ a MŠ Jarcová.

Prostorovou hranici udávala vybraná školská instituce – Základní škola v obci Jarcová v souvislosti se svou malotřídní organizovaností – výukou 1. stupně ZŠ. Případová studie přinesla pohled do historických proměn vzdělávací politiky výzkumné ZŠ s autoevaluačním přesahem do školní praxe. Na současné i případně budoucí sebehodnocení má škola reagovat trvalým zkvalitňováním úrovně nabízeného vzdělávání.

5.4 Výzkumný nástroj pro sběr dat

Jako základní technika pro **sběr dat** byl použit **polostrukturovaný rozhovor**, který vycházel ze stanoveného základu pro hlavní výzkumné otázky a otázky dílčí. Otázky dílčí doplňovaly a konkretizovaly vybraná témata rozhovorů tím, že byly zvlášť vymezeny pro jednotlivé výzkumné kategorie.

Rozhovory se uskutečnily v průběhu dubna 2022 formou osobního setkání v základní škole. Některé rozhovory probíhaly individuálně v čase mimo výuku a povinnosti účastníků. Zbýlé rozhovory se uskutečnily skupinově (s žáky) v době, kdy byly účastníci ve škole přítomní.

Rozhovory byly nahrávány na záznamník v notebooku a pro účely výzkumu se do písemné podoby přepsaly ty pasáže, které se vztahovaly k vybraným tématům (trsům) a výzkumnému cíli.

Vše probíhalo za informovaného souhlasu účastníků či jejich zákonných zástupců dobrovolně, v anonymizované podobě a za poskytnutí dostatečného času na zodpovězení otázek.

5.5 Výzkumná metoda pro analýzu a interpretaci dat

Tematické okruhy byly čerpány z dotazníkového šetření *Mapa školy* společnosti *Scio* a upraveny pro účely výzkumu (autoevaluace ZŠ Jarcová) podle kvalitativně zaměřené metody analýzy a interpretace dat – **metoda vytváření trsů**. Jak bylo již zmíněno ve čtvrté kapitole, škola se kvantitativního dotazníkového šetření účastnila v pravidelných intervalech. Úprava autoevaluačního nástroje pro účely kvalitativního výzkumu přinesla škole detailnější informace o dosažené úrovni kvality ve zvolených trsech.

Získané poznatky z rozhovorů byly uspořádány do tematických okruhů (trsů) ze školou poskytnutého dotazníkového šetření *Mapa školy* tak, aby zároveň zodpověděly výzkumné otázky.

Vybrané tematické okruhy (trsy) k výzkumným otázkám:

VO1:	kvalita a forma výuky na ZŠ;
VO2:	vztahy a spolupráce;
VO3:	prostředí školy;
VO4:	materiální a prostorové vybavení školního areálu.

5.6 Výzkumné kategorie

Pro účely výzkumu byli záměrně požádáni o účast aktéři, kteří se v současnosti aktivně podílí na výuce v Základní škole Jarcová. Dokáží shrnout informace o aktuální úrovni vzdělávání na škole, která zasahuje i do života v obci. Zároveň byly výzkumné kategorie zvoleny tak, aby **škole** získanými poznatky **vytvořily kvalitativní evaluační nástroj**. Evaluační data mají škole sloužit do budoucí praxe.

Výzkumné kategorie byly rozřazeny do tří hlavních kategorií dle školních rolí – dvě vybrané skupiny žáků, pedagogové a ředitelka školy.

Vybrané skupiny žáků byly určovány dle rámcového programu, který je více přiblížen ve třetí kapitole. RVP ZV člení první stupeň základního vzdělávání na 1. období – s

očekávanými, ale nezávaznými výstupy za dosažení 3. ročníku, a 2. období – s povinnými očekávanými výstupy v 5. ročníku. Skupinu č. 1 tvoří žáci 3. ročníku a skupinu č. 2 žáci 5. ročníku. Utvoření skupin vyplynulo z nižšího počtu žáků v daných ročnících a rozhovory byly provedeny se všemi žáky, od kterých zákonní zástupci (zpravidla rodiče) dobrovolně poskytli informovaný souhlas.

Pod **skupinou zaměstnanců školy** se rozumí všichni pedagogičtí pracovníci s výjimkou ředitelky, která zajišťuje především řízení školy. Vzhledem k výzkumnému cíli mé práce byly rozhovory dobrovolně provedeny se současnými učitelkami působícími v jednotlivých třídách.

V aktuálním školním roce 2021/2022 jsou třídy rozděleny na samostatný 1. ročník, který vyučuje třídní **učitelka č. 1**. Ve 2. a 3. ročníku je třídní **učitelka č. 2** a pro 4. a 5. je třídní **učitelka č. 3**.

Poslední **skupina** zařazená do výzkumného vzorku byla zaměřená na **vedení školy** – paní ředitelku, s níž byly zodpovídaný vybrané tematické oblasti z pozice vedoucí funkce, která má na starosti řízení celé malotřídní školy.

5.7 Analýza a interpretace získaných dat

Dle vybraného kvalitativního výzkumného nástroje byla data získaná pomocí osobních rozhovorů. Analýza a interpretace získaných dat se uskutečnila formou upravených tematických okruhů (trsů), jejichž detailnější popis byl zmíněn v podkapitole výše. Obsah jednotlivých trsů současně zodpověděl na stanovené výzkumné otázky.

5.7.1 Kvalita a forma výuky na ZŠ

VO1: Jak hodnotíte kvalitu výuky na ZŠ a její průběh?

Výzkumná otázka č. 1 zahrnovala podotázky směřující ke zhodnocení současné kvality výuky na dané škole. Každé výzkumné kategorii byly předloženy dílčí otázky tak, aby oblast dokázali zhodnotit z jejich pozice. **Skupina žáků č. 1** zhodnotila tuto oblast kladně. Vypověděla, že s výukou tak, jak probíhá, jsou spokojení. Nevidí problém ani v paralelní výuce dvou ročníků. Stejně kladný přístup k výuce měla **učitelka č. 2**, která skupinu č. 1 vyučuje. Zhodnotila uplynulé ročníky, které v předchozích školních letech měla možnost vyučovat a na tomto základě usoudila maximální spokojenost po stránce výkonové. Skupina č. 1 by ale uvítala změnu v hodinách tělesné výchovy, výběrem nových herních a pohybových aktivit. Taktéž by ráda uvítala změnu v hodinách hudební výchovy, kde momentálně hrají na zobcovou flétnu. V rámci jejich fyzických možností je hra na hudební nástroj pro žáky občas

velmi náročná – únava, bolest hlavy, nesoustředěnost v další hodině, stereotypní aktivita. Naproti tomu **skupina žáků č. 2** v rozhovoru uvedla, že se již těší na přestup do městské ZŠ a výuku na 2. stupni ZŠ. Důvodem výpovědi byly jednak kamarádské vztahy na škole, kam v novém školním roce nastoupí (žáci zde mají kamarády z místa svého bydliště – z obce Jarcová) a jednak problematika paralelního vyučování. Ta jim činí potíže v oblasti pozornosti a soustředěnosti na samostatnou práci, když učitelka č. 3 vysvětluje učivo nižšímu ročníku. Skupina č. 2 měla možnost samostatné výuky ve 3. ročníku, takže porovnávali plusy a mínusy současné výuky. Jako plus skupina uvedla nižší počet žáků a větší individuální přístup ze strany učitelky č. 3 s případnou dopomocí asistentky pedagoga. **Učitelka č. 3** v rozhovoru taktéž vyzdvihla důležitost přípravy na výuku pro oba ročníky, dostatečnou zásobu materiálů pro žáky nadanější a zdatnější a případný individuálnější přístup k žákům, vyžadující pomoc či vysvětlení učební látky.

Učitelka č. 1 se ve zhodnocení shodla s výpověďmi svých kolegyň. Její žáci jsou pozorní, učenliví a motivováni do další učební látky. Všechny výzkumné kategorie, včetně vedení školy, se odkazovaly v průběhu rozhovoru na distanční vzdělávání, které činnost školy zásadně ovlivnilo. **Ředitelka** uvedla navíc potřebu učit se za pochodu, jelikož nikdo na této škole distančním způsobem nikdy nevyučoval. Zpětně ale celý pedagogický sbor a skupiny č. 1 a č. 2 hodnotili tuto zkušenost ve vzdělávání jako velmi přínosnou z hlediska flexibility výuky.

5.7.2 Vztahy a spolupráce

VO2: Jak hodnotíte vztahy a spolupráci mezi aktéry školního i mimoškolního života?

Vzhledem k dispozičnímu umístění školy v obci Jarcová si na přívětivou komunikaci, dobré vztahy a fungující spolupráci zakládají všechny výzkumné kategorie, jak vyplynulo z jejích výpovědí. **Ředitelka s učitelkou č. 1**, která v obci Jarcová bydlí, uvádí, že svou menší kapacitou se zde všichni znají. Což s sebou přináší plusy a mínusy. Hlavní předností bližších vztahů se z rozhovorů jeví především organizační a personální výpomoc zákonných zástupců, zaměstnanců z řad zastupitelstva obce a dalších obyvatel vesnice. Obyvatelé obce se rádi účastní akcí školy nejen jako diváci, ale především jako výpomoc (prodej výrobků, občerstvení, obsluha dětských atrakcí či bezpečnostní dozor při akcích). Stejně tak obě **skupiny žáků** uvedly, že na ně velmi mile působí, když vidí nekonfliktní spolupráci mezi svými rodiči a pedagogy školy. Velkým plusem, který uvedly **pedagožky** v rámci pomoci škole je Spolek rodičů a Školská rada. Podílejí se na činnostech školních i mimoškolních (např. zajištění autobusové dopravy obecním autobusem) velmi aktivně a otevřeně diskutují a

přináší nové nápady, jak žákům zkvalitnit a zpříjemnit školní rok. Dále **skupiny žáků č. 1 a č. 2** zmínily docházku do zájmových kroužků, které škola ve spolupráci se SVČ ve Valašském Meziříčí nabízí. Kroužky se realizují po výuce v době školní družiny a využívají se k tomu prostory školy. Žákům se v zájmových kroužcích líbí a jsou s průběhem i náplní spokojeni. **Učitelka č. 3 a učitelka č. 2** navíc vedou své zájmové kroužky při škole také. K tomu se obě vyjádřily jednoznačně – do kroužků dochází žáci, které činnost zajímá a baví. Tato aktivita je pro ně jednou z možností, jak navázat bližší kontakt s žáky a hlouběji poznat jejich potřeby. Obecně se všechny výzkumné kategorie shodly na závěru, že škola nabízí velké množství školních a mimoškolních aktivit (příklady aktivit jsou zmíněny ve čtvrté teoretické kapitole) v průběhu školního roku. Aktivity velmi kladně posilují kamarádské vztahy mezi spolužáky, mažou rozdíly v sociálním postavení a zázemí rodin žáků, pomáhají řešit třídní konflikty a utužovat kolektiv celé školy.

5.7.3 Prostředí školy

VO3: Jak hodnotíte převažující atmosféru na ZŠ?

Pro výzkumnou otázku č. 3, zaměřující se na atmosféru školy, se výpovědi **skupin č. 1 a č. 2** dost lišily. Stejně tak se rozcházely odpovědi učitelek, které ve třídách vyučují. Největším vlivem na atmosféru z pohledu všech kategorií je skladba třídy. Zatímco **učitelka č. 2** vyučuje skupinu č. 1, která je bezkonfliktní, pracuje dle zadaných požadavků, **učitelka č. 3** spolu se skupinou č. 2 zhodnotila atmosféru ve třídě jako náročnější. Jedním z důvodů je potřeba zajišťovat přiznaná PO žákovi se SVP, který v hodinách mívá záchvaty agrese a impulzivity. Je nezbytné tomuto žákovi věnovat zvýšenou pozornost v oblasti úpravy výuky. Žáci ze **skupiny č. 2** vypověděli, že za školní léta, kdy dochází s tímto žákem do třídy, již dokážou určitým způsobem fungovat. Snaží se ho i přes problémové chování nevyčleňovat z kolektivu. Důvodem takto otevřené a vítající atmosféry je i fakt, že se žáci spolu stýkají mimo školní výuku.

Výrazný problém v náročnější atmosféře třídy skupiny č. 2 nastal po opětovném zahájení prezenční výuky. K tomuto bodu se vztahuje i obsahově totožná výpověď učitelky č. 3. Ta uvedla, že se jí za letošní školní rok příliš nedaří zlepšit klima třídy po přechodu na kontaktní výuku. Neustále atmosféru zlepšuje různými činnostmi (diskuze, práce ve skupinách, společné řešení různých situací, PC programy, projektové vyučování, besedy a výukové programy mimo školu, ad.). Žáci údajně ztratili návyk denního režimu, který jim pomáhal zvládat povinnosti spojené se vzděláváním, slušné vychování a dodržování pravidel třídy. Tuto výpověď potvrdila i učitelka č. 2. Mírnější výkyvy v klidné atmosféře třídy zpozorovala

po opětovném příchodu do školy také. K převažující atmosféře na ZŠ dodala ředitelka svůj pohled, který se odrazil především v nedostatečném finančním ohodnocení. Neúměrná finanční oblast se rozchází s narůstající prací, zvyšující se administrativou a nedostatkem zaměstnanců v náhlých výpadech z řad pedagogického sboru. Konflikty ovlivňující atmosféru školy a znesnadňující činnost učitelek se všichni členové pedagogického sboru snaží řešit na pravidelných pedagogických radách. Ideálně v součinnosti se zákonnými zástupci. Celková atmosféra školy, kterou potvrzuje i učitelka č. 1 byla hodnocena jako příznivá. I přes mírnější problémy, které se během školního roku občas vyskytly a vyskytují, se zde všechny výzkumné kategorie cítí přijímány. Uvedly, že je pro ně škola místem, kde panuje příznivá atmosféra, která nabízí možnost otevřené komunikace a zodpovědného řešení problémů.

5.7.4 Materiální a prostorové vybavení školního areálu

VO4: Jak hodnotíte dostupné materiální zázemí školního areálu?

K výzkumné otázce č. 4 hodnotící vybavení školního areálu byla odpověď všech **výzkumných kategorií** podobná. Všichni velmi uvítali, jakou rozsáhlou rekonstrukcí škola prošla. K původní budově přibyla nová přístavba a spolu s ní hrací místnost, využívaná jako tělocvična. To učitelkám a žákům otevřelo nové možnosti v rámci tělovýchovných aktivit a usnadnilo organizační přesuny. **Učitelka č. 2** dodala k materiálnímu vybavení spokojenost s výběrem učebnic, pracovních sešitů, metodických příruček. Také se kladně zmínila o zajištění interaktivních tabulí, které je možné přemísťovat do jednotlivých tříd v případě potřeby. Všichni účastníci rozhovorů se kladně přikláněli k neustálému posunu v oblasti nových pomůcek, zařízení a materiálů, které mají zajistit kvalitnější a plynulejší chod výuky. **Skupina č. 2** uvedla např. aktuální nadšení z robotů, které škola zakoupila v rámci revize RVP ZV. **Ředitelka** k této výzkumné otázce doplnila, že finance na modernizaci školy jsou čerpány z evropských fondů, od zřizovatele školy, ale i sponzorů, kteří pravidelně darují určitý finanční obnos. Závěrem lze shrnout z dostupných výpovědí, že škola na všechny výzkumné aktéry působí jako škola rodinného typu s opravdu krásnou tematicky laděnou výzdobou, modernizovanými prostory a vybavením, které podporuje příznivé vztahy, atmosféru a motivaci do vzdělávání.

5.8 Shrnutí výsledků plynoucích z výzkumného šetření

Polostrukturované rozhovory byly provedeny v době výuky během jednoho vymezeného dne. Den se určil po ústní domluvě s ředitelkou školy. Všichni zúčastnění byli

ochotni poskytnout rozhovor, což potvrdili informovaným souhlasem. Pouze jeden rodič se chtěl osobně informovat před podepsáním souhlasu, co konkrétně se po jeho dítěti bude vyžadovat.

První část výzkumného šetření se zaměřovala na zodpovězení dílčích otázek pro kategorii žáků. V den rozhovorů jeden žák v každé výzkumné skupině chyběl. Tím se zmenšil zkoumaný vzorek pro tuto kategorii. I přes personální překážku byly potřebné informace získány a dílčí podotázky zodpovězeny. Rozhovory se skupinami byly provedeny v době vyučování, ze kterého byli žáci omluveni. Skupina č. 1 a č. 2 po celou dobu ochotně spolupracovala a smysluplně odpovídala na otázky. Bylo tak možné získat přehledné hodnocení ve všech trsech a zodpovědět stanovené výzkumné otázky. Žáci ve skupinách byli velmi rádi, že mohou o vzdělávání na škole hovořit, vyjádřit své názory a myšlenky. Především skupina č. 2 byla více komunikativní, což mohlo být ovlivněno věkovým rozptylem skupiny. V každé skupině se našli žáci, kteří chtěli předat více svých odpovědí a žáci, kteří naopak tiše pozorovali a odpovídali, až když byli vyzváni

Ve druhé části výzkumného šetření probíhaly rozhovory s pedagogy školy. U této výzkumné kategorie byla největší překážkou organizace rozhovorů. Jelikož rozhovory probíhaly po dobu výuky v dopoledních hodinách, byla potřeba výpomoc od nepedagogických pracovníků v rámci zajištění dozoru nad žáky při zadané samostatné práci. Naopak výhodou při výzkumném šetření vyplynula ze známosti mezi výzkumníkem a pedagogy. Před začátkem každého rozhovoru byla znát nervozita a nejistota z odpovědí. Zmíněná výhoda zajistila po dobu rozhovoru s každým zúčastněným klidnější a příjemnější atmosféru. Odpovědi na dílčí a výzkumné otázky byly zodpovězeny i přes časovou a organizační náročnost. Učitelé se velmi ochotně podělili o své osobní zkušenosti na dané škole. V rámci rozhovorů se výzkumník a učitelé vzájemně obohatili v oblasti materiálního a prostorového vybavení, kdy si předali praktické odkazy a tipy na různé pomůcky do výuky. Celá výzkumná kategorie se shodla na užitečném přínosu diplomové práce v oblasti zhodnocení kvality vzdělávání i celkovém chodu školy.

Závěrečnou část výzkumného šetření tvořila ředitelka, která zastupovala výzkumnou kategorii vedení školy. Rozhovor s ředitelkou byl uskutečněn před začátkem výuky ve škole. Časové a organizační možnosti realizace rozhovoru byly podřízeny účastníkovi. Jako limity se při rozhovoru jevily aktuální povinnosti, pojící se s vedoucí funkcí – neodkladné pracovní hovory, administrativní práce, komunikace se zaměstnanci a rodiči žáků, příprava na vyučovací hodiny či dozor a udržování bezpečnosti na pracovišti. I přes tyto limity byly získány odpovědi ve všech vymezených trsech, což vedlo k zodpovězení výzkumných otázek.

V otázkách o budoucnosti školy byla potřeba většího časového prostoru na přemýšlení a sdělení odpovědi. Z časových prodlev bylo možné vyzorovat, jak ředitelce školy záleží na zlepšování kvality ve všech tematických oblastech. Osobně se zajímala o výzkumné šetření a jeho přínos škole do budoucna. V rozhovoru uvítala informace o možném připomínkovém období, které probíhá z důvodu revize RVP ZV, jelikož na tuto legislativní změnu bude muset sama s pedagogy reagovat přepracováním ŠVP ZV.

Ze získaných polostrukturovaných rozhovorů vyplývají závěry, které nastínily pohled do současného prostředí malotřídní školy v obci Jarcová. Na aktuální školní dění navazují potřeby a povinnosti, které bude muset škola začlenit do výuky. Jednu z nejvýraznějších změn do budoucího školství uvedly výzkumné kategorie **proměny současného vzdělávání** – její digitalizaci. Z pohledu žáků je tato změna vnímána přívětivěji, protože jí považují jako něco nového, zajímavého a pro ně přitažlivého. Z pohledu pedagogů a vedení školy to znamená více pracovních povinností, školení v daném odvětví, samostudium ve volném čase, přepracování dokumentace školy a finanční náročnost, kterou zmínila především ředitelka školy. Zde se tedy názory skupin rozcházejí. Další výrazná změna ve škole nastala **distanční výukou** v době přítomnosti koronaviru. Ta se dle všech výzkumných kategorií prolíná napříč všemi výzkumnými oblastmi (trasy).

Ve vzdělávání vznikly po dobu nekontaktní výuky nedostatky. Zvýšila se náročnost domácí přípravy na vzdělávání a snížil se žákům volný čas. Všem se změnil určitý denní režim – doba odpočinku a výkonu. Kvalitu a formu výuky výrazně ovlivnila i materiální nevybavenost počítačovou technikou a internetovým připojením určitých domácností. Škola musela pohotově reagovat zakoupením PC techniky a umožnit žákům zapůjčení zařízení, případně využít náhradních forem plnění povinností (písemně).

Všem výzkumných aktérům chyběl sociální kontakt, kamarádské vztahy a volnočasové aktivity mimo školu. Návrat do škol a realizaci výuky kontaktně zhodnotili všichni účastníci velmi kladně.

Na předchozí oblast navazuje atmosféra ve škole, která se po znovuotevření škol výrazně zlepšila. Nejen mezi aktéry školního prostředí, ale i mezi zákonnými zástupci a pedagogy. Především pedagogové a ředitelka shledávají přívětivější komunikaci ze strany rodičů po návratu do škol.

Materiální zázemí v době online výuky poukázalo na deficity především v oblasti ICT – nedostatek zařízení pro online vzdělávání. Učitelky si také uvědomily své nedostatky v oblasti

digitálního vzdělávání. Snaží se od této situace na nich pracovat a zlepšovat je formou školení, kurzů, seminářů, atd.

Další problémová oblast, kterou uvedla ředitelka a pedagogové, je aktuální **malý počet pedagogických pracovníků**. Především v situacích, kdy se řeší nemocnost, náhlá nepřítomnost pedagoga, povinná školení v pracovní dny. Tato náročnost působí časovou tíseň v učebních plánech, nižší motivaci k učení ze strany žáků a k vyučování ze strany pedagogů. Těm se za přescasy nedostává náležité finanční ohodnocení. Škola z hlediska finančního rozpočtu nemá dostatečné množství peněz na zaplacení kvalitního zástupu i přes maximální výpomoc ze strany zřizovatele. K oblasti **vztahů na škole** se vyjádřily výzkumné kategorie i v rámci výuky žáků se SVP. Ve třídě skupiny č. 2 působí asistentka pedagoga. Žáci velmi kladně ohodnotili její činnost a přínos v hodinách. Porovnávali výuku v předchozích ročnících, kde asistentka nebyla přítomná, a výuku současnou. Velmi příznivě se zmínili o zlepšení atmosféry a vztahů ve třídě. Tento závěr dokládají i pedagožky, které měly možnost třídu vyučovat. Učitelka č. 2 zmiňovala problémové chování žáka a jeho nezvladatelnost, vyrušování, nepozornost a naprosté nerespektování autority pedagoga v hodinách. Asistentku pedagoga učitelka č. 2 a učitelka č. 3 hodnotí v současnosti jako velkou výpomoc i na škole s menším počtem žáků. Problém, který v této oblasti uvedla ředitelka, nastává v lokalitě školy – na vesnici. Jestliže má dítě napsáno v doporučení ze ŠPZ realizaci předmětu speciálněpedagogické péče v rozsahu 1 hodiny za týden, lze jen těžko sehnat externího speciálního pedagoga, který by do školy dojížděl v tak nízké frekvenci.

Obecně lze vyzorovat ze získaných dat, že **atmosféra a vztahy** ve škole tíhnou ke kladnému pólu. Převahu kladných vztahů a přívětivé, otevřené atmosféry dokládají i kvantitativní data z dotazníkového šetření ze šk. roku 2017/2018. Stejně tak se získaná kvalitativní data shodují s daty kvantitativními v hodnocení kvality výuky a v oblíbenosti vyučovacích předmětů.

Souhrnně lze uvést, že se získaná a interpretovaná kvalitativní data shodují s poskytnutými kvantitativními daty z dotazníků předchozích šk. let. Za další školní roky, po které škola reagovala na aktuální změny ve světě a školství, se její **hodnoty** v určitých oblastech výrazně **zkvalitnily** (digitalizace, inkluzivní vzdělávání, individuálnější přístup, rekonstrukce areálu školy, materiální vybavenost, komunikace se zřizovatelem a zákonnými zástupci) a v určitých oblastech **stagnují** (nedostatečná personální výpomoc pedagogickými pracovníky v případě potřeby, nedostačující finance na zajištění kvalitnějších služeb školou, problémy v dostupnosti externích pracovníků a možných aktivit).

Škola se v budoucích letech má kam vyvíjet ve všech zmíněných tematických oblastech, jež byly zvoleny z dotazníkového šetření *Mapa školy*. Je si vědoma výše zmíněných oslabených stránek, ale i svých předností. Bude se i nadále snažit zajišťovat kvalitnější podmínky pro vzdělávání svých žáků a tím posilovat úroveň vzdělanosti v celé obci Jarcová.

6 ZÁVĚR

Diplomová práce byla směřována k vybrané základní škole v obci Jarcová, organizované jako malotřídní škola. **Cílem** případové studie v empirické části bylo vytvořit kvalitativní autoevaluační nástroj, ze kterého bude moci ZŠ Jarcová i nadále čerpat v budoucí školské praxi. Reagovat může na své kladné a slabší stránky.

Pro uskutečnění autoevaluace na ZŠ Jarcová sloužil upravený dotazníkový nástroj *Mapa školy*, ke kterému škola poskytla své výsledky z předchozích školních let. Výsledky byly shrnuty do čtvrté kapitoly teoretické části diplomové práce pro následnou lepší orientaci v závěru výzkumné části.

Z kvantitativního výzkumného nástroje byly vybrány tematické trsy. Tematické trsy přinesly kvalitativní výsledky ve **vybraných oblastech**: vztahy a atmosféra ve škole, spolupráce s dalšími aktéry ovlivňující školní a mimoškolní život, kvalita vzdělávání za očekávaná výstupní období a materiální a prostorové vybavení školy.

Vlastní hodnocení probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů, které se realizovaly v jeden vymezený den za školního provozu.

Empirická část byla doplněná a podložena teoretickou částí diplomové práce.

První kapitola se zaměřila na organizovanost základní školy a přinesla úvod do malotřídního školství v ČR od své historie přes povinnou dokumentaci až k povinnému základnímu vzdělávání, jež tyto školy poskytují. Okrajově bylo zmíněno i zahraniční srovnání povinné školní docházky za účelem doplnění si poznatků.

Druhá kapitola přinesla povědomí o autoevaluačních procesech a vybraných sebehodnotících nástrojích, které v ČR mohou být školami využity. Na svém počátku se kapitola zaměřila na přístupy vybraných autorů k této oblasti, jejímu pojmovému vymezení a možnému dělení. Dále zde byla rozpracována podkapitola o projektu přinášející obsahově a metodicky ucelený vzor o tom, jak autoevaluace na ZŠ může probíhat. Tím chtěla podkapitola základní škole Jarcová předložit konkrétní možnost autoevaluačního nástroje, který může pro zlepšování kvality vzdělávání v budoucnu využít. Ve svém závěru kapitola opět mířila na zahraniční školský systém a jejich autoevaluační procesy. Ty mohou obohatit autoevaluační systém v českém školství.

Třetí kapitola se zabývala kurikulárními dokumenty, které jsou pro základní školy závazné. Bez náležité dokumentace by nemohlo být vzdělávání na školách řádně zajištěno. Na svém úvodu přinesla krátký vhled do historických vývojových změn s příklonem pozornosti od přelomu tisíciletí, kdy se začal formovat školský systém fungující až dodnes. Podkapitoly

byly rozčleněny do vývojových období až po současnost. Členění se orientovalo dle zásadních reforem a převratů, které v české vzdělávací politice nastaly, nebo se o nich aktuálně diskutuje.

Čtvrtá teoretická kapitola promítla veškeré informace z předchozích kapitol do konkrétní výzkumné školy – ZŠ Jarcová. Tato kapitola přinesla ve svých podkapitolách ucelené poznatky o dané škole, účastnících školního provozu, dispozičních a stavebních proměnách, kterými škola prošla. Zmínila školní a mimoškolní akce, spolupráce a realizované projekty na národní a mezinárodní úrovni. Součástí je povinná dokumentaci školy, kde byla mj. zmíněna i výsledná kvantitativní data hodnotícího dotazníkového nástroje, který byl v empirické části upraven pro účely kvalitativního výzkumu.

7 SEZNAM ZKRATEK, POUŽITÉ ODBORNÉ LITERATURY A ZDROJŮ

7.1 Seznam použitých zkratk

AEA	The American Evaluation Association
aj.	a jiné
atd.	a tak dále
č.	číslo
ČLR	Čínská lidová republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
DZ ČR	Dlouhodobý záměr České republiky
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
EU	Evropská unie
FF	filozofická fakulta
ICT	informační a komunikační technologie
ISCED	International Standard Classification of Education
IVP	individuální vzdělávací plán
KD	kulturní dům
KPPP	krajská pedagogicko-psychologická poradna
KSČ	Komunistická strana Československa
Mgr.	magistr
mj.	mimo jiné
MP	mentální postižení
MPP	Minimální preventivní program
MS	Microsoft
MU	Masarykova univerzita
MŠ	mateřská škola
odst.	odstavec
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ORL	Otorhinolaryngologie
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí

PC	počítačové
PdF UK	Pedagogická fakulta Univerzita Karlova
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
PLPP	plán pedagogické podpory
PV	předškolní vzdělávání
r.	rok
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Sb.	sbírky
SDV	Strategie digitálního vzdělávání
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPKŠ	Společnost pro kvalitu školy
SVC	středisko volného času
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠD	školní družina
šk.	školní
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
TV	tělesná výchova
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaně
UP	Univerzita Palackého
USA	United States of America
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola
ZV	základní vzdělávání

7.2 Seznam odborné literatury a zdrojů

AIRASIAN, P., W., ABRAMS, L., M. Classroom Student Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. International Handbook of Educational Evaluation, part two. P. 533-548. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.

Analýza výsledků Mapa školy: Analytická zpráva, 2018. Scio. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

Association Task Force, 2020, 5 [cit. 2021-8-12]. Dostupné z: <https://www.eval.org/Portals/0/What%20is%20evaluation%20Document.pdf>

Autoevaluace: výběr příspěvků: metodický portál www.rvp.cz, 2007. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-16-8.

BELZ, Horst, Marco SIEGRIST a Dana LISÁ, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. Praha: Portál, 376 s. ISBN 80-717-8479-6.

BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ, 2004. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. 1. Praha: ASPI. ISBN 80-863-9596-0.

ČESKÁ REPUBLIKA, 2004. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. Praha: Parlament ČR, ročník 2004, částka 190, číslo 561. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20201001>

ČESKÁ REPUBLIKA, 2004a. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Věstník MŠMT*. Praha: MŠMT, ročník 2004-22, číslo 31504. Dostupné také z: https://www.msmt.cz/file/38443_1_1/

ČESKÁ REPUBLIKA, 2005. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Parlament ČR, ročník 2005, částka 11, číslo 48. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f2901391>

ČESKÁ REPUBLIKA, 2005a. Vyhláška, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Parlament ČR, ročník 2005, číslo 15. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-15>

ČESKÁ REPUBLIKA, 2007. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Věstník MŠMT*. Praha:

MŠMT, ročník 2007-22, číslo 15523. Dostupné také z:
https://www.msmt.cz/uploads/soubory/vestniky/MSMT8_07.pdf

ČESKÁ REPUBLIKA, 2020. *Inspekční zpráva: Základní škola a Mateřská škola Jarcová*. In: Zlínský inspektorát: ČŠI, ČŠIZ-130/20-Z. Dostupné také z: webové stránky ČŠI a InspIS PORTÁL

Česká školní inspekce ČR [online], c2020. Praha: Portál [cit. 2021-7-24]. Dostupné z:
<https://www.csicr.cz/cz/ZAKLADNI-INFORMACE/O-nas>

Dlouhodobé záměry ČR a krajů: Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ve Zlínském kraji 2020, c2020. *Edu.cz* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2022-03-05]. Dostupné z:
<https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobé-zamery-cr-a-kraju/>

DRLÍKOVÁ, Jana, Tomáš NOVOTNÝ a Jana BYSTRICKÁ, 2020. *HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ Z EVALUACÍ: Výsledky vybraných evaluací realizovaných v programovém období 2014–2020* [online]. 1. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj, 56 s. [cit. 2021-9-30]. Dostupné z:
https://dotaceeu.cz/getmedia/d790d0c3-b307-47bf-98c2-3f106ae145c3/Shrnuti-z-evaluaci_201910.pdf.aspx.

Education at a Glance 2020: OECD Indicators [online], 2020. 1. Paříž: OECD Publishing [cit. 2021-7-20]. ISBN 978-92-64-38261-9. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

Evropský pedagogický tezaurus: European Education Thesaurus, 1993. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0156-2.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/Eurydice, 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9201-655-5.

EXPERTNÍ PANEL, 2022. *Hlavní směry revize: Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 92 s. Dostupné také z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/hlavni-smery-revize-rvp-zv.pdf>

FALTÝN, Jaroslav a kol., 2021. *RVP ZV* [online]. 3. Praha: MŠMT, 166 s. [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ a kol. autorů *Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do*

roku 2030+ [online]. 1. Praha: MŠMT [cit. 2022-03-04]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://195.113.76.22/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

GOŠOVÁ, Věra, 2011. Kurikulární reforma. *Metodický portál RVP.CZ: Modul Wiki* [online]. Praha: Národní pedagogický institut, s. 1 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%A4_D_reforma

CHARALAMBIDIS, Alexandros, 2005. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* [online]. 1. V Praze: VÚP [cit. 2022-02-27]. ISBN 80-870-0003-X. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/188_1_1/

CHVÁL, Martin a kol., 2012. *Školy na cestě ke kvalitě: systém podpory autoevaluace škol v ČR* [online]. Praha: MŠMT, 256 s. [cit. 2020-11-17]. ISBN 978-80-86856-7. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/dokumenty/C-Podpurne_systemy/CKK_C3_Skoly_na_cestech_ke_kvalite.pdf

CHVÁL, Martin, prosinec 2009. *NA CESTĚ KE KVALITĚ -bulletin projektu Cesta ke kvalitě: Hlavní trasa* [online]. 1. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání [cit. 2021-10-30]. ISSN 1804-1159. Dostupné z: www.ae.nuov.cz

CHVÁL, Martin, Stanislav MICHEK, Erika MECHLOVÁ a kol., ed., 2012a. *Autoevaluace z externího pohledu* [online]. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 76 s. [cit. 2021-10-28]. ISBN 978-80-87652-41-1. Dostupné z: www.nuv.cz/file/85_1_1

INSTITUTE FOR STATISTICS, UNESCO, 2006. *International Standard Classification of Education: ISCED 1997* [online]. Aktualiz. UNESCO: UNESCO, 48 s. [cit. 2021-02-13]. ISBN 92-9189-035-9. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146967/PDF/146967eng.pdf.multi>

JANIŠOVÁ, Eva, 2018. *Hodnocení koncepce školy a dlouhodobý plán: koncepční záměry a úkoly v období 2018 - 2020*. 1. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

JANIŠOVÁ, Eva, 2020. *Organizační řád školy: část 2. školní řád*. 1. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

- JANÍKOVÁ, Marcela, 2009. *Základy školní pedagogiky*. 1. Brno: Paido, 119 s. ISBN 978-80-7315-183-6.
- JARCOVÁ, ZŠ a MŠ, c2022. *Orgány školy. ZŠ a MŠ Jarcová* [online]. Jarcová: ZŠ a MŠ Jarcová [cit. 2022-02-09]. Dostupné z: <https://www.zsjarcova.cz/organy-skoly>
- JEŽKOVÁ, Věra, 2013. *Školní vzdělávání v Ruské federaci*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2206-4.
- JEŽKOVÁ, Věra, Edgar KRULL a Karmen TRASBERG, 2014. *Školní vzdělávání v Estonsku*. 1. Praha: Karolinum [cit. 2021-10-31]. ISBN 978-80-246-2687-1.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- KEKULE, Martina, 2011. *Rámec pro vlastní hodnocení školy: metodický průvodce* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání [cit. 2021-9-29]. *Evaluační nástroje*. ISBN 978-80-87063-48-4.
- KNECHT, Petr a Gabriela ŠUMAVSKÁ, 2011. *Moderní odborná škola: názory učitelů pilotních škol na kurikulární reformu*. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-86856-96-4.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Bronislav, ed., 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. Praha: Portál, 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOSOVÁ, 1998. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. 2., upr. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum pro školy. ISBN 80-8041-199-9.
- KRCHŇÁKOVÁ, Zuzana, 2019. *Preventivní program školy: Minimální preventivní program*. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová
- MARON, A. Je. a Je. A. MARON, 2008. *Kompetentnosto - dejateljnostnyje tehnologii ocenki kačestva sovremennogo obrazovanija*. *Čelovek i obrazovanije*, 4 (2), 35-39.

Metodika – Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97, 2014. Český statistický úřad [online]. ČR: ČSÚ [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/metodika_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97#3

MICHEK, Stanislav, 2011. *Zpráva o projektu Cesta ke kvalitě v ORBIS SCHOLAE*, roč. 5, č. 3, s. 128–131, ISSN 1802-463.

MICHEK, Stanislav, 2014. *Kolegiální evaluace školy*. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-480-9.

Model "Kvalitní škola", c2010-2021. *Společnost pro kvalitu školy* [online]. Ostrava - Zábřeh: Společnost pro kvalitu školy [cit. 2021-9-20]. Dostupné z: http://www.kvalitaskoly.cz/?q=model_kvality_skoly

MŠMT, 2014. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. Praha: Vláda ČR [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>

MŠMT, 2014a. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. 1. Praha: Vláda ČR [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT, Česká škola. *Zpráva o vývoji českého regionálního školství po roce 1989* [online]. 14. 9. 2009, 7 [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/8254_1_1/download/

OPATRIL, Stanislav, 1985. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. 1. Praha: SPN. ISBN 14-458-85.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha [online], 2001. [Praha]: Tauris [cit. 2020-11-16]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/35405_1_1/

PATTON, Michael Q., Edith ASIBEY a Jara DEAN-COFFEY, 2020. *What is Evaluation. The American Evaluation Association* [online]. Washington, D.C.: The American Evaluation.

PEARLMAN, M., TANNENBAUM, R. *Teacher Evaluation practices in the Accountability Era*. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two. P. 609–642. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.

PETERSON, K. D.; PETERSON, C. A. *Effective Teacher Evaluation: A Guide For Principals*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press, 2006. ISBN 14-129-1483-3.

Počet obyvatel obce Jarcová, 2021. *Místopisný průvodce po České republice* [online]. Valašské Meziříčí: WANET [cit. 2022-03-05]. Dostupné z: <https://www.mistopisy.cz/pruvodce/obec/9703/jarcova/pocet-obyvatel/>

POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana, 2006. *Úvod do autoevaluace školy*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1422-8.

POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana, ed., 2012. *Autoevaluace v praxi českých škol* [online]. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 240 s. [cit. 2021-8-11]. ISBN 978-80-86856-91. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/79_1_1

PRŮCHA, Jan, 1996. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, Jan, 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. Praha: Portál, 319 s. ISBN 80-717-8290-4.

PRŮCHA, Jan, 2005. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-736-7047-X.

PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha: Portal, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, Jan a Pertti KANSANEN, 2015a. *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3184-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮVODCE UPRAVENÝM RVP ZV, 2016. O průvodci a úpravách RVP ZV. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433#>

ROCHEX, J.-Y., 1996. Zavádění "evaluační kultury" ve Francii z hlediska učitelů. *Pedagogika*. 46(3), 239-244. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2976&edmc=2976

ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. *Evaluation. A Systematic Approach. seventh edition*. London: SAGE Publications, 2004. ISBN 978-0-7619-0894-4.

SANDERS, J., R., DAVIDSON, E., J. A Model for School Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 807–826. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.

SEBEROVÁ, Alena. *Autoevaluace školy - od teorie k praxi a výzkumu*. Alena Seberová, Martin Malčík. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 133 s.

SEBEROVÁ, Alena, 2013. *Evaluace školy* [online]. Ostrava [cit. 2021-10-28]. Dostupné z: https://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Seberova_Evaluace-skoly.pdf. Studijní opora. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

SHÁNILOVÁ, Ivana a Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě, 2011. *Koordinátor autoevaluace* [online]. 2., revidované. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 66 s. [cit. 2021-8-7]. NIDV 58. ISBN 978-80-86956-57-2. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/dokumenty/D-Vzdelavani_a_diseminace/CKK_D_Koordinator_autoevaluace_studijni_text.pdf

Slavík, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi* / Jan Slavík. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

STANDARDY PRO ZV, 2015. Standardy: digifolio. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut, 2015 [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>

STRAKOVÁ, J., a VESELÝ, A., 2015. Mezinárodní výzkum kompetencí dospělých PIAAC: hlavní zjištění a implikace pro vzdělávací politiku. *Pedagogická orientace*, 25(4), 509-527.

Strategické a koncepční dokumenty, c2013-2022. *MŠMT* [online]. Praha: Vláda ČR, c2013-2022 [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-msmt>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online], 2014. 1. ČR: MŠMT, 52 s. [cit. 2021-7-24]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

STUFFLEBEAM, D. Institutionalizing Evaluation in Schools. In: KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation, part two*, p. 775-805. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluation. Theory, Models, and Applications*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc., 2007. ISBN 978-0-7879-7765-8.

ŠŤASTNÝ, Vít, Eliška WALTEROVÁ a Xiaohu ZHU, 2021. *Školní vzdělávání v Číně*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4711-1.

ŠŤASTNÝ, Vít, Zuzana SVOBODOVÁ a Jean-Yves ROCHEX, 2017. *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3637-5.

ŠVP ŠD: "*Jen si děti všimněte, co je krásy na světě...*", 2018. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

ŠVP ZV: "*Jen si děti všimněte, co je krásy na světě...*", 2018. ZŠ a MŠ Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. 1. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie ŠKARKOVÁ, 2010. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.

Úřední deska, c2022. *ZŠ a MŠ Jarcová* [online]. Jarcová [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://www.zsjarcova.cz/uredni-deska>

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, ed., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. Praha: Grada, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁCLAVÍK, Marek. *Evaluace a autoevaluace jako pomocník manažera školy II . Metodický portál: Články* [online]. 13. 02. 2012, [cit. 2021-09-29]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/zs/14463/EVALUACE-A-AUTOEVALUACE-JAKO-POMOCNIK-MANAZERA-SKOLY-II.html>>. ISSN 1802-4785.

VÁŇOVÁ, Růžena, 2011. *Školský systém v českých zemích - vývoj a současný stav*. VALIŠOVÁ, Alena a Helena KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, s. 69-90. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VLÁDA ČR, 2013. *Digitální Česko v. 2.0: Cesta k digitální ekonomice* [online]. 1. Praha: MPO [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: https://www.mpo.cz/assets/cz/e-komunikace-a-posta/Internet/2013/4/Digi_esko_v.2.0.pdf

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2012/2013, 2013. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2013/2014, 2014. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2014/2015, 2015. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2015/2016, 2016. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2016/2017, 2017. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2017/2018, 2018. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2018/2019, 2019. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2019/2020, 2020. Jarcová. Dostupné také z: kancelář školy ZŠ Jarcová

Zaměstnanci, c2022. *ZŠ a MŠ Jarcová* [online]. Jarcová: ZŠ a MŠ Jarcová [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.zsjarcova.cz/zamestnanci>

Zájmové kroužky, c2022. *ZŠ a MŠ Jarcová* [online]. Jarcová [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://www.zsjarcova.cz/zajmove-krouzky>

ZORMANOVÁ, Lucie, 2009. Primární vzdělávání v evropských zemích. *Metodický portál: RVP.CZ* [online]. ČR: Národní pedagogický institut České republiky, 03. 05. 2018 [cit. 2021-7-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21635/PRIMARNI-VZDELAVANI-V-EVROPSKYCH-ZEMICH.html/>

Zpráva o vývoji českého regionálního školství po roce 1989 [online]. Dostupné z www.msmt.cz/file/8254_1_1/download/ [cit. 22-02-10]

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eliška Nezvalová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Autoevaluace v základní škole jako podpora zkvalitňování vzdělávání v obci Jarcová
Název v angličtině:	Auto-evaluation in primary school as a support for improving the quality of education in Jarcová
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá autoevaluací základní malotřídní školy v obci Jarcová.</p> <p>Hlavní cíl diplomové práce je vytvořit autoevaluační materiál, který má podporovat kvalitu vzdělávání v ZŠ Jarcová i do budoucna.</p> <p>Kapitoly teoretické části představují důležité oblasti související s tématem diplomové práce. Jedná se o oblast základního vzdělávání, povinné dokumentace a vlastního hodnocení na malotřídních školách se zaměřením na ZŠ v obci Jarcová.</p> <p>Na teoretickou část diplomové práce navazuje část empirická. Upravuje pro účel diplomové práce standardizovaný autoevaluační nástroj <i>Mapa školy</i>, kterého se škola v předchozích letech zúčastnila. Kvalitativně cílí na zhodnocení úrovně základního vzdělávání ve vybraných tematických okruzích. Autoevaluace je realizována formou polostrukturovaných rozhovorů, vychází z prostředí školy a od výzkumných aktérů podílejících se na výuce.</p> <p>V závěru empirické části jsou v určených oblastech uvedena shrnutí, která vyplývají ze získaných odpovědí a současně zodpovídají výzkumné otázky.</p>

Klíčová slova:	Malotřídní škola, autoevaluace, základní škola, kvalita vzdělávání
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with the self-evaluation of a small elementary school in the village of Jarcová.</p> <p>The main object of the diploma thesis is to create the self-evaluation material, which is intended to promote the quality of education in elementary school Jarcová for the future.</p> <p>The chapters of the theoretical part represent important areas related to the topic of the diploma thesis. This is the area of basic education, compulsory documentation and self-assessment at small schools with a focus on primary schools in the village Jarcová.</p> <p>The theoretical part of the diploma thesis is followed by the empirical part. It modifies the standardized self-evaluation tool „Map of the school“, in which the school participated in previous years, for the purpose of the diploma thesis. Qualitatively, it aims to evaluate the level of basic education in selected thematic areas. Self-evaluation is carried out in the form of semi-structured interviews, based on the school environment and research actors involved in teaching.</p> <p>At the end of the empirical part, summaries are given in the identified areas, which result from the obtained answers and at the same time answer the research questions.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Multigrade school, auto-evaluation, primary school, quality of education
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	88 stran
Jazyk práce:	Český jazyk