

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Mgr. Ilona Jirečková

**ŘÍZENÍ KVALITY VE ŠKOLE SE ZAMĚŘENÍM  
NA SPOKOJENOST KLIENTŮ**

Disertační práce

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.

Olomouc 2011

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem *Řízení kvality ve škole se zaměřením na spokojenost klientů* vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 1. dubna 2011

.....

Mgr. Ilona Jirečková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Janě Kantorové, Ph.D. za vedení, podporu a cenná doporučení, která mi ochotně poskytovala v průběhu studia. Můj srdečný dík patří také všem dalším odborníkům, kteří se mnou konzultovali vyvíjející se zaměření a metodologii výzkumu, k nimž patří prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.; prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc.; doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.; doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.; PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.; Mgr. René Szotkowski, PhD.; Mgr. Jana Poláchová Vašťatková, Ph.D. a Mgr. Tomáš Kadlec z Ústavu pedagogiky a sociálních studií v Olomouci, dále Mgr. Stanislav Ježek, Ph.D. z Fakulty sociálních studií v Brně.

Můj vřelý dík náleží všem účastníkům výzkumu, kteří se ochotně zapojili a bez nichž by nebylo možné výzkum realizovat. Pro zachování jejich anonymity neuvádím jejich jména.

Poděkování chci vyjádřit také své rodině a partnerovi za toleranci a podporu při studiu.

# OBSAH

Úvod.....	8
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	10
<b>1. 1 Současná koncepce a status školy v pedagogice</b> .....	11
1. 1. 1 Pojetí školy jako organizace poskytující služby .....	11
1. 1. 2 Vybrané faktory ovlivňující současnou školu.....	16
1. 1. 2. 1 Konkurenční prostředí.....	16
1. 1. 2. 2 Důraz na kontabilitu .....	19
<b>1. 2 Řízení kvality ve škole</b> .....	22
1. 2. 1 Relativní koncept kvality školy.....	22
1. 2. 2 Řízení kvality jako všezahrnující princip managementu .....	27
1. 2. 3 Systém řízení kvality ISO 9001 ve škole .....	30
1. 2. 3. 1 Kritéria kvality školy podle požadavků ISO 9001 .....	33
<b>1. 3 Spokojenost aktérů školy a její zjišťování</b> .....	37
1. 3. 1 Přístupy k vymezení a monitorování spokojenosti .....	39
1. 3. 1. 1 Všeobecné metody zjišťování spokojenosti využívané ve vzdělávání.....	41
1. 3. 1. 2 Specifické školní metody zjišťování spokojenosti a zpětné vazby .....	43
<b>1. 4 Shrnutí teoretické části</b> .....	46

<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>48</b>
<b>2. 1 Zaměření a cíl výzkumu .....</b>	<b>50</b>
<b>2. 2 Metodologie a realizace výzkumu.....</b>	<b>52</b>
2. 2. 1 Metodologie výzkumu podle zakotvené teorie .....	52
2. 2. 2 Realizace výzkumu .....	54
2. 2. 2. 1 Vymezení zkoumané oblasti a zajištění přístupu do terénu .....	54
2. 2. 2. 2 Teoretický výběr vzorku a ochrana soukromí účastníků .....	55
2. 2. 2. 3 Výzkumná metoda a její zaměření .....	56
2. 2. 2. 4 Postup analýzy údajů.....	58
2. 2. 2. 5 Teoretická citlivost, tvořivost a představivost výzkumníka.....	61
2. 2. 2. 6 Kritéria kvality výzkumů podle zakotvené teorie .....	62
<b>2. 3 Analytický příběh.....</b>	<b>63</b>
2. 3. 1 Příčina: Klientsky individuální přístup .....	65
2. 3. 1. 1 Přijetí zodpovědnosti za udržení školy na trhu .....	65
2. 3. 1. 2 Předefinování prostředí školy.....	66
2. 3. 1. 3 Přijetí legitimity klientských požadavků na kvalitu .....	67
2. 3. 1. 4 Specifika školy jako organizace poskytující služby klientům .....	68
2. 3. 1. 5 Nepřipravené inovace pedagogického procesu .....	69
2. 3. 1. 6 Přizpůsobení se vzdělávacímu trhu a požadavkům na kvalitu .....	71
2. 3. 2 Jev: Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti.....	73
2. 3. 2. 1 Neznalost kvality školy v konkurenci .....	73
2. 3. 2. 2 Způsoby hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti klientů.....	74

2. 3. 2. 3 Zmírňování problémů při hodnocení školy .....	77
2. 3. 2. 4 Relativita kvality školy a spokojenosti klientů .....	79
2. 3. 2. 5 Nezáměr hodnotit školu.....	84
2. 3. 2. 6 Omezené výstupy hodnocení školy.....	86
2. 3. 3 Kontext a intervenující podmínky: Udržování pořádku na bázi ISO 9001..	89
2. 3. 3. 1 Očekávání spojená s normou ISO 9001 .....	89
2. 3. 3. 2 Implementace systému ISO 9001.....	90
2. 3. 3. 3 Vytvoření řádu z chaosu.....	92
2. 3. 3. 4 Nepřizpůsobivost ISO 9001 prostředí školy .....	94
2. 3. 3. 5 Nejednotný přístup k normě.....	96
2. 3. 3. 6 Bilancování přínosů a nedostatků normy .....	97
2. 3. 4 Strategie jednání a interakce: Intenzivní komunikace .....	99
2. 3. 4. 1 Neujasněnost požadavků na kvalitu školy .....	99
2. 3. 4. 2 Otevřená komunikace.....	100
2. 3. 4. 3 Pravidla komunikace v rámci školy .....	101
2. 3. 4. 4 Nerovnost požadavků na kvalitu školy .....	102
2. 3. 4. 5 Nevyužití možností komunikace v rámci školy .....	103
2. 3. 4. 6 Vedení školy jako hlavní rozhodčí na poli požadavků .....	105
2. 3. 5 Následek: Překážky na cestách za kvalitou a spokojeností.....	108
2. 3. 5. 1 Odhodlání k cestám za kvalitou a spokojeností .....	108
2. 3. 5. 2 Cesty za kvalitou a spokojeností.....	110
2. 3. 5. 3 Směrování cest za kvalitou a spokojeností.....	112
2. 3. 5. 4 Systémové překážky.....	113

2. 3. 5. 5 Omezující lidský faktor .....	115
2. 3. 5. 6 Cíle cest za kvalitou a spokojeností .....	117
2. 3. 6 Závěr analytického příběhu .....	120
<b>2. 4 Interpretace údajů .....</b>	<b>121</b>
2. 4. 1 Základní terminologie .....	123
2. 4. 2 Vztahy a vývoj teoretického modelu .....	128
2. 4. 3 Koncepce proposic v teoretickém modelu .....	130
2. 4. 4 Ukotvení teorie v rámci pedagogiky .....	133
2. 4. 5 Omezení teorie .....	137
<b>2. 5 Shrnutí empirické části .....</b>	<b>140</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>142</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>144</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>153</b>
<b>Anotace</b>	

# ÚVOD

Škola patří k základům společnosti a zasahuje do života každého jedince. Bez její existence je nepředstavitelná výchova a vzdělávání probíhající po celý život člověka. Ovlivňuje jeho sebevědomí, zájmy, výběr přátel i povolání, pomáhá mu učinit zásadní kroky v životě a nutí ho vracet se do školní lavice celý život, ať už s potomky nebo z důvodu prohlubování odborných kompetencí.

V moderní společnosti význam vzdělání roste a jeho nabytí a neustálé rozšiřování je nutností pro uplatnění člověka na trhu práce. Odborníci u nás i v zahraničí proklamují celoživotní vzdělávání, jehož koncepce má být postavena na míru různým společenským skupinám a vycházet z měnících se požadavků zaměstnavatelů. Školy a jejich pracovníci se dlouhodobě ocitají pod drobnohledem a je kladen důraz na to, aby fungovaly ku prospěchu společnosti s ohledem na moderní trendy. „Má-li hospodářství Evropy zůstat konkurenceschopné a zachovat prosperitu svých občanů, je jedinou účinnou odpovědí inovace a kvalita. V této otázce patří ústřední odpovědnost systémům vzdělávání a odborné přípravy, které musí pružně a adekvátně reagovat na měnící se ekonomické prostředí.“ (Goulliová, 1998, s. vii) Také proto je v pedagogice velmi aktuální problematika kvality škol, která tvoří základní rámec tématu této disertační práce.

Konkrétně jde o řízení kvality s využitím systému podle normy ČSN EN ISO 9001 a implementaci jednoho z jeho požadavků zaměřeného na zjišťování spokojenosti vybraných aktérů škol. Jedná se o poměrně novou a kontroverzní problematiku, která se však stává aktuální v českém prostředí a není v pedagogické teorii dostatečně reflektována. Je proto záměrem ji otevřít a představit jednak na teoretické rovině, ale také k ní přispět výsledky výzkumu, které jsou určeny především k další diskusi.

Výzkumnou strategii založenou na postupech zakotvené teorie, která je využita v empirické části práce, lze též označit za nepřiliš rozšířenou v oblasti pedagogiky, což činí tuto práci poměrně originální ve všech směrech. Zvolená



strategie vytvořená v 60. letech 20. století B. Glaserem a A. Straussem byla realizována po pečlivém studiu a zvažování vhodnosti jejích postupů, které vychází původně ze sociologie. Záměrem autorky je podat vybranou problematiku srozumitelně, aby vyhovovala nárokům akademické komunity, ale i širší veřejnosti. Přesto je četba tohoto textu náročná a k pochopení veškerých souvislostí vyžaduje soustředění.

Účelem teoretické části práce je vymezení základních pojmů vztahujících se k vybrané problematice tak, jak jsou prezentovány v odborné literatuře českých i zahraničních autorů a to jak z oblasti pedagogiky, tak obecného managementu a marketingu. Je také záměrem představit vybrané teoretické koncepce vztažené k tematice současného pojetí školy v pedagogice, řízení kvality ve školách s využitím normy ČSN EN ISO 9001 a zjišťování spokojenosti či zpětné vazby vybraných aktérů škol. Obsah jednotlivých kapitol je přiblížen v úvodní pasáži teoretické části.

Empirická část je zaměřena na prezentování výzkumu provedeného v průběhu roku 2010 s cílem vytvořit teorii o tom, jak vedoucí a pedagogičtí pracovníci škol Olomouckého kraje, kteří využívají systém řízení kvality podle normy ČSN EN ISO 9001, v praxi přistupují k implementaci jeho požadavku „monitorování a měření spokojenosti zákazníka“. Jednotlivé kapitoly, jejichž obsah je konkrétně specifikován v úvodní pasáži empirické části, provádí čtenáře od stanovení cíle výzkumu a jeho konkrétního zaměření přes podrobný popis metodologie a realizace výzkumu až po postupné představení výsledků analýzy, které jsou v závěru transformovány na úroveň teorie. Ta je následně ukotvena v rámci pedagogiky a jsou také stanovena její omezení. V závěru je zhodnoceno naplnění stanoveného cíle a je načrtnuta vize do budoucna, z níž vychází možné využití získaných zjištění pro praxi i další výzkum.

Práce prezentuje autorčinu představu o disertaci a její přístup k výzkumu, ve kterém se inspiruje sociologickým pojetím, avšak zůstává primárně v pedagogickém diskursu. Nezbyvá než si přát, aby splnila očekávání, která do ní vkládá jak autorka, tak i čtenáři hledající odpovědi na otázky spojené s vybranou tematikou či inspiraci pro vlastní výzkum.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část je zaměřena na stručné vymezení problematiky a stanovení konceptuálního rámce, ze kterého vychází výzkum představený v empirické části.

V první kapitole (č. 1. 1) je rozebrána současná školská situace, kdy se na pozadí transformace mění pohled na školu, která je vnímána jako organizace poskytující služby. Pozornost je věnována pojmům škola, služba a klient (zákazník) ve vztahu ke škole. Dále jsou popsány vybrané faktory ovlivňující současnou školu, konkrétně konkurence, akontabilita, jejich podpůrné vlivy a důsledky.

Další část (č. 1. 2) je věnována problematice řízení kvality škol jakožto reakce na současné pojetí a situaci škol. Zaměřuje se na vymezení pojmu kvalita školy z různých hledisek, dále na vymezení pojmu řízení kvality a jeho základních principů. Představuje systém podle normy ČSN EN ISO 9001 jako alternativu řízení kvality využívanou ve školství a jeho konkrétní kritéria. Uvádí základní charakteristiku škol, které v České republice tento systém zavedly.

Na předešlou část navazuje kapitola (č. 1. 3) zaměřená na zjišťování spokojenosti a zpětné vazby vybraných aktérů ve školách, což je jednak požadavek výše uvedeného systému, ale také jev všeobecně se rozšiřující v sektoru vzdělávání. Vymezuje pojmy spokojenost zákazníka a míra spokojenosti zákazníka. Možnosti a limity měření spokojenosti zákazníků vztahuje na specifické prostředí škol. V závěru předkládá různé metody zjišťování zpětné vazby ve školách.

Hned v úvodu teoretické části je třeba vyjasnit používání pojmu **zákazník** ve vztahu ke škole. Tento pojem, pokud není přímo obsahem citace, je používán v návaznosti na jiné autory, kteří jej aplikují a jejichž texty jsou parafrázovány. V této práci je považován za synonymum pro označení **klient**, které se však jeví autorce ve vztahu ke škole vhodnější a je upřednostňováno. Také v normě ČSN EN ISO 9001, o které pojednává značná část textu, je ve vztahu ke škole používán pojem zákazník, nicméně je možné jej nahradit označením klient (Hrudková, 2003, s. 23).

# 1. 1 SOUČASNÁ KONCEPCE A STATUS ŠKOLY V PEDAGOGICE

Chápání pojmu škola a její společenské postavení se vyvíjí spolu s politickými, ekonomickými a kulturními trendy doby. Každý člověk si utváří vlastní pojetí školy na základě individuálních zkušeností a komunikace s okolím. Protože se škola týká všech, její charakteristika je široká, různorodá a neustálá. V rámci pedagogiky jsou názory a zkušenosti spojené se školou reflektovány a je snahou je sumarizovat do definic a teorií, které jsou dále ověřovány v praxi. Záměrem této kapitoly je osvětlit současné pojetí školy prezentované českou i zahraniční pedagogickou literaturou, ale také její postavení ovlivňované vybranými faktory a vytvořit tak východiska pro další části práce.

## 1. 1. 1 Pojetí školy jako organizace poskytující služby

Aby bylo možné podchytit nejen pojem škola, ale i vývoj působící na současné pojetí a postavení školy v pedagogické literatuře, je nutné vrátit se do nedávné minulosti, kdy v roce 1989 došlo k zásadnímu převratu v české společnosti a k započatí **transformace školství**, která přetrvává do dnes. Na pozadí začínající transformace se podle Walterové (2004, s. 68 - 69) zrcadlilo několik pohledů na školu, které se vyvinuly po revoluci. Mezi nimi získal silné postavení moderní proud prosazující pohled na školu jako organizaci poskytující služby v tržním prostředí vzdělávací poptávky a nabídky. Zdůrazňoval decentralizaci a liberalizaci ve školách, právní i pedagogickou autonomii a využívání obecných prvků managementu v řízení škol, které měly vést ke zvýšení jejich efektivity. Ideu autonomní školy prosazoval například Rýdl (1996) a to jak na rovině školy a státu, tak na rovině pedagogického procesu uvnitř školy. Spolu s dalšími zastánci radikálnější proměny postavení školy ve společnosti apeloval na její samostatnost, nikoli řízenost shora a na vlastní hodnocení, nikoli vnější kontrolu (Rýdl, aj., 1998). Po více než dvaceti letech od

revoluce lze říci, že tento proud se stal živnou půdou pro zakládání mnoha soukromých, ale také církevních škol a především otevřel prostředí škol vlivům komerčního sektoru. V součinnosti s proevropským zaměřením dalšího významného proudu došlo k prolomení opozičních konzervativních snah, k všeobecné diskusi známé jako *Výzva pro deset milionů* (1999), k poradám s evropskými komisaři a následně ke změnám prováděným ve školách, které vedly k jejich současné koncepci a pozici ve společnosti.

V rámci transformace byly provedeny **změny v legislativě**, projevující se jak v ústavě, tak v novelách školského zákona (č. 171/1990 Sb., č. 138/1995 Sb., č. 561/2004 Sb.), dále v přijetí zákona o státní správě a samosprávě ve školství (č. 564/1990 Sb., č. 139/1995 Sb., č. 284/2002 Sb.), který znamenal změny ve zřizování škol a jejich právní subjektivitu. Významným dokumentem se stala *Bílá kniha* (2001), na jejímž základě byl zpracován první dlouhodobý záměr vzdělávání a která se na dlouhou dobu stala základem české vzdělávací politiky. Podle priorit stanovených *Bílou knihou* došlo k inovaci školského kurikula v podobě rámcových vzdělávacích programů, které jsou v současnosti realizovány na všech školách. Formulují společné cíle a obsahy vzdělávání podle různých stupňů a zaměření škol, jejich konkrétní pojetí však vytváří pracovníci jednotlivých škol ve formě školních vzdělávacích programů.

K zásadním přínosům transformace českého školství, které měly podíl na jejich modernizaci, samostatnosti a efektivitě, řadí Eger (1998, s. 20 – 21) personální zkvalitnění řídicích funkcí škol, rozšíření jejich autonomie, bohatší nabídku studijních oborů, zavedení odvětvového řízení, transparentní financování, zavedení nových manažerských prvků a decentralizaci řízení. O přínosech transformace a inovace škol v mezinárodním kontextu však existují i pochybnosti. „Inovace spouštějí za určitých podmínek, daných systémem, program sebezničení, jehož satirickým vyjádřením je sled událostí popisující historický vývoj inovací takto: Na začátku vládne nadšení. Pak následuje zmatek a vystřízlivění. Brzy se začnou hledat viníci, následuje potrestání nevinných a konečně vyznamenání nezúčastněných.“ (Fischer, Schartz, 1997, s. 90)

Dobíhající transformace má vliv na **pojetí školy** v současnosti, kdy je na školu nahlíženo jako na komplex, který lze charakterizovat z mnoha úhlů pohledu. Pedagogický slovník definuje školu jako místo určené pro organizované vzdělávání. Uvádí tři různá pojetí školy jako společenské instituce pro řízenou edukaci, organizační jednotky se značnou mírou autonomie a společenství lidí utvářející kulturní prostředí pro učení (zjednodušeno, Průcha, 2009, s. 297). Vymezení současného pojetí školy je dáváno do historických souvislostí, kdy autoři dochází k přesvědčení, že pohled na školu se mění. Jak uvádí Janík (2009, s. 7), „škola se původně utvářela v lůně filosofie (resp. vědy), postupem času se dostala do područí církve, později státu a dnes se zdá, že na ni začíná výrazněji působit hospodářství a trh.“ Vývoj pojmu podrobně popisuje také Walterová (2004, s. 20). V jejím podání přetrvává od 1. poloviny 20. století „institucionální pojetí školy spojené s rozvojem industriální společnosti“, od 2. poloviny 20. století je pojem „vztahován souhrnně k sociální sféře služeb zahrnující školy, školská zařízení a podpůrné instituce včetně jejich produktů.“ Různorodé chápání pojmu škola reflektuje Pol (2007, s. 11 – 25), který rozlišuje školu jako instituci, obecnou organizaci, specifickou organizaci a pospolitost. Příklání se ke koexistenci těchto rovin ve škole, jejíž institucionální forma je dána zvnějšku, ale jako jedinečnou organizaci ji formují zejména aktéři školy stanovováním vnitřních pravidel. Na vedení škol záleží, jak se vyrovnají s vnějšími regulativy a jak do nich promítnou vlastní pohled na fungování školy.

Pohled na školu jakožto **obecnou organizaci** můžeme zaznamenat například v pojetí Vašítkové (2008), částečně také v pojetí Světlíka (1996). Oba autoři prezentují školu jako organizaci vzdělávacího sektoru, v jejímž zájmu je otevření se prvkům obecného managementu a marketingu. Škola podle nich poskytuje veřejnou službu ve formě vzdělávacího procesu vycházející z potřeb zákazníků, které si musí definovat. Částečně proti tomuto pojetí se staví například Tribus (1993, s. 1 - 2), který uvádí základní specifika školy jakožto organizace, přičemž zdůrazňuje, že škola není továrna a studenti ani vzdělání nejsou jejím produktem. Přijímá postavení žáků, studentů, jejich rodičů, zaměstnavatelů a společnosti do role zákazníků, kteří využívají služby školy. Postavení žáků a studentů v pozici zákazníků však připouští pouze za předpokladu, že spolupracují na svém vlastním vzdělávání a nemohou se odvolávat na školu v případě, že sami selhali.

Pojetí školy jako **specifické organizace** v současnosti převládá, o čemž svědčí práce dalších autorů (Prášilová, 2006; Pol, 2007; Hanzelka, 2009; aj.). Ke specifickým, která odlišují školu od obecné organizace, řadí tito autoři rozdílné financování škol, jiný mechanismus poptávky po jejich službách, nejasný produkt a odlišný vztah ke klientům (zákazníkům).

Škola je tedy v současnosti chápána jako obecná nebo specifická organizace poskytující služby. Pojem **služba školy** však dosud nebyl v pedagogice explicitně vymezen. Podle Vašítkové (2008, s. 13), která vychází z marketingu, je služba „jakákoliv činnost nebo výhoda, kterou jedna strana může nabídnout druhé straně, je v zásadě nehmotná a jejím výsledkem není vlastnictví. Produkce služby může, ale nemusí být spojena s hmotným produktem.“ Autorka pojímá službu školy zjednodušeně jako vzdělávání a zařazuje ji ke **kvinterním službám**, které mění a zdokonalují své příjemce, k **veřejným službám**, ze kterých nelze vyloučit některé osoby a jejichž spotřeba je nedělitelná, dále k **nehmotným službám**, jejichž výsledkem není hmotný produkt, a také ke **službám pro spotřebitele**, ze kterých mají individuální užitek především jednotlivci. K obecným kritériím služeb řadí Zeithaml aj. (1990, s. 15) jejich **nepostižitelnost** danou tím, že jsou spíše zkušenostmi než konkrétními objekty a také **heteronomii**, což znamená, že provedení stejné služby se liší u různých poskytovatelů. Uvedené pojetí služby školy je však nutné podrobit v rámci pedagogiky diskusi, která povede k přesnější definici.

Pojem **zákazník či klient školy** jakožto příjemce nebo uživatel služeb je již v rámci pedagogiky reflektován, v jeho koncepci je však patrná nejasnost, stejně jako v pojetí obecného managementu. „Neexistuje totiž „zákazník obecně“, ale entita jednotlivých zákazníků.“ (Múlbachová aj., 2004, s. 7) Světlík (1996, s. 93) považuje „za zákazníka osobu (či instituci), která má prospěch z užívání určitého produktu či poskytované služby a rozhoduje o koupi, nebo výběru příslušného produktu či služby.“ Konkrétně řadí k zákazníkům školy žáky a studenty, jejich rodiče, absolventy, budoucí zaměstnavatele, veřejnost, ale také zaměstnance školy. Zdůrazňuje však, že zákazníka si definují pracovníci škol na základě vlastní koncepce a nemusí při tom používat přímo pojem zákazník, pokud se jim jeví

nevhodný. Důležité je, aby si uvědomili, pro koho ve škole pracují a snažili se vycházet při tom z jeho potřeb.

Pokud shrneme výše uvedené informace, je patrné, že v současné době můžeme sledovat různorodé a nejednotné tendence v postojích ke škole, které jsou způsobeny dobíhající transformací škol, ale také obecnou diferenciací názorů ve společnosti. V širším záběru je nahlížena jako **sociální instituce** udržující si své tradiční funkce, které se osvědčily ve společnosti, jako je utváření výchovně vzdělávacího prostředí a kultury důležité pro rozvoj vzdělanosti. Větší pozornost je však pravděpodobně vlivem decentralizace věnována užšímu pojetí školy jako **organizace poskytující služby**, která se vymezuje vůči svému prostředí a tvoří vlastní pravidla a vize. Z jednoho úhlu pohledu je vnímána jako **obecná organizace**, kterou lze řídit aplikováním strategií managementu podobně jako firmu, z opačného hlediska, které převládá, je popisována jako **specifická organizace**, jejíž funkce, procesy a výstupy musí podléhat speciálnímu manažerskému přístupu. Na jedné straně je škole dána relativní autonomie a právní subjektivita, na straně druhé se však od ní očekává zodpovědné plnění cílů daných zvnějšku. V každém případě na školy působí hospodářství a trh a musí se proto otevírat jeho vlivům. Dosažení větší svobody v činnosti škol je tak paradoxně vykoupeno jejich vržením do tržního prostředí, kde se jejich pracovníci musí poprat s realitou. Relativní svoboda také vede k větší pluralitě ve školství, což způsobuje mimo jiné různou kvalitu škol.

Mezi nastíněnými alternativami koncepce školy získává navrch její pojetí jako specifické organizace poskytující služby klientům. Neujasněnost tohoto pojetí má především vliv na postavení školy a jejích aktérů. Současná situace škol se však jeví jako nevyhnutelná nezávisle na tom, zda je přijatelná z pedagogického hlediska a zda splňuje očekávání zastánců radikálních změn realizovaných po revoluci. Na této skutečnosti se podílí faktory, kterým bude věnována pozornost v následující kapitole.

## 1. 1. 2 Vybrané faktory ovlivňující současnou školu

Na pojetí a postavení školy se v každém historickém období promítají různé celospolečenské vlivy. K zásadním faktorům ovlivňujícím školu řadí Havlík a Kořa (2002, s. 27) technologický a ekonomický rozvoj, změny v politickém systému, vývoj kultury, norem a hodnot, změny v sociální a demografické struktuře společnosti, urbanizaci a změny v povaze rodiny. „Současná škola je sociálním a kulturním kontextem v permanentní interakci a komunikaci.“ (Walterová, 2004, s. 82) Škola, ač má poměrně stálou formu udržovanou po staletí, je významně determinována vyvíjejícím se vnějším prostředím, které zpětně ovlivňuje a současně utváří prostředí vnitřní. Prostředí školy, jeho dimenze a faktory jsou v pedagogické literatuře hojně diskutovány (Světlík, 2006; Podlahová, aj., 2007; Kantorová, 2009; aj.). Záměrem této kapitoly není jejich podrobná analýza. Budou akcentovány pouze vybrané faktory, které se v současné školské situaci jeví jako významné ve vztahu ke zdůrazňování kvality škol, jejího zjišťování a řízení, dosud jim v pedagogické literatuře není věnováno příliš pozornosti a zároveň je lze označit za problematické.

### 1. 1. 2. 1 Konkurenční prostředí

Konkurence působí na současnou školu s rostoucí intenzitou, její existence však není dosud reflektována v pedagogickém slovníku a v literatuře zaměřené na školství lze o tomto fenoménu najít jen kusé informace. Obecný význam pojmu definuje slovník jako „soupeření, soutěžení, projev hospodářské soutěže.“ (Linhart, aj, 2008, s. 205) Manažerská literatura nabízí následující definici: „Konkurence je rivalství mezi jednotlivci (nebo skupinami či národy) a vzniká vždy, když se dvě a více stran snaží o něco, co nemohou všichni získat.“ (Zemplerová, 2009, s. 9)

V pozadí vzniku konkurenčního prostředí škol hrají významnou roli **demografické změny ve společnosti**. Těsně po revoluci došlo podle poznatků Českého statistického úřadu k velkému poklesu demografické křivky, což postupně způsobilo nedostatek žáků na všech stupních škol. Současně však docházelo



k nárůstu počtu škol na našem území, mimo jiné v souvislosti s porevolučním boomem soukromých škol, jak dokládá následující tabulka.

**Tabulka č. 1: Vývoj počtu škol na území České republiky v letech 2000 - 2010**

ŠKOLY	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
mateřské	5 776	5 642	5 552	4 822	4 776	4 834	4 815	4 808	4 809	4 826
základní	4 032	3 999	3 961	3 870	3 785	4 474	4 199	4 155	4 133	4 125
gymnázia	347	346	343	344	345	354	361	373	377	379
střední odborné	813	804	800	806	797	913	905	1 128	1 117	1 111
vyšší odborné	163	164	162	169	175	171	174	177	184	184
vysoké	24	24	24	24	25	25	25	70	73	73

(vytvořeno s využitím dat Českého statistického úřadu, [www.czso.cz](http://www.czso.cz))

Klesající tendenci lze zaznamenat pouze u počtu mateřských škol, jejichž hromadné zavírání bylo prvotní reakcí na nedostatek dětí. U základních škol a gymnázií je v tabulce patrný nízký nárůst. K velkému nárůstu však došlo v oblasti středních odborných, vyšších odborných a vysokých škol. Skokové zvýšení počtu těchto škol si lze vysvětlit jako reakci na **liberální vzdělávací politiku** státu, kdy bylo snahou, aby každý zájemce o studium měl k dispozici dostatečný výběr oborů a příležitostí se vzdělávat a zároveň šlo o všeobecné zvyšování kvalifikací v souladu s požadavky Evropské unie (Čerych, aj., 1999). Současný ministr školství J. Dobeš se v médiích opakovaně vyjádřil, že je v jeho plánu přílišný nárůst počtu škol regulovat zejména na úrovni sekundárního vzdělávání, kde je podle jeho slov třeba zavírat či slučovat školy (MF Dnes, 1. 12. 2010).

Malé množství rodičích se dětí, tedy potenciálních žáků nebo studentů a rostoucí množství škol způsobuje **konkurenci mezi školami**, které musí bojovat o každého žáka, jehož přijetí jim zaručí finanční prostředky pro udržení se na trhu. Dochází k fenoménu „**obrácené konkurence**“, která v minulosti panovala mezi uchazeči o školy, nyní však způsobuje boj škol o uchazeče a to především na středních školách, jejichž kapacity jsou dlouhodobě nenaplněné.

Konkurence mezi školami má jak pozitivní, tak negativní důsledky. Jako pozitivní se jeví utváření tlaku na školy a jejich pracovníky, aby nabízeli obory, o které je zájem, aby sledovali kvalitu vlastní práce a snažili se získat si příliv a důvěru žáků a studentů. K dalším pozitivním vlivům řadí Světlík (1996, s. 84) snahu získávat kvalitní pedagogy, nutnost ucházet se o finanční příspěvky mimo normativ (granty, sponzory, projekty EU) a zájem o pozitivní hodnocení školy ze strany veřejnosti. V současnosti je nezbytné, aby si pracovníci škol uvědomovali své postavení v konkurenci, které se odvíjí zejména od prostředí školy, jejího umístění, velikosti, vybavení, ale také od požadavků na žáky a studenty, podmínek přijímání ke studiu, školního vzdělávacího programu a aktivit, které nabízí nad jeho rámec. Pracovníci škol proto musí uvažovat strategicky, aby dokázali udržet školu na vzdělávacím trhu nejen v současnosti, ale také v budoucnosti.

Negativním vlivem obrácené konkurence je fakt, že současný žák či student si vybírá školu nikoli podle svých schopností, ale podle zájmů. Není nucen se do školy připravovat, aby dosáhl co nejlepších výsledků, protože ví, že bude přijat na další stupeň vzdělávání téměř kamkoli. Školy, o které je tradičně velký zájem, jako jsou gymnázia, nemají problém naplnit třídy, avšak kvalita jejich žáků je rok od roku nižší. Učňovské obory bývají naplněny s velkými problémy, přestože po jejich absolventech volá pracovní trh. Dalším problémem je změna orientace školy jako organizace na tržní aspekty fungování a odklon od tradičních funkcí školy jako společenské instituce utvářející vzdělanostní kulturu. Pro společnost má tato situace důsledky v tom, že získání vzdělání se stává dostupným téměř komukoli nezávisle na jeho studijních předpokladech a společenská vážnost vzdělání se snižuje.

Příčiny konkurence jsou patrné jednak v poklesu demografické křivky, ale také v liberální vzdělávací politice státu, která umožňuje vznik nových škol i přesto, že jejich naplněnost klesá. Konkurence jako fenomén se v současnosti obrací a projevuje se jako soutěžení škol o uchazeče, nikoli uchazečů o školy. Pozitivním důsledkem konkurence je snaha pracovníků škol o udržení se na trhu nabízením kvalitních služeb, negativně se však projevuje v klesající úrovni žáků, v orientaci pracovníků škol na viditelné aspekty jejich činnosti a také v poklesu společenské prestiže vzdělání.

### 1. 1. 2. 2 Důraz na akontabilitu

K významným ekonomickým faktorům působícím na současné postavení školy patří všeobecná **hospodářská krize**, která již několik let nutí správce státní kasy šetřit a zabývat se naléhavěji než v minulosti kvalitou veřejných služeb, které jsou financovány nebo spolufinancovány ze státního rozpočtu. Školy a jejich vedení se ocitají pod lupou, skrze níž je zkoumána jejich akontabilita, což je označení pro „odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a výstupy poskytovaných služeb a povinnost informovat o tom své klienty“ (Průcha, 2009, s. 15). Akontabilita je úzce spojena s **transparentností** školských organizací. Škola si nemůže dovolit provádět výchovně vzdělávací proces za zavřenými dveřmi, naopak je nucena vykazovat veškerou činnost, zveřejňovat výsledky vlastního hodnocení a podstupovat pravidelnou externí kontrolu. Akontabilita tak vnáší do škol prvky soutěže a zároveň kontroly, protože jejich veřejné výsledky jsou srovnávány na různých úrovních.

„Škola je především přirozený celek, pokud jde o finanční odpovědnost. ... Škola je rovněž celkem, který lze za jeho koncepci učinit odpovědným vůči rodičům a obci.“ (Goulliová, 1996, s. 24). V decentralizovaném školství je snahou, aby představitelé škol měli konkrétní zodpovědnost za vedení školy a hospodaření s finančními prostředky, kterou je jednodušší sledovat na úrovni jednotlivých škol než na vyšších úrovních, kde mnohé údaje splývají s většinou a kde je možné svalovat případnou vinu za neúspěch na systém jako celek. Pracovníci škol jsou odpovědní zainteresovaným stranám na několika úrovních:

- na úrovni svých kolegů a sociálních partnerů (jak přispívají k dosahování cílů, které si společně stanovili);
- na úrovni žáků a rodičů (jakou úroveň služeb jim skutečně poskytují v rámci výchovně vzdělávacího procesu);
- na úrovni zaměstnavatelů (jak vycházejí z jejich potřeb při tvorbě školních vzdělávacích programů);
- na úrovni obce (jak spolupracují s obecními orgány);
- na úrovni veřejnosti (jak komunikují s veřejností a získávají její důvěru);
- na úrovni státu (jak splňují legislativní požadavky na kvalitu vzdělávání a řízení škol);

- na mezinárodní úrovni (jaké výsledky vykazují v mezinárodních srovnáních).

Ve školství existují podle Pola (2007, s. 43) dva druhy akontability. **Vnější akontabilita** souvisí se splňováním požadavků daných státem a její kontrolou se zabývá školní inspekce. **Vnitřní akontabilita** se uplatňuje při vlastních snahách pracovníků škol zlepšovat jejich služby, aniž by k tomu byli přímo povinováni vnějšími regulativy. Projevuje se také tlakem pracovníků vedení na řadové pedagogy, aby si hlídali plnění svých povinností a přistupovali k práci zodpovědně.

V souvislosti s akontabilitou je nutné si všimnout také jejich negativních aspektů. Jak bylo uvedeno výše, povinnost škol skládat účty ze své činnosti je zaměřena především na efektivitu vynaložených finančních prostředků a na splňování zvnějšku daných kritérií kvality. Tato kritéria, pokud mají být měřitelná, jsou nutně omezená právě na informace, které lze relativně objektivně zjišťovat a srovnávat, jako jsou finance, počty absolventů či moderní vybavení učeben a podobné indikátory. Do pozadí se však dostávají záležitosti, které nelze přesně identifikovat, jako je utváření pozitivního klimatu školy, partnerství mezi žáky a učiteli nebo řízení školy na základě otevřené diskuse mezi vedením a pedagogy. Vedoucí pracovníci škol jsou tak nuceni orientovat se na indikátory, které lze „prodat“ spíše než na ty, které nejsou na první pohled zřejmé, avšak pro fungování školy a zdravé učení žáků nezbytné.

Zaměření na akontabilitu plyne také z nedůvěry k výstupům českých škol, které, pokud se orientují na znalosti žáků v různých předmětech, opakovaně vykazují klesající úroveň české školy v mezinárodních srovnáních. To dokazují nedávno prezentované výsledky šetření PISA provedeného v 65 zemích (Palečková, 2010). **Dlouhodobý pokles kvality české vzdělanosti** je snahou řešit nikoli od základu zlepšením podmínek pro vzdělávání a výchovu, ale od výstupů škol zaváděním státních maturit a plánováním srovnávacích zkoušek také na úrovni základních škol. V této činnosti je jasně patrná nedůvěra k výstupním zkouškám, které byly po léta prováděny na školách pouze na základě požadavků stanovených kurikulárními standardy a zkoušejícími učiteli. Přístup k řešení palčivé otázky kvality výstupů škol ukazuje, že je praktikován postup, kdy jsou zvnějšku stanoveny výstupní požadavky,

kteře musí absolventi škol splňovat, ale vnitřní podmínky škol zůstávají nezměněny. Veškerou zodpovědnost za výsledky nesou pracovníci škol, kterým v případě neúspěchu žáků hrozí veřejné označení školy za nekvalitní. „Kreativita vyučujících zajisté skýtá mnoho možností, nicméně škola nedokáže natrvalo vytvořit vysokou kvalitu, když musí neustále bojovat s nedostatkem zdrojů a veškeré tvůrčí síly musí investovat do problémů jako nedostačující kapacita učitelů, nedostatek vybavení místností a nedostatek podkladů a materiálů. Škola nemůže sama do této míry nést zodpovědnost za rozvoj kvality a vyvstává politická otázka, nakolik si společnost její budoucnosti cení.“ (Michek, 2007, s. 21)

Otázkou je, kde hledat míru mezi autonomií školy a státní direktivou v oblasti stanovování výstupů škol, ze kterých se jejich vedení musí zodpovídat. Učitelé teprve nedávno skončili práci na školních vzdělávacích programech, které reflektují individuální zaměření jednotlivých škol. Na tento základ je posléze ministerstvem postavena koncepce zcela odlišná, zdůrazňující jednotné výstupy škol a jejich vnější kontrolu.

Příčinou důrazu na akontabilitu ve školství je v současnosti hospodářská krize a dlouhodobý pokles kvality české vzdělanosti v mezinárodním měřítku, který vyvolává nedůvěru ve výstupy škol. Akontabilita funguje ve škole jako vnější motivace pro zlepšování. Vedle konkurence je dalším faktorem, který nutí školy chovat se tržně a přijímat strategie vedoucí k zajišťování kvality škol. Její důsledky vedou ke stanovování indikátorů kvality a zavádění státních maturit či srovnávacích zkoušek. Veškerá zodpovědnost za dosažené výsledky je však ponechána na bedrech pracovníků škol.

## **1. 2 ŘÍZENÍ KVALITY VE ŠKOLE**

Slovo kvalita je v současnosti „zaklínadlem“, které funguje ve všech oblastech lidské činnosti. V reklamních sloganech je často využívaným heslem, ve výrobě a službách se stává cílem činnosti. Stejně je tomu i ve školách, na což bylo záměrně poukázáno na mnoha místech předchozího textu. Jejich pracovníci jsou nuceni reagovat na měnící se pojetí školy, konkurenční prostředí, zdůrazňovanou akontabilitu a další spolupůsobící faktory, snaží se proto dosahovat co nejvyšší kvality služeb poskytovaných v rámci škol, ale také zjišťovat, na jaké úrovni je jejich škola a co je potřeba zlepšovat. „Zajistit kvalitu vzdělávání ve školách a školských zařízeních je jedním ze základních úkolů všech zřizovatelů škol a školských zařízení a ředitelů těchto institucí.“ (MŠMT, 2007, s. 32) Tyto aktivity jsou součástí řízení kvality, jehož koncepce a základní principy jsou prezentovány v této kapitole. Důraz je přitom kladen na vymezení pojmů kvalita, efektivita a řízení kvality ve vztahu ke škole, posléze na využívání systému řízení kvality podle normy ČSN EN ISO 9001 ve školách a jeho požadavky na kvalitu.

### **1. 2. 1 Relativní koncept kvality školy**

Problematikou řízení kvality se v rámci pedagogiky zabývá početná vědecká komunita, v zahraničí například Bernnan, Vught (1993); Ashworth, Harwey (1994) a Barnett (1995). V českém prostředí je to Handzelová (1998); Svoboda, Obst, Prášilová (1999); Nezvalová (2002); Kunčarová, Nezvalová (2006) a další. Toto téma je těsně propojeno s vlastním hodnocením škol a s problematikou zjišťování kvality škol, kde bychom mohli jmenovat mnohé další autory, jako je např. Rýdl (1998, 2003); Světlík (1996, 2006); Vašátková (2006); Hudec, aj. (2007) nebo Janoušková, Maršák (2008).

V oblasti kvality vzdělávání probíhá v ČR vývoj, který poukazuje na stále se zvyšující aktuálnost této problematiky a nutnost zabývat se jí. Již v roce 1994 vydalo ministerstvo školství text *Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy v ČR*, který byl následován programem Ústavu pro informace ve vzdělávání *Kvalita vzdělávání. Odpověď na výzvy budoucnosti* (Goulliová, 1998). V roce 2005 vznikl projekt *Kvalita I* ([www.esf-kvalita1.cz](http://www.esf-kvalita1.cz)). V současnosti patří k zásadním projektům Národního ústavu odborného vzdělávání *Cesta ke kvalitě* ([www.nuov.cz/ae](http://www.nuov.cz/ae)). Dokumenty a projekty apelují na nutnost zabývat se kvalitou českého vzdělávání, zavádět kvalitu do škol a zjišťovat její vybrané indikátory pomocí zprostředkovaných evaluačních nástrojů.

Kvalita ve vzdělávání je nutností. Je v zájmu celé společnosti, nejen poskytovatelů vzdělávání. Zároveň se však jedná o relativní koncept, jehož pojetí v pedagogice vychází z obecného managementu. Nenadál (2008, s. 14) používá pojem kvalita jako synonymum pojmu jakost, která v jeho podání „představuje komplexní vlastnost výrobků, služeb, informací, lidí i systémů, projevující se určitou mírou schopnosti plnit požadavky, které jsou na ně kladeny. A zároveň je vlastností, která umožňuje různé produkty podobného charakteru rozlišovat a přiřazovat jim rozdílnou hodnotu.“ Z této definice kvality vyplývají skutečnosti platné i pro sektor vzdělávání. Za prvé, **kvalita souvisí se splněním požadavků** na výstupy organizace a to legislativních, dále odvíjejících se z potřeb a očekávání uživatelů (klientů, zákazníků, zainteresovaných stran), ale také z obecných očekávání, která jsou chápána jako obvyklá vůči danému produktu (službě, výstupu) ve společnosti. Za druhé je z této definice patrná **rozlišovací funkce kvality**, na jejímž základě lze různé výstupy organizací srovnávat a hodnotit.

Z pohledu pedagogiky lze definovat pojem kvalita takto: „Kvalitou (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) se rozumí žádoucí (optimální) úroveň fungování anebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena.“ (Průcha, 1996, s. 27) Tato definice, která zdůrazňuje **procesuální a resultativní parametry kvality** školy a jejich

**měření**, je však velmi obecná a pro lepší uchopení kvality ve vztahu ke škole je vhodné sledovat tento pojem z více stran.

Kvalitu škol lze podle Harveye (1993, s. 9 - 25) vnímat z pěti úhlů pohledu. Kvalita bývá obecně chápána jako **výjimečnost** (*exceptionality*), tedy něco speciálního, co není dosažitelné pro všechny a má jistou exkluzivitu. V tomto pojetí však dosahuje skutečné kvality jen malé množství prestižních a draze placených škol a je proto třeba definovat kvalitu škol tak, aby její dosažení bylo reálné pro všechny. Kvalita na dostupnější úrovni znamená v první řadě **dokonalost** (*perfection*), kdy vše probíhá správně napoprvé a splňuje daná kritéria, která však musí být jasně stanovena. Kvalita také vyjadřuje **splnění účelu** (*fitness for purpose*), ať už z hlediska poskytovatelů nebo příjemců vzdělávacích služeb. Podle tohoto pojetí není nutné dosahovat exkluzivity, která je příliš nákladná a dostupná pouze malé části společnosti, potřebná je využitelnost výstupů vzdělávání na úrovni, kterou lze poskytovat většině a která je zároveň praktická pro život. Kvalita souvisí s **ekonomickou hodnotou** (*value for money*), je tedy posuzována podle efektivity za daných finančních podmínek, kdy hodnotitele zajímá poměr kvality, vynaložených prostředků a času potřebného na výchovu a vzdělávání určitého množství populace. Kvalita je také chápána jako **přidaná hodnota** (*value added*). Tento pohled na kvalitu zdůrazňuje požadované změny v oblasti kompetencí, kterých má být dosaženo působením školy na osobnost žáků a studentů. Výchovou a vzděláváním vlastně dochází ke změně neboli k přidání určité hodnoty v osobnosti vzdělávaných, která je však těžko měřitelná.

S koncepcí kvality souvisí také pojmy efektivita nebo efektivnost, které jsou v této práci považovány za synonyma. Průcha (2009, s. 65) definuje **efektivnost škol** jako součást zaměření pedagogické evaluace, která je vyvolána „ekonomickými tlaky na školství, od něhož se vyžaduje, aby vstupům do něho vloženým (tj. finančním nákladům) odpovídaly výstupy určité požadované úrovně.“ Efektivita se v jeho podání jeví jako užší pojem ve vztahu ke kvalitě, který zahrnuje spíše ekonomické determinanty kvality.



Protože škola je spojena s mnoha aktéry, pohledy na její efektivitu se liší podle hodnotitelů, ať už se jedná o společnost, stát, inspekci, akademické pracovníky, zaměstnavatele, vedení škol, učitele, žáky, studenty či absolventy nebo jejich rodiče. Do rozporu se mohou dostat názory odborníků, veřejnosti i jednotlivců. Do školství je tedy zainteresováno mnoho sociálních skupin, jejichž očekávání jsou různá, ale systém by měl v ideálním případě vycházet z požadavků všech. V zájmu státu je podle Barnetta (1995, s. 3 – 4) školu posuzovat podle definovaných výkonnostních indikátorů, aby ji mohl hodnotit. Při tom mu jde zejména o **ekonomickou efektivitu**, tedy takové dimenze kvality, které lze poměrně přesně a objektivně měřit. Naopak akademické komunitě a pedagogické veřejnosti jde spíše o **pedagogickou efektivitu**, která je vnímána jako velmi relativní konstrukt postavený na pocitech hodnotitelů.

Znaky ekonomické efektivity mají převážně kvantitativní charakter, kde jde o vyrovnanost vstupů a výstupů vzdělávání. Ke vstupům patří finance potřebné na udržování škol, přípravu pedagogů a modernizaci kurikula, k výstupům patří počty absolventů, jejich zaměstnanost, rozvoj vědy a umění, ke kterému přispívají a další aspekty. Ke kritériím pedagogické efektivity řadí Grecmanová (2008, s. 140 - 144) kvalitu a kvantitu změn v kompetencích vychovávaných, jejich počet a strukturu, čas potřebný k výchovnému působení a vynaložené úsilí vychovávaných a vychovatele. Jde tedy převážně o kvalitativní ukazatele.

Rozpor mezi zdůrazňováním kvalitativních a kvantitativních ukazatelů efektivity školy přispívá k různým přístupům ke kvalitě školy jako celku, které jsou označovány jako **objektivistické** (zdůrazňující výstupy škol, které lze měřit i za cenu, že jiné důležité aspekty kvality budou upozaděny) a **relativistické** (poukazující na vágnost většiny indikátorů kvality škol a na záměrné upřednostňování snáze měřitelných faktorů). Na tento rozpor poukazuje Pol (2007, s. 48 – 49), který se obává zjednodušeného vnímání kvality jako ekonomických ukazatelů nebo v opačném případě na pokusy měřit vše, i to, co je neměřitelné. Průcha (2009, s. 575) upozorňuje na tendence sledovat v rámci kvality pouze výsledky, nikoli procesy, zejména v případě srovnávání výsledků žáků bez ohledu na širší kontext, který je ovlivňuje.

V současnosti je snahou systematicky zlepšovat kvalitu vzdělávání, ale chybí konsenzus v tom, co vlastně pojem kvalita znamená a jak ji lze měřit. Odborníci na poli pedagogiky se snaží specifikovat konkrétní **indikátory kvality** založené více či méně na objektivistickém nebo relativistickém vnímání kvality škol. Indikátory kvality popisuje Green (1994, s. 11) jako empirická, kvantitativní nebo kvalitativní data, která jsou relativní, spíše než jasně daná a implikují posuzování kvality z určitého pohledu, který umožňuje hodnocení dosažení cílů na základě jejich předchozího definování. Nejširší dostupný kritériální model má 130 indikátorů a byl vytvořen v roce 1994 ve Velké Británii, kde byl podroben testování, zda odpovídá představám různých zainteresovaných stran. Je zaměřen na kvalitu studijního programu školy a na její vnitřní organizaci (Harvery, 1993). 16 užších indikátorů zaměřených na kurikulum, vyučovací metody, výzkum a organizaci školy prezentuje Goodlad (1995), přičemž zdůrazňuje vztah mezi studentem jako jednotlivcem a systémem školy, který by měl vycházet primárně z potřeb studenta. Uvědomuje si však napětí, které může nastat mezi studenty, učiteli a státem v pojetí kvality vzdělávání a nutnost vyrovnávat požadavky těchto skupin (Tamtéž, s. 97). V českém prostředí jsou závazná kritéria kvality škol každoročně prezentována Českou školní inspekcí (dále ČŠI). V současnosti, tedy pro školní rok 2010/11, jsou rozdělena na 12 oblastí (Kritéria hodnocení, 2010). Kladou důraz na transparentnost školy, systémový přístup, efektivní hospodaření, komunikaci a zpětnou vazbu, otevřenost vnějšímu prostředí a potřebám žáků, personální politiku, provádění vlastního hodnocení, utváření pozitivního klimatu, kvalitu výuky, dále na modernizace a inovace. Další indikátory kvality v českém pojetí zaměřené na odborné školy rozpracovává např. Kunčarová, Nezvalová (2006) nebo Michek (2007).

Na evropské úrovni se podařilo dojít k dočasnému konsenzu v otázce základních indikátorů kvality, kterých je celkem 16 a jsou rozděleny na 4 oblasti, konkrétně schopnosti žáků či studentů v různých vzdělávacích oblastech, úspěšnost vzdělávacích organizací, jejich hodnocení a dále zdroje a struktury. Tyto dimenze kvality jsou však na velmi obecné rovině a jejich konkrétní uchopení je v režii jednotlivých států (European Report on the Quality of School Education, 2001).

Podle Rýdla (2003, s. 47) „lze konstatovat, že jen velmi obtížně vytvoříme uzavřený a delší dobu funkční katalog znaků „dobré školy“, protože nelze postihnout všechna specifika jednotlivých škol a jedinečnost jejich tvůrců a provozovatelů při reakcích na nově se objevující společenské potřeby a výzvy.“

## **1. 2. 2 Řízení kvality jako všezahrnující princip managementu**

Kvalita je ve vztahu ke vzdělávání velmi složitý konstrukt, v jehož pojetí lze zaznamenat jistý vývoj. Od zjišťování a kontroly kvality, kdy šlo o eliminaci chyb v procesech vedoucích ke konečným výstupům, se vzdělávací organizace posouvají k řízení kvality, kdy už nejde jen o kontrolu, ale také zavádění preventivních opatření k tomu, aby výstupy splňovaly očekávání zainteresovaných stran, a k neustálému zlepšování a inovování procesů na základě aktuálních potřeb (CAF and Education, s. 72). Všechny procesy, které vedou ke konečnému výstupu škol, musí být v souladu s požadavky, které jsou na ně kladeny legislativou, zainteresovanými stranami a obecným očekáváním společnosti. Nejde tedy jen o zjišťování konečných výstupů, například znalostí žáků, kteří dokončili školu nebo procento úspěšnosti přijetí na další stupeň vzdělávání. Jde o řízení veškerých procesů fungujících ve škole.

**Řízení kvality** neboli management kvality jsou „koordinované činnosti pro usměrňování a řízení organizace s ohledem na kvalitu“ (Veber, 2007, s. 30). Dá se říci, že řízení kvality v sobě zahrnuje veškeré prvky obecného managementu, které se v rámci vývoje řízení organizací a vedení lidí dlouhodobě ukazují jako efektivní a je proto třeba je využívat, aby bylo dosahováno kvality na procesuální i resultativní rovině organizací.

V rámci řízení kvality zastává pevné místo kontrola a hodnocení. Ve školách je to obecně **pedagogická evaluace**, tedy pojem, který „znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému“ (Průcha, 2009, s. 191).

Záměrem je popisovat, hodnotit, srovnávat a oceňovat vybrané znaky pedagogické reality na základě různě pojímaných indikátorů kvality. K tomuto účelu jsou vyvíjeny rozličné metodologické postupy, které vychází z pedagogických standardů, pokud pro danou oblast existují.

V rámci řízení kvality je kladen důraz nejen na externí evaluaci, ale především na **autoevaluaci**, která zaručuje kontinuální sledování procesů a výsledků na školách jejich pracovníky. Je „považována za mechanismus pravomocí školy zlepšovat se zevnitř. Zahrnuje strategické myšlení, plánování a jednání pro další rozvoj školy směrem k lepší kvalitě“ (Vašátková, 2006, s. 16). Provádění vlastního hodnocení je ze zákona povinností pracovníků škol, kteří jsou tak vedeni k zodpovědnosti za výsledky školy i za jejich zjišťování. Kvalitní informace z vlastního monitorování kvality jsou především nezbytné pro plynulý chod školy a mohou přispívat k zavádění různých inovací či preventivních opatření.

Základní principy moderního řízení kvality jsou tvořeny soustavou zásad, z nichž jako nejdůležitější je postulována zásada **zaměření na zákazníka**. Požadavky zákazníků jsou vedle legislativních požadavků, reflexe konkurenčních tlaků a zavádění inovací považovány za základ úspěchu současných organizací. Zaměření na zákazníka je ztotožňováno s důrazem na kvalitu, která se projevuje ve spokojenosti zákazníků. Je nutné, aby se pracovníci snažili dosahovat co nejlepších výstupů vůči zákazníkům na první pokus, k čemuž je nutná komunikace uvnitř organizace, zjišťování potřeb zákazníků a posléze monitorování jejich spokojenosti (Nagaprasad, Yogesha, 2009, s. 1 - 3). Orientace na zákazníka patří podle Nezvalové (2002, s. 15) k základním prvkům organizace, která přijímá filosofii TQM, na rozdíl od tradiční organizace orientované na vnitřní potřeby.

Mezi další zásady řízení kvality patří vůdcovství, zapojení zaměstnanců, učení se, flexibilita, procesní přístup, systémový přístup k managementu, neustálé zlepšování, management na základě faktů, vzájemně prospěšné vztahy s dodavateli a společenská odpovědnost (Nenadál, 2008, s. 25 – 35).

K základním elementům řízení kvality ve školství je řazeno následujících pět prvků, které jsou na první pohled odlišné od koncepce obecného managementu:

existence nezávislého koordinátora systému na národní úrovni (inspekce), povinnost provádět vlastní hodnocení, realizace peer review, pravidelná tvorba a zveřejňování výročních zpráv vzdělávacích organizací a pružné nikoli automatické financování škol závislé na jejich výstupech (Vught, aj., 1993, s. 20 – 23). Je tedy patrné, že v původním pojetí pedagogiky je řízení kvality zaměřeno především na kontrolu a evaluaci a toto dosti úzké zaměření v porovnání s obecným managementem přetrvává i v současnosti (Nezvalová, 2002; HMIE, 2006; Vašátková, 2006; Handzelová, 2007).

Výchozí filosofií řízení kvality je **koncepte TQM** (Total Quality Management), která vznikla po 2. světové válce na základě myšlenek W. E. Deminga a propojení japonských, amerických a evropských manažerských přístupů. Její přijetí do vzdělávacího sektoru je diskutováno v zahraniční pedagogické literatuře od 90. let 20. století (Kells, 1992; Sallis, 1994; Heyns, 2001; Goldberg, Cole, 2002) a posléze v ČR (Nezvalová, 2002; Kunčarová, Nezvalová, 2006; Hudec, aj. 2007; Michek, 2008). „TQM je prostředkem zajištění kvality ve vzdělávání. Poskytuje filosofii, stejně tak jako prostředky pro zlepšení kvality. Je to filosofie a metodologie, která pomáhá instituci zvládat změny a zavést své způsoby řešení vnitřních problémů a nových vnějších tlaků.“ (Nezvalová, 2001, s. 11) Diskuse reflektující průnik TQM do vzdělávací sféry je od počátku zaměřena na přístup k této koncepci z hlediska pedagogiky. Je třeba vypořádat se s novými trendy přicházejícími z komerčního sektoru, které je snahou přiblížit školské praxi. Počáteční nadšení z nových obzorů, které vnesla do školství koncepce TQM, bylo postupem času vystřídáno střízlivějšími přístupy reflektujícími specifika škol. Například Barnett (1995, s. 64 – 80) navrhuje, aby bylo ve vztahu ke škole používáno spíše označení „**Total Quality Care**“. Rozlišuje management kvality, který má technické základy a vychází primárně z tvrdých ukazatelů kvality, naproti tomuto přístupu staví ve školském prostředí kvalitní péči, která je zaměřena na měkké ukazatele, komunikaci, spolupráci a porozumění s důrazem na vedení spíše než řízení školy. Jeho přístup se ve vztahu ke škole jeví jako oprávněný a realistický. Přijetí filosofie TQM vedoucími pracovníky škol tedy vyžaduje jejich obeznámenost s východiskem této koncepce a také opatrnost při její implementaci do prostředí školy.

### 1. 2. 3 Systém řízení kvality ISO 9001 ve škole

Jednou z možností realizace řízení kvality, na kterou se zaměřuje tato práce, je zavedení zvnějšku implementovaného nebo vlastního systému řízení kvality do organizace. „Systém řízení kvality je vedoucími pracovníky organizace stanovený způsob plánování, zabezpečování a zlepšování jakosti „záměrného“ produktu (jeho tvorby, uchovávání a distribuce) a všech činností (procesů) organizace. Jde o učící se systém prevence a kontroly realizovaných činností.“ (Hondlík, 2005) Systémy řízení kvality využívané celosvětově ve vzdělávání včetně jejich základních principů shrnuje Heyns (2001, s. 8). Zavedení systému řízení kvality vychází z rozhodnutí vedení organizace, ale také dlouhodobého zapojení všech zaměstnanců do činností, které by měly vést ke zprůhlednění chodu organizace a systémovému přístupu, od plánování činností, definování produktů a procesů, přes kontrolu a dokumentaci veškerého dění, až po pravidelné provádění vlastního hodnocení.

V současné době patří k nejznámějším a nejvyužívanějším systémům řízení kvality zvnějšku implementovaný systém vytvořený organizací ISO (International Organization for Standardization), jehož základní pojmovou strukturu tvoří norma ČSN EN ISO 9000, konkrétní požadavky pak obsahuje norma registrovaná v ČR pod označením ČSN EN ISO 9001 (dále jen ISO 9001). Systém byl vyvinut v roce 1987 a do současné podoby prošel několika inovacemi. Nejdříve byl určen pro potřeby výrobních organizací, posléze se začal využívat v sektoru služeb a byl také přetransformován pro využití ve vzdělávání a to evropským standardem EN29000, britským modelem BS5750 a americkým standardem Q10 (Sallis, 1993, s. 59). V České republice je norma pro vzdělávací sektor přizpůsobena formou mezinárodní směrnice ISO/IWA 2:2003 (Hrudková, 2003), která byla inovována v roce 2007 (Kratochvíl, Skopal, 2008).

Systém ISO 9001 určuje základní a minimální požadavky na řízení kvality jakékoli organizace. Jde o certifikovaný systém, to znamená, že organizace, která jej zavedla, musí v opakovaných intervalech dokazovat formou externího auditu, že splňuje jeho kritéria, aby mohla obdržet certifikát kvality. Ten ovšem negarantuje

kvalitu výstupu organizace, ale její kvalitní fungování. ČŠI v současné době uznává využívání tohoto systému řízení kvality v rámci vlastních kritérií kvality škol.

Přímo implementací normy ISO 9001 ve vzdělávání se zabývá na mezinárodní úrovni Van den Berghe (1997); Sallis (1993); Ashworth, Harwey, (1994). V české republice je jeho využívání reflektováno až téměř o dekádu později Fialou (1998); Nezvalovou (2002); Švadlenkou (2006); ale zejména Michkem (2007, 2008). V současné době je tato oblast sledována spíše úsečně formou článků v odborných časopisech, na konferencích nebo na internetu. Informace o ISO v sektoru vzdělávání se orientují na postup zavedení, výhody a nevýhody tohoto systému pro školy, či jeho srovnání s jinými podobnými systémy (Jirečková, 2011).

V mezinárodním měřítku je systém ISO 9001 využíván školami v mnoha zemích. Van den Berghe (1997, s. 18) jmenuje 6 států zapojených do výzkumu zaměřeného na jeho využívání ve vzdělávání (Velkou Británii, Francii, Německo, Belgii, Holandsko a Dánsko). V současnosti k nim můžeme počítat také Itálii, kde má systém ISO 9001 zavedeno 80% odborných škol, ale i Finsko, kde jej využívá 20% škol (Michek, 2007).

První školy na našem území zavedly tento systém v roce 2002. Jejich počty každoročně narůstají i přes to, že certifikace systému se musí obnovovat každé tři roky a je to finančně náročný proces (Jirečková, 2010, s. 506). „Ke dni 20. 7. 2006 bylo celkem 55 organizací z oblasti školství držiteli platného osvědčení o certifikaci SMJ podle norem řady ISO 9000 (údaje získány z [www.iso.cz](http://www.iso.cz)). Jde zejména o soukromé střední školy a poradenské firmy poskytující školicí služby.“ (Švadlenka, 2006, s. 3) Aktualizovaný seznam organizací využívajících tento systém dosud neexistuje, v současné době se podle dostupných údajů jedná o 71 škol, z nichž více než dvě třetiny tvoří střední školy a to jak státní, tak soukromé i církevní. Do tohoto počtu jsou zahrnuty mateřské, základní, střední, vyšší odborné a vysoké školy, nikoli vzdělávací agentury. Systém ISO 9001 zavádí téměř ve třetině případů školy, které nabízí velké množství různých oborů. Je tedy patrné, že se k jeho využívání uchylují zejména v případě, že mají složitou vnitřní strukturu, do které je potřeba zavést propracovaný řád. Ukazuje se také, že využívání systému se ve většině případů týká škol působících ve velkých městech. Rozložení těchto škol do 14 krajů České

republiky je nepravidelné, jak dokazuje následující schéma vytvořené s použitím údajů platných ke dni 31. 10. 2009 (Jirečková, 2010, s. 505 - 508).

**Schéma č. 1: Rozložení škol využívajících systém ISO 9001 podle krajů ČR**



Pracovníci škol implementující systém ISO 9001 přijímají spolu s ním obecné manažerské strategie. Je však nutné je modifikovat, aby byly použitelné ve škole, jakožto organizaci, která má mnohá specifika. Poučit se z fungování firem a využívat některé postupy je jedna věc, druhá věc je ale přijímat rozsáhlé normy, které se po certifikaci stávají závaznými a školy se tak musí vyrovnat s jejich požadavky, které byly původně vytvořeny pro výrobní organizace.

Nejnovější výklad normy ISO 9001 ve vzdělávání z roku 2007 (Kratochvíl, Skopal, 2008) je velmi stručný, neobsahuje konkrétní text požadavků ISO 9001, definice pojmů, ani příklady pro vzdělávací praxi, což jej činí velmi nesrozumitelným. Starší metodika ISO/IWA 2:2003, která vychází z totožné normy, je mnohem propracovanější a proto se jeví pro potřeby této práce jako stěžejní. Oba výklady byly vytvořeny pro efektivní implementaci systému ISO 9001 do škol a přibližují požadavky normy jejich specifickému prostředí. I přesto, že jde o normu, její výklad v praxi je značně liberalizovaný a organizacím, v našem případě školám,



se tak otevírá prostor pro vymezení vlastního přístupu k filosofii TQM i jednotlivým požadavkům ISO. „Základem této mezinárodní normy není, aby z ní nutně vyplývala jednotnost struktury systémů managementu jakosti ani jednotnost dokumentace.“ (Hrudková, 2003, s. 17) Požadavky normy prezentuje následující podkapitola.

### 1. 2. 3. 1 Kritéria kvality školy podle požadavků ISO 9001

Systém ISO 9001, tak jak je předkládán ve směrnici ISO/IWA 2:2003 neformuluje explicitně seznam kritérií, která musí vzdělávací organizace splňovat, přesto je považován za kritériální model (Nenadál, 2008, s. 45). V následujícím textu jsou jmenovány jeho základní principy a s nimi související požadavky systému, které určují, co má být splňováno, ale cestu k naplnění požadavků nechávají na specifickém přístupu školských organizací. Směrnice ISO/IWA 2:2003 obsahuje jednak požadavky ISO 9001 s komentářem pro oblast vzdělávání, ale také rozšířené požadavky ISO 9004 určené pro další zlepšování, které do tohoto textu nejsou zahrnuty. Následující schéma představuje základní principy systému ISO 9001.

Schéma č. 2: Principy managementu kvality podle metodiky ISO



(zdroj: [http://csnonlinefirmy.unmz.cz/html\\_nahledy/01/64318/64318\\_nahled.htm](http://csnonlinefirmy.unmz.cz/html_nahledy/01/64318/64318_nahled.htm))

Požadavky normy ISO, které vychází z principů moderního řízení kvality, jsou rozčleněny do 8 kapitol. První tři kapitoly informují o základních cílech, terminologii a rozsahu využití normy, konkrétní požadavky jsou podrobně specifikovány v kapitolách 4 – 8. Pro větší srozumitelnost jsou zde akcentovány opakující se motivy, které se ve směrnici prolínají, nikoli požadavky v přesném znění. Jsou rozděleny do čtyř odstavců zaměřených na vstupy, realizaci procesů, výstupy organizace a její zlepšování.

**Plánování** je základním předpokladem pro stanovování dosažitelných a měřitelných cílů na základě požadavků a dostupných zdrojů školy, které jsou explicitně obsaženy v politice jakosti. Je nutné plánovat veškeré činnosti, ale také strukturu zaměstnanců, jejich vzdělávání nebo rozvoj procesů, například přijímání žáků či etap výuky. **Management zdrojů** identifikuje potřebné zdroje a jejich zabezpečování, včetně lidských zdrojů, jakožto kvalifikovaných a kompetentních zaměstnanců. Také se zabývá nakupováním, vyhodnocováním dodavatelů či ochranou zdrojů školy potřebných pro realizaci výchovy a vzdělávání. Vše zahrnujícím principem je **procesní přístup**, zabezpečující identifikaci veškerých procesů, určování vstupů a výstupů procesů ve formě, kterou je možné ověřovat, logickou propojenost veškerých procesů a jejich shodu s požadavky legislativy, zákazníků a dalších zainteresovaných stran. Je nutný pro integritu systému a projevuje se například v nutnosti shody mezi požadavky, výstupy výuky a vyučovacími materiály či postupy.

**Realizace produktu** je v centru fungování organizace. Musí být stanoveny znaky produktu (poskytované služby), pracovní instrukce, zařízení potřebná pro jeho fungování i monitorování. Je nutné jasně odpovědět na otázky, co (službu, produkt) poskytujeme, komu, jakým způsobem, za jakých podmínek a s jakým cílem. Musí probíhat tzv. validace produktů – prokázání, že splňují dané standardy. Škola by také měla poskytovat databázi aktuálně poskytovaných služeb (jejich program, rozvrh hodin, vyučující, učebnice). Nezbytnou součástí realizace produktu je **prostředí a infrastruktura**, ve které probíhá. Je nutné udržovat prostory pro výuku, technické vybavení, školní ergonomii, zdravotní zásady, ale také zajišťovat bezpečnost práce a prostředí, které evokuje pozitivní klima. Je nutné, aby pracovníci školy přijali

**zodpovědnost** za svou práci. Samozřejmostí je osobní angažovanost managementu i pracovníků, kteří jsou informováni o vizích vedení a politice kvality a mají přesně stanovené odpovědnosti. Důraz je kladen na vnitřní i vnější **komunikaci** s aktéry školního života. Čisté komunikační toky vedou k dostupnosti informací a jsou předpokladem pro včasnou identifikaci problémů a stížností. Škola se **orientuje na zákazníka** (klienta) a snaží se identifikovat jeho potřeby, požadavky a očekávání. Klient je rovnocenným partnerem, má možnost spolurozhodovat a vyjadřovat se pravidelně k dění ve škole. Jeho spokojenost je cílem politiky jakosti a je zdůrazňována ve veškerých požadavcích normy jako její základní kámen.

Další povinností plynoucí ze zavedení systému ISO je pravidelné **monitorování, měření a analýza** veškerého dění v organizaci, které lze přirovnat k provádění vlastního hodnocení. Předem musí být dána kritéria kvality (procesů, produktů i měření) a musí být rozhodnuto, co bude monitorováno a jakým způsobem. Primárně jde o zjišťování plnění cílů a požadavků, pro které jsou využívány tradiční postupy jako hospitace, testy nebo zkoušky. Jedná se také o přezkoumávání politiky jakosti a funkčnosti systému ISO ve formě interního auditu nebo o zjišťování spokojenosti klientů. Zjištěné informace jsou porovnávány s minulým měřením. Probíhá také validace měřících systémů z hlediska jejich spolehlivosti a užitečnosti. Při zjištění nedostatků jsou realizována **nápravná opatření**. Může se jednat o odstranění nevyhovujících učebních materiálů, řešení stížností, opravné zkoušky nebo přeložení žáka, který nesplnil kritéria pro postup do dalšího ročníku. Pro tato opatření, stejně jako veškerá jiná, jsou přesně vymezeny postupy (identifikace neshody, nalezení příčiny, realizace opatření, přezkoumání výsledku). Také jsou zabezpečována preventivní opatření pro odstraňování příčin potenciálních neshod.

Splňování výše uvedených požadavků má ve škole vést k **neustálému zlepšování**, které se projevuje zvyšováním efektivity systému managementu kvality i poskytovaných služeb. Doporučení pro zlepšování jsou navrhována na základě výstupů z vlastního hodnocení. Veškeré dění v organizaci je podrobně a pravidelně **dokumentováno** s využitím standardizovaných formulářů, což přispívá k transparentnosti organizace a k udržování pořádku.

System ISO 9001 prochází vnitřním fungováním organizace, od vstupů až po výstupy a klade důraz na procesní přístup. Jeho aplikace je však diskutována z hlediska využitelnosti ve školách, pro které nebyl primárně vytvořen. System je kritizován jako pouhá nálepka kvality využívaná v konkurenčním prostředí škol, na druhou stranu má výhodu v tom, že je jednotný ve všech zemích a také vnáší do škol pravidelnou kontrolu kvality třetí stranou (Sallis, 1993, s. 59). K jeho výhodám lze zahrnout také definování jasných zodpovědností v organizaci, pořádek v dokumentaci, v procesech a jejich výstupech (Ashworth, Harvey, 1994, s. 14).

Požadavky normy ISO 9001 a z ní vycházejícího systému řízení kvality by měly být především slučitelné s požadavky ČŠI, které jsou každoročně utvářeny na základě české školské legislativy a dlouhodobých záměrů vzdělávání. Z jejich základního srovnání vyplývají podobné principy, ale také rozdílnosti. Ke **shodným aspektům** obou kritériálních modelů patří zejména mechanismy na rovině obecného řízení a organizace, ale také některé aspekty týkající se specifického zaměření školy na výchovně vzdělávací proces. Důležitým společným znakem je otevřenost školy potřebám a požadavkům žáků, potažmo jejich rodičů, kteří mohou být v určitých mezích považováni za klienty školy.

V kritériích se však ukazují i **rozdíly** plynoucí z jejich výchozího rámce. Zatímco kritéria ČŠI jsou utvořena přímo pro české školy, kritéria systému ISO 9001 jsou mezinárodně platná, avšak příliš obecná. Zaměřují se na minimální požadavky na kvalitu fungování organizace spíše než na konkrétní procesy a výstupy škol, které zdůrazňuje ČŠI. Další rozdíl spočívá v přístupu k hodnocení a kontrole. ČŠI je primárně zaměřena na externí hodnocení škol. Norma ISO kombinuje interní a externí audity v organizacích, které jsou nutné mimo jiné pro udržení jejího certifikátu. Její využívání zabezpečuje zdvojenou kontrolu fungování školy. Rozdíl je především v nahlížení na vlastní hodnocení školy z hlediska jejich definovaných klientů. Zatímco kritéria ČŠI počítají s jejich názory spíše jako s vedlejším segmentem hodnocení kvality školy, systém ISO 9001 jej naopak vyvyšuje jako základní kámen sledování kvality. Spokojenost vybraných aktérů školy, především klientů, je považována za hlavní ukazatel a cíl kvality. I přes vytyčené rozdíly mezi modely však lze říci, že jsou kompatibilní (Jirečková, 2011).

## 1. 3 SPOKOJENOST AKTÉRŮ ŠKOLY A JEJÍ ZJIŠŤOVÁNÍ

Záběr normy ISO je velmi široký, přesto se dá shrnout do několika principů, které byly naznačeny v předchozích kapitolách a kterým dominuje princip „**zaměření na zákazníka**“. Konkrétně je formulován v příručce ISO/IWA 2:2007 pod označením 5. 2 takto: „Vrcholové vedení vzdělávací organizace má identifikovat a dokumentovat potřeby a očekávání studentů za účelem jejich plnění a to ve snaze dosáhnout jejich spokojenosti.“ (Kratochvíl, Skopal, 2008, s. 17) S tímto principem úzce souvisí konkrétní požadavek normy na „**měření a monitorování spokojenosti zákazníků**“, jehož realizaci ve školské praxi se věnuje tato kapitola. Nejprve specifikuje aktéry školy, v rámci nichž si vedení školy definuje své zákazníky nebo klienty a z jejichž požadavků posléze vychází při stanovování kritérií kvality školy. Dále vymezuje samotný požadavek normy, uvádí přístupy k vymezení pojmu spokojenost a jeho monitorování. Posléze popisuje všeobecné a specificky školní metody zjišťování spokojenosti nebo zpětné vazby, z nichž některé byly v rámci této práce vyzkoušeny v praxi.

Zákazníky či klienty si musí školská organizace definovat v širokém spektru aktérů, kteří se podílí na jejím chodu nebo jsou jinak (nepřímo) spojeni se školou. Jako aktéry školy lze označovat její pedagogické i nepedagogické pracovníky na všech úrovních, žáky, studenty, jejich rodiče či zákonné zástupce, ale také absolventy, zřizovatele, členy rady školy, sponzory, sociální partnery, zaměstnavatele a podobně.

Stanovování kritérií kvality na základě potřeb a požadavků definovaných zákazníků či klientů a zajišťování splňování těchto kritérií má logické vyústění v následném zjišťování zpětné vazby nebo zkoumání spokojenosti s poskytovanými službami. Tato činnost je zcela zásadní pro vlastní hodnocení organizací, kdy je právě feedback ze strany zákazníků považován za nejdůležitější ukazatel kvality. „Mnozí řídicí pracovníci ve školství připouštějí, že význam kvality je podstatně vyšší

než původně předpokládali, že řízení kvality je především záležitostí lidských zdrojů, nikoliv problémem technickým, a že poslání školy je hlavně naplnění potřeb žáka, nikoliv neustálé zvyšování nákladů na vzdělávání a investice do budov.“ (Nezvalová, 2001, s. 11) Zároveň však není opomíjena orientace na splňování dalších požadavků na kvalitu, jako je legislativa nebo všeobecná společenská očekávání.

S orientací na zákazníka, ale také s vlastním hodnocením proto úzce souvisí požadavek na zjišťování jeho spokojenosti. Ve směrnici ISO/IWA 2:2003 (Hrudková, 2003, s. 75) je zařazen pod označení 8. 2 **Monitorování a měření**, dále 8. 2. 1 **Spokojenost zákazníka**. Konkrétně se zde uvádí: „Organizace musí, jako jedno z měření dosažené úrovně systému managementu jakosti, monitorovat informace týkající se vnímání zákazníka, zda organizace splnila jeho požadavky. Způsob získávání a používání těchto informací se musí určit.“ V komentáři k požadavku je dále uvedeno: „Výchovně vzdělávací organizace mají mít spolehlivé metody pro monitorování spokojenosti zákazníka. Indikátory trendu ve spokojenosti zákazníka se mají dokumentovat a podporovat objektivními důkazy. Organizace má sdělit výsledky spokojenosti zákazníka zainteresovaným stranám ve vhodných časových intervalech.“ (Tamtéž, s. 75)

Z uvedených citací je patrné, že pracovníci škol, kteří implementují systém řízení kvality podle normy ISO 9001, musí do autoevaluace školy zahrnovat pravidelně zjišťování spokojenosti zákazníků, které si definovali. K tomuto účelu musí vytvářet vhodné metody, s jejichž využitím bude možné získat relativně objektivní důkazy o spokojenosti zákazníků. Zjištěné informace musí dokumentovat a zveřejňovat vybranému okruhu zainteresovaných stran.

Zjišťování spokojenosti nebo dokonce její objektivní měření však není jednoduché. Jak podotýká Nenadál aj. (2007, s. 131), „obecně jsou však znalosti o podstatě těchto měření a monitorování nedostatečné a zkreslené zároveň.“ Vybrané postupy zjišťování spokojenosti zákazníků jsou představeny v následující kapitole.

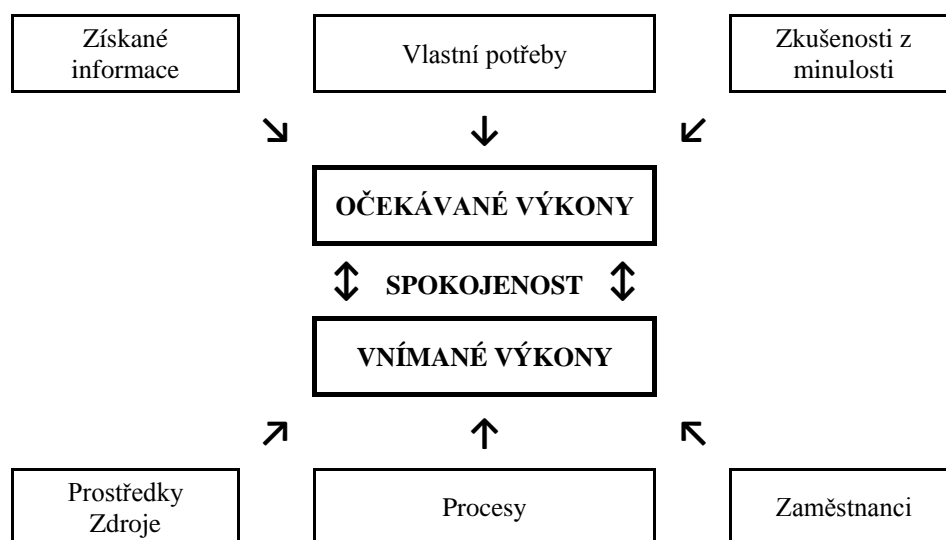
### 1. 3. 1 Přístupy k vymezení a monitorování spokojenosti

Přístupy ke zjišťování spokojenosti zákazníků či klientů vychází z myšlenky, že kvalitu školy lze určit subjektivně podle užitku, který má pro jednotlivce. Při rádobě objektivním měření kvality s využitím mnoha různých ukazatelů a sebraných dat je výsledek vágní, proto se jeví jako vhodné zjišťovat kvalitu školy z pohledu jednotlivců, jejichž subjektivní hodnocení dají dohromady relativně objektivní obraz kvality (Můlbachová aj., 2004). Kvalitu jako ekvivalent spokojenosti představuje Světlík (1996, s. 272 – 280), který mezi těmito pojmy nerozlišuje, což však činí jeho výklad nesrozumitelným. Nad kvalitou v tomto pojetí se kriticky zamýšlí Green (1994, s. 12 – 17), která spatřuje úskalí v definování klientů školy, ve stanovování jejich současných i budoucích potřeb a v jejich operacionalizaci. Uvádí, že pokud za klienta školy chápeme žáka a studenta, nemáme jistotu, že je schopen uvědomovat si své potřeby a to zejména dlouhodobé. V jiném pojetí není jako ekvivalent kvality akcentována spokojenost, ale spíše jistota zákazníka, že budou respektovány jeho požadavky a práva a že bude o všem, co se ho týká, řádně informován (Rabbitt, Bergh, 1994, s. 14 – 17).

**Spokojenost zákazníka**, pokud má být zjišťována nebo měřena, musí být nejprve definována. Výstižně lze definovat tento pojem podle normy ISO 9000 jako „vnímání zákazníka týkající se stupně splnění jeho požadavků“ (Půček, 2005, s. 7). Požadavky nebo také svá očekávání „zákazník deklaruje na základě okamžitých vlastních potřeb, minulých zkušeností a informací z okolí, včetně reklamy“ (Nenadál, 2008, s. 175). Autor dále uvádí různé stupně spokojenosti. Pokud realita převyšuje očekávání, lze hovořit o „*potěšení zákazníka*“, pokud je ve shodě s očekáváním, jedná se o „*spokojenost*“, pokud nedosahuje očekávání, jedná se o „*limitovanou spokojenost*“ nebo „*nespokojenost*“ (Nenadál, 2001, s. 57 – 59). Tato definice je přejímána všemi autory, kteří se zjišťováním spokojenosti ve vztahu k zákazníkům zabývají, ať už na poli obecného managementu (Nenadál, 2001, 2008) nebo vzdělávací sféry (Hrudková, 2003). Odlišnosti nejsou ani v oblasti veřejné správy (Půček aj., 2005), v nemocnicích (Hnilicová, 1994), nebo v knihovnách (Richter, 2009). Také spokojenost interních zákazníků, tedy zaměstnanců, je definována na stejném principu (VÚPSV, 2007). Je však jasné, že se jedná o velmi relativní

koncept vycházející z vnímání zákazníka, jak je ostatně uvedeno přímo v definici. Pojem lze jednoduše vyjádřit jako mezeru mezi očekáváním a vnímáním zákazníka pomocí následujícího schématu.

**Schéma č. 3: Spokojenost zákazníka**



(převzato a zjednodušeno podle Nenadál aj., 2007, s. 132)

Nenadál (2001, s. 59) dále definuje pro účely měření **míru spokojenosti zákazníků** (MSZ) pomocí vztahu  $MSZ = f(X)$ , kde  $X$  znamená rozdíl mezi požadavky a reálnou hodnotou. Pomocí tohoto vzorce je možné spokojenost kvantifikovat, různé hodnoty nanášet do grafu funkce a získat tak obraz spokojenosti, se kterým se dá statisticky pracovat. Je však nutné tomuto pojetí spokojenosti přizpůsobit i výzkumnou metodu, která musí oddělovat **stupně očekávání** od hodnoceného produktu nebo služby a **stupně vnímání**, aby bylo možné mezi nimi stanovit rozdíl.

Spokojenost, jak ukazuje předchozí odstavec, lze operacionalizovat a podrobit měření. Předmětem neuzavřené diskuse však zůstává, zda je vhodné tento „měkký“ pojem převádět na „tvrdá“ data a zda se nepotvrzuje varování Pola (viz



výše), že při hodnocení kvality dochází k měření všeho, včetně toho, co je neměřitelné.

Přístupy ke zjišťování spokojenosti zákazníků založené na kvantitativní metodologii jsou si velmi podobné. Existují však i jiné přístupy orientované kvalitativně. Vybraným metodám je následně věnován prostor.

### **1. 3. 1. 1 Všeobecné metody zjišťování spokojenosti využívané ve vzdělávání**

K problematice měření spokojenosti zákazníků vznikají v současnosti různé příručky nejen v rámci komerčního sektoru, jak je výčtem autorů naznačeno výše. Tato problematika, ač se může na první pohled jevit jako okrajová, skutečně proniká do společnosti a stává se běžnou součástí života organizací včetně škol.

Pro monitorování a měření spokojenosti zákazníků korespondující s požadavky normy ISO 9001 musí organizace realizovat následující kroky (podrobně viz Nenadál, 2001, s. 55 - 98):

1. definovat zákazníka a jeho požadavky;
2. definovat znaky spokojenosti zákazníka (operacionalizované požadavky) a jejich závažnost;
3. navrhnout a vytvořit dotazník k monitoringu spokojenosti zákazníka;
4. stanovit velikost výběru a ujasnit si, jaké skupiny zákazníků do něj budou zahrnuty;
5. vybrat vhodnou metodu pro sběr dat (telefon, pošta, strukturovaný rozhovor);
6. vytvořit postupy pro vyhodnocování dat a aplikovat je na získaná data;
7. využít výsledky měření pro zlepšování organizace.

Autor doporučuje, aby každá organizace vytvářela vlastní dotazník spokojenosti na základě znaků spokojenosti, které si stanovila, proto nepředkládá žádný všeobecně využitelný nástroj.

Na stejném principu a dokonce ve stejné době jako skupina norem ISO byl v USA vyvinut odborníky nástroj pro měření spokojenosti **SERVQUAL**. Jedná se o dotazník navržený pro potřeby všech typů organizací poskytujících služby, ke kterým jeho autoři řadí také vzdělávání. Byl vytvořen v 90. letech 20. století (Zeithaml, aj., 1990) a v současnosti se využívá na celém světě. Byl také vyzkoušen ve vzdělávání (Oliveira, Ferreira, 2009, aj.). V České republice je dosud znám v komerčním sektoru. Tento nástroj v upravené podobě pro školy přeložila a testovala autorka této práce na vybrané střední škole. Ukázalo se, že pro využití ve vzdělávání by bylo nutné jej upravit, nicméně základní schéma, kdy se míra spokojenosti určuje jako rozdíl mezi očekáváním a vnímáním respondenta, se jeví jako vhodné, i když značně zjednodušující, stejně tak i většina z 22 položek dotazníku. Při zjišťování míry spokojenosti je v tomto dotazníku kladen důraz na osobní potřeby respondentů, které vyjadřují jako své očekávání vzhledem k vybraným položkám a posléze na vnímání stejných položek, které jsou seskupeny do pěti dimenzí (hmotné zajištění, spolehlivost, zodpovědný přístup, jistota, empatie). Aplikací dotazníku je možné zjistit pouze základní přehled o hodnocení vybraných položek vztahujících se ke škole. Získané výsledky, jejichž zpracování je poměrně časově náročné, jsou po zprůměrování plytké a je nutné je ve škole dále diskutovat. Využití metodiky **SERVQUAL** ve škole bude podrobně představeno a diskutováno v jiné práci.

Zjišťování spokojenosti ani zdaleka nesouvisí výhradně s normou ISO 9001, ale je zdůrazňováno i jinými systémy řízení kvality, k nimž patří například systém **CAF** vytvořený v roce 1998. Jedná se především o systém určený pro vlastní hodnocení organizací poskytujících služby, který byl roku 2007 transformován pro potřeby vzdělávacího sektoru (Společný hodnotící rámec, 2007; CAF and Education, 2010). Protože je i tento systém zaměřen na posuzování kvality z pohledu zákazníků, jedna z jeho kapitol (č. 6. 1) se konkrétně orientuje na zjišťování spokojenosti. Doporučuje, aby organizace využívaly k tomuto účelu nejen dotazníky, ale také pozorování a přímou komunikaci například se studenty. Jako aspekty spokojenosti jsou zde zdůrazňovány pojmy jako image školy, vlídnost a nestrannost, vstřícnost, aktivita, flexibilita, otevřenost ke změnám, spolupráce, angažovanost, dostupnost informací, spolehlivost a podobně.

### 1. 3. 1. 2 Specifické školní metody zjišťování spokojenosti a zpětné vazby

Hodnocení kvality škol z pohledu žáků a studentů je například v Británii považováno za základní pilíř, kolem kterého by se měly utvářet přístupy k zajišťování kvality ve školách. Student je vnímán jako spoluaktér jakékoli vzdělávací instituce a musí být brán zřetel na jeho názory. Mnoho škol provádí šetření spokojenosti studentů, ale stále nemají jasno, jak k tomu přistupovat a jak nakládat s takto získanými daty (Williams, 2002. s. 1). Také podle kritérií České školní inspekce by se měl ředitel školy zabývat stanovisky a vyjádřeními samosprávných orgánů žáků či studentů (Kritéria, 2010).

Ve školách však není kladen důraz na přesné vymezení a měření spokojenosti, ale spíše na širší aktivity nazývané obecně jako zjišťování zpětné vazby neboli feedbacku ze strany vybraných aktérů škol. Na internetu je k dispozici velká škála dotazníků ke zjišťování spokojenosti studentů (např. *TUSSTMQ6*, *High School Satisfaction Questionnaire*, *Student Satisfaction Questionnaire*, *Student Satisfaction Inventory*), po jejich prozkoumání se však nejeví odlišné od dotazníků všeobecně zaměřených na evaluaci školy. Nejedná se o nic nového, průzkumy klimatu školy nebo hodnocení výuky jsou běžnou součástí praxe škol. Avšak ve spojení s vnímáním žáků či studentů a dalších skupin jako klientů škol, jejichž spokojenost je na prvním místě, dostává jejich feedback nový náboj a jeho důležitost se zvyšuje. Napomáhá nejen pracovníkům škol při provádění autoevaluace, ale také studentům, kterým by měl dávat pocit, že je jim nasloucháno.

Různé **typy feedbacku** ze strany studentů rozlišuje Partington (1993, s. 66) na „*start-up*“, který se využívá ještě před nastoupením studentů do školy, aby zjistil jejich očekávání, dále na „*on-going*“ aplikovaný v průběhu studia a „*end-of*“, kterým se získává zpětná vazba po ukončení studia. Autorka také rozlišuje feedback jednorázový a periodický, dále kvantitativní (dotazníky, přehledy, hodnotící škály) a kvalitativní (dotazníky s otevřenými otázkami, skupinové diskuse a individuální techniky, např. deníky). Před vývojem a realizací feedbacku by si měli pracovníci škol ujasnit, za jakým účelem jej provádí, co konkrétně chtějí zjišťovat a jak

podrobně, jaká data k tomu budou potřebovat, kdo je bude shromažďovat, komu budou přístupná a jak budou využita (Tamtéž, s. 22 – 23).

Dotazníky jakožto samostatné metody zjišťování zpětné vazby ve školách kritizuje Silver (1992, s. 8, 12 – 13) zejména proto, že nejdou do hloubky a přístup studentů k nim je kritický až cynický, protože se často nedozví jejich výstupy. Měly by být proto aplikovány v kombinaci s jinými metodami, zejména diskusí studentů a učitelů. Zdůrazňuje také, že studenti mají mít jasné místo v rozhodovacích procesech a mají být součástí různých skupin, jako je například žákovský parlament a podobně.

Zajímavým přístupem ke zjišťování zpětné vazby žáků a studentů je aktivita nazývaná jako „**Structured Group Discussion**“ (strukturovaná skupinová diskuse), jejíž alternativu představuje „**Pyramiding**“ tedy postup od jednotlivců až ke konsenzu v rámci školy (Silver, s. 20; Partington, s. 57). Aktéři nejprve pracují samostatně s pomocí tabulky, která je uvedena níže. Snaží se určit silné a slabé stránky vybraných oblastí školy. Posléze vybírají v rámci skupin (např. tříd) ty nejdůležitější, na kterých se všichni shodují. Zvolený zástupce každé skupiny se nakonec účastní plenární diskuse, kde jsou pozitiva a negativa školy shrnuta a je snahou navrhnout postupy pro řešení problémů.

**Tabulka č. 2 : Metoda „Strukturovaná skupinová diskuse“**

	<b>Silné stránky</b>	<b>Slabé stránky</b>
Obsah kurzu		
Organizace kurzu		
Vyučování		
Hodnocení		
Vybavení školy		

(převzato a přeloženo podle Partington, 1993, s. 57)

Další možností je využití **brainstormingu**, který může pokračovat diskusí v **ohniskové skupině**. Tato metoda byla vyzkoušena v rámci této práce na čtyřech skupinách čerstvých absolventů středních škol. Každá skupina čítala okolo 20 členů. V roli „moderátorky“ skupin byla autorka této práce. Studentům byla nejprve položena otázka „Co způsobuje, že jsem nebo nejsem spokojen ve škole?“ Snahou bylo pomocí brainstormingu najít faktory ovlivňující spokojenost studentů středních škol. Po jejich volném jmenování a zapisování na tabuli se začaly vykreslovat nejen „indikátory školní spokojenosti“, ale postupně bylo možné přejít na volnou diskusi na dané téma, která přinášela detailní popisy situací vedoucí ke spokojenosti nebo jejímu opaku ve škole. Na základě diskuse, která trvala vždy 45 minut, byl vyhotoven podrobný zápis, který byl posléze kódován systémem hledání společných a opakujících se vyjádření účastníků. Nakonec bylo možné sestavit provizorní seznam 5 skupin „indikátorů školní spokojenosti“, ke kterým náležely tyto:

1. **kvalita vzdělávacího programu** (volitelné předměty, e-learning, individuální studijní plány, praxe, organizace výuky);
2. **úroveň pedagogického sboru** (kompetence učitelů, zájem učitelů o výuku, přístup k žákům);
3. **kvalita prostředí školy** (speciální učebny, čistota, údržba, zabezpečení šaten, estetická výzdoba, odpočinkové prostory);
4. **kvalita komunikace** (informovanost, web školy, podíl žáků na rozhodování, individuální komunikace s rodiči i žáky);
5. **kvalita vedlejších služeb školy** (školní psycholog, preventivní programy, exkurze, výlety, stravování, ubytování).

Ukazuje se, že cesty k zajištění feedbacku ze strany studentů jsou různé a je možné je volit podle aktuálních potřeb. Konečné výstupy různých aktivit mohou být nakonec podobné (srov. se schématem č. 8: Relativní aspekty kvality školy, str. 80). Možnosti získávání zpětné vazby prezentované v této kapitole jsou zaměřeny především na studenty. Je však třeba si uvědomit, že jejich názory musí být konfrontovány také s názory jiných skupin aktérů škol. Dále je nutné považovat feedback především za kontinuální proces komunikace a diskuse, nikoli za jednorázovou aktivitu vedoucí pouze ke shromažďování dat.

## 1. 4 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Škola se v porovnání s jinými organizacemi jeví jako specifická, ačkoliv na ni působí hospodářství a trh, musí se vyrovnávat s konkurencí a skládat účty ze své činnosti stejně jako obecné organizace. Po více než dvaceti letech transformace, kdy škola získala autonomii, ale zároveň zodpovědnost, je v současnosti nechána napospas problematické realitě, kde má pojetí školy, jejích služeb a klientů, ale také její kvality neujasněné rozměry, které je snahou definovat na základě různých pohledů, avšak dosažení konsenzu je v nedohlednu. Tyto skutečnosti vedou k měnícímu se pojetí managementu školy, který je v decentralizovaném systému především na bedrech zřizovatelů a ředitelů.

Pracovníci některých škol se snaží operativně reagovat na současnou situaci, kdy jsou kladeny rostoucí nároky na kvalitu. Musí se orientovat nejen na výstupy škol, které jsou pravidelně hodnoceny a srovnávány, ale na celkové zabezpečování veškerých procesů fungujících ve škole tak, aby vedly ke kvalitním výstupům. Někteří se při řízení kvality školy inspiřují strategiemi obecného managementu a marketingu, jako je implementace systému řízení kvality podle normy ISO 9001. Přestože lze tento přístup v českých poměrech přirovnat k improvizaci s nevyzkoušeným nástrojem, stává se poměrně uznávaným předmětem odborné diskuse na poli pedagogiky. Zahraničními i českými autory je reflektována jeho filosofická koncepce TQM, ale také základní principy, ke kterým patří na prvním místě „zaměření na zákazníka“. Odborníci však zdůrazňují, že by v prostředí škol mělo být přistupováno k této inovaci obezřetně, aby přinášela pozitivní výstupy a zároveň ponechala škole její specifika.

Opatrnost je na místě právě v otázce definování klienta (zákazníka) školy a jeho požadavků na kvalitu poskytovaných služeb, které jsou po zavedení systému ISO 9001 považovány za stěžejní. Je sporné orientovat se na spokojenost žáků či studentů jakožto klientů školy jako na jeden z nejdůležitějších faktorů její kvality, který má být v rámci zvoleného systému pravidelně monitorován.

Zjišťování spokojenosti, případně obecného feedbacku, se stává běžnou součástí řízení kvality ve školách a pro jeho realizaci jsou vytvářeny různé nástroje a techniky. Pokud se ale zamyslíme nad realizací požadavku „měření a monitorování spokojenosti zákazníka“ podle normy ISO 9001 ve škole, vyvstává zde mnoho otázek, na které je třeba najít odpovědi. Koho považují pracovníci škol za své klienty (zákazníky)? Jakým způsobem zjišťují jejich požadavky? Jaká je jejich představa spokojeného klienta školy? Jak přistupují k hodnocení školy ze strany klientů, případně dalších zainteresovaných stran? Jakou tomuto hodnocení přiřkládají důležitost?

Tyto a další otázky, kterým se dosud pedagogická literatura věnuje minimálně, je třeba položit konkrétním pracovníkům škol, kteří s normou ISO 9001 ve školách denně pracují a musí se vypořádat s jejími požadavky. Jejich zkušenosti a názory vycházející ze současné praxe mohou obohatit pedagogickou teorii zejména v oblasti řízení kvality, která je propojena především na vlastní hodnocení škol. Zvolený záměr je snahou realizovat v empirické části práce.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

Hlavní prostor práce je věnován empirické části. Její struktura je rozdělena do čtyř hlavních kapitol a shrnutí.

V první kapitole (č. 2. 1) je nejdříve specifikován výběr zkoumané problematiky. Poté je vymezen výzkumný cíl a na jeho základě také výzkumná otázka a její konkrétní zaměření.

V další části (č. 2. 2) jsou objasněny mechanismy výzkumu podle strategie zakotvené teorie a důvody pro její využití. Je popsán postup výzkumu, volba místa jeho realizace, získání přístupu do terénu a teoretický výběr vzorku. Dále je charakterizována metoda sběru údajů. Podrobně je popsán postup analýzy údajů a jejich interpretace na základě teoretické citlivosti výzkumníka a kritérií kvality výzkumu.

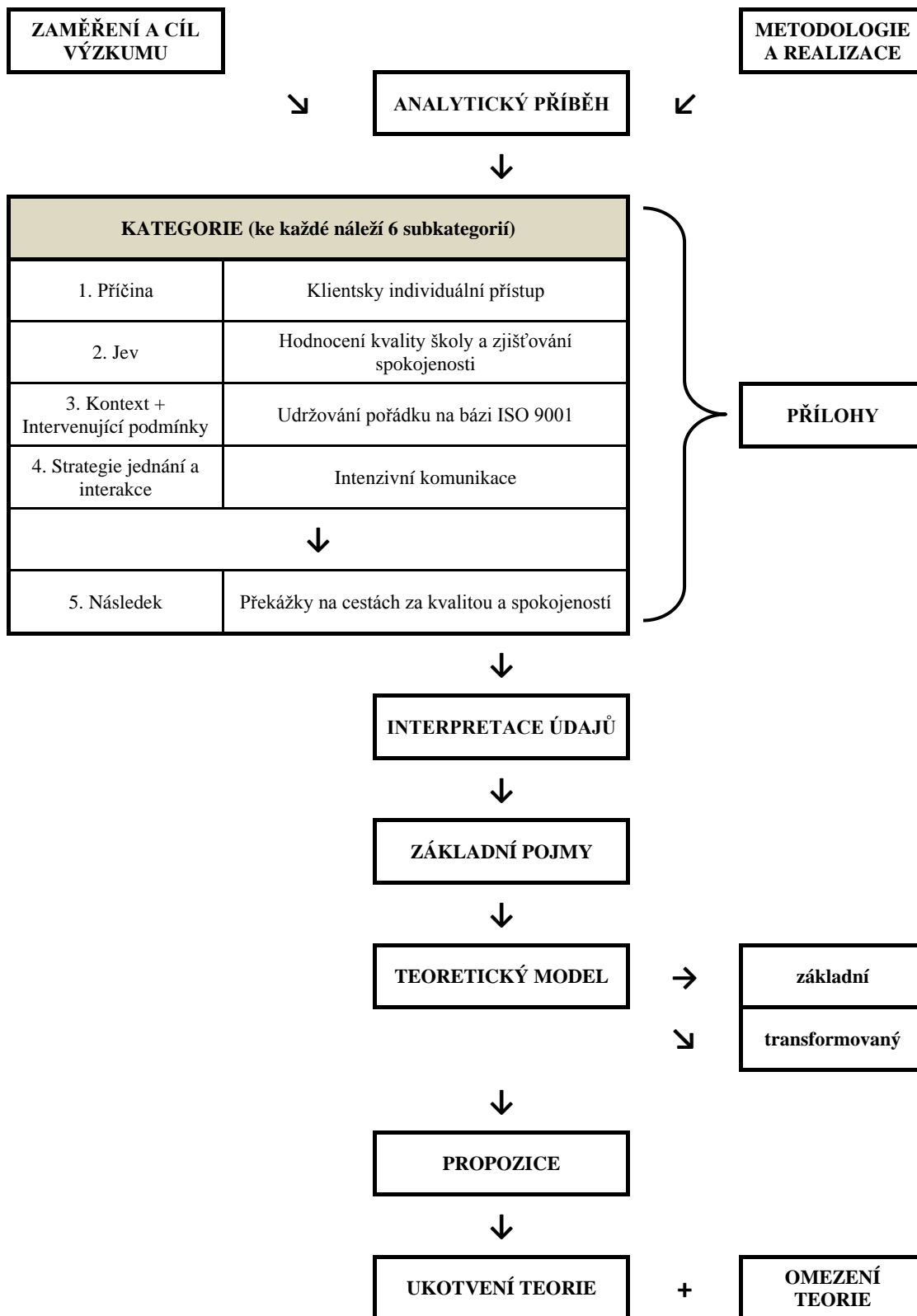
V následující kapitole (č. 2. 3) je rozvinuta linie analytického příběhu, který vychází z analýzy údajů. Jednotlivé kategorie a jejich subkategorie jsou postupně představovány v návaznosti podle paradigmatického modelu vycházejícího ze zakotvené teorie. K prezentaci výsledků jsou využity vybrané úryvky z rozhovorů a názorné diagramy. V poslední části analytického příběhu jsou výsledky transformovány na vyšší úroveň abstrakce s pomocí syntézy jejich společných aspektů.

V poslední kapitole (č. 2. 4) je charakterizován typ teorie, jejíž vytvoření je cílem výzkumu. Na základě indukce jsou vymezeny základní pojmy a představen základní a transformovaný teoretický model vycházející z analytického příběhu. Závěrečný model skutečnosti znázorňující vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi se stává podkladem pro dedukci propozic. Teorie vzešlá z původního materiálu je obecně ukotvena v širší pedagogické teorii. V závěru jsou popsána omezení vytvořené teorie, ale také její přínos a další využití.

Vývoj empirické části znázorňuje následující schéma.



Schéma č. 4: Vývoj empirické části



## 2. 1 ZAMĚŘENÍ A CÍL VÝZKUMU

Výzkumné šetření provedené v rámci této práce je zaměřeno na obohacení pedagogické teorie v oblasti řízení kvality ve školách s využitím z vnějšku implementovaného systému vycházejícího z normy ISO 9001. Využívání tohoto systému není v pedagogické teorii dostatečně reflektováno. Minimální pozornost je věnována postojům pracovníků škol k jeho využitelnosti ve vzdělávání. Ukazuje se, že dosud nebyla zpracována podrobnější studie zabývající se implementací ISO 9001 a jeho konkrétních požadavků ve školách z pohledu pracovníků škol. Přitom právě to, jak si sami aktéři, tedy pracovníci přímo zainteresovaní v implementaci ISO 9001, vykládají jeho požadavky, a jak je uvádí do praxe, je zásadní pro využívání tohoto systému, jehož obsah si lze vykládat různě.

Výzkum se konkrétně orientuje na implementaci vybraného požadavku této normy „**monitorování a měření spokojenosti zákazníka**“ z pohledu vedoucích a pedagogických pracovníků škol, při čemž je brán zřetel na jeho propojení s celou normou. Uvedený požadavek byl vybrán proto, že koncept „spokojenost zákazníka“ prochází jako základní prvek veškerými dalšími požadavky systému a je zde akcentován jako cíl řízení kvality. Zároveň je propojen s hlavním principem normy, kterým je „zaměření na zákazníka“. Na druhou stranu se však jeví jako kontroverzní a těžko realizovatelný ve škole, jakožto specifické organizaci. Realizace tohoto požadavku ve školách je dále zajímavá z pohledu vlastního hodnocení, které musí školy pravidelně provádět.

Výzkum je zaměřen na školy využívající systém ISO 9001 v **Olomouckém kraji** z pohledu vedoucích a pedagogických pracovníků. Jako **vedoucí pracovníci** (pracovníci vedení, vedení) jsou v této práci označováni zřizovatelé, ředitelé, zástupci ředitelů a manažeři kvality. Jako **pedagogičtí pracovníci** (učitelé) jsou označováni řadoví učitelé. Jiní pracovníci škol do této práce nejsou zahrnuti. Pokud se v práci hovoří o jiných aktérech škol (např. žácích a rodičích), je to proto, že jejich postoje interpretují vedoucí a pedagogičtí pracovníci ve svých výpovědích.

Výzkumný záměr vychází z osobních pracovních zkušeností v oblasti zavádění norem řady ISO do organizací, z nichž plyne zájem o přístup k jejich implementaci ve školách z pohledu pedagogiky. K jeho specifikaci přispělo studium odborné literatury k problematice, rozhovory provedené se zástupci auditorů kvality, vedoucích a pedagogických pracovníků škol a analýza vybraných dokumentů přístupných na internetových stránkách škol, které mají zavedenu normu ISO 9001. Cíl výzkumu byl formulován na základě doporučení v literatuře a po konzultacích s odborníky na poli výzkumu. Vychází ze zaměření výzkumu a z výše uvedených skutečností.

**Cílem výzkumu je vytvořit teorii o tom, jak vedoucí a pedagogičtí pracovníci škol Olomouckého kraje, kteří využívají systém řízení kvality podle normy ISO 9001, v praxi přistupují k implementaci jeho požadavku „monitorování a měření spokojenosti zákazníka“.**

Ze stanoveného cíle práce vyplývá **výzkumná otázka:** Jak vedoucí a pedagogičtí pracovníci škol Olomouckého kraje, kteří využívají systém řízení kvality podle normy ISO 9001, v praxi přistupují k implementaci jeho požadavku „monitorování a měření spokojenosti zákazníka“? Jakkoli se tato otázka jeví složitá, po jejím rozložení je patrné, na co se výzkum zaměřuje:

- na školy, které implementují systém ISO 9001 v Olomouckém kraji;
- na vybrané aktéry škol, tedy vedoucí a pedagogické pracovníky;
- na přístup k implementaci požadavku normy „monitorovat a měřit spokojenost zákazníků“ z pohledu výše uvedených pracovníků škol;
- na jejich aktivity spojené s implementací požadavku;
- na jejich zkušenosti s využíváním a uplatňováním požadavku ve škole
- a na to, jak zvládají inovace spojené s realizací tohoto požadavku.

V práci jde o zachycení skutečnosti takové, jak ji prezentují pracovníci škol v rozhovorech, s důrazem na společné aspekty jejich výpovědí a na široký kontext implementace vybraného požadavku jakožto procesu realizovaného ve školách.

## 2. 2 METODOLOGIE A REALIZACE VÝZKUMU

### 2. 2. 1 Metodologie výzkumu podle zakotvené teorie

Jako vhodný přístup k dosažení stanoveného cíle bylo po studiu literatury zaměřené na metodologii pedagogického a sociálního výzkumu a po praktickém zkoušení kvantitativních i kvalitativních výzkumných metod zvoleno využití postupů podle **zakotvené teorie**, v anglickém originále grounded theory. Jedná se o široce uznávanou kvalitativní výzkumnou strategii a zároveň způsob analýzy dat vyvinutý v 60. letech 20. století. Tvůrci zakotvené teorie jsou američtí sociologové B. Glaser a A. Strauss. V této práci je postupováno konkrétně z později vytvořeného pojetí podle A. Strausse a J. Corbinové, které na rozdíl od přístupu B. Glasera vychází z jasně definovaných pravidel, procedur a předem vytvořeného rámce kategorií a je proto snáze uchopitelné pro začínajícího výzkumníka.

Důvody, které vedly k rozhodnutí využít zakotvenou teorii, spočívají v první řadě v její vhodnosti pro stanovený výzkumný záměr a cíl práce, dále v pružnosti této strategie a její široké využitelnosti, ale zároveň v přesně stanoveném postupu analýzy dat, který vede k rozvoji bohaté teorie, přičemž pomáhá výzkumníkovi oprostit se od vlastních předpokladů a vytvořit teorii vycházející výhradně ze získaných poznatků.

„Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14). Filosofická východiska zakotvené teorie v pojetí těchto autorů vychází z chicagského interakcionismu, později symbolického interakcionismu, a z pragmatismu. Autoři odkazují zejména na J. Deweye, G. H. Meada a H. Blumera. Ve výzkumu se zaměřují na to, jaké zkušenosti mají lidé v různých situacích a jaké významy těmto zkušenostem přikládají. Zároveň považují za nutné ukotvit tyto zkušenosti v rámci jejich širokého kontextu. Zaměřují se na

proces a změny chování či interakcí lidí v závislosti na procesu a na problémech, které při něm vznikají (Strauss, Corbin, 2008, s. 2 – 17).

Realizace výzkumu podle zakotvené teorie je velmi složitým a dlouhodobým procesem, který není přímočarý. Nejdříve je nutné vymezit si zkoumanou oblast a získat do ní přístup. Výzkumník provádí sběr a analýzu údajů současně, přičemž se zaměřuje na utváření pojmů, jejich shlukování do tříd pojmů neboli kategorií a subkategorií, k jejichž nasycení dochází postupně opakovanými vstupy do terénu. Účastníci výzkumu jsou vybíráni podle mechanismu teoretického výběru vzorku. Je nutné provádět neustále komparaci údajů mezi sebou a hledat vztahy mezi nimi podle pre-definovaného **paradigmatického modelu** (příčinné podmínky → jev → kontext → intervenující podmínky → strategie jednání a interakce → následky). Během celého výzkumu vytváří výzkumník rozsáhlý poznámkový aparát, ze kterého posléze krystalizují základní pojmy a jejich definice. Na konci analýzy údajů, která probíhá ve třech propojených krocích, **otevřeném, axiálním a selektivním kódování**, je vybrána hlavní kategorie, tedy jev, ke kterému jsou ostatní kategorie vztaheny. Vzniklý model je prezentován formou analytického příběhu. Jedná se o metadeskripci, která je více než popisem, protože vychází ze všech získaných informací, které syntetizuje, ale také logicky propojuje podle paradigmatického modelu. Nalezené vztahy jsou základem budoucí teorie, která vychází výhradně ze získaných údajů, utvořených pojmů a kategorií a orientuje se na zachycení procesu a jednání aktérů. Ve výzkumných zprávách je prezentována jak graficky, tak formou propozic.

Ve výzkumu podle zakotvené teorie nejde o reprezentativnost vzorku, ale o **reprezentativnost pojmů**. „Co se týče zobecňování na širší populaci, tak my se nesnažíme zobecňovat, ale naopak specifikovat. Snažíme se specifikovat podmínky, za kterých se jev vyskytuje, jednání nebo interakce, která k němu náleží, a s nimi spojené výsledky nebo následky.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 142) Teorie vytvořená v rámci této práce, je specifická na školy Olomouckého kraje, které mají zaveden certifikát ISO 9001 a na jejich vedoucí a pedagogické pracovníky, kteří se zapojili do výzkumu.

## 2. 2. 2 Realizace výzkumu

### 2. 2. 2. 1 Vymezení zkoumané oblasti a zajištění přístupu do terénu

Nejprve bylo pro uchopení problematiky nutné **vymežit zkoumanou oblast**. Analýzou dokumentů dostupných na internetových stránkách škol v České republice byly nalezeny školy implementující systém ISO 9001. Ukázalo se, že těchto škol bylo ke dni 31. 11. 2009 na území České republiky 71. Jejich počet však nelze považovat za ustálený, protože doba platnosti certifikátu je omezena na tři roky a neexistuje aktualizovaný seznam organizací, které jej vlastní. Do tohoto počtu byly zahrnuty školy mateřské, základní, učiliště, střední odborné školy, obchodní akademie, gymnázia, vyšší odborné školy a vysoké školy a to jak soukromé, církevní, tak státní. Bylo zjištěno, že jejich rozložení je nerovnoměrné, k nejvíce zastoupeným krajům patří kraj Ústecký, Praha, Vysočina, Olomoucký a Moravskoslezský. V každém z nich se nachází 9 škol implementujících systém ISO 9001. Dále se ukázalo, že 74 % škol tvoří samostatné střední školy (včetně učilišť, obchodních akademií a gymnázií), dalších 13 % tvoří střední školy spojené s vyššími odbornými školami. Bylo tedy patrné, že tento fenomén se týká zejména středních škol. V Olomouckém kraji bylo možné najít pouze střední školy využívající ISO 9001, zato však různé typy středních škol a to jak podle zaměření, tak podle zřizovatele. (Jirečková, 2010). Olomoucký kraj byl vhodný také z ekonomického hlediska dojíždění do škol, vzhledem k tomu, že se jedná o místo bydliště autorky. Uvedené důvody vedly k realizaci výzkumu v Olomouckém kraji.

Z předchozích zkušeností však nebylo jisté, zda budou mít vedoucí a pedagogičtí pracovníci zájem zapojit se do výzkumu. Dalším krokem proto bylo **zajištění přístupu do terénu**. Nejprve byly provedeny rozhovory s jedním ředitelem a jedním pedagogem z vybrané školy, na základě kterých se ukázalo, že terén je poměrně přístupný. Také se při analýze rozhovorů ukázalo jako vhodné omezit se ve výzkumu pouze na jeden požadavek normy ISO, aby bylo možné jeho implementaci zachytit co nejpodrobněji. Všem devíti ředitelům škol v Olomouckém kraji byly posléze zaslány dopisy s žádostí o zapojení se do výzkumu a poskytnutí rozhovorů

na téma ISO 9001 ve škole. Šest z nich nakonec výzvu přijalo a mohla být započata další fáze výzkumu, tedy sběru a analýzy údajů, která probíhala v období celého roku 2010. Nejvíce vstupů do terénu bylo provedeno od ledna do května, následně šlo pouze o doplňující setkání se zástupci škol. Analýza probíhala jak po dobu sběru materiálu, tak po jeho ukončení, a to velmi intenzivně až do prosince 2010.

## **2. 2. 2 Teoretický výběr vzorku a ochrana soukromí účastníků**

Respondenti byli vybíráni záměrně tak, aby vyhovovali mechanismu **teoretického výběru vzorku**. „Princip teoretického výběru spočívá v tom, že metody a strategie výběru vzorku jsou v průběhu výzkumu přímo závislé na výsledcích procesu zpracování a analýzy dat.“ (Milovský, 2006, s. 129) Znamená to, že teprve získaný materiál a jeho analýza určuje, jaké informace bude následně potřebné získat a od koho, v jakém směru jsou již data saturována a v jakém je naopak potřeba je obohatit. Tento mechanismus byl však od počátku omezen časovými možnostmi a ochotou vybraných účastníků zapojit se. Protože byl výzkumu věnován celý rok, bylo možné čekat na vhodné příležitosti ke vstupům do terénu a podařilo se získat potřebné množství materiálu. Výběr vzorku se odvíjel od vznikající teorie. Po vytvoření prvních obrysů kategorií bylo nutné se vracet do terénu a oslovovat nové nebo se vracet k původním informátorům. Do výzkumu se zapojili především pracovníci, kteří jsou přímo zainteresováni do udržování systému ISO 9001. Šlo o ředitele škol, jejich zástupce, zřizovatele škol, manažery jakosti a učitele. Ukázalo se velmi přínosným oslovit také pracovníky nezapojené do udržování ISO, ke kterým patřili zejména řadoví učitelé. Různí informátoři přispívali k hutnosti a variabilitě získávaného materiálu. Při využití zakotvené teorie tedy nebylo možné předem stanovit počet vstupů do terénu či počet rozhovorů. Sběr dat pokračoval, dokud nebyly nasyceny vznikající kategorie. Celkem se nakonec zapojilo 16 pracovníků škol, konkrétně 2 zřizovatelé, 4 ředitelé, 3 zástupci ředitelů, 2 manažeři kvality (jeden byl zároveň učitelem) a 5 učitelů (jeden z nich bývalý manažer kvality). K respondentům bylo přistupováno jako k jednotlivcům bez ohledu na to, do jaké školy patří.

V procesu sběru informací bylo dbáno na **ochranu soukromí**. Formou informovaného souhlasu bylo získáváno svolení respondentů zaznamenávat rozhovory na diktafon. Všem respondentům byl posléze zaslán přepis rozhovoru k autorizaci. Ukázalo se, že většina dotazovaných neměla problém s nahráváním rozhovorů, což přispělo ke kvalitě údajů, nebylo ani jejich snahou měnit výpovědi. Jediný rozhovor, který nemohl být zaznamenán na diktafon, byl rozhovor s označením „RA“ (viz značky v příloze č. 3). Záznam z rozhovoru byl co nejpřesněji zapsán ihned po jeho pořízení a byl taktéž zaslán informátorovi k autorizaci.

### **2. 2. 2. 3 Výzkumná metoda a její zaměření**

**Informace byly získávány formou semi-strukturovaných rozhovorů** se zástupci vedení a pedagogických pracovníků škol. Semi-strukturované rozhovory byly využity proto, aby byl výzkumný záměr udržen v určitých hranicích. Respondentům byl zároveň ponechán co největší volný prostor, aby mluvili k problematice z jejich úhlu pohledu.

V původním plánu bylo analyzovat také různé **dokumenty škol**, z nichž mohly být využity pouze **dotazníky na zjišťování spokojenosti**, které poskytly zástupci ze tří zapojených škol. Jiné dokumenty nebyly pro účely výzkumu poskytnuty. Nakonec převážilo zaměření výzkumu na jednání a proces v podobě, kterou popisovali jeho aktéři v rozhovorech, které obsahovaly velké množství materiálu. Jak bude patrné v následující části, zapojení dalších zdrojů dat by vedlo k nepřehlednosti. Dokumenty dostupné na internetových stránkách škol budou proto analyzovány v rámci jiné studie.

**Zaměření rozhovorů** vycházelo z výše specifikované výzkumné otázky. Na začátku bylo snahou účastníky uvolnit a rozmluvit jednoduchými otázkami zaměřenými na jejich osobnost, zkušenosti ve školství a pohled na současnou školskou situaci. Počáteční odpovědi byly kusé, až posléze se informátoři rozmluvili, jako by zapomněli, že je jejich projev nahráván a často vedli dlouhé monology, které



se posléze ukázaly jako nejzajímavější, protože byly jen minimálně usměřňovány výzkumníkem a jeho přítomnost tak zůstávala v pozadí. Na základě těchto monologů vyvstávaly samy od sebe nové otázky. V případě, že účastník spíše jevil očekávání nových otázek ze strany výzkumníka, byl pro tuto příležitost připraven seznam otázek. V situaci, kdy je výzkumník tlačěn časovým omezením a sedí tváří v tvář neznámému člověku, kterému se snaží pozorně naslouchat, se ukázalo jako výhodné, mít připraveny některé otázky předem. Tyto otázky se měnily s každým novým vstupem do terénu na základě analýzy předchozího materiálu. Některé zůstávaly stejné, například:

- Jaké důvody vedly vedoucí a pedagogické pracovníky škol k zavedení systému ISO 9001?
- Co tento systém podle jejich názoru vnáší do školy? Jaké jsou jeho výhody? Má systém také nějaké nedostatky?
- Jak jsou pracovníci škol zapojeni do jeho využívání?
- Jaké dávají pracovníci škol možnosti aktérům školy, aby sdělovali své požadavky, potřeby a názory, případně stížnosti spojené se školou? Jakou relevantnost přikládají jejich názorům?
- Jaká je představa pracovníků škol o spokojenosti ve vztahu k aktérům školy?
- Jak vnímají pracovníci škol zájem aktérů školy vyjadřovat své názory spojené se školou? Jak charakterizují možnosti komunikace v rámci jejich školy?
- Považují někoho za klienta či zákazníka školy? Koho konkrétně a z jakého důvodu?

Prvotní otázky vycházely z představy o skutečnosti, ze zkušeností a dosavadních znalostí výzkumníka. Bez těchto impulzů neboli pre-konceptů by nebylo možné najít výzkumné téma, stanovit výzkumný záměr, ani uskutečnit první rozhovor. Představa výzkumníka vcházejícího do terénu, aniž by byl poznamenán předchozí zkušeností nebo přečtenou literaturou a hledajícího otázky až v průběhu rozhovorů, se ukázala jako nereálná. Je proto nutné přiznat vliv výzkumníka na formulaci a zaměření otázek zejména v počátcích výzkumu, s jeho postupem však tento vliv oslaboval, bylo možné se s ním vyrovnat a další otázky vycházely primárně z toho, o čem mluvili zapojení účastníci.

V průběhu výzkumu přicházely stále nové otázky zaměřené na aplikaci vybraného požadavku normy ISO 9001 a kontext, ve kterém se odehrává z pohledu pracovníků škol. Šlo v první řadě o zachycení jejich aktivit a zkušeností v takové podobě, jakou prezentovali v rozhovorech, nikoli o přesný popis reality. **Realita** se skrývala za vyjádřeními účastníků, kteří sami volili, co z ní poodhalí. „Ať již mají či nemají účinkující pocit, že to, co předvádějí oficiálně, je tou nejskutečnější realitou, tajně budou vyjadřovat mnoho verzí reality.“ (Goffman, 1999, s. 198) Vyrovnat se s tím, že prezentované výpovědi účastníků závisí na tom, jak chtějí či mohou realitu prezentovat, je problémem každého výzkumu v sociální oblasti. Možným východiskem je sbírat vyjádření od různých aktérů patřících do zkoumané oblasti a hledat ve výpovědích společné motivy. „Když více dotázaných, kteří mají stejné sociometrické charakteristiky, přináleží tudíž ke stejné společenské vrstvě, hovoří o podobné zkušenosti vzhledem ke zkoumanému problému, můžeme předpokládat, že tato zkušenost je součástí jejich já – je jejich společnou zkušeností.“ (Katrňák, 2004, s. 83) Jak uvádí Corbinová (2008, s. viii), v sociálním výzkumu není možné dosáhnout objektivitu, ani zachytit čistou realitu v sebraných údajích. Vše je relativní.

#### 2. 2. 2. 4 Postup analýzy údajů

Při **analýze** získaných informací bylo postupováno induktivně-deduktivní obsahovou analýzou podle zakotvené teorie, která má tři prolínající se fáze, a to otevřené, axiální a selektivní kódování. „Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední proces tvorby teorie z údajů.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 39) Zároveň se získáváním materiálu probíhal jeho přesný přepis a následná analýza. Doslovně přepsaný materiál byl vytištěn tak, aby mezi řádky byly velké mezery pro kódování a další poznámky.

Poté mohla být započata první část analýzy, známá v zakotvené teorii jako **otevřené kódování**. Princip této části analýzy spočívá v označování slov nebo delších úseků kódy, které vytváří výzkumník. Jde o hledání a označování

významových jednotek, pojmů a jejich dimenzí. Musí nejen stručně vystihovat označenou výpověď vztahující se k určitému tématu, ale zároveň musí být možné s nimi pracovat v pozdějších fázích analýzy. Ukázalo se proto nutné vytvářet jejich seznamy a slučovat kódy, které jsou si velmi blízké. Také bylo praktické očíslovat si řádky kódovaného textu a čísla řádků přidělovat ke kódům tak, aby šly později rychle vyhledat a případně spojit s jinými nebo pozměnit po nalezení jejich výstižnějšího pojmenování. Zpočátku probíhalo kódování velmi pomalu a v jeho průběhu docházelo k mnohonásobným změnám v názvech kódů. Až po určitém zažití dovednosti kódovat se proces mohl urychlit.

Postupem času, kdy docházelo střídavě ke sběru, přepisu a analýze rozhovorů, se začaly utvářet skupiny kódů a mnohé se opakovaly, což ukazovalo na postupnou saturaci materiálu. Přesto ale bylo potřebné klást novým informátorům podobné otázky, protože jejich výpovědi často obohatily získaný materiál v novém směru a vedly k jeho variabilitě. Při opakovaném čtení materiálu vyvstávaly na povrch nové, dříve nepovšimnuté významy některých vyjádření. S každým opakovaným pročtením, jako by analyzovaný text dostával nový rozměr a odhaloval nové informace v kontextu jiných kódovaných rozhovorů. Každý rozhovor nakonec prošel několika fázemi kódování, protože v kontextu nových informací dostávaly i dříve získané informace nový náboj. Mnoho odpovědí na otázky tak bylo možné v textu vidět, aniž by byly kladeny. Důležité bylo také všimnout si, o čem účastníci výzkumu nemluví, přestože je to například uvedeno jako zásadní v textu normy ISO 9001 nebo to uvedl jako podstatné jejich spolupracovník či nadřízený.

Na základě otevřeného kódování se vynořily základní koncepty (pojmy) a kategorie (třídy pojmů náležících podobnému jevu), které určovaly další sběr materiálu a na základě nichž bylo možné přejít postupně k další části analýzy, **axiálnímu kódování**. Vzniklo velké množství kódů, které bylo možné mezi sebou porovnávat z různých hledisek a sledovat jejich společné rysy, které se potom mohly stát subkategoriemi a kategoriemi. Množství dalších vstupů do terénu pak záviselo na nasycenosti těchto kategorií. Šlo o nalezení logických vztahů mezi nimi podle daného paradigmatu, tedy pojmenování jevů, jejich příčin, kontextu, intervenujících podmínek, strategií a jednání aktérů související s daným jevem a následků, ke kterým

dochází na základě předchozích zjištění. K tomu napomáhal zejména rozsáhlý poznámkový aparát tvořený v průběhu celé analýzy dat. Vyprávění a odpovědi na otázky jednotlivých účastníků byly s pomocí kódů nejprve rozloženy a posléze sestaveny do nového obrazu, který vycházel výhradně ze získaného materiálu. Jednotlivé výpovědi tak mohly být spojeny do nových celků zaměřených na společné aspekty těchto výpovědí, což se stalo základem metadeskripce, tedy popisu slučujícího všechny jednotlivé popisy dohromady. Kategorie postupně začínaly do sebe zapadat, začínaly být patrné významy jednotlivých témat a jejich souvislosti. Ty se však měnily s každým objevením nových souvislostí, dokud nevznikl relativně ucelený obraz reality bez prázdných míst.

Nalezení kategorií a jejich subkategorií vedlo do poslední fáze analýzy, **selektivního kódování**, kdy šlo o určení hlavní kategorie (jevu) a její uvedení do vztahů s ostatními kategoriemi podle daného paradigmatu, což bylo základem pro utvářený analytický příběh. Znaky kategorií a jejich vztahy popisované v analytickém příběhu však byly neustále ověřovány na získaném materiálu a musely být znovu doplňovány. Často se hledaná odpověď nacházela dosud neobjevena v údajích, někdy však bylo nutné se vrátit do terénu a doptat se na podrobnosti. Proto nelze považovat tři kroky analýzy za lineární, ale za prolínající se.

Zkoumaný fenomén bylo postupně možné vidět jako střed **matice podmiňujících vlivů**, kdy nejbližší k němu se nacházely jeho charakteristiky a dimenze, poté další jevy probíhající v souvislosti s ústředním jevem a také jejich společné příčiny, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání, interakce a konečně následky. Podrobnosti označované původně stovkami kódů bylo možné složit do třiceti subkategorií a dále na vyšší úroveň, kde byly součástí pěti ústředních kategorií. Posléze šlo kategorie opět rozložit do subkategorií a jejich nejmenších podrobností. Schéma obsahující veškeré konečné kategorie a subkategorie a jejich řazení v analytickém příběhu je obsaženo v příloze č. 1.

Při zpracovávání analytického příběhu se ukázalo jako nutné sjednotit základní pojmy figurující v textu a s tím také přejmenovat některé kategorie tak, aby bylo možné obsáhnout co nejvíce jejich podrobnosti a posléze pracovat s názvy kategorií bez nutnosti opakovat jejich charakteristiky. Proto jsou konečné názvy

kategorií spíše praktické než nápadité, jak tomu bývá v některých kvalitativních výzkumech. Snahou bylo upřednostnit **srozumitelnost**, což nutně vedlo k upořádání některých znaků před jinými. Názvy kategorií a subkategorií tak posléze posloužily i pro generaci propozic, neboli výroků o vztazích mezi kategoriemi vycházejících z definovaných pojmů, kategorií a vztahů mezi nimi. Také mohly být použity v grafických teoretických modelech.

### 2. 2. 2. 5 Teoretická citlivost, tvořivost a představivost výzkumníka

Nejen v procesu získávání informací, ale i při jeho analýze se ukázala nezbytná **teoretická citlivost** výzkumníka na danou oblast, kterou lze získat z literatury, profesních i osobních zkušeností, ale také samotnou analýzou materiálu. Ukazuje se proto, že i „nechtěné“ pre-koncepty, se kterými výzkumník vchází do terénu, mu napomáhají v orientaci, pokud je schopen si je uvědomit a vyrovnat se s nimi. Musí mít neustále na paměti, že jsou to provizorní odpovědi na výzkumnou otázku, které nelze považovat za fakta, ale naopak je nutné je kriticky posuzovat a porovnávat s analyzovaným materiálem. „Teoretická citlivost je schopnost vzhledu výzkumníka do souvislostí výskytu, vývoje a charakteru zkoumaného fenoménu. Je to schopnost dát údajům význam, oddělit související od nesouvisejícího, podstatné od nepodstatného a porozumět tomu.“ (Milovský, 2006, s. 227) Ta jakoby se zvyšovala s množstvím vstupů do terénu a s postupně vznikajícími kategoriemi, jejichž obsah byl neustále konfrontován přímo se získaným materiálem.

Ruku v ruce s teoretickou citlivostí byla nutná také **tvořivost a představivost**, bez kterých by nebylo možné spojovat roztříštěný materiál, dávat mu určitý tvar a měnit jej podle nových zjištění. Ve výsledcích analýzy se již od počátku zrcadlí osobnost výzkumníka, který se stal součástí zkoumané problematiky a skrze jehož docházelo k interpretaci údajů. Tento princip, ač se může jevit jako nevědecký, je naopak stále více podporován a přijímán v kvalitativním výzkumu jako nevyhnutelný. „Této překážky se zbavíme poukazem na to, že rozdílné myšlenkové styly (umělecké formy, formy skutečnosti) odpovídají též rozdílným stylům ověřování a že sled myšlenkových stylů samých nepodléhá ve vědách vždy

metodické kontrole.“ (Feyerabend, 2004, s. 56) „To znamená, že ani vědec, ani umělec nepotřebují svoji osobnost potlačovat, nýbrž ji mohou při svých zkoumáních užitečně uplatnit.“ (Tamtéž, s. 83) Teoretická citlivost, tvořivost i představivost napomáhají k překonání původního pohledu na zkoumanou problematiku.

## **2. 2. 2. 6 Kritéria kvality výzkumů podle zakotvené teorie**

Důležitým aspektem prováděného výzkumu byla od počátku **kritéria kvality**. Kvalitativní výzkumníci stanovují kritéria důvěryhodnosti a platnosti závěrů, ale i celého procesu výzkumu, která reflektují zvláštnosti jednotlivých výzkumných strategií. Tato kritéria jsou rozmanitější, než je tomu na poli kvantitativního výzkumu, nicméně je tato rozrůzněnost podporována a je na ni nahlíženo jako na inspirační zdroj (Švaříček, 2007, s. 29). Vycházíme z kritérií stanovených autory zakotvené teorie, kteří je odvíjejí ze všeobecných zásad dobré vědy. Patří mezi ně propracovanost pojmů a jejich systematické uvedení do vzájemných vztahů, pojmová hutnost kategorií, variabilita teorie včetně zabudování širších podmiňujících vlivů, důraz na zohlednění procesu, na který je teorie zaměřena a průkaznost teoretických závěrů (Strauss, Corbinová, 1999, s. 187 - 193; Strauss, Corbin, 2008, s. 305 - 309).

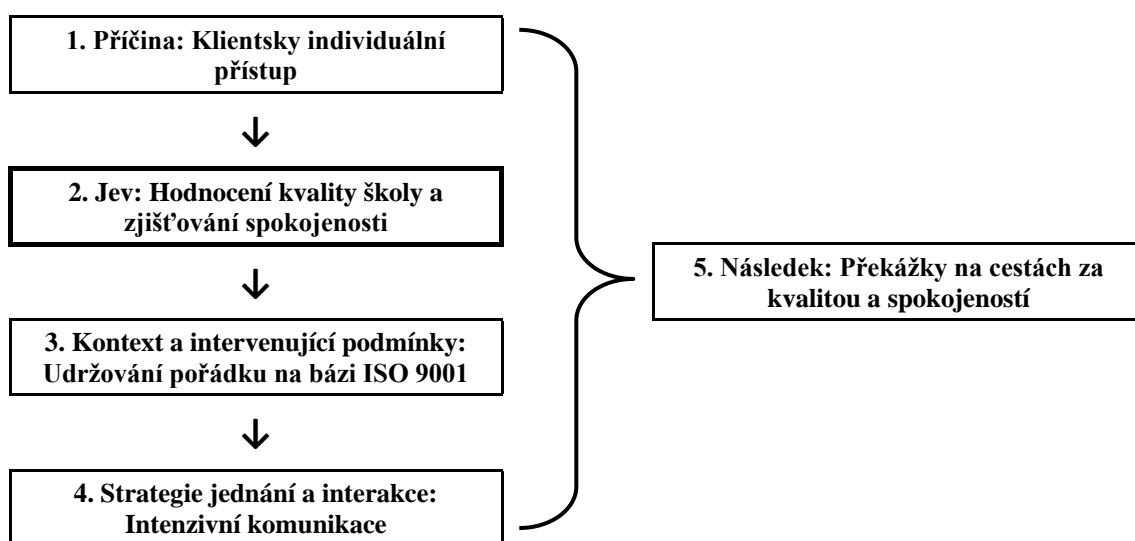
Jak sami autoři uvádí, zakotvená teorie může být využita k rozmanitým výzkumným účelům a není nutné přesně dodržovat veškeré postupy jimi stanovené a doporučované. Přestože snahou bylo vycházet z těchto postupů v maximální možné míře, v průběhu výzkumu se vyvinul specifický přístup autorky k chápání a využívání postupů zakotvené teorie. Tento přístup zdůrazňuje především srozumitelnost analýzy a vytvářených konceptů, zdůrazňuje aspekty reality, které účastníci konkrétně popisují před těmi, které jsou ukryty hlouběji za jejich popisem a vyznačují se například dlouhým mlčením nebo smíchem v průběhu výpovědí. Jedná se o přístup začínajícího výzkumníka na poli pedagogiky, který se bude dále vyvíjet. Výzkum neaspiruje na srovnávání se s vyspělými výzkumy zkušených odborníků v oblasti pedagogiky a sociálních věd. Vliv na přístup k analýze mělo také studium další literatury (Creswell, 2002; Hendl, 2005; Charmaz, 2006; Ochrana, 2010; Silverman, 2005; Švaříček, Šedřová, 2007, Kaufmann 2010, atd.).

## 2.3 ANALYTICKÝ PŘÍBĚH

Principem analytického příběhu je podrobně podat výsledky analýzy, které jsou na úrovni metadeskripce, tedy popisu syntetizujícího informace získané od všech účastníků výzkumu. Postupně představuje vytvořené kategorie, které jsou řazeny podle paradigmatického modelu A. Strausse a J. Corbinové. Každá kapitola popisuje jednu vzniklou kategorii a její členění na šest subkategorií, které opět kopírují daný paradigmatický model. Záměrem analytického příběhu je podrobně popsat strukturu kategorií a vytvořit rámec pro budoucí teorii, která z nich vychází.

Je nutné zdůraznit, že lineárně prezentované vztahy mezi kategoriemi jsou ve skutečnosti propletené, nedochází k nim v návaznosti jedné na druhou, ale spíše současně. Jsou prezentovány tak, jak byly vztaženy k hlavní kategorii (jevu). Je jich celkem pět, to znamená, že na jednom místě došlo k propojení dvou částí paradigmatického modelu a to kontextu a intervenujících podmínek, což zakotvená teorie umožňuje. Poslední kategorie spojuje společné znaky předešlých kategorií, jak ukazuje následující schéma:

**Schéma č. 5: Propojení kategorií v analytickém příběhu**



Řazení všech kategorií včetně subkategorií je obsaženo v příloze č. 1. Jejich názvy jsou totožné s názvy kapitol, jejichž čísla lze vyhledat v obsahu práce.

Výstupy z analýzy jsou průběžně doplňovány grafickými schémata, která slouží jako shrnutí nejdůležitějších informací. Velké diagramy zobrazující vztahy subkategorií v rámci popisované kategorie jsou zařazeny na konci kapitol a fungují jako jejich grafické shrnutí. Malá schémata jsou zařazena přímo do textu a jejich význam je popsán. Seznam všech schémat a tabulek je v příloze č. 8.

Dále jsou výsledky analýzy doplňovány vybranými úryvky z výpovědí účastníků výzkumu. Ty jsou označovány zkratkami „RA“ – „RP“, které znamenají *rozhovor s účastníkem „A“ až „P“*. V příloze č. 3 je obsažen celý seznam zkratek, kde je viditelné, o jakého pracovníka šlo, není však zřejmé, kteří pracovníci patří do stejných škol, aby byla zachována anonymita účastníků. Písmena označující rozhovory byla přidělena účastníkům náhodně. Výpovědi jsou psány kurzívou a oddělovány uvozovkami.

Širší výpovědi účastníků výzkumu jsou obsaženy v přílohách (č. 4, 5, 6, 7) a jsou řazeny za sebe tak, aby odpovídaly řazení prvních čtyř kategorií v analytickém příběhu. Podtržené části textu v přílohách jsou použity přímo v analytickém příběhu. Po jejich vyhledání je možné zjistit širší kontext vybraného výroku nebo další výroky vztahené k tématu. Tři tečky ve výpovědích znamenají, že byla část textu vypuštěna, nebo že byly k sobě přidruženy výpovědi jednoho účastníka vztahující se k vybrané problematice. Vzhledem k tomu, že účastníci mluvili často o více aspektech najednou, nebylo možné jejich výpovědi rozdělit přesně podle vzniklých kategorií a subkategorií. Mnohé výroky by bylo možné zařadit i k jiným kategoriím, je proto nutné přistupovat k materiálu v přílohách jako celku, který v sobě ukrývá mnohem více, než je patrné podle rozdělení úryvků.

Záměrem prezentace poměrně velkého množství výroků aktérů výzkumu přímo v textu analytického příběhu je srozumitelnost a především **transparentnost analýzy**. Zároveň je snahou zařazovat výroky do textu citlivě, aby jejich množství nepůsobilo nepřehledně a nezahlcovalo čtenáře nadměrným množstvím informací, které jsou dostupné v přílohách.



## 2. 3. 1 Příčina: Klientyky individuální přístup

### 2. 3. 1. 1 Přijetí zodpovědnosti za udržení školy na trhu

**Konkurenční boj škol** o žáky a **finanční závislost na počtu žáků** jsou hlavními uváděnými skutečnostmi, které nutí vedoucí pracovníky škol přijímat opatření pro udržení se nebo zlepšení svých pozic na vzdělávacím trhu. Uvědomují si finanční situaci škol, která se odvíjí od počtu žáků, ale také od způsobu vedení školy. Dávají přednost aktivnímu přístupu před pasivním čekáním na to, co bude. RJ: *„Pokud chceme peníze, musíme dělat něco navíc.“* Snaží se pojistit si své místo a uvědomují si, že k tomu bude nutné otevřít školu požadavkům na kvalitu, které jsou kladeny společností a nechat na ni dopadat kritiku zainteresovaných stran. V současnosti jsou střední školy v pozici, kdy si nemohou vybírat, které žáky přijmou, naopak žáci a rodiče si mohou školu zvolit téměř libovolně. RC: *„V dnešní době, kdy je tolik žáků, čili potencionálních zákazníků a kdy populační křivka vypadá, tak jak vypadá a kdy je tolik středních škol v olomouckém kraji, jaká je naplněnost těch škol, zhruba kolem 50 – 60%, tak ten konkurenční boj ve vzdělávání jde na ostří lokte.“* Jejich snahou je získání a udržení si žáků. S tím souvisí také snaha o pozitivní image školy, která je závislá mimo jiné na referencích, spokojenosti a přízni žáků, rodičů a dalších spoluaktérů školního života. RJ: *„Student dneska má možnost si vybrat a může jít k nám nebo nemusí jít k nám. Když se mu nebude něco líbit, už tady asi zůstane, ale řekne to ostatním a ti půjdou jinam.“*

Pracovníci škol si uvědomují svůj podíl na fungování, kvalitě a image školy. Přizpůsobují se situaci ve vzdělávací sféře tím, že otevírají školu nejen navenek, ale i dovnitř požadavkům zainteresovaných stran, což s sebou nese jistá rizika, ale také větší šanci na úspěch. Odmítají se podříditi nepříznivé situaci a snaží se činit kroky vedoucí jak k udržení školy, tak k naplnění ideálů, které se školou spojují. Chtějí být aktivními činiteli v procesu změn a **přijímají zodpovědnost** za udržení školy na vzdělávacím trhu. Poslední z uvedených výpovědí však předznamenává, že cesta, na kterou se školy vydávají, bude trnitá. RK: *„A my jsme si naivně mysleli, že bude nějakým způsobem rozhodovat i to, že dáme najevo, že nám jde o kvalitu.“*

### 2. 3. 1. 2 Předefinování prostředí školy

Otevření školy navenek vede k předefinování jejího „hracího pole“ a zamyšlení se nad její podstatou. Snahou je **odlišit se od tradičního pojetí školy** a vydat se novou cestou. RK: *„Protože jsem se dohadoval s inspekcí o tom, jak má ta škola vlastně vypadat a chtěl jsem do té školy zavádět nějaké nové věci a dostával jsem přes prsty.“* Doba se mění a s ní se musí měnit i škola. „Moderní“ **škola je přirovnávána k firmě**. Fungují zde podobné procesy i formy řízení, musí se hospodařit s rozpočtem. Pracovníci škol jsou zaměstnanci mající své povinnosti a zodpovědnost. Také vytváří určité know-how, o které nejsou ochotni se dělit. Když už, tak velmi opatrně nebo formou „něco za něco“. RC: *„Každá taková informace, jak my se snažíme přesvědčit ty žáky, aby šli k nám, ono to je tak trošku výrobní tajemství každé školy.“*

Škola je vnímána jako poskytovatel veřejné (nepřímo) placené služby. RK: *„Škola je služba. Služba placená. My se můžeme tvářit já nevím jak, ale my jsme přinutili tuto společnost, aby přispívala na tuto službu. A nikdo nebude říkat, že je u nás školství zdarma.“* **Službou školy** je výchova a vzdělávání formou pedagogického procesu, kde jde o všestranné formování žáka podle Školního vzdělávacího programu. RO: *„Služba školy je vlastně to, abychom těm žákům vštípili právě ty dovednosti, znalosti a kompetence.“* Škola dále poskytuje služby, které jsou označovány jako vedlejší: výlety, zájezdy, kroužky, informace, poradenství, DVPP, nebo stravování a ubytování.

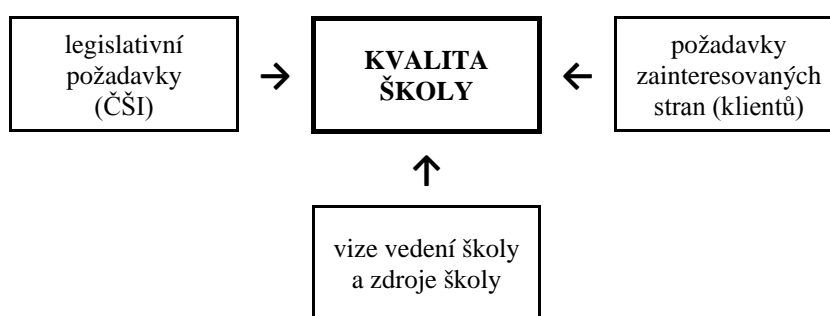
Za **klienta (zákazníka)** je považován na prvním místě žák, posléze absolvent školy a jeho rodiče či zákonní zástupci. RI: *„Pokud se tady bavíme o veřejné službě, tak, jak jí definuje v hlavní činnosti zřizovací listina střední školy, tak samozřejmě musíme zůstat u žáka a jeho zákonného zástupce.“* Pojmy zákazník a klient nejsou vnímány jako zásadně rozdílné, účastníci výzkumu je používají jako synonyma. Přesto se kloní spíše k pojmu klient. RO: *„Zákazník může být kdokoliv v obchodě, kdo si jde nakoupit. Tam, kde je anonymní prostředí. Zatímco o klienta už se musíte starat, to znamená, musíte tam rozvíjet trošičku ten vztah a pečovat o něho. Takže v podstatě každý student je takový individuální klient.“*

Jako **zainteresované strany** označují informátoři sociální partnery školy, ke kterým řadí firmy a organizace, kde probíhá praxe žáků nebo které jsou potenciálními zaměstnavateli absolventů, dále takto označují své dodavatele (např. výpočetní techniky), město, kraj, stát, potažmo celou společnost, ale také zřizovatele, sponzory, univerzity i média. Do zainteresovaných stran řadí také klienty. Otevřená škola je tedy propojena s velmi širokým okruhem společnosti a je svébytnou součástí vzdělávacího sektoru, ve kterém hledá své partnery pro spolupráci.

### 2. 3. 1. 3 Přijetí legitimacy klientských požadavků na kvalitu

Na školu jsou kladeny různorodé **požadavky na kvalitu**. Pracovníci vedení si uvědomují **legislativní požadavky**, zejména požadavky České školní inspekce, které musí splňovat, jsou nejdůležitější a také poměrně jasně dané. Na druhou stranu se ale otevírají také **požadavkům zainteresovaných stran, zejména klientů**, které byly doposud nejméně důležité, ale hlavně nejasné či neznámé. Vedení, které vytváří jakousi třetí linii požadavků na kvalitu a chod školy, určitou interní vizi, se snaží splnit požadavky legislativní a klientské, ale také uplatnit vlastní vize a dosáhnout tak svých stanovených cílů, a to udržení školy na vzdělávacím trhu, vytvoření pozitivní image školy a zajištění loajality klientů. Těmito kroky se chtějí vedoucí pracovníci školy přizpůsobit současnému vzdělávacímu trhu. Cíle jsou však omezeny také finančními a materiálními zdroji dostupnými škole. Požadavky na kvalitu školy zobrazuje následující schéma.

**Schéma č. 6: Požadavky na kvalitu školy**



Pracovníci vedení **kritizují legislativní požadavky**, které jsou rigidní, nedostatečné, zanedbávají kontrolu, nevychází z požadavků klientů a jsou zaměřeny na dokumentaci školy. RI: *„Tak, jak to definuje stávající vyhláška, je zbytečné se kvalitou školy zabývat.“* Snaží se **zdůraznit požadavky klientů**, zjišťovat je, vycházet z nich. Klienti jako příjemci služeb školy mají být považováni za rovnocenného partnera při ovlivňování chodu školy. RK: *„Místo aby občané v nějakém referendu řekli, my si tohle nepřejeme, my si přejeme něco jiného, tak to udělá pár úředníků, kteří to skrze politiky prosadí. A to jsou úředníci, to jsou pořád lidi, kteří se zabývají někde od stolu něčím a ve skutečnosti je to tak, že by bylo dobré se zamyslet, co vlastně budou potřebovat ty děcka.“* Upřednostnění požadavků klientů je především dobrým strategickým tahem, který má být jednotně komunikován pracovníky školy navenek a působit jako základ nové image školy. RF: *„V dnešní konkurenci i škole dělá největší propagaci spokojený absolvent.“*

## **2. 3. 1. 4 Specifika školy jako organizace poskytující služby klientům**

Připodobnění školy organizaci, která poskytuje služby klientům, naráží na jistá **specifika**, která vyvstávají z mnohých vyjádření účastníků výzkumu. Jak již bylo uvedeno, škola je přirovnávána k firmě, probíhají zde podobné procesy a mechanismy řízení a pracovníci vytváří určité know-how. Škola má však na rozdíl od klasické komerční firmy společenské či **sociální poslání**. Hlavním cílem školy není generovat zisk, ale poskytovat veřejné služby, což se projevuje také v oblasti rozpočtu, který závisí na množství žáků a nelze předem počítat s jeho výší. Podobné tedy zůstávají jen základní principy fungování a řízení. RG: *„Samozřejmě mohou být oblasti, kde si potom řekneme, fajn, toto je školství a je to jiné, ale v určitých procesech by to mělo fungovat stejně, si myslím. Nebo by to potřebovalo.“*

Dalším specifikem je nejasná hranice mezi klientem, zákazníkem a zainteresovanou stranou ve vztahu ke škole. Při definování vztahu školy k jejím aktérům záleží na situaci i na druhu poskytované služby. RG: *„No a pak vnímám jako klienty firmy, protože pro ně ty záky vychováváme. A vůbec, celá společnost. Podle toho, z jakého pohledu se mám na to podívat.“* Nejzávažnější specifikum spočívá

v **postavení žáka**, který je na jednu stranu klientem, na druhou stranu i „produktem“ školy, pokud se stane jejím absolventem. Je problematické se vyrovnat s tímto dvojitým vnímáním žáků při jejich začleňování do procesů probíhajících ve škole. RM: *„No a ten produkt by měl být vzdělaný žák.“*

### 2. 3. 1. 5 Nepřipravené inovace pedagogického procesu

Vedoucí pracovníci škol se snaží realizovat klientské požadavky na kvalitu. Pro tyto aktivity se jeví vhodné označení **klientsky individuální přístup**. Projevuje se ve formách výuky, zkoušení, disciplinárního řízení, ale zejména ve změně chování učitelů k žákům. RO: *„My vlastně k žákům přistupujeme tak jako ke klientům, individuální formou.“* Snahou je nabízet aktivity nad rámec ŠVP, ale také poskytovat úlevy žákům, jako je individuální studium nebo opakované šance na udržení se ve škole. Nový přístup k žákům vyzdvihuje jejich potřeby. RK: *„Prostě jde nám o to, že ten žák se tady musí cítit důstojně. A musí se cítit opravdu jako ten zákazník, který si v podstatě diktuje.“*

Tyto inovace jsou ale prováděny **bez diskuse s pedagogy**. Ti jsou postaveni před změny jako před hotovou věc, k čemuž se přizpůsobuje také další vzdělávání pedagogických pracovníků, které je v klasické podobě považováno za nedostatečné. RK: *„My ve vzdělávání jsme jakoby zakrněli, protože to vzdělávání dospělých je někde úplně jinde.“* Pedagogům je přisuzována **větší zodpovědnost** za to, co žáky naučili. Nemohou se vymlouvat na to, že se žáci neučí. RF: *„Musíme si uvědomit, že nejsou špatní jen žáci, ale také učitelé.“* Učitel není držitelem moci nad žákem s možností ho kdykoli nachytat, ale měl by být jeho partnerem a vycházet z jeho potřeb na cestě za vzděláním.

**Pedagogové nejsou připraveni** na přijetí klientského přístupu k žákům. RL: *„Byli tady takoví, kteří to nedokázali překousnout. Že ten žák je to nejdůležitější, co my nemáme vyhodit, ale máme udržet. Ale říkám, vysokoškoláci si tady to absolutně z vysoké školy nepřinášejí. Aby měli tady tuhle tu potřebu, že já jsem tady pro žáka. Ne. Oni žijí v tom, že ten žák je tady, protože já budu učit.“*

Je nutné pedagogy více motivovat, zejména finančně, aby se přizpůsobili vizi vedení. RK: *„Ono to vypadá, že tlačíme ty učitele někam jinam, na druhé straně, my jsme jim třeba zajistili poznávací zájezd do Egypta. ... A oni tam jednou na služební cestu.“* Jako extrém lze označit situaci, kdy odměny pedagogů záleží na jejich hodnocení ze strany žáků nebo dokonce na znalostech žáků.

Většinou jde ale o přístup založený zejména na otevřené komunikaci, kdy nedochází k výrazným změnám v rámci pedagogického procesu a vztahu učitel – žák. Je zde jasně patrné **specifikum žáka jako klienta**, který si nemůže jen diktovat požadavky, ale musí se podřídít pravidlům a požadavkům školy. RK: *„Když nesplní úkoly, nedostanou to.“* Ukazuje se také, že navenek prezentovaný klientsky individuální přístup k žákům funguje jako pozitivní prvek image školy vysílaný směrem k veřejnosti, uvnitř školy ale záleží jeho realizace především na přijetí jednotlivými pedagogy. RP: *„Jestli k nim někdo přistupuje víc přátelsky nebo míň, snaží se jim vyjít vstříc, tak to je spíš individuální.“* Také **klienti nejsou připraveni** na roli klientů nebo si tuto roli neuvědomují, jak naznačuje následující výrok. RP: *„Já si myslím, že oni to nevnímají jako službu.“*

Pedagogické aspekty změn lze spatřovat ve **změně vzájemného postavení učitele a žáka**. Na jednu stranu se tyto dvě skupiny mají k sobě chovat jako partneři, na druhou stranu se však ukazuje, že ne vždy je rovnocenné postavení žáka přínosem i pro jeho samotného. RP: *„Někdy mám pocit, že z učitelů dělají blbečky, proto, aby ten žák byl spokojený. Ale podle mě je to taková jakoby přetvářka vůči těm žákům, protože těm žákům to vůbec nic nedá.“* Musí být nalezena hranice mezi zdůrazňováním žáka jako klienta a jeho osobních potřeb a mezi posláním školy, která má sloužit také všeobecnému rozvoji společnosti. RE: *„Asi by to neměl být náš pán. My toho žáka potřebujeme, ale pořád je to žák, který jednak je mladší, není zletilý a každopádně se musí podrobit nějakým principům.“*

## 2. 3. 1. 6 Přizpůsobení se vzdělávacímu trhu a požadavkům na kvalitu

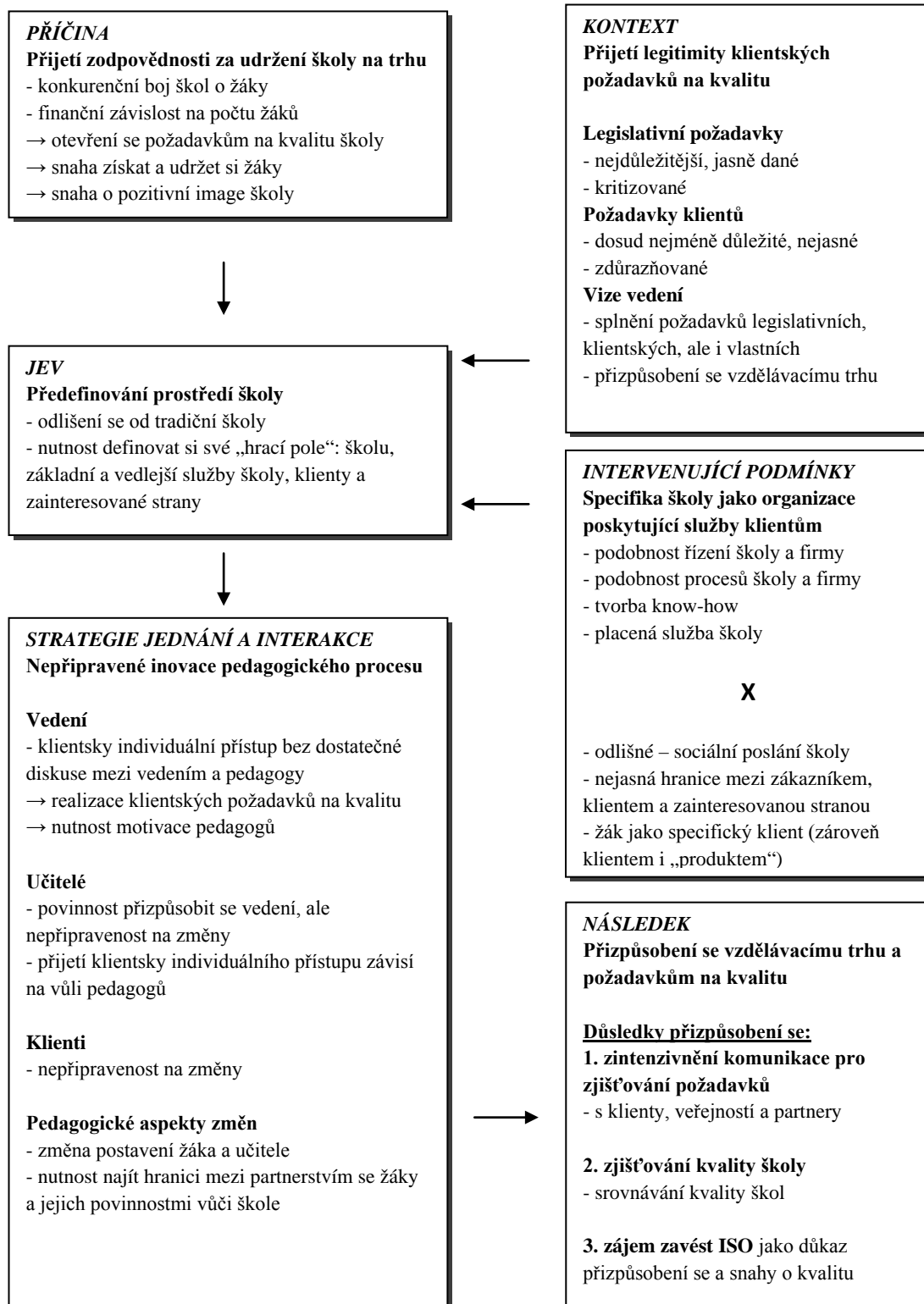
Důsledkem výše popsaných změn je **přizpůsobení se** situaci na vzdělávacím trhu a požadavkům kladeným na školu. Tohoto cíle je dosahováno přijetím zodpovědnosti za udržení školy na trhu, přijetím klienta školy a legitimacy jeho požadavků na kvalitu za působení specifík školy jako organizace poskytující služby klientům. Realizace požadavků na kvalitu probíhá formou klientsky individuálního přístupu, který zohledňuje také požadavky klientů, nejen legislativní a vize vedení. Tato realizace je však nepřipravená a v praxi je závislá na přijetí jednotlivými pedagogy, kteří k ní musí být motivováni. Přesto dochází ke změnám v rámci pedagogického procesu. Tyto změny mají nemalé pedagogické aspekty. První je **změna v postavení žáka a učitele**. Učitel je vnímán jako přímý poskytovatel služby školy žákům a je mu přisuzována **větší zodpovědnost** za odvedenou práci. I žáci však mají podíl na kvalitě výstupu pedagogického procesu a musí se podřídit jeho pravidlům.

Přestože diskuse s pedagogickým sborem vážně, je zřejmé, že snahou vedoucích pracovníků škol je **zintenzivnění komunikace** uvnitř i vně školy. Ruku v ruce s komunikací jde zájem o zjišťování požadavků klientů ve škole a **zavedení pravidelného hodnocení** vybraných aspektů kvality školy. RI: „*Takže my tady řešíme to nejzásadnější, to znamená, jak měřit kvalitu této služby.*“

**Zájem o zavedení normy ISO** je dalším krokem přizpůsobení se komerčnímu sektoru a přijetí snah o zvyšování kvality školy, ale také její konkurenceschopnosti. RI: „*A pokud si definujeme školu jako organizaci, která poskytuje službu, v tomto případě veřejnou službu, tak se nabízí sáhnout po normě ISO jakožto po ověřeném nástroji řízení kvality.*“ Naznačené důsledky přizpůsobení se vzdělávacímu trhu a požadavkům klientů budou podrobně rozvedeny v následujících kategoriích.

Schéma shrnující obsah první kategorie se nachází na následující straně. Další výňatky z rozhovorů s účastníky výzkumu vztahující se ke kategorii Klientsky individuální přístup jsou obsaženy v příloze č. 4.

## Schéma č. 7: Klientsky individuální přístup





## 2. 3. 2 Jev: Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti

### 2. 3. 2. 1 Neznalost kvality školy v konkurenci

Vedoucí pracovníci škol otevírají své „hrací pole“ vůči požadavkům klientů a chtějí jim dát možnost vyjadřovat se k dění ve škole a sdělovat svá očekávání. Nedostatečná informovanost o kvalitě vlastní školy z pohledu klientů a mlhavé představy o jejich požadavcích vedou k zintenzivnění komunikace s klienty, což se projevuje také v zavádění a využívání různých druhů interních šetření, která jsou formou nepřímé komunikace v rámci školy i mimo školu.

Objevuje se i **zájem srovnávat školy** mezi sebou. RK: *„Dneska se vlastně (ředitel) nedozví, jak na tom je, on si jenom myslí, že je dobrý. Všichni si myslí, že jejich škola je výborná.“* Dosud existující možnosti hodnocení výstupů škol směřující k jejich srovnávání považují účastníci výzkumu za nedostatečné. Snaží se také **překonat ustálené předsudky o kvalitě různých škol**, k čemuž právě mohou veřejná srovnání napomoci.

Spojovacím motivem těchto snah je udržení školy na trhu a touha přesvědčit sebe i veřejnost, že jde o školu s výbornými výsledky. RC: *„Já bych přivítal, aby vznikly takové žebříčky škol.“* Promítá se sem také fakt, že všechny školy, které zavedly systém ISO 9001 v Olomouckém kraji, se musí vypořádávat s konkurencí, kterou pro ně představují školy stejného nebo podobného zaměření v blízkém okolí, které mají mnohdy delší tradici, jsou lépe dostupné dojíždějícím, nebo mají jiné výhody. Pravidelné **monitorování kvality školy je povinné**. Pokud již proběhla implementace normy ISO, stává se povinným také zjišťování spokojenosti klientů.

## 2. 3. 2. 2 Způsoby hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti klientů

Nejširší hodnocení probíhá na bázi **srovnávání škol**, které se rozhodly propojit své úsilí v rámci projektu hrazeného z prostředků Evropského sociálního fondu. Využívají pro tyto účely vlastní metody hodnocení i kritéria kvality a jejich cílem je zveřejnění výsledků ve formě žebříčku škol podle vybraných hledisek. Dokonce je snahou standardizovat vnitřní evaluaci škol pro lepší srovnatelnost jejich výstupů. Tyto kroky v podstatě směřují k zavádění systému řízení kvality do škol, jehož přirozenou součástí je zjišťování kvality na různých úrovních. RK: *„At' si nakonec certifikaci udělají, ale to zavádění systému děláme v rámci procesu autoevaluace, který chceme řídit, aby byl srovnatelný na všech školách.“*

Většina škol ale využívá téměř výhradně **interní hodnocení kvality**, které má podle získaných výpovědí tyto formy:

- **využívání externích šetření na interní úrovni,**
- **hospitace,**
- **zjišťování dosažené úrovně žáků (srovnávací testy),**
- **individuální šetření ze zájmu pedagogů,**
- **vlastní šetření spokojenosti klientů.**

**Externí šetření na interní úrovni** jsou typem hodnocení vybraných aspektů kvality školy či získávání jiných dat, který je přijat jednorázově na základě nabídky z vnějšku. Může jít o šetření zpracovávaná v rámci diplomových prací studenty vysokých škol. Bývají také využívány nabídky firem. Odborná šetření prováděná specializovanými společnostmi jsou sice finančně náročná, na druhou stranu jsou považována za přínosná. Fungují také jako inspirace pro pozdější vlastní průzkumy. RF: *„Na každém dotazníku, který si prohlédnu, mě upoutají věci, na které já bych nepřišla.“* Zaměřují se na různou problematiku s cílem dozvědět se „něco“ o škole nebo jejich aktérech. Pokud jsou využity všeobecně dostupné dotazníky z iniciativy vedení, orientují se na diagnostiku konkrétních problémů, jako je např. užívání drog, nebo na klima školy.

**Hospitace** jsou prováděny vedením nebo učiteli. Zaměřují se na vzájemné hodnocení mezi kolegy, na hodnocení učitele vedením, ale také jsou využívány jako podpůrný prostředek při řešení problémů mezi učitelem a třídou, kde vyučuje. Na některých školách jsou předem plánovány a probíhají pravidelně, jinde bývají nahodilé. Jejich účel nebývá vždy naplněn, pokud jsou učitelům hlášeny předem. Přítomnost hodnotitelů má také vliv na atmosféru při vyučování. RP: *„Děcka to ví, taky se chovají úplně jinak při hospitaci než klasicky.“*

**Zjišťování dosažené úrovně žáků** je zaměřeno na sledování jejich pokroků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Například jde o tvorbu portfolií žáků nebo o sledování jejich chování. Hlavně jde o využívání **srovnávacích testů**, které zjišťují znalosti žáků ve vybraných oblastech. Někdy jsou tyto testy používány pro porovnávání vstupních a výstupních znalostí žáků, nebo pro srovnávání znalostí napříč školami (SCIO testy), jindy mohou být využívány jako jeden z podkladů pro hodnocení kantorů na základě znalostí jejich žáků. RK: *„Takže já, když budu chtít hodnotit učitele, tak nařídím test podle otázek, které generuje počítač, to znamená, každý žák má jinou otázku, a já získám dokonalý přehled o zvládnutí celého učiva.“* Společným znakem srovnávání žáků je **pravidelnost a systematičnost**, bez které by tato činnost neměla smysl. RI: *„Přijímací zkoušky a jejich výsledky by měly být vstupním testem, jakýmsi počátkem, nebo já bych řekl takovou základní anamnézou toho, s čím ten žák přichází. Pokud toto na samém začátku nevytvoříme, tak se nemůžeme bavit o objektivizaci řízení kvality.“* Problémem srovnávacích testů je jejich jednostranná zaměřenost na kognitivní oblast.

**Individuální šetření ze zájmu pedagogů** jsou používána **nárazově** pro zjištění zpětné vazby ke kvalitě výuky, k aktuálním problémům nebo k hodnocení služeb poskytovaných školou. Mají podobu dotazníků vytvořených pro konkrétní příležitost. Jde o neoficiální část hodnocení školy. RD: *„Já ten dotazník třeba využívám jen ve svých hodinách, třeba mimo nějakou školní akci, abych zjistil, jak se žákům pracuje.“* Výsledky jsou využívány pro informovanost zadavatelů šetření či jako podklad pro inovace nebo diagnostiku a následné řešení problémů.

**Vlastní šetření spokojenosti klientů**, jejichž označení vychází z požadavku zavedeného systému řízení kvality ISO 9001, jsou postavena na dotaznících

získaných z internetu, vlastní tvorbou nebo inspirací jinými dotazníky, popřípadě ve spolupráci s firmou, která ISO zavádí. Dotazníky jsou diferencovány podle skupin respondentů (žáci, rodiče, pracovníci školy, absolventi, zaměstnavatelé). Nejsou vytvářeny speciální dotazníky přímo pro „měření spokojenosti“, využívají se dostupné nástroje zaměřené na celkovou evaluaci vybraných aspektů kvality školy, což je považováno za přijatelnou alternativu ke zjišťování spokojenosti. RD: „*Tak ta spokojenost je v podstatě v tom dotazníku obsažena, i když se ten dotazník přímo tak nenazývá.*“ Šetření probíhají **pravidelně**, většinou jednou ročně.

**Oblasti hodnocení** lze podle získaných dotazníků rozdělit na obecné hodnocení školy (z hlediska žáků, rodičů a absolventů), hodnocení konkrétních učitelů (z hlediska žáků), hodnocení vedení školy (z hlediska zaměstnanců) a hodnocení přijatých absolventů školy (z hlediska zaměstnavatelů). Otázky se konkrétně zaměřují na **pět aspektů kvality školy**, a to zejména na kvalitu pedagogického procesu a úroveň pedagogického sboru, v menší míře na prostředí školy, komunikaci a vedlejší služby. Těchto pět aspektů lze vidět v dotaznících pro klienty (žáky, rodiče a absolventy), ostatní zainteresované strany dostávají otázky, které jsou zaměřeny jinak. Učitelé jsou dotazováni na jejich podporu ze strany vedení, zaměstnavatelé jsou dotazováni na znalosti, dovednosti a nedostatky zaměstnaných absolventů. Respondenti mohou vyplňovat hodnocení na škálách nebo pomocí známek. Někdy mají možnost jednak uvést důležitost položky a posléze ji ohodnotit, čímž je možné získat rozdíl mezi očekáváním a vnímáním u daných položek. Otázky jsou doplňovací i zjišťovací, respondenti mají možnost doplnit své individuální požadavky či vyjádření. Zajímavá je také možnost zhodnocení kvality školy v jedné položce.

Podrobnost dotazníků klesá se vzdáleností respondenta od školy. Nejobsáhlejší dotazníky dostávají žáci, poté rodiče, zaměstnanci, absolventi a zaměstnavatelé. Dotazníky jsou distribuovány nejčastěji žákům (někdy jen zletilým) a absolventům, v menší míře rodičům, učitelům a dalším zaměstnancům školy nebo zástupcům firem, které jsou potenciálními zaměstnavateli absolventů. Důvodem omezení šíře vzorku je malá návratnost dotazníků. RL: „*Ten dotazník mohou vyplnit*

*i rodiče, pokud chtějí. Ty už nemůžeme nutit. Ty děcka naženete do IVT a řeknete, vyplňte.“*

Tato šetření souvisí jednak s požadavkem normy ISO měřit a monitorovat spokojenost klientů, zároveň jsou spojována s povinností školy provádět vlastní hodnocení, která je dána školským zákonem. Dotazníky využívané školami tak současně vedou k naplnění požadavků normy i legislativy. RD: *„Škola má ze zákona povinnost vypracovávat nějaké autoevaluační zprávy a pro ty potřebujeme nějaký podklad.“* Tabulka shrnující základní popsané znaky prováděných šetření je obsažena v příloze č. 2.

Výrazným motivem interních šetření ve školách je kromě obecného posouzení kvality školy **důraz na konkrétní či obecné hodnocení učitelů**, jakožto přímých poskytovatelů služeb školy, z hlediska jejich kompetentnosti a přístupu k výuce. RI: *„Takže u každého učitele, který je jakožto zainteresovaná strana nositelem té veřejné služby, tak se v podstatě objeví 3 důležité informace, a to informace o tom, jak vidí jeho hodiny vedení nebo metodici, za další, jak vidí jeho hodiny žáci a zákonní zástupci, a u těch podstatných předmětů se objeví informace, jak vychází jeho hodiny v rámci srovnávacích testů.“* Důraz je kladen také na hodnocení chování učitelů k žákům. RL: *Byli tady takoví učitelé, kteří byli považováni za skvělé odborníky, byli dvojkaři, ale co se týkalo chování k žákům, tak měli třeba pětky.“*

### **2. 3. 2. 3 Zmírňování problémů při hodnocení školy**

Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti probíhá v kontextu složitých podmínek, kterým se pracovníci škol snaží čelit.

#### **A. Subjektivita hodnocení versus kompetentnost klientů hodnotit školu.**

Velkým problémem při zjišťování kvality škol je subjektivita hodnocení. V úvahu přichází možnost nepochopení otázek nebo závislost odpovědí na situaci a náladě respondentů, ale také nechuť vyplňovat dotazníky. RM: *„Oni jsou nejchytřejší, nejvtipnější. Velká část, a nebyli jsme jiní, stojí ke všemu v opozici*

*jenom tak z principu.*“ Subjektivní výpovědi jsou objektivizovány jejich množstvím. RD: *„Jsme si vědomi toho, že vždycky ten dotazník je svým způsobem subjektivní záležitost toho, jestli ten žák zrovna psal test nebo byl zkoušen, takže asi se to musí brát s určitou rezervou, na druhou stranu, pokud jeden kantor získá od dvaceti žáků podobné, ať už lichotivé nebo nelichotivé hodnocení, tak to o něčem taky vypovídá. Bereme to tak zdravě, s mírnou rezervou.“*

Klienti jsou i přesto považováni za kompetentní hodnotitele a je důležité, aby měli možnost vyjadřovat se ke kvalitě služeb školy. RJ: *„Je jim jasné, že některé části toho procesu výuky prostě musí tak být a že s tím nic nenadělají.“* Nadále jsou však jejich názory přijímány s nadhledem. RP: *„Protože tam je tolik faktorů, které ovlivňují tu kvalitu školy, že jsou věci, do kterých absolutně nevidí a nemají šanci vidět.“*

## **B. Neodbornost šetření versus snaha optimalizovat dotazníky.**

Složitost hodnotit kvalitu školy na základě rozdílných názorů lidí, nemluvě o měření spokojenosti, pracovníkům škol ztěžuje absence nástrojů, se kterou se vyrovnávají většinou tvorbou vlastních dotazníků i vyhodnocovacích systémů. Ve většině případů výsledky analyzuje jednotlivec nebo tým určený vedením školy. Vyhodnocení je zaměřeno na celkové výsledky nebo jednotlivé položky. Důraz je kladen na **jednoduchost a přehlednost** (procenta, aritmetický průměr, barevné grafy), přesnost je druhořadá. Nejde o detailnost výsledků, ale o jednoznačnost. RI: *„Já bych si nelámal hlavu nějakou složitou konstrukcí. Já myslím, že ty dotazníky musí být velmi jednoduché a velmi čitelné pro toho uživatele. A nezabýval bych se ani přesností hodnocení. Protože, teď nechci, aby to znělo špatně, to hodnocení a vyhodnocení by mělo být velmi jednoduché i za cenu, že nemusí být detailní.“* Výsledky jsou k dispozici ve škole, ale nejsou veřejné. Pokud škola využívá dotazníky vyplňované přes internet, hrozí manipulace takového šetření. Pracovníci škol si uvědomují neodbornost interních šetření ve škole, přesto je považují za přínosná. Stěžují si však na zdlouhavé zpracovávání výsledků. RF: *„Dřív jsem si dělala a vyhodnocovala dotazníky sama, ale z toho už jsem se vyléčila, protože to jsem dělala celé prázdniny.“*

Naopak přístup k hodnocení kvality na vyšší úrovni - srovnávání škol lze označit za zodpovědnější. Probíhá podrobné šetření i vyhodnocování a využívá se odborná analýza dat. Výsledky jsou po domluvě účastníků veřejně přístupné. RK: *„Máme zaplacené vyhodnocování. To znamená, že někdo nezávislý provede analýzu dat.“*

Pracovníci zapojení do zpracovávání interních šetření se snaží **optimalizovat dotazníková šetření**. Zaměřují se jednak na citlivost a zaměření otázek, na srozumitelnost klientům a časovou nenáročnost vyplňování. RM: *„Každý rok sbíráním zkušeností ty otázky upravujeme, aby byly cílenější, nebo spíš aby byly jednoznačné.“* V jejich zájmu je také jednoduchost vyhodnocování (digitalizace, přehlednost, rychlost). Uvědomují si však svoji **nekompetentnost ke zpracovávání šetření**, která by v ideálním případě měla být prováděna odborníky. RB: *„Můžeme se bavit o tom, jestli firma jako škola má dostatečně kompetentní lidi na to, aby sestavili takový dotazník.“*

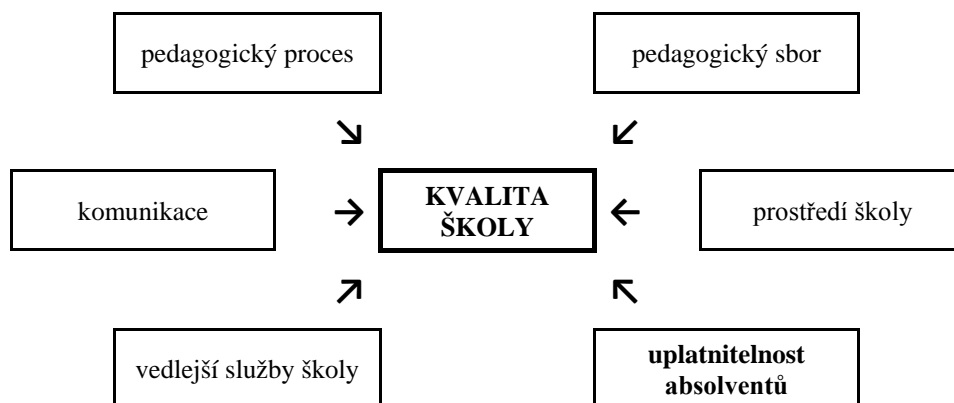
### 2. 3. 2. 4 Relativita kvality školy a spokojenosti klientů

Subjektivita hodnocení a neodbornost prováděných šetření však naráží na další zásadní překážku, kterou je problematické uchopení a operacionalizace kvality školy a stejně tak i spokojenosti klientů. Účastníci výzkumu nepovažují za problematické vymezit **aspekty kvality školy**, na základě kterých většinou sestavili vlastní dotazníky. Týkají se pedagogického procesu (atraktivita oborů, zajímavost výuky, propojení výuky s praxí, procento přijatých na VŠ), úrovně pedagogického sboru (vztah vyučujících k žákům, odbornost vyučujících, objektivita známkování, úroveň vedení školy), prostředí školy (vybavení, klima školy, čistota), komunikace (přístup k informacím, možnosti komunikace a spolupráce, poradenství) a vedlejších služeb školy (mimoškolní aktivity, ubytování, stravování). Uvědomují si však **relativitu těchto kritérií** a to i zdánlivě srovnatelných údajů. RA: *„Samozřejmě, že není možné naši službu změřit či zvážit, jako kdybychom vyráběli nějaké věci. Ale kontrola tu probíhá.“*

Nejčastěji zdůrazňovaným aspektem kvality školy je **uplatnitelnost absolventů** na trhu práce nebo na dalším stupni vzdělávání, se kterou souvisí důraz na znalosti žáků získané ve škole. Na jednu stranu je uplatnitelnost považována za hlavní indikátor kvality školy, na druhou stranu bývá hned vzápětí zatracována jako neobjektivní ukazatel. RC: „*To je velice pořídní ukazatel, protože dnes je přijat každý, kdo se tam přihlásí.*“

Za problematické je považováno zjišťování kvality v rámci školy samotné, jejíž pracovníci na to nejsou připraveni, zejména zjišťování jiných výstupů než jsou v kognitivní oblasti. Kritéria kvality škol jsou relativní a těžko měřitelná, což poukazuje na nesrovnatelnost výstupů škol. Relativní aspekty kvality školy vzešlé ze získaného materiálu zobrazuje následující schéma.

**Schéma č. 8: Relativní aspekty kvality školy**



**Vymezení spokojenosti** ve vztahu ke klientům je pro pracovníky škol problematické. RP: „*Je to pojem, který každý zná, ale nikdo ho neumí vysvětlit.*“ Spokojenost je na jednu stranu vnímána velmi zjednodušeně. RC: „*To je jednoduchý barometr. Chodí rád do školy.*“ Na druhou stranu, pokud se respondenti zamyslí nad jejím zjišťováním, stává se z ní velice složitý fenomén. RA: „*To se prostě nedá říct, na to vám odpovídat nebudu. Na to je určitě několik definicí ve slovníku, které si můžete vyhledat.*“ Zatímco na aspektech kvality se účastníci výzkumu více méně



shodují, i když je považují za neobjektivní, **představy o spokojenosti jsou více diferencované**. V mnohém se překrývají s aspekty kvality (vyhovující výuka a hodnocení, uplatnitelnost vzdělání), jsou však ještě více abstraktní (možnost seberealizace, ochota ke kompromisu, vstřícnost, důvěra, pozitivní vztahy). Zřetelně se ukazuje, že spokojenost souvisí s klimatem školy. RH: *„Spokojenost... tak v podstatě když žáci nezvracejí, když jdou ráno do školy poměrně rádi, že tady mají přiměřeně vlídné prostředí a že jim umožňujeme se řádně vzdělávat, tak by jim to potom v praxi k něčemu bylo. Že mají dobrý kolektiv ve třídě a mají prostor i pro to, aby se realizovali i mimo výuku v kroužcích, mají tady sportoviště, takže to vyžití je tady pestré.“*

Dá se říci, že podle vyjádření účastníků výzkumu, je spokojenost klientů možné vnímat ve třech dimenzích:

- **suportivní komunikační klima školy - spokojený klient má možnost otevřeně komunikovat na partnerské úrovni,**
- **splnění očekávání - spokojený klient dostává to, co očekává, že by měl ve škole dostávat,**
- **loajalita - spokojený klient doporučí školu dalšímu.**

Spokojenost klientů souvisí se suportivním komunikačním klimatem školy. Znamená to, že mají dostatek možností komunikovat a vyjadřovat se k chodu školy, ale také si stěžovat a řešit problémy s důvěrou v pracovníky. Ti by měli s klienty jednat jako s partnery a udávat jasná pravidla komunikace. RO: *„Myslím si, že spokojenost zákazníka nebo toho klienta je v tom, aby ten zákazník cítil, že ten, kdo se má o něho starat a má o něho pečovat, že to skutečně dělá. To znamená, že mu není lhostejný. A že ho nechá taky projevit svůj názor a že je ochoten ke komunikaci a k diskusi. Pokud tohle to všechno funguje, tak by měl být spokojený.“*

Spokojený klient dostává to, co očekává, že by měl dostat. Jinými slovy má pocit, že do školy nechodí zbytečně, že ho připravuje na budoucí život a povolání. Na druhou stranu není ani přetěžován. Cítí se adekvátně ohodnocen ve výuce. Spokojenost se jeví jako průsečík mezi nicneděláním a přetěžováním. Je to míra naplnění očekávání studentů vůči škole z jejich subjektivního pohledu. RI: *„Bud'to*

*jsem spokojen nebo nejsem spokojen. Bud' něco akceptuji a stačí mi to, a nebo si myslím, že bych měl mít něco jiného za peníze, které dávám.“*

Spokojený klient doporučí školu dalším. Může se také v budoucnu vrátit jako účastník vybraného kurzu nebo se na školu s důvěrou obrátí, pokud bude mít problém. Druhotným, nicméně velmi podstatným aspektem tohoto jevu je upevňování pozitivní image školy na základě referencí klientů, což vede v konečném důsledku k tomu, že škola nemá problém s nedostatkem žáků. RG: *„Spokojenost klientů.. Tak tady tou otázkou vnímám, co se tím projeví. Tak že se k nám budou vracet. ... Nebo když má někdo nějaký problém, že se zase na nás obrátí. ... Pak se to může projevat z pohledu žáků, že se nám nepohnou stavy žáků, že to bude narůstat, že sem rodiče opakovaně dají své dítě nebo doporučí naši školu.“*

Tři uvedené dimenze spokojenosti na sebe navazují. Suportivní komunikační klima dává dostatek prostoru pro vyjednávání o požadavcích na kvalitu z hlediska různých zainteresovaných stran včetně klientů. To přispívá k přiblížení se jejich očekávání a k plnění požadavků. Následkem je loajalita klientů, kteří doporučí školu dalším nebo se sami v budoucnu vrátí například jako účastníci kurzů poskytovaných školou.

V přístupu ke spokojenosti žáků jakožto klientů lze vymezit další, tentokrát protichůdné pohledy, které vykrystalizovaly z vyjádření účastníků výzkumu:

**Pozitivní nespokojenost klientů** je utvářena pravidly a povinnostmi ve škole, požadavky učitelů, také je omezena spokojeností jiných. RB: *„Na tu jednu školu prostě rodiče dávají děcka s tím, že děcka si tam budou hrát, budou tam spokojený, pak vyjdou ze školy a nebudou umět jedna a jedna, a na druhé škole prostě budou ty děcka držet pod krkem, naučej je kolik je jedna a jedna, ale děcka tam budou možná nerady chodit.“*

**Negativní spokojenost klientů** vyplývá z jejich neomezených požadavků, ale nepodporuje dosažení cílů školy ve vztahu ke společnosti. Nabourává samotnou podstatu školy, kterou je formování a rozvoj žáků podle současných společenských ideálů. RM: *„Obávám se, že jinak spokojený student je zíněnka, leží a dívá se na modrou oblohu, je spokojený a nic nedělá.“*

**Spokojenost jako aspekt vnímání kvality školy** není primárně akcentována v době, kdy klienti školu navštěvují jako žáci a jde o jejich „**aktuální spokojenost**“.

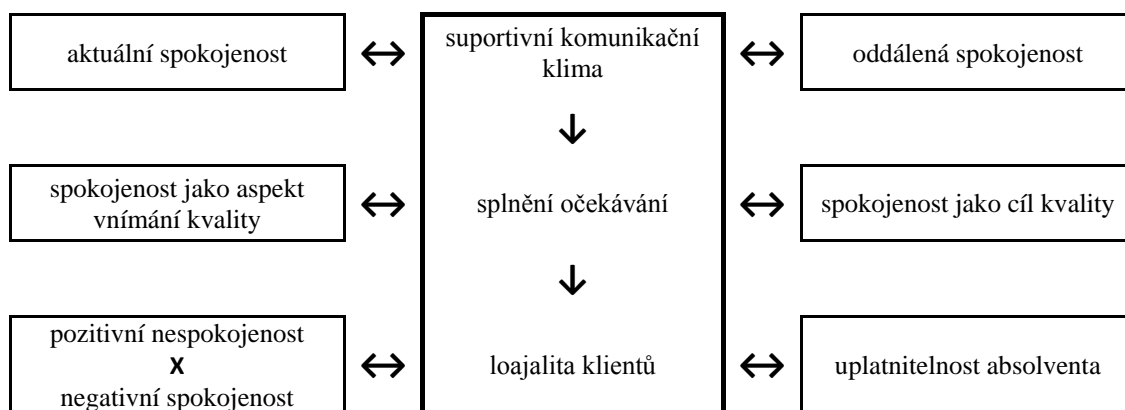
RP: „Kvalita není to, že toho studenta tam mám, ale je to o tom, co z toho studenta pak bude. Že ten student bude použitelný v praxi.“

**Spokojenost jako cíl kvality** je oddalována až do doby, kdy klienti opustí školu jako absolventi. Pro tento fenomén specifický pro oblast škol se jeví vhodné označení „**oddálená spokojenost**“. RF: „Jednoznačně jde o spokojenost klienta, tedy žáka. Musí najít po ukončení školy uplatnění, případně být schopni pokračovat v dalším studiu.“

Nejčastěji opakovaným a zdůrazňovaným motivem ve vztahu ke kvalitě školy, ale i ke spokojenosti klientů je jejich **uplatnitelnost po absolvování školy**. Tento aspekt, jak se zdá, nejvíce spojuje kvalitu školy a spokojenost jejich klientů. RP: „Uplatnitelnost v praxi. Jo, tím, že já jsem uplatnitelná, že najdu práci nebo že se umím orientovat i mimo obor, že mi to, když to řeknu slangem studentů, že mi ta škola něco dala, tak jsem spokojená.“ V rámci řízení kvality ve škole je třeba najít určitý průnik mezi požadavky a povinnostmi klientů tak, aby mohli být spokojeni po absolvování školy zejména v tom, že najdou uplatnění.

Složitě vztahy mezi výše uvedenými charakteristikami spokojenosti klientů školy jsou vyobrazeny v následujícím schématu, kde je viditelná jejich vzájemná logická provázanost na třech horizontálních i vertikálních úrovních.

**Schéma č. 9: Vztahy mezi aspekty spokojenosti klienta školy**



Kritéria kvality a spokojenosti mají společné prvky, týkající se pedagogického procesu, kvality učitelů, vztahů mezi učiteli a žáky, prostředí školy a doplňkových služeb. Spokojenost je ale více abstraktní pojem, který s kvalitou sice těsně souvisí, ale nahlíží na ni z individuálního hlediska jednotlivců. Kvalita školy se jeví jako více hmatatelná, spokojenost je jejím odleskem. Zjišťování spokojenosti je pak obecně zaměřováno za hodnocení vybraných aspektů kvality školy ze subjektivního pohledu klientů.

**Cílem šetření škol není zjišťování spokojenosti**, prováděné pomocí operacionalizace tohoto pojmu do měřitelných údajů, je to získávání zpětné vazby zaměřené na vybraná témata, která určuje vedení školy. RK: „*Vy nezměříte spokojenost. Vy změříte zlepšení.*“ Při tom se ukazuje důležité zjištění a to zdůrazňování oddálené spokojenosti absolventů jako cíle kvality školy, která se projevuje zejména jako uplatnitelnost absolventů. Aktuální spokojenost žáků, která je popisována jako jeden z aspektů vnímání kvality školy, není akcentována a v rámci pedagogického procesu musí být nalezena hranice mezi pozitivní nespokojeností a negativní spokojeností (přetěžováním a nicneděláním žáků). Jedná se tak o dva různé pohledy na spokojenost klientů školy, které jsou propojené a pro jejich dosažení je třeba vytvářet suportivní komunikační klima, splňovat očekávání klientů vůči škole a dosahovat tak jejich loajality.

### **2. 3. 2. 5 Nezájem hodnotit školu**

Problémy při hodnocení kvality školy spočívají v subjektivitě hodnocení a neodbornosti prováděných šetření, v širším kontextu také na relativních kritériích kvality i spokojenosti. **Všeobecná neochota hodnotit školu** je jako další negativní jev přítomna v jednání nejen klientů, ale i pracovníků škol. Přístup žáků k hodnocení školy je různý, někteří mají zájem, jiní ne, rádi hodnotí zejména učitele. RB: „*Někdo to tam prostě naháže nějaký křížky, aby to měl rychle za sebou, někdo to vezme vážně.*“ Na druhou stranu jsou jedinou skupinou, která hodnotí školu povinně a využívá tak i šance ulít se z výuky. K šetření přistupují nezodpovědně, nemají zájem sdělovat kladné hodnocení. Adolescentní žáci jsou velmi kritičtí. Sporadicky

využívají možnost doplnit do dotazníku vlastní názory či požadavky, jako by o kvalitu školy neměli zájem. RK: *„Podle toho, jak si ověřujeme názory žáků a rodičů, tak je to absolutně nezajímá.“* Ukazuje se také vliv skutečnosti, že dotazníky jsou iniciovány vedením školy shora, což je žáky apriory považováno za zavrženíhodné, zejména v případě, že po vyhodnocení dotazníků ve škole nedojde k žádným změnám. RP: *„Pokud nevidí ty výstupy z toho, co se bude dít, co se změní, tak ani se nedivím, že se jim to nechce vyplňovat.“* Rodiče a absolventi nemají zájem se vyjadřovat ke kvalitě školy formou dotazníků. RJ: *„Návratnost dotazníků je od těch rodičů asi 20... 25 – 30%. Od absolventů je to horší.“* Po zkušenosti s jejich nízkou návratností nemá podle získaných vyjádření smysl tyto skupiny do šetření pravidelně zapojovat.

Zarážející je, že dokonce i **pracovníci vedení**, pokud mají jako klienti hodnotit jinou školu, jen neradi vyplňují dotazníky. RB: *„Já jako rodič jsem byl nucen vyplňovat nějaké dotazníky a to jsem teda skřípal zuby, protože mě jako rodiče to teda vyloženě zatěžovalo.“*

**Učitelé většinou nemají zájem** o tuto formu zpětné vazby, mají tendenci snižovat objektivitu šetření, dotazníky vyplňují neradi, a pokud hodnotí kolegy, jsou solidární. RE: *„Já, když se účastním nějakého školení, tak taky nejsem rád, když musím vyplňovat nějaký dotazník. Dám jim tam třeba jedničky a dvojky, aby nevyhodili z práce toho chudáka druhého, který mě školil.“* Také se ukazuje, že přístup učitelů k hodnocení ze strany žáků může souviset s jejich věkem a zkušenostmi ve školství. RL: *„Ti starší učitelé a typičtí učitelé, kteří prošli socialistickým školstvím, jak já říkám, tak ti se k tomu stavěli hodně negativně. Že si dovoluujeme, že nás žáci hodnotí a podobně, ale mladší generace, ta je z toho taková na vážkách, a ten střed, ten to bere jako dneska už samozřejmost, že naopak chtějí vidět, jestli se mají zlepšit nebo ne.“*

## 2. 3. 2. 6 Omezené výstupy hodnocení školy

Výsledkem hodnocení kvality škol, ke kterému vede pracovníky neznalost kvality školy v konkurenci, je patová situace. Neodbornost šetření, subjektivita hodnocení, relativita kritérií kvality i spokojenosti a nezáměr hodnotit školu vedou ke **sporadickým zjištěním**. Hodnocení klientů je tak příkládána pouze relativní váha. Jeho **využití je zejména pro informovanost klientů i pracovníků** škol, dále jako podklad pro hodnotící zprávy, které musí být na školách povinně vytvářeny ať už podle požadavků legislativy na provádění vlastního hodnocení a nebo požadavku normy ISO na zjišťování spokojenosti. Výsledky se porovnávají s minulými a také napříč skupinami respondentů. Konkrétní využití výsledků se projevuje v **inovacích** (např. změny v ŠVP), v plánu hospitací a v hodnocení jednotlivých učitelů vedením. Je také podporou kontroly a řešení problémů ve škole. RI: *„Tam, kde vychází ty známky špatně, tak samozřejmě nás to nutí k návrhu nějakých opatření, která jsou realizována, pokud na to existuje nějaký zdrojový rámec.“*

Prováděná dotazníková šetření, která jsou součástí způsobů hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti zainteresovaných stran, jsou i přes jejich nedokonalost a omezenost důležitým zdrojem informací, které mohou napomáhat školám ke zlepšování a mohou být považována za krok kupředu. Pracovníci škol se snaží v rámci možností získávat systematickou zpětnou vazbu. Pro jejich činnost není podstatné přesně vymezit a měřit spokojenost, ale získávat podklady, které po zvážení vedením školy mohou vést k inovacím nebo k řešení problémů. RI: *„Žádné hodnocení není objektivní a řízení kvality je otázka držet nějaký trend zlepšování. A samozřejmě pokud si postavíte ambici, že to bude dokonalé, detailní a bezchybné, tak se nikam nepohnete.“*

Často dochází ke **shodě v hodnocení, která je vnímána pracovníky vedení jako podpora jejich úsudku, který je hlavní**. RK: *„Já se zeptám sebe, jaký je můj názor a můžu se zeptat zástupců, jako vedení školy a podívám se, jaký názor na to mají učitelé a jaký názor na to mají žáci. Nakonec zjistíte, že se shodujeme.“* Ukazuje se, že žákům je sice dána možnost vyjádřit se k chodu školy, hlavní slovo však zůstává na pracovnících vedení. RH: *„Bud' se nad tím zamyslíme a řekneme, že ano,*

*měli pravdu, a nebo ten náš názor potom stojí na druhé straně a nevyužijeme toho jejich názoru nijak dál.“*

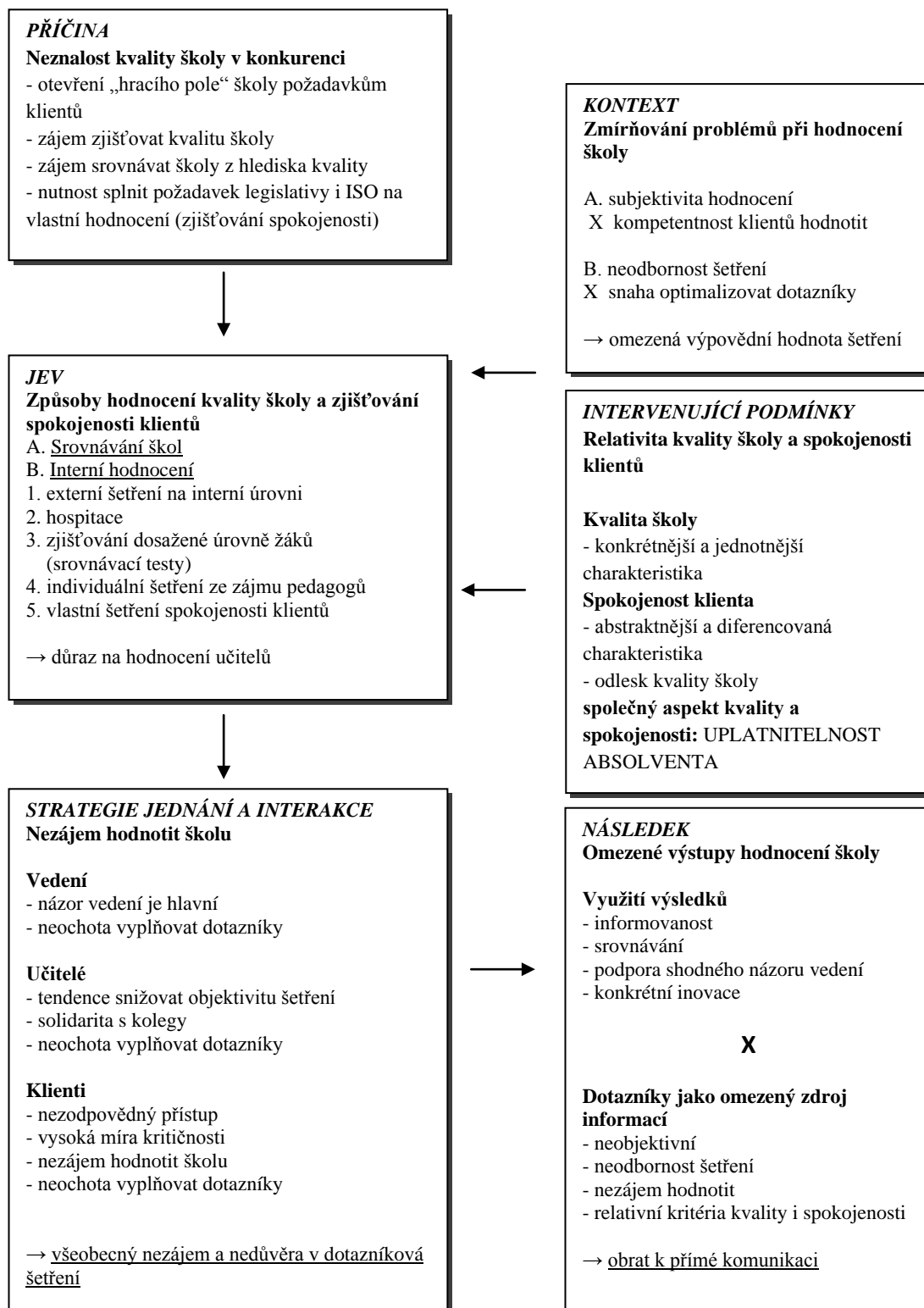
Zjišťování spokojenosti či zpětné vazby s pomocí dotazníků se ve škole jeví jako problematické a nemá takové opodstatnění jako v jiném typu organizace. **Je nutné orientovat se více na formy přímé komunikace** než dotazníky. Samotná specifika školy, kam klienti chodí téměř denně, přímo nahrávají tomuto pojetí. Dotazníky mají své opodstatnění v organizacích, kde není možný dlouhý a osobní kontakt s klienty či zákazníky. Ve školách je větší prostor pro diskusi, který může být využit k přímé a časté konfrontaci názorů v rámci školního parlamentu nebo klasických třídnických hodin, jež vede k rychlému odhalování a řešení problémů a ke zlepšování. Dotazníková šetření jsou ve školách neefektivní také proto, že jsou neobjektivní. Dosud pro ně neexistují statisticky funkční nástroje využitelné ve školství. Pracovníci škol nejsou přímo kompetentní vytvářet tyto nástroje a provádět odborná šetření, snaží se proto zaměřovat také na přímou komunikaci, pro kterou mají ve škole ideální podmínky.

Společným problémem při zjišťování kvality a spokojenosti klientů je to, že uvedené **aktivity jsou namířeny shora**, tedy z iniciativy vedení školy. Chybí aktivita zdola, tedy angažovanost zainteresovaných stran do dění ve škole. Všichni aktéři školy by měli být motivováni k tomu, aby se zapojili do diskuse a rozhodování a využili otevřenosti vedení školy vůči jejich požadavkům. Klienti školy si však neuvědomují svou roli a možnosti, které skýtá. Jak bylo uvedeno v rámci první kategorie, klienti školy „neumí“ být klienty, nejsou na to připraveni.

Ve školách zavádějících systém řízení ISO 9001 se jasně projevuje původní **technický ráz normy** orientovaný na provádění přesných kontrol a měření. Ukazuje se také, že požadavek normy ISO na měření a monitorování spokojenosti klientů je přirovnáván k hodnocení vybraných aspektů kvality školy klienty. Škola je však přirozeně „nastavena“ na kvalitativní ukazatele, které lze zjišťovat kvalitativně.

Schéma druhé kategorie, které shrnuje její obsah, je umístěno na následující straně. Další vyjádření účastníků výzkumu vztahující se ke kategorii Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti jsou v příloze č. 5.

**Schéma č. 10: Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti**





## **2. 3. 3 Kontext a intervenující podmínky: Udržování pořádku na bázi ISO 9001**

### **2. 3. 3. 1 Očekávání spojená s normou ISO 9001**

Zájem o ISO 9001 ve škole pramení z jejího otevření se požadavkům na kvalitu a přizpůsobení se komerčnímu sektoru, pramení také ze zájmu zabývat se kvalitou školy. Zjišťování kvality ani srovnávání se s jinými školami však nepřináší skutečnou záruku kvality. ISO 9001 jako navenek prezentovaný certifikát kvality tak může pomoci zlepšit image školy a její konkurenceschopnost.

Přestože zkušenosti některých respondentů sahají i mimo vzdělávací sektor, většina z nich se s normou ISO 9001 setkává poprvé ve škole. Přesto lze ve výpovědích najít široké spektrum zkušeností se systémem před tím, než byl implementován. Většinou až do jeho zavádění účastníci výzkumu tento ani jiné systémy řízení kvality neznali a neměli o ně zájem. Někteří mají s tímto systémem zkušenosti z jiného sektoru, které považují za přínosné pro chápání jeho principů, ať už se s ním setkali v roli zaměstnance nebo certifikovaného auditora jakosti. Předchozí zkušenosti s ISO 9001 v jiném sektoru však mohou být i omezující, člověk zvyklý pracovat s normou ve výrobní organizaci má tendence napasovat její funkce na strukturu školy, aniž by zvažoval její specifika. RA: *„ISO v první řadě vůbec nemá co dělat s pedagogikou.“* Někteří se o ISO zajímali před jeho zavedením dlouhodobě, například formou diplomové práce, nebo se dokonce snažili do školy intuitivně zavádět vlastní systém řízení kvality. RK: *„Už několik let před tím jsme tímto směrem jakoby šli. Já jsem cítil, že to tam má být. A spíš jsme hledali. Říkali jsme si, že něco takového bychom měli dělat.“* Hned na počátku bylo však aktérům výzkumu jasné, že ISO nebylo primárně vytvořeno pro využití ve školství a bude třeba k němu přistupovat s opatrností. RN: *„Tak já jsem tomu napřed vůbec nerozuměla, a když jsme začali shánět informace, tak jsme si říkali, že to asi není stavěno pro školství, to zřejmě určitě ne, ale nakonec jsme se rozhodli, že by to pro nás mohlo být dobré, že přece jenom se o sobě asi něco dozvíme a takže jsme do toho šli.“*

Důvody pro zavedení a očekávání vůči normě lze rozdělit do dvou skupin:

**A. Praktické přínosy ISO 9001**, jako je pořádek v organizaci (zejména v dokumentaci) a pročištění komunikačních toků jak v okruhu pracovníků školy, tak i v širším okruhu aktérů školního života, což ukazuje na nejistotu pracovníků škol v této oblasti. RF: *„Každý si dělal na svém písečku a nebyla spojená škola.“* Systém je vnímán jako komplex tvořící odrazový můstek ke kvalitě, po jehož zavedení a certifikaci bude nastaven nezbytný základ řízení kvality.

**B. Konkurenční aspekty ISO 9001**, jako je tradice, doporučení, trend, novinka ve školství, předpokládaná známost a srozumitelnost systému veřejnosti, možnost spolupráce s novými partnery, prvenství v zavedení normy do školy a konečně zisk chybějící záruky kvality. RK: *„Tohle to, že chcete to ISO, tak tím usilujete o to, být první. Ten certifikát je jenom potvrzením toho, že jste nejlepší.“* Z výpovědí je na jednu stranu jasně patrný důraz na prvenství v zavedení ISO 9001 jakožto pýchy školy, na druhou stranu také nejistota plynoucí právě z toho, že jde o systém, který je převzatý z komerční sféry a ve školství rozšířen není. RI: *„Byli jsme tuším první krajem nebo obcí zřízená škola, která to ISO měla. Považují to za tradiční produkt pro řízení kvality, pouze ve školství velmi málo rozšířený.“*

### 2. 3. 3. 2 Implementace systému ISO 9001

Ve všech případech lze říci, že zásadním zlomem při rozhodnutí, zda zavést ISO 9001 do školy, je nabídka jeho zavedení se **slevou**. Ta výrazně přibližuje dosažitelnost tohoto systému. Školy musí platit jak poradenskou firmu, tak i certifikační audit a další záležitosti spojené s využíváním normy, jako je například možnost uvádět značku CQS na organizačních dokumentech. Celková cena se tak pohybuje v desítkách tisíc korun. RI: *„U firem se dají domluvit slevové podmínky, takže oni jsou velmi vstřícní.“* Sleva ale bývá podmíněna rychlým rozhodnutím o jeho zavedení, což vede k **nedostatečné diskusi s pracovníky** mimo vedení a jejich povrchní informovanosti o normě. RD: *„Já jako kantor, když bych nechtěl, tak bych si nevšiml toho, že škola ISO má.“* Učitelé nejsou seznámeni s hlavními principy ISO 9001, požaduje se však od nich plnění jeho požadavků zejména na úrovni

dokumentace. Následky takového jednání se poté projeví v nepochopení a nepřijetí nového systému pedagogy a zejména v polovičatém využití jeho potenciálu.

Při zavádění normy do školy je vesměs využita **poradenská firma**, která je chápána jako nezbytný článek v procesu úspěšné implementace zakončené získáním certifikátu. Je však nutné, aby přizpůsobila proces zavádění specifikům školské organizace, na což nebývá připravena. Dochází tak k tomu, že se vzájemně učí škola od poradenské firmy i naopak. RI: *„Oni taky neuměli pracovat se školským subjektem.“* Jako příručka pro zavedení je využívána klasická verze ISO 9001, nikoli verze ISO/IWA 2:2003 uzpůsobená pro potřeby škol. Spolupráce s firmou je zahájena vstupním školením o přínosech systému pro organizaci, dále pokračuje formou pravidelných konzultací, kdy jsou postupně zadávány úkoly a je prováděna kontrola jejich plnění. K úspěšnému zavedení je však potřeba aktivně hledat další informace a promýšlet prvky systému tak, aby byly slučitelné s vizí vedení školy a zároveň srozumitelné pro ostatní aktéry školy. Je také důležité rozumět pojmům a požadavkům obsaženým v příručce ISO 9001, které musí být správně uchopeny či přetransformovány tak, aby odpovídaly logice školské organizace. RM: *„Musela jsem se seznámit s úplně jiným způsobem uvažování v pojmech, jiných, nových, musela jsem zjistit, co ten pojem znamená, protože často je to pojem, který v různých oblastech může znamenat naprosto něco odlišného.“*

**Zavedení probíhá složitě** i přesto, že se obsah normy značně liberalizuje. RA: *„Dnes už tam nemusí být všechno přesně tak, jak zní obsah normy. Auditor si to musí umět najít sám.“* Velmi individuální je doba potřebná pro zavedení, která se pohybuje od 2 do 12 měsíců a závisí na aktivitě pracovníků školy. Je důležité, aby zavedení systému bylo podřízeno přímé zodpovědnosti vybraného pracovníka, který se tak stává manažerem kvality a deleguje další pravomoci a úkoly na ostatní. Zavedení požadavku normy „měřit a monitorovat spokojenost zákazníků“ spočívá v tom, že jsou ve spolupráci s poradenskou firmou vytvořeny či zajištěny již existující dotazníky na zjišťování spokojenosti, které si pracovníci škol přetransformují podle svého uvážení a musí je posléze obhájit u certifikačního auditu. Po zavedení normy a prvním kontrolním auditu nastupuje nezávislá certifikační společnost, která rozhodne o přidělení certifikátu kvality. Také tyto

společnosti mají problém sehnat auditora znalého prostředí škol. RM: *„Tehdy na tu certifikaci přijela nějaká inženýrka ze Slovenska, protože tehdy na to tady ještě nebyli přímo v Praze odborníci na oblast školství.“*

Udržování systému ISO musí být pravidelné a jsou do něj zapojeni jen vybraní pracovníci, zejména vedení. Systém jako takový se **udržuje jednoduše**. RG: *„Nepřijde mi, že by to byl nějaký problém. Spíš mám pocit, že zaplat' pánbů za to.“* Více práce na začátku implementace systému je kompenzováno zjednodušením práce po zavedení. RJ: *„Je to obrovský kus práce, co se musí udělat. Když už to teď běží tak, jak to máme my, tak už je to celkem bez problémů.“* Náročné je ale udržet si vysoký standard, který škola přijala a v jehož dalším zvyšování má pokračovat. RO: *„Jakmile něco zavedete, něco o kruček výš, tak už nemůžete sklouznout.“* Požadavky normy jsou zaváděny bez širokého zapojení pedagogického sboru, který je využíván pouze ke zpracovávání dílčích úkolů. Vybraní pedagogové jsou nominováni vnitřními auditory kvality. Principy normy jsou udržovány ve vrchních strukturách organizace a jsou patrné zejména v dokumentaci, avšak jen minimum z nich proniká až k jejímu jádru, kterým je pedagogický proces.

### 2. 3. 3. 3 Vytvoření řádu z chaosu

Implementace ISO 9001 je synonymem pro zavedení pořádku do organizace. Změny jsou patrné v šesti oblastech:

**1. Standardizace řízení.** Je nutné, aby vedení školy přijalo jasnou vizi (politiku jakosti), která musí být dostatečně flexibilní. RI: *„Politika kvality se stanovuje na neomezený časový úsek, ale každoročně se to přehodnocuje.“* Plánování je dlouhodobé, zároveň ale s konkrétními a tedy kontrolovatelnými termíny plnění. Cíle musí být dosažitelné. Veškeré aktivity jsou řízeny.

**2. Sjednocení organizace.** Musí být nastaveny a systematizovány veškeré procesy či jednotlivé činnosti a je dbáno na jejich dodržování. Dochází ke změnám v managementu, které jsou patrné především v decentralizaci řízení a přidělování konkrétních zodpovědností. RL: *„Musím mít nějak nastavené hranice, do tehdy*

*udělej to, do tehdy to. Musí to udělat ten člověk, za tohle odpovídá ten člověk.*“ V souvislosti se zavedením normy jsou vytvořeny nové pracovní funkce, jako manažer a administrátor jakosti či vnitřní auditor. Je vyvíjen tlak na všeobecné přijetí nových principů, což s sebou přináší také personální změny a vyšší fluktuaci pracovníků. RI: *„ISO přinese spoustu personálních kolizí ve škole, protože pro většinu učitelů je to věc, které se budou podvědomě bránit.*“ Předpokladem pro zdárné fungování je spolupráce a jednotná prezentace image školy.

**3. Pořádek v dokumentaci.** Dochází k mnoha změnám v systému dokumentace, zejména ke standardizaci a systematizaci dokumentů. Podrobně se dokumentují veškeré změny, řešení problémů a jiné činnosti. Nutné je zabezpečit přehlednou evidenci dokumentů a jejich přístupnost, k čemuž je zapotřebí jejich digitalizace a aktualizace, zároveň také pravidelná archivace či zálohování. Vznikají nové typy dokumentů, jako je například záznam o neshodě. Nárůst dokumentace je kompenzován její přehledností, standardizací a dostupností. RL: *„Je to spousta papírů navíc, ale je pravda, že když už ty papíry máte a máte je nějak utřízeny, tak pak je daleko jednodušší.*“ Dokumentace je nutným předpokladem kontroly.

**4. Zdvojená kontrola.** ISO 9001 je považováno za kontrolní systém, který nutí pracovníky pravidelně procházet veškerou dokumentaci i procesy a sledovat, zda jsou splňovány legislativní požadavky a vnitřní stanovy. Přehlednost a důkladnost dokumentace vede ke zviditelnění chyb a problémů a tím také ke zjednodušení kontroly. RA: *„To (ISO) donutí lidi, aby si víc hlídali věci, za které jsou zodpovědní.*“ Probíhají pravidelné audity. Implementace ISO vede ke zdvojení kontroly na interní úrovni (vedení, tým auditorů) i na externí úrovni (ČŠI nebo kraj a certifikační orgán ISO). Tyto kontroly vedou k transparentnosti veškerého chodu školy. Zdvojená kontrola odhalí více nedostatků. RA: *„Nevýhodou je taky to, že naši interní auditoři dělají záznamy o každém problému nebo chybě, které si potom inspekce lehce vyhledá. Takže naše snaha udržovat věci v pořádku nakonec může vyústit v to, že všechny ty chyby, které by v jiných školách přešli, na naší škole vidí. Potom jsme vlastně potrestaní za snahu, kterou máme.*“ Pracovníci škol upozorňují na jednostranné zaměření externí kontroly na dokumentaci. RK: *„Je to stejné, jako*

*když přijde inspekce. Oni jdou a sledují papíry. Protože je to nejjednodušší. Srovnat papíry. Takže zas tak úplně objektivní to není.“*

**5. Vlastní hodnocení kvality školy.** Pravidelně je vyhodnocováno plnění cílů kvality na úrovni vedení školy i pedagogického procesu. Dochází také ke sledování zpětné vazby od klientů, pracovníků a dalších aktérů školy, což je označováno jako zjišťování spokojenosti. RM: *„Sledujete jak kvalitu služeb, které poskytujete, tak kvalitu služeb, které dostáváte od dodavatelů, sledujete kvalitu výkonu práce spolupracovníků a oni naopak hodnotí vás, takže to má několik oblastí.“*

**6. Tvorba pozitivní image školy.** V podstatě veškeré již uvedené pozitivní aspekty normy ISO 9001 mohou ovlivňovat image školy a její důvěryhodnost v konkurenčním prostředí. I samotné vlastnictví tohoto certifikátu může být přínosem. Ukazuje se, že účastníci výzkumu předpokládají, že by mohl být v oblasti konkurence pro školu výhodou, v praktickém uplatnění to ale nepotvrzují. RM: *„Nicméně to ISO může, domníváme se a je to jeden z důvodů, pomoci škole se zviditelnit mimo školní oblast, možná snad, zatím jsme na nic takového nenarazili, ale může se stát.“*

Uvedené změny, které vnáší systém ISO 9001 do školy, jsou charakteristické zaměřením na praktické fungování organizace. Plánování, systémový přístup, dokumentace, kontrola a hodnocení kvality, ač jsou závislé na přístupu pracovníků, jsou však pojímány především technicky a administrativně.

### **2. 3. 3. 4 Nepřízpůsobivost ISO 9001 prostředí školy**

Norma ISO 9001 nebyla původně vytvořena pro vzdělávací organizace. Její modifikace pod označením ISO/IWA 2:2003 pro zavádění do škol není využívána, nebo je též považována za **nedostatečně přízpůsobenou školám**. RC: *„Není to úplně ono. A oni to zatím neaplikují. Protože to jsou takové výstřelky.“* Někteří účastníci výzkumu, zejména ti, kteří mají s normou zkušenosti i z jiného prostředí, či se o ni dlouhodobě zajímali, považují tuto normu za vyhovující a využitelnou ve škole. Mají **respekt k tradiční formě ISO 9001**, která je komplexní a tvoří dobrý

základ řízení kvality. Snaží se proto ISO ve škole udržet a opakovaně tento systém certifikovat i za cenu jeho nedostatků. RA: *„Když už to platíme, tak nás to nutí udržovat systém v pořádku.“*

Většina informátorů však vnímá ISO 9001 jako vhodný systém pro školy pouze částečně. Je vhodné do velké školy, pro malou nemá užitek. K jeho **problematickým aspektům** patří: nárůst dokumentace (ale systematizace), zviditelnění chyb (ale zjednodušení kontroly), zdvojení kontroly (ale nemožnost vyhnout se zodpovědnosti), relativní funkčnost některých požadavků (např. vyhodnocování dodavatelů školy), nové pracovní funkce, nutnost neustále se učit, neobvyklost této normy ve škole a nejistá konkurenční výhoda. RL: *„V tuhle tu chvíli za tím pořád vidím problém toho šíleného papírování, pořád mě tady tohle to odpuzuje, jako že ne, i když vím, že když ty papíry už jednou vyrobím, tak je to super.“*

Tento systém má pro školy **mnoho nevýhod**, které plynou zejména z jeho nepřizpůsobivosti prostředí školy: složité zavedení, nesrozumitelnost terminologie, neadekvátnost požadavků, práci navíc, a zejména finanční náročnost. RK: *„V tom systému je řada věcí nebo kapitol, které jsou v tom školství prostě postavené na hlavu.“*

Jako zásadní nedostatek normy ISO se jeví jeho **neprojojenost s pedagogickým procesem**. Ta je zapříčiněna jednak způsobem implementace systému, který je udržován zejména v oblasti managementu školy, ale chybí jeho prostupnost až k jádru, tedy k výuce. Zároveň je zapříčiněn nedostatečnou přizpůsobivostí normy prostředí a funkcím školy. RD: *„Tak pokud se jedná vyloženě o ten vzdělávací proces, kontakt já a žák, tak tam si myslím, že se to nijak neprojevuje.“*

### 2. 3. 3. 5 Nejednotný přístup k normě

Na zavádění ISO 9001 do praxe by se měli podílet všichni pracovníci školy, která má působit jako sjednocená organizace. **Přístup k normě je však nejednotný.** Pracovníci poradenské firmy jsou velmi vstřícní, školy jsou pro ně novým polem působnosti, kde mohou na zavádění systému vydělávat nemalé peníze. Je zde patrná možnost dialogu a přizpůsobení normy vizím vedení školy. RI: *„Jsou schopní se za tím přetrhnout, aby vám vyšli vstříc.“* Přesto někdy dochází k nedorozuměním ohledně přístupu k normě a vedení škol se snaží prosadit vlastní přístup. RA: *„Spíš byl problém s poradkyní, která nám pomáhala se zaváděním ISA.“*

Naopak interní spolupráce ve školách **postrádá nutnou diskusi s pedagogickými pracovníky**, kteří jsou o zavedení normy jen informováni, aby se do něj mohli zapojit plněním dílčích úkolů. Pedagogové jsou postaveni před hotovou věc. Názor vedení je hlavní, a proto je přijetí inovací, klientsky individuálního přístupu a nové image školy přijato bez diskuse. RA: *„Navíc je uplatňováním normy ISO vytvářen trvalý tlak na to, aby si především pedagogové uvědomovali, že zákazníkem jsou rodiče, žáci.“* Učitelé mají povinnost přizpůsobit se vizi vedení. Přistupují ke změnám různě (zvědavost, vyčerpanost, strach z novinek, zájem či nezájem o normu ISO, nedůvěra, kritika, neochota pro inovace či nadšení pro změny). RM: *„Někdo je od přírody zvědavý, někdo se třeba cítí vyčerpaný, někdo se bojí nových úkolů, někdo jde s chutí do všeho, co je nové.“* Společným problémem učitelů je neochota pracovat navíc a problematické přijetí změn ve vztahu učitel – žák, které jsou patrné zejména v přijetí požadavků žáků a jejich hodnocení kvality školy. Ve školách dochází k vyšší **fluktuaci pedagogických pracovníků**. RI: *„Školství je plné flákačů, darmošlapů a lidí, kteří by si v jiné oblasti nevydělali ani na slanou vodu. ISO nemůže odpuzovat nikoho, kdo má zájem kvalitně pracovat.“*

Ředitel/ka školy se stává zároveň manažerem kvality, nebo tuto funkci předává svému zástupci, jednomu z učitelů či zcela novému zaměstnanci. Může také dojít k určitému **distancování se od kontroly školy** a spoléhání na tým vnitřních auditorů. RA: *„ISO je systém, který donutí lidi, aby dodržovali stanovená pravidla, a nemusí už nad nimi neustále bdít ředitel, aby je hlídal.“*



Klienti i firmy, stejně tak jako neprojevují zájem o hodnocení školy, nezajímá je ani zavedení normy ISO 9001. RD: „*Že by se na to někdo vyloženě cíleně ptal, tak takovou zkušenost nemáme.*“ Kraj a ČŠI dosud zavedení tohoto systému do škol nepodporují. RA: „*ČŠI nerespektuje, jestli škola má nebo nemá ISO. Neodlišuje to ani kraj, což je škoda.*“

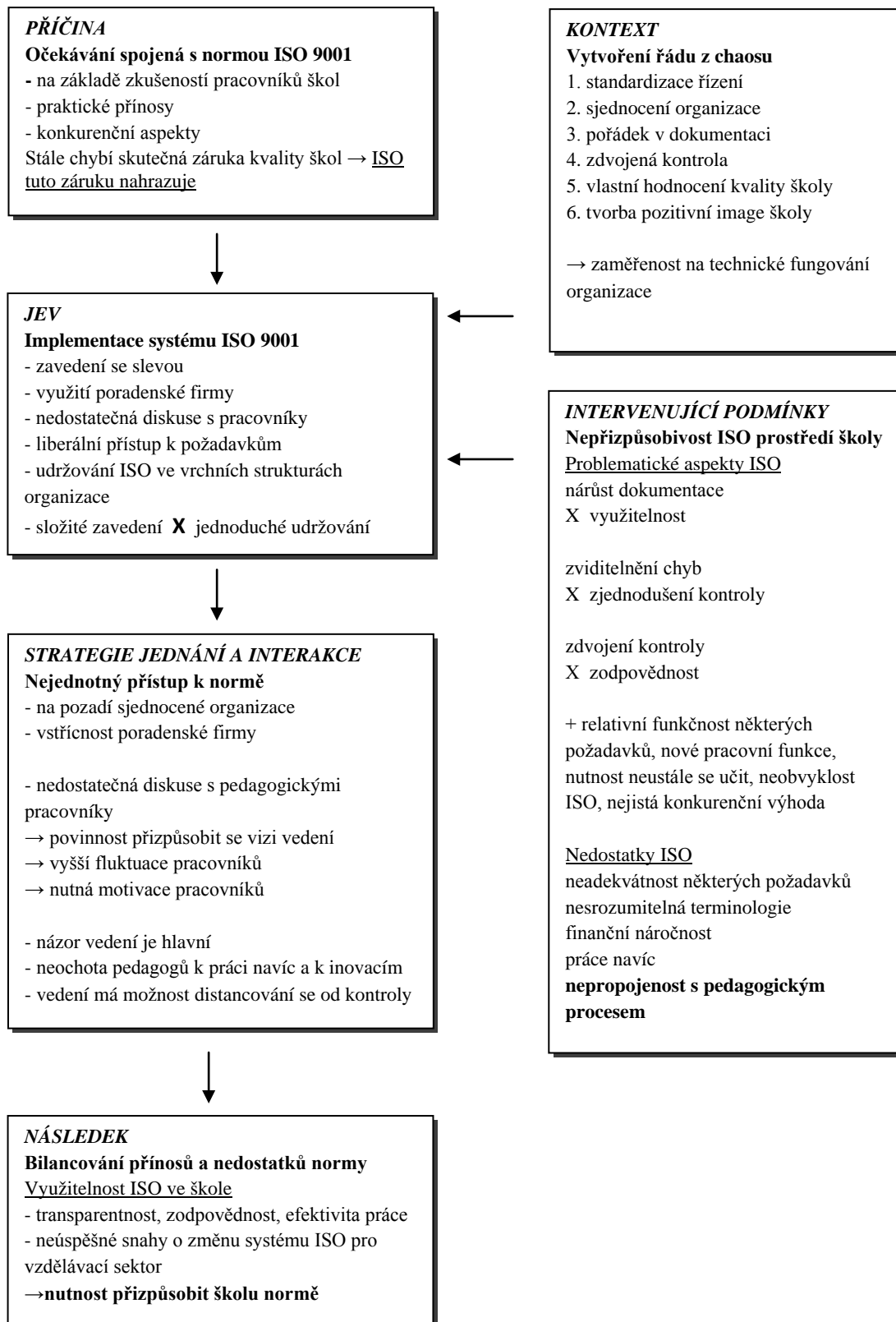
### 2. 3. 3. 6 Bilancování přínosů a nedostatků normy

Důsledky zavedení normy ISO se projevují ve třech základních aspektech. Dochází ke **zprůhlednění chodu organizace** a **nemožnosti utéct zodpovědnosti**. Implementace ISO má v kontextu změn také dopad na zvýšení **efektivity práce**. Vliv ISO na image školy nebo její konkurenceschopnost je pouze spekulativní. Využití systému, tak jak je realizován pracovníky, je v rámci pedagogického procesu sporné.

Pracovníci škol se nechtějí vyrovnat s nepřizpůsobivostí normy ISO prostředí škol. RF: „*Myslím si, že na úvod to ISO je dobré, ale potom, když bych se měla posunout, bych volila asi něco jiného.*“ Někteří dokonce **navrhují zcela nový systém** řízení kvality pro školy, který by bylo možné také certifikovat. Při těchto snahách ovšem naráží na nezájem MŠMT a administrativní složitost zavedení nových certifikátů. RK: „*My jsme teď přišli na Český normalizační institut s dotazem ...nebo pro informace, protože jsme iniciovali vytvoření specializované školské normy. ... Tam se na to dívali velmi skepticky. Byli nadšení, že někdo přišel s takovou iniciativou, ale řekli, že je to složitý proces, protože dneska podléháme evropskému právu a tuhle normu by musela schválit i Evropa.*“ Nakonec nezbyvá, než **přizpůsobit školu normě**. Když už ISO zavedli, chtějí ho udržovat i přes jeho negativa. RC: „*My jsme řekli, zatím to necháme a budeme zvažovat, jestli ty peníze, protože i ta re-certifikace něco stojí, jestli je to účelně vynaložené nebo ne.*“

Schéma třetí kategorie shrnující její obsah se nachází na následující straně. Další úryvky z rozhovorů s účastníky výzkumu vztahující se ke kategorii Udržování pořádku na bázi ISO 9001 jsou v příloze č. 6.

Schéma č. 11: Udržování pořádku na bázi ISO 9001



## 2. 2. 4 Strategie jednání a interakce: Intenzivní komunikace

### 2. 3. 4. 1 Nejasnost požadavků na kvalitu školy

Pracovníci škol si uvědomují nutnost komunikace uvnitř i vně školy, ať už v souvislosti s implementací normy ISO 9001 nebo nezávisle na ní. Komunikace je nutná pro zjišťování požadavků klientů, jejich hodnocení školy, problémů, dotazů i stížností. RK: „*Jestliže stát pošle inspekci, aby kontrolovala tyhle body, tak předpokládám, že o tohle státu jde. Sporné je to u rodičů a naprosto nespolehlivé je to u těch žáků*“ Je také potřebná pro omezování požadavků klientů plynoucí z jiných požadavků na kvalitu, vizi vedení a zdrojů školy. Otvírání se školy navenek je tedy patrné také v zintenzivnění přímé i nepřímé komunikace s klienty a dalšími zainteresovanými stranami.

Dotazníky na zjišťování spokojenosti, které lze zahrnout do nepřímé komunikace se školou, se ukazují být nedostatečným, nespolehlivým a neobjektivním zdrojem informací. Jsou používány jen jednou ročně nebo v delších intervalech, tudíž nemohou reflektovat aktuální požadavky a problémy, které je nutné zjišťovat a řešit rychle. **Požadavky klientů jsou stále nejasné** také proto, že klienti nemají zájem vyplňovat dotazníky a jen sporadicky využívají prostor pro své vyjádření. Z výsledků šetření je navíc patrné, že očekávání klientů jsou laická a často nerealistická. RM: „*Je to absolutní nesmysl, viz třeba zavedení kuřárny tady ve škole a podobné úlety.*“ Ukazuje se, že jsou závislá na informovanosti klientů o legislativních požadavcích a možnostech či zdrojích školy. Proto je nutné předpokládat neinformovanost klientů a zodpovědně je informovat o jiných požadavcích, které musí škola splňovat. **Klient znalý svých možností se stává kompetentním hodnotitelem kvality školy.**

## 2. 3. 4. 2 Otevřená komunikace

Komunikace školy s **veřejností** je ve znamení snahy o dobrou image školy. Představitelé škol se účastní přehlídek jako je Scholaris a snaží se o zviditelnění na vzdělávacím trhu. RJ: *„Každá škola tam má nějakou prezentaci. Dáváme letáčky, co se tady děje, co se tady neděje, bereme si od nich kontakty.“* Pro zájemce nabízí také zkušební semináře nebo přípravy na přijímací zkoušky. Provádí pravidelný **nábor žáků**, kterým si chtějí pojistit nejen jejich dostatek, ale i kvalitu. Nábor spočívá v obcházení základních škol a zaměřuje se především na děti. RK: *„Nám vyšlo, a to opakovaně, že zhruba 75% dětí si vybere školu samo.“* Zástupci škol nenabízejí jen studijní obory, pro své potenciální žáky pořádají zájmové kroužky a slibují jim výhody, pokud na školu nastoupí, jako například notebooky. RL: *„On (ředitel) chce ty nejlepší žáky, tak si je chce podchytit, aby šli sem.“* Snaží se také udržovat kontakt s absolventy, jejichž zpětnou vazbu považují za důležitou. RG: *„Jde o to, udělat nějaký průnik od budoucích žáků až po absolventy.“* V rámci možností komunikují také s firmami jakožto budoucími zaměstnavateli svých absolventů a potenciálními sponzory školy. RF: *„No a s těmi firmami máme třeba i poradní sbory, s nimi řešíme, jak by měl vypadat absolvent. To je důležitá zpětná vazba.“* Dá se říci, že jsou těmito formami ve školách vyvíjeny specifické **marketingové aktivity**, které však nejsou všem informátorům blízké. RM: *„Mě to trošičku připadá takové trhovnické.“*

Zlepšuje se také interní **informační systém školy**. Samozřejmostí je dostupnost informací a dokumentace. Dochází ke zjednodušení a zintenzivnění komunikace. Snahou je vnést do ní důvěru a partnerský přístup. RK: *„A můžou mě říct cokoli a já je ujišťuju, že se nemusí bát kohokoliv pomlouvat, cokoli říct a může přijít kdokoliv.“* Klienti mají možnost komunikovat se školou přímo i nepřímo.

Základním kamenem **přímé komunikace** je rada žáků jakožto demokraticky fungující poradní orgán, kde probíhá pravidelný dialog s vedením školy. RH: *„Žáci mají prostor k tomu, aby vyjádřili své náměty, připomínky, postřehy, stížnosti. Paní ředitelka na to samozřejmě nějakým způsobem reaguje.“* Má však omezené pravomoci, poslední slovo má vedení školy. RD: *„Je to neformální skupina. Neoficiální.“* Na školách funguje také sdružení rodičů, rada školy či klub přátel školy. Dále mohou žáci i rodiče využít služeb speciálního pedagoga, preventisty,

nebo výchovného poradce. Pravidelně jsou pořádány třídnické hodiny. Klienti mají možnost osobních konzultací s ředitelem nebo učiteli. RF: *„Ale potom máme i poradní sbory rodičů, to znamená, že se s nimi setkávám, jako se žáky. Každou druhou středu máme navíc prostor, kdy může kdokoliv přijít a informovat se.“* K **nepřímé komunikaci** patří internet (e-mail, známky, informace, aktuality, změny v rozvrhu), schránka důvěry a dotazníková šetření.

Tyto formy přímé i nepřímé komunikace jsou považovány za běžné na všech školách. RI: *„Ted' se tady nebavme o věcech, které asi fungují na většině škol.“* Přesto je patrné, že na ně musí pracovníci škol spoléhat více než na složitá dotazníková šetření, která jsou pouze omezeným zdrojem informací.

### **2. 3. 4. 3 Pravidla komunikace v rámci školy**

Z výpovědí je patrné, že ve školách jsou předem nastavená **pravidla pro komunikaci** a to školním řádem, klasifikačním řádem a jinými dokumenty. Nastaveny jsou především komunikační toky a pracovníci, kteří je zabezpečují. Záleží na druhu problému. Není ovšem nutné zavedená pravidla striktně dodržovat, **individuální jednání je vždy možné**. Snahou je vyhovět individuálním požadavkům klientů tak, aby cítili důvěru, porozumění a snahu řešit problémy bezodkladně. RL: *„A většinou to řeší tak, že se obrátí na prvního vyučujícího, kterého potkají, pokud tu není jejich osobní poradce, tak na prvního, kterému aspoň trochu důvěřují, což ve většině případů asi všem, tak ten je schopen okamžitě rozpoutat lavinu, že se situace hned začne řešit.“*

Ukazuje se, že existují také jakási nepsaná pravidla týkající se všeobecné komunikace, nejen stížností, ale i dotazů. Řešení různých záležitostí je preferováno na různých úrovních organizace. RB: *„Existuje taková zaběhnutá praxe, že pokud řeší jakékoliv záležitosti, tak je řeší v první řadě přes třídního učitele, potom přes zástupce a nakonec s ředitelem.“*

Pravidla komunikace udávají také učitelé ve výuce. Jsou nastavena liberálně tak, aby vyhovovala klientům, ale zároveň neporušovala vztahy mezi aktéry školy a

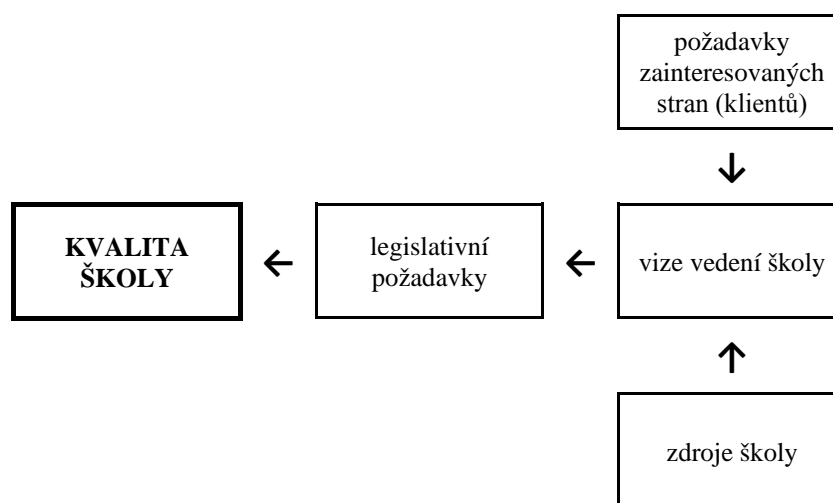
jejich soukromí RP: „Můžou kdykoliv přes mail a někteří si našli i ICQ, tak i přes ICQ kolikrát řešíme nějaké naléhavé věci. Zkoušeli, jestli teda má facebook paní učitelka, tak jim paní učitelka řekla, že teda facebook jim nedá, že to teda ať mezi sebou, to už by bylo moc.“

#### **2.3.4.4 Nerovnost požadavků na kvalitu školy**

Problémem, který mění komunikaci spíše na vyjednávání, je nesoulad požadavků na kvalitu. Legislativní požadavky, očekávání zainteresovaných stran a vize vedení se dostávají do střetu zájmů. Norma ISO 9001 klade důraz na jejich všestranné naplňování a měla by být v tomto směru nápomocna tím, že sjednocuje systém školy, který reflektuje různorodé požadavky kladené na školu. **Očekávání zainteresovaných stran však zůstávají závislémi na ostatních**, což je zapříčiněno zejména specifickým postavením klientů vůči škole, kdy si nemohou pouze diktovat, ale musí také splňovat své povinnosti a dodržovat pravidla.

Ukazuje se, že názory zainteresovaných stran, ke kterým řadíme klienty, jsou jednoznačně brány v potaz. RJ: „Kdo si myslí, že učitel má ve všem pravdu a že žák není schopen rozlišit, co pro něj je a není dobré, tak myslím, že ty časy už jsou pryč.“ Důležitějšími měřítky kvality školy ale zůstávají legislativní požadavky a názor vedení, který je také podepřen omezenými zdroji školy. RI: „Tak samozřejmě ta veřejná služba, kterou škola poskytuje je charakterizována tím, že ona primárně nevychází pouze z toho, co si zákazník přeje. Ona je definována nějakým legislativním rámcem. ... Do té věci vstupují podle mého také záležitosti, které já bych označil jako ambice vedení, protože v rámci legislativního rámce, ve kterém se ta škola pohybuje, tak vedení samozřejmě má nějakou koncepční ambici. A tu koncepční ambici komunikuje s tím zákazníkem.“ Na prvním místě tak zůstávají legislativní požadavky, poté vstupují do hry vize vedení, které jsou omezovány dostupnými zdroji školy a reflektují také požadavky zainteresovaných stran. Závislost požadavků zainteresovaných stran na kvalitu školy znázorňuje následující schéma.

Schéma č. 12: Závislé požadavky zainteresovaných stran na kvalitu školy



### 2. 3. 4. 5 Nevyužití možností komunikace v rámci školy

Klienti mají **individuální nároky na komunikaci** se školou, jejich zájem komunikovat je různý podle potřeb, u rodičů občasný, spíše klesající. RL: „*Ti rodiče chodí na třídní schůzky tak první dva roky, pak už je to přestane bavit.*“ Přesto můžeme vymezit dvě základní strategie přístupu klientů ke komunikaci z pohledu vedoucích a pedagogických pracovníků škol:

**A. Pokud nemají problém,** nemají potřebu komunikovat přímo se školou a preferují nepřímou komunikaci. RF: „*Bída. A je to čím dál horší. Ale jsou i tací, co přijdou, zavolají, ale je jich málo.*“ Klienti nemají zájem sdělovat kladné hodnocení do dotazníků. RG: „*Myslíte si, že rodiče a žáci a mají zájem sdělovat své potřeby a názory?*“ „*No, rozhodně ne ty spokojené. Spíš ve chvíli, kdy je to negativní. Ale úplně upřímně, mám pocit, že ne. Jsou trošku do toho nuceni.*“

**B. Pokud mají problém,** preferují přímou komunikaci s vedením nebo učitelem podle hloubky a zaměření problému. RL: „*Pouze až v případech, kdy oni cítí potřebu, tak ani elektronický systém to nevyřeší a vyučující si je spíše zvou k nějakému osobnímu pohovoru.*“

Z tohoto zjištění vyplývá, že v obou případech klientům dotazníková šetření nevyhovují, což potvrzuje dílčí závěry prezentované ve 2. kapitole analytického příběhu o nezájmu klientů vyplňovat dotazníky. RG: *„Někomu vyhovuje anonymní dotazník nebo nějaká evaluace, to ale asi není úplně ideální a člověk by na tom neměl stavět.“*

Také pracovníci vedení a učitelé mají specifický přístup k jednání s klienty, kterému se skutečně otevírají. Komunikační strategie vedení školy lze vymezit jako sled čtyř na sebe navazujících postupů:

- 1. omezení požadavků klientů předem;**
- 2. naslouchání požadavkům klientů;**
- 3. vyjednávání o požadavcích;**
- 4. přijetí požadavku nebo vysvětlení jeho neadekvátnosti.**

**Omezení požadavků klientů předem** spočívá v **zodpovědném informování klientů** o hranicích jejich požadavků, které jsou dány legislativou, vizí vedení a zdroji školy. Je nutné **předpokládat neinformovanost klientů** a je také nutné si uvědomit, že informovaný klient se stává kompetentním hodnotitelem školy. RI: *„Pokud škola nevysvětluje tyto věci, tak nutně musí dojít ke komunikačnímu kolapsu v řadě věcí, protože rodiče samozřejmě neznají přesně, v jakých podmínkách škola může nebo nemůže fungovat. A pokud to neznají, tak kladou samozřejmě požadavky, které jsou odtržené od reality. V takovém případě vedení školy a zaměstnanci mohou sklouznout k tomu, že nepovažují rodiče za kompetentní, přestože jsou za to odpovědní oni, protože je neinformovali.“*

**Naslouchání požadavkům klientů** je nutné nejprve přijmout a naučit se s ním pracovat. Na začátku připadá pracovníkům vedení zvláštní, že si aktéři školy, které pasovali do role klientů, kladou své požadavky na kvalitu. Musí se jim otevřít. RF: *„Já si říkám, počkat, vy mi dáváte tady úkoly.“* Potom však považují dialog s klienty za přirozený a přínosný pro školu. Jde o důležitý demokratický prvek. RO: *„Přeci nemůžu něco direktivně nařídit a říct, tak to bude.“* Může se také stát, že klienti nesdělují své požadavky, nebo nejsou schopní vyjádřit, co vlastně chtějí. Potom nezbyvá, než rozhodnout za ně a komunikační proces je tak ukončen



předčasně. RL: „Když dostanou papír, na kterém mají zaškrtnout dvě políčka, tak zaškrtnou čtyři. Takže to je ten problém. Že rodiče nezvládají to, že si můžou vybrat.“

Cílem **vyjednávání o požadavcích** je ujasnění si požadavků, ale také dosažení určitého kompromisu, který bude přijatelný pro všechny zúčastněné strany a také nebude odporovat poslání školy. RF: „Zase kdyby to neřekli a já jim to nevysvětlila, tak by to bylo špatné. Takže já říkám ano, ať si řeknou, co chtějí, ale tou komunikací to můžeme dát do nějaké rovnováhy.“

Poslední fází je **přijetí požadavku nebo vysvětlení jeho neadekvátnosti**. Ukazuje se, že velkou roli hraje vize vedení školy, která je nakonec přednější před požadavky klientů. RF: „Já vím, že je důležité, jak ta třída vypadá, ale pro mě je třeba důležitější ten dataprojektor. ... Snažím se jim to nějak vysvětlit, že to nejde tak, jak si oni představují.“

**Strategie učitelů** jsou podobné jako strategie vedení. Přesto je v nich patrná odlišnost, která pramení z jejich postavení v hierarchii školy. V případě, že se necítí být kompetentní učinit rozhodnutí o přijetí nebo odmítnutí požadavku sami, volí učitelé ve fázi vyjednávání o požadavcích únikovou strategii - odkáží žáky na vedení školy, čímž se zbavují osobní zodpovědnosti. RP: „Takže je pošlu za ředitelkou, ta jim řekne to samé a je klid.“

## **2. 3. 4. 6 Vedení školy jako hlavní rozhodčí na poli požadavků**

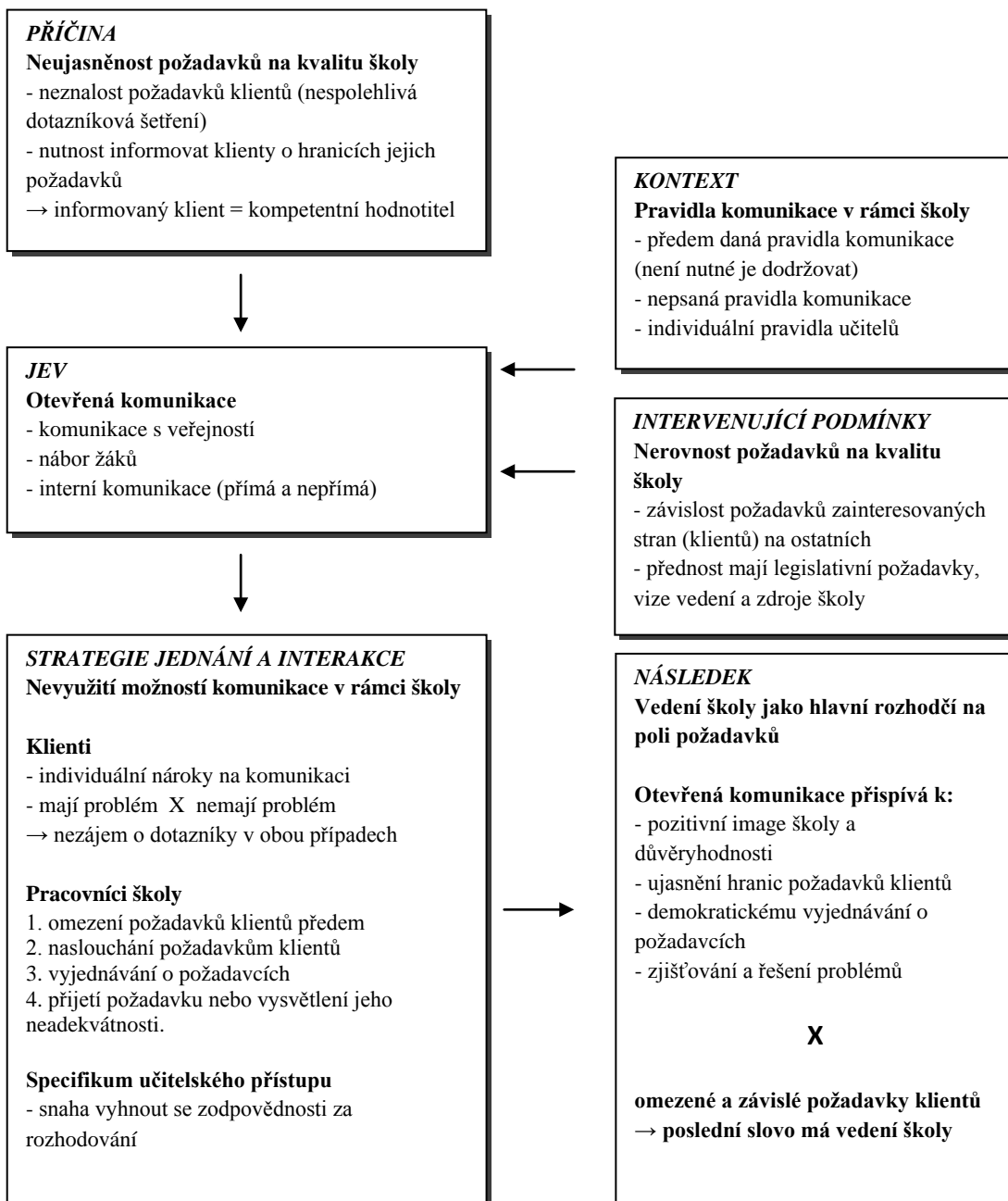
Otevřená komunikace se jeví přínosná z několika hledisek. Vytváří pozitivní image školy v očích veřejnosti. Pomáhá omezovat požadavky klientů předem tím, že jsou stanoveny jejich jasné hranice a je dbáno na to, aby tyto hranice klienti znali. Dochází k vyjednávání o relevantních požadavcích, což přispívá také k řešení aktuálních problémů. Demokratickou diskusi však narušuje skutečnost, že očekávání klientů jsou značně omezená jak legislativou, tak požadavky jiných zainteresovaných stran, ale také vizí vedení školy a dostupnými zdroji. Nakonec se jako jediné možné východisko ukazuje dát klientům možnost své požadavky vyjádřit, přestože jim

v mnoha případech bude nakonec vysvětleno, že **přednost má cesta, kterou volí vedení školy**. RK: „*Ale pravda je, že tady razím, že já jsem tady ředitel a odpovídám za to. A musí to jít podle mých představ.*“

Všechny čtyři kategorie dosud představené v této práci ukazují na **nedostatky v komunikaci** a to jak na úrovni pracovníků, tedy vedení a učitelů, tak na úrovni klientů, kteří nemají zájem komunikovat se školou, pokud nemají problém. Komunikace je přitom nutná pro fungování organizace jako celku. RO: „*Je to vlastně o práci učitele, to znamená ve výstupu jak ke studentům, tak ve spolupráci i v rodině a vůbec v komunikaci a ve spolupráci tady, mezi námi, členy. Čili je to vlastně o komunikaci a o tom, abychom odváděli práci kvalitně.*“ Na jedné straně jsou realizovány snahy o její zlepšení, které jsou viditelné zejména na technické rovině, tedy dostupnosti informací, pročištění komunikačních toků a tvorbě komunikačních nástrojů (dotazníků), na rovině personální však nejsou tyto skutečnosti reflektovány. Komunikační systém funguje, ale není dostatečně využíván.

Schéma shrnující obsah čtvrté kategorie je umístěno na následující straně. Další vyjádření účastníků výzkumu vztažená ke kategorii Intenzivní komunikace jsou obsažena v příloze č. 7.

### Schéma č. 13: Intenzivní komunikace



## 2. 3. 5 Následek: Překážky na cestách za kvalitou a spokojeností

V předchozích kapitolách analytického příběhu byly představeny čtyři kategorie. Každá se skládá ze šesti subkategorií kopírujících paradigmatický model. Smyslem této kapitoly je spojit příčiny, jevy, kontexty, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky předchozích kategorií a sjednotit je do nové kategorie a jejích šesti subkategorií.

Poslední kategorie tedy představuje **syntézu** veškerých dosud uvedených informací na **popisné úrovni**. Neuvádí již jednotlivé výroky účastníků, o to více je však doplněna schémata, která mají přispět ke srozumitelnosti syntézy.

### 2. 3. 5. 1 Odhodlání k cestám za kvalitou a spokojeností

Subkategorie označené v rámci předchozích čtyř kategorií jako příčiny jsou spojeny do nové subkategorie, jak představuje následující schéma. Jejich společným znakem je odhodlání pracovníků škol k inovacím.

Schéma č. 14: Syntéza původních subkategorií na úrovni příčin

**PŘÍČINA**

<b>Odhodlání k cestám za kvalitou a spokojeností</b>
Přijetí zodpovědnosti za udržení školy na trhu
Neznalost kvality školy v konkurenci
Očekávání spojená s normou ISO 9001
Neujasněnost požadavků na kvalitu školy

Konkurenční boj škol o žáky a finanční závislost na počtu žáků nutí pracovníky škol k přijetí zodpovědnosti za udržení školy na trhu, což vede k aktivním snahám o zlepšení jejich pozic. Musí se snažit získat a udržet si žáky, ale také tvořit pozitivní image školy v očích veřejnosti a potenciálních budoucích žáků. Otevírají se požadavkům kladeným na školu legislativou i zainteresovanými stranami (klienty), aby mohli zlepšovat a inovovat poskytované služby. To ovšem znamená také otevřít se kritice.

Pracovníci škol neznají kvalitu vlastní školy v konkurenci. Chtějí ji zjišťovat, ale také srovnávat s ostatními školami a smazat tak předsudky tradované o školách. Také je jejich snahou získávat zpětnou vazbu od zainteresovaných stran, zejména žáků a rodičů jako přímých klientů školy. Současně musí splňovat požadavky ČŠI a normy ISO 9001 na pravidelné provádění vlastního hodnocení (zjišťování spokojenosti).

Vedoucí pracovníci se při řízení školy inspiřují komerčním sektorem v otázkách činností ve vnějším prostředí školy, jako je prezentace školy na veřejnosti a spolupráce s partnery, dále ve vnitřním prostředí, ve kterém se snaží vytvořit pořádek a jasná pravidla. Přestože ve většině případů nemají zkušenosti s využíváním zvnějšku implementovaných systémů řízení kvality, mají pozitivní očekávání spojená s normou ISO 9001, a to jak v praktických hlediscích této normy, tak i v konkurenčních aspektech její implementace. K zavedení ISO je vede v první řadě nabídka slevy, ale také snaha získat záruku kvality, která škole chybí.

Účastníci výzkumu si uvědomují nejasnost požadavků na kvalitu školy, dosud pracovali zejména s legislativními požadavky a vlastní vizí, nyní se otevírají také požadavkům zainteresovaných stran, zejména klientů. Také považují za nutné předem omezovat požadavky kladené na školu zainteresovanými stranami a poskytovat jim informace o dění ve škole a nabídce jejích služeb. Je proto nutné zintenzivnit komunikaci uvnitř i vně školy. Informovaný klient se pro ně stává kompetentním hodnotitelem kvality školy.

## 2. 3. 5. 2 Cesty za kvalitou a spokojeností

V průběhu analýzy rozhovorů se vynořily čtyři základní kategorie reflektující přístupy k řízení kvality ve škole. Zajímavé je, že mají identický cíl, kterým je jednak spokojenost klientů a jednak kvalita školy jakožto organizace poskytující služby, která je patrná uvnitř i navenek. Kvalita a spokojenost jsou spojené fenomény, které se ovlivňují a mají společné aspekty. Kvalita je popisována konkrétními, i když relativními ukazateli, spokojenost je nahlížena jako abstraktní odraz kvality v očích jednotlivých hodnotitelů kvality školy.

Všechny cesty za kvalitou a spokojeností probíhají v kontextu implementace normy ISO 9001, nejsou však jednoznačně závislé na jejich požadavcích. Vychází zejména z originálního přístupu pracovníků vedení škol, kteří realizují normu v praxi liberálně tak, aby vyhověli jak jejím principům, tak i ostatním požadavkům kladeným na školu. Jednotlivé cesty jsou podrobně popsány v předešlých částech analytického příběhu a tvoří jeho základní spojovací linii.

### Schéma č. 15: Syntéza hlavních kategorií

#### JEV

Cesty za kvalitou a spokojeností
Klientsky individuální přístup
Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti
Udržování pořádku na bázi ISO 9001
Intenzivní komunikace

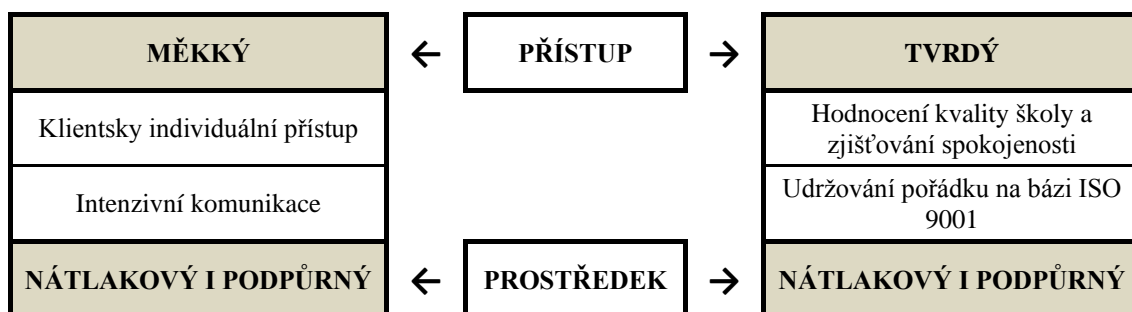
Tyto přístupy jsou mezi sebou vzájemně provázány a ovlivňují se. Klientsky individuální přístup souvisí se zapojením zpětné vazby různých skupin zainteresovaných stran, zejména klientů, do hodnocení školy a snahou zjišťovat, zda poskytované služby splňují jejich očekávání, což je pojímáno jako zjišťování

spokojenosti. To dále vede k zintenzivnění komunikace a snaze o suportivní komunikační klima školy. Vše probíhá v kontextu zavedení pořádku do organizace na bázi ISO 9001, který je základním kamenem jejího fungování.

Přístupy k řízení kvality, které se vynořily ze získaného materiálu lze rozdělit na „**tvrdé**“ a „**měkké**“. Ke „**tvrdým**“ přístupům patří udržování pořádku na bázi ISO 9001 a hodnocení kvality školy, ke kterému náleží také zjišťování spokojenosti. Jsou spojeny s relativní přesností, systematičností a kontrolou, jsou svým způsobem mechanické, mají přesně daná pravidla i postupy a jsou dokumentované. Naproti tomu intenzivní komunikaci a klientsky individuální přístup lze zařadit k „**měkkým**“ přístupům, které jsou spíše patrné na rovině klimatu školy, nejsou tudíž přímo viditelné v organizaci školy a záleží na jednotlivých pracovnících, jak s nimi budou nakládat. Nemají striktní pravidla a používají se spíše intuitivně.

Všechny tyto cesty mají další společný aspekt ukazující se jako podstatný. Fungují zároveň jako „**nátlakový prostředek**“ na pracovníky školy, který je nutí přijmout zodpovědnost, otevřít se kritice, udržovat pořádek a intenzivně komunikovat se zainteresovanými stranami. Zároveň ale fungují jako strategický „**podpůrný prostředek**“ usměrňující a napomáhající v jejich činnosti za dosažením cílů školy, jako je dostatek žáků, zlepšování se, transparentnost a pozitivní image školy. Vztahy mezi cestami znázorňuje následující schéma.

**Schéma č. 16: Vztahy mezi cestami za kvalitou a spokojeností**



### 2. 3. 5. 3 Směrování cest za kvalitou a spokojeností

Čtyři cesty za kvalitou a spokojeností jsou pracovníky škol směrovány tak, aby vedly k dosahování jejich cílů. Nově utvořená subkategorie nyní funguje jako kontext a skládá se z původních subkategorií označených jako jevy a zároveň jejich kontexty, jak ukazuje schéma.

Schéma č. 17: Syntéza původních subkategorií na úrovni jevů a kontextů

KONTEXT		
Směrování cest za kvalitou a spokojeností		
Předefinování prostředí školy	+	Přijetí legitimacy klientských požadavků na kvalitu
Způsoby hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti klientů	+	Zmírňování problémů při hodnocení školy
Implementace systému ISO 9001	+	Vytvoření řádu z chaosu
Otevřená komunikace	+	Pravidla komunikace v rámci školy

Vedoucí pracovníci škol se snaží odlišit od tradičního pojetí školy, což se projevuje v přirovnávání školy k organizaci poskytující služby a v přijetí klientů školy jakožto součástí zainteresovaných stran vůči škole. S tím úzce souvisí také přijetí jejich požadavků na kvalitu, které byly dosud opomíjené. Do hry tak vstupují nejen požadavky legislativní a vize vedení škol podepřené zdroji škol, ale také očekávání, která se školou spojují další aktéři školního života. Přijetí požadavků klientů je úzce propojeno se zaváděním inovací do pedagogického procesu a se změnou vzájemného postavení učitele a žáka, kteří se stávají rovnocennými partnery.

Druhá cesta, hodnocení vybraných aspektů kvality školy a zjišťování spokojenosti klientů, probíhá na bázi vzájemného srovnávání škol, nejčastěji však na interní úrovni, kde má tyto formy: hospitace, využívání externích šetření na interní úrovni, zjišťování dosažené úrovně žáků, individuální šetření ze zájmu pedagogů a vlastní šetření spokojenosti vybraných skupin zainteresovaných stran. Zjišťování



spokojenosti ve školách probíhá ve složitých podmínkách, které se pracovníci snaží zmírňovat. Subjektivní názory hodnotitelů kvality škol jsou objektivizovány nejen jejich množstvím, ale také kompetentností klientů hodnotit školu. Dalším problémem je neodbornost prováděných šetření, která se pracovníci snaží optimalizovat.

Třetí cestou je udržování pořádku v organizaci na bázi ISO 9001. Probíhá za složitého zavedení a jednoduchého udržování normy, která je implementována poradenskou firmou se slevou. Je udržována ve vrchních strukturách organizace a neprostupuje k základnímu, tedy vyučovacímu procesu. Cesta se větví do šesti proudů: standardizace řízení, sjednocení organizace, pořádek v dokumentaci, zdvojená kontrola, vlastní hodnocení kvality školy a tvorba pozitivní image školy. Důraz je kladen na technické fungování organizace a na administrativu, lidský faktor není dostatečně reflektován.

Poslední, čtvrtou cestou je intenzivní komunikace jak navenek tak uvnitř školy. Ve vztahu k veřejnosti a potenciálním budoucím klientům jsou vyvíjeny specifické formy marketingových aktivit, jako je účast na přehlídkách škol, nábor žáků nebo spolupráce s partnery. Na interní úrovni dochází k pročištění komunikačních toků, zjednodušení a zintenzivnění přímé i nepřímé komunikace mezi aktéry školního života a k zajištění dostupnosti informací. Komunikace probíhá na partnerské úrovni podle psaných i nepsaných pravidel, která se týkají zejména komunikačních toků a jejich personálního zabezpečení a nemusí být striktně dodržována.

#### **2. 3. 5. 4 Systémové překážky**

Ukazuje se, že všechny cesty naráží na problémy, které je možné spojením předešlých subkategorií zařazených do paradigmatu jako intervenující podmínky označit jako novou subkategorii, jak představuje schéma.

**Schéma č. 18: Syntéza původních subkategorií na úrovni intervenujících podmínek**

**INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY**

<b>Systémové překážky</b>
Specifika školy jako organizace poskytující služby klientům
Relativita kvality školy a spokojenosti klientů
Nepřizpůsobivost ISO 9001 prostředí školy
Nerovnost požadavků na kvalitu školy

Škola je přirovnávána k organizaci poskytující služby klientům a její procesy a fungování se jeví účastníkům výzkumu jako podobné. Ve školách ale není stanovena jasná hranice mezi zákazníkem, klientem a zainteresovanou stranou. Chápání žáka jako klienta naráží na specifika služeb poskytovaných školou, které musí vyhovovat nejen individuálním přáním klientů, ale také sociálnímu poslání školy. Žák je vnímán jako klient kladoucí si oprávněně požadavky vůči škole, musí se však podřídit pravidlům a přijmout své povinnosti, protože má sám vliv na kvalitu výstupu pedagogického procesu.

Při snaze zjišťovat kvalitu školy a spokojenost klientů naráží pedagogičtí pracovníci na relativitu jejich kritérií. Velmi problematické je jejich uplatnění při srovnávání škol. Pokud se mají účastníci výzkumu zamyslet nad spokojeností, někteří jsou s jejím vymezením rychle hotovi, nicméně ve vztahu k jejímu zjišťování a praktické aplikaci ve škole se dostávají do slepé uličky. Šetření, která nazývají „zjišťování spokojenosti“, jsou ve skutečnosti získáváním zpětné vazby klientů k vybraným otázkám kvality školy, které volí vedení. Za hlavní indikátor kvality i spokojenosti je považována uplatnitelnost absolventů škol.

Zavedení pořádku do školy s využitím normy ISO je podmíněno nepřizpůsobivostí, částečnou využitelností a finanční náročností této normy ve škole. Je považována za dobrý a všeobecně respektovaný základ řízení kvality, pracovníci

školy se s ní však musí naučit zacházet, porozumět její složité terminologii a aplikovat požadavky adekvátně tak, aby organizační prostředí školy zbytečně nezatěžovali, ale zároveň splňovali principy normy. Směrnice této normy ve vztahu ke školství je považována za nedostatečnou. Základním nedostatkem implementace normy ISO 9001 ve školách je její nepropojenost s pedagogickým procesem.

Na školu je kladeno velké množství požadavků, které je nutné sledovat a plnit. Jedná se o legislativní požadavky, očekávání zainteresovaných stran a vize vedení školy. Ne vždy se ovšem shodují a proto není možné vyhovět všem zároveň. Požadavky klientů jsou závislé na ostatních. Musí být předem omezeny, aby se staly relevantními. Pracovníci vedení škol se zabývají zejména těmi, které se shodují s legislativními, také s jejich vizí a existuje pro ně zdrojový rámec. Mají poslední slovo při rozhodování o relevantnosti požadavků.

### 2. 3. 5. 5 Omezující lidský faktor

Dalším typem překážek na cestách za kvalitou a spokojeností jsou omezení způsobená lidským faktorem, která vychází ze spojení subkategorí označených jako strategie jednání a interakce.

**Schéma č. 19: Syntéza původních subkategorí na úrovni strategií jednání a interakcí**

<b>STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE</b>	
<b>Omezující lidský faktor</b>	
	Nepřipravené inovace pedagogického procesu
	Nezájem hodnotit školu
	Nejednotný přístup k normě
	Nevyužití možností komunikace v rámci školy

Inovace v pedagogickém procesu a v přístupu k žákům jakožto klientům jsou zaváděny za nepřipravenosti pedagogů, kteří jsou postaveni před hotovou věc. Spíše než diskuse je k souhlasu s vedením používána (finanční) motivace pedagogů. Ne všichni jsou ochotní změny přijmout a skutečná realizace klientsky individuálního přístupu tak záleží na jejich osobním pojetí. Považují za nutné najít hranici mezi partnerstvím se žáky a jejich povinnostmi vůči škole. Ani žáci a rodiče nejsou připraveni na roli klientů školy a „neumí být klienty“.

Velké překážky jsou na cestě za hodnocením školy a zjišťováním spokojenosti neboli zpětné vazby klientů. Patří k nim nejen subjektivita hodnocení a neodbornost prováděných šetření, ale také nezájem vyplňovat dotazníky. Ze strany klientů je k nim přistupováno s nedůvěrou a vysokou mírou kritičnosti. Učitelé mají tendenci snižovat jejich objektivitu, jsou solidární s kolegy a k dotazníkům zastávají odměřený postoj. Dokonce i pracovníci vedení uvádějí, že dotazníky vyplňují neradi a vlastní názor na kvalitu školy považují za hlavní. Podotýkají však, že v rámci řízení kvality je lepší provádět tato šetření, než nedělat nic a že i neodborné dotazníky přináší zajímavá data, se kterými se dá pracovat při zlepšování.

Skutečné využití normy ISO 9001 v organizaci závisí především na přístupu pracovníků, kteří si mohou vykládat její požadavky různě. Implementace normy ve školách probíhá liberálně a bez dostatečné diskuse. I společnosti, které tento systém pomáhají zavést, si nevědí rady s jeho úplnou realizací ve školském subjektu. Principy normy jsou udržovány zejména v nejvyšších sférách organizace, nicméně k jejímu jádru, kterým je pedagogický proces, pronikají jen částečně. Učitelé jsou zapojeni do implementace ISO 9001 spíše sporadicky jako plnitelé dílčích úkolů, mají povinnost přizpůsobit se vizi vedení a dochází k jejich vyšší fluktuaci, což je dáno také jejich neochotou k práci navíc.

Snahy o zintenzivnění komunikace naráží na nezájem klientů a dalších zainteresovaných stran komunikovat se školou. Z vyjádření pracovníků škol vyplývá, že klienti mají zájem komunikovat pouze v případě, že mají problém. Jinak si vystačí s nepřímou komunikací – zjišťováním informací na webu školy. Pracovníci škol se snaží otevírat komunikaci a vytvářet suportivní komunikační klima. Omezují požadavky klientů předem, naslouchají jim, vyjednávají o nich a poté rozhodují o

jejich přijetí či nepřijetí. Komunikace s firmami a dalšími partnery je také složitá. Jejich zájem je občasný. Zásadním problémem ve školách je nedostatečná diskuse mezi vedením a pedagogy. Možnosti otevřené komunikace zůstávají naopak nevyužity zainteresovanými stranami.

### 2. 3. 5. 6 Cíle cest za kvalitou a spokojeností

Cíle cest za kvalitou a spokojeností jsou dosahovány na základě odhodlání a směrů popsaných výše. Jejich dosažení je však podmíněno systémovými překážkami a omezeními, která způsobuje lidský faktor. Proto dochází k omezeným výstupům. V systému subkategorií jsou cíle cest označovány jako následky.

**Schéma č. 20: Syntéza původních subkategorií na úrovni následků**

#### NÁSLEDEK

Cíle cest za kvalitou a spokojeností
Přizpůsobení se vzdělávacímu trhu a požadavkům na kvalitu
Omezené výstupy hodnocení školy
Bilancování přínosů a nedostatků normy
Vedení školy jako hlavní rozhodčí na poli požadavků

Klientsky individuální přístup vede k přizpůsobení školy vzdělávacímu trhu a požadavkům na kvalitu. Dokazuje, že se škola otevřela navenek a nechává na sebe dopadat požadavky a kritiku širokých vrstev. To dále přispívá k zintenzivnění komunikace v prostředí školy, ke zjišťování kvality školy a podporuje implementaci systému ISO 9001, jakožto dalšího důsledku přizpůsobení se současnému vzdělávacímu sektoru.

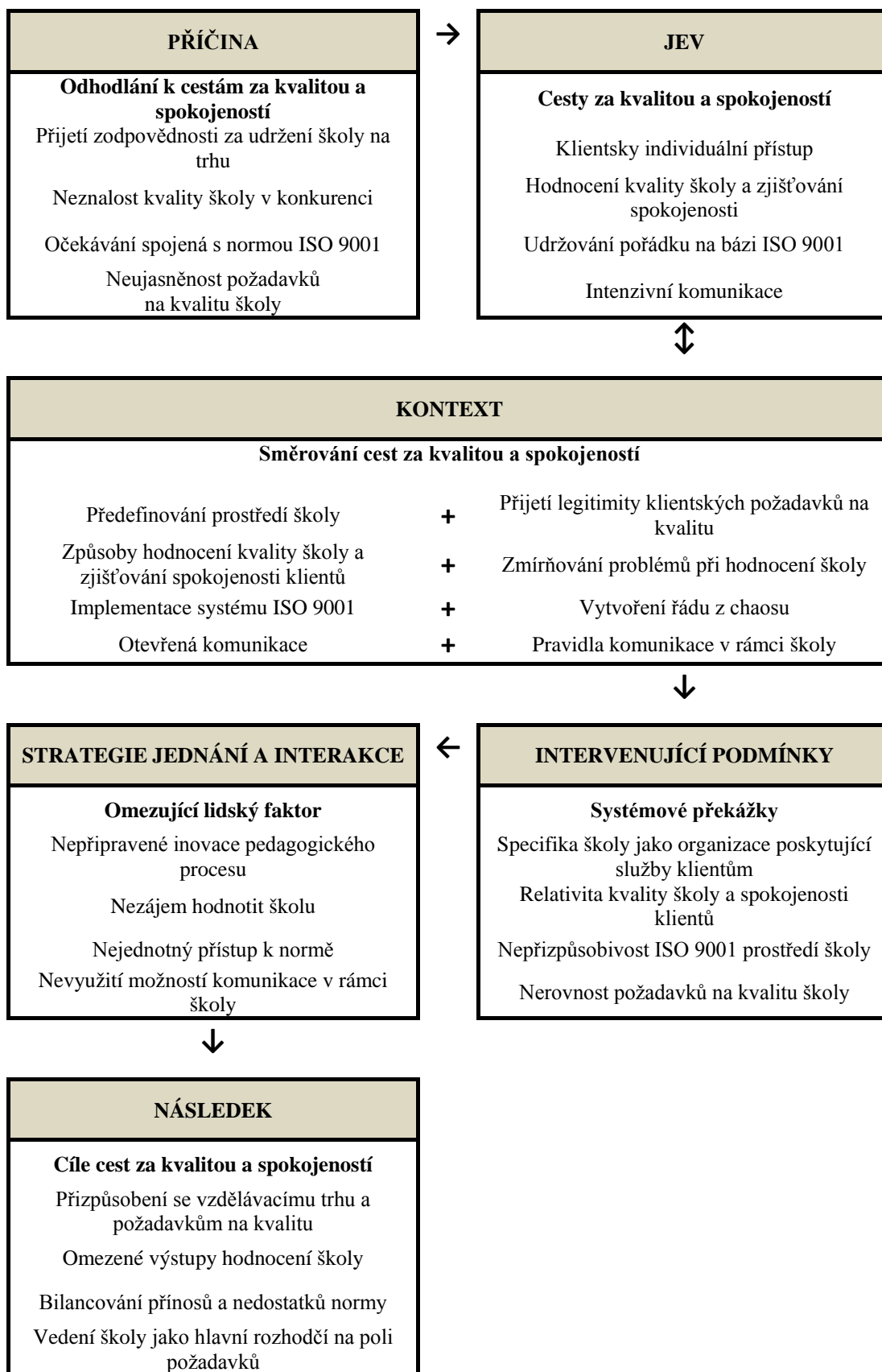
Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti vede k patové situaci, která je však vnímána jako krok kupředu. Výsledky hodnocení nachází své využití v informovanosti aktérů škol, při srovnávání kvality škol, jako podpora shodného názoru vedení školy a zejména v konkrétních inovacích. Dochází také k naplnění požadavku normy ISO a ČŠI na provádění pravidelné autoevaluace školy a na dokumentaci této činnosti. Tato cesta však vede k omezeným výstupům, což je způsobeno neobjektivitou a neodborností šetření, relativními kritérii kvality a spokojenosti a také nezájmem hodnotit školu.

Udržování pořádku na bázi ISO 9001 přispívá ke stanovování konkrétních zodpovědností za dané úkoly, vede ke snadnější kontrole a tím také k transparentnosti fungování školy. Systematizace činností a procesní přístup mají za následek zvýšení efektivity práce, která není zpomalována například zdvojnásobáním činností nebo absencí jejich řízení. Norma ISO je však využívána jen částečně z důvodu její nepřizpůsobivosti prostředí školy a nejednotného přístupu k její implementaci. Dochází proto k bilancování přínosů a nedostatků finančně náročného systému, jehož další využívání pracovníci škol zvažují.

Intenzivní komunikace vede k utváření pozitivní a důvěryhodné image školy, k ujasnění hranic požadavků zainteresovaných stran a k demokratickému vyjednávání o těchto požadavcích, napomáhá také ke zjišťování a řešení problémů nebo dostupnosti informací o chodu školy. Výstupů je opět dosahováno omezeně zejména v důsledku nezájmu komunikovat se školou a nerovnosti požadavků na kvalitu školy. Poslední slovo tak zůstává na bedrech pracovníků vedení škol.

Schéma páté kategorie, která je v paradigmatickém modelu následkem, se nachází na další straně. Jedná se o podstatné schéma, na kterém je patrné propojení čtyř předchozích kategorií do poslední kategorie, následku. Tato kategorie již neodkazuje na výroky účastníků výzkumu, protože funguje jako syntéza předchozích kategorií.

Schéma č. 21: Překážky na cestách za kvalitou a spokojeností



## 2. 3. 6 Závěr analytického příběhu

Analytický příběh prezentovaný v této části práce obsahuje podrobný popis přístupu vedoucích a pedagogických pracovníků škol k implementaci požadavku normy ISO „měřit a monitorovat spokojenost zákazníků“. Pojem zákazník v práci nahrazujeme vhodnějším pojmem klient, což norma ISO umožňuje. Tento pojem je používán také účastníky výzkumu spíše než pojem zákazník. Zatímco první čtyři kategorie obsahovaly metadeskripci jednotlivých přístupů k řízení kvality, které se vyjevily jako zásadní v průběhu analýzy včetně jejich příčin, překážek a cílů, poslední kategorie byla zaměřena na nalezení společných aspektů předchozích kategorií, které se budou moci stát základem teorie, protože prostupují všemi kategoriemi. Zatímco předchozí kapitoly byly zaměřeny na podrobnosti a vnitřní strukturu kategorií, poslední kapitola postupovala spíše po povrchu předchozích, nahlížela do nich a hledala jejich společné rysy patrné navenek. Dá se říci, že se v ní podařilo transformovat získaný materiál na vyšší úroveň abstrakce.

Ukazuje se, že implementace vybraného požadavku „měřit a monitorovat spokojenost zákazníků“ probíhá podle výpovědí účastníků výzkumu v kontextu a za podmínek působení zavedeného systému ISO 9001, ale také současné problematice situace na vzdělávacím trhu. Je úzce propojena s přístupy k řízení kvality, které byly v rámci této práce postupně odkryty. Jedná se o klientsky individuální přístup, hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti, udržování pořádku na bázi ISO 9001 a intenzivní komunikaci. Neznamena to však, že tyto čtyři přístupy k řízení kvality jsou ve školách jediné, jeví se pouze zásadní pro ukotvení přístupu ke zjišťování spokojenosti klientů ve školách. Dále se ukazuje, že při implementaci tohoto požadavku normy naráží pracovníci škol na mnohé překážky způsobené systémem a lidským faktorem. Přesto vede jejich odhodlání alespoň k částečným pozitivním výstupům. Tyto skutečnosti tvoří základ teorie, jež bude představena v následující kapitole.



## 2. 4 INTERPRETACE ÚDAJŮ

V analytickém příběhu byly podrobně popsány základní kategorie a subkategorie, které vzešly z analýzy rozhovorů s vedoucími a pedagogickými pracovníky škol. Po jejich propojení podle paradigmatického modelu se vyjevily charakteristiky přístupu pracovníků škol k implementaci požadavku normy ISO 9001 „měřit a monitorovat spokojenost zákazníků“. Rozdělením, kategorizací a novým sestavením částí zaznamenaných rozhovorů podle opakujícího se paradigmatu (příčina → jev → kontext → intervenující podmínky → strategie jednání a interakce → následek) vznikla metadeskripce, která vychází z popisu, je však více než popisem, neboť integruje jevy v užších i širších souvislostech a identifikuje příčiny a následky jevů, což je nutné pro generaci propozic, tedy základních kamenů vznikající teorie.

Pohybujeme se v prostoru, kdy je nutné induktivně deduktivními úvahami zkoumaný fenomén utřídit tak, aby bylo možné jej nahlížet jako celek z vyšší perspektivy. Tím nutně dojde k rozbití skutečnosti takové, jak ji představili jednotliví účastníci výzkumu a k jejímu přestavění do schematizovaného a zidealizovaného modelu skutečnosti, „který za definovaných podmínek reprodukuje zkoumaný objekt a zastupuje jej ve vědecké komunikaci tak, abychom lépe pochopili zkoumané souvislosti“ (Ochrana, 2010, s. 25). Na podkladě čtyř základních kategorií vznikla komparací a syntézou dat pátá kategorie, která je více abstraktní, spojuje předešlé kategorie a je určitým mezistupněm mezi popisem a teorií. Model má v současné době podobu propojených článků řetězce sestávajícího ze 4 linií (prvních čtyř kategorií) propletených posléze do jedné (páté kategorie – následku).

„Teorie jsou sítě, házené, aby chytly to, co nazýváme „svět“: aby jej racionalizovaly, vysvětlovaly a ovládaly.“ (Popper, 1997, s. 41) Každá teorie musí splňovat určité znaky, které se rozvíjí na poli vědy a jsou specifikovány různými autory. Silverman (2005, s.89) definuje teorii jako „soubor konceptů používaných na definování nebo vysvětlení nějakého jevu“. „Teorie může znamenat rozdílné věci pro rozdílné lidi.“ (Robson, 2002, s. 61, volný překlad)

Teorie lze členit na **pozitivistické** a **interpretativní** podle paradigmatu, ze kterého vycházejí. Pozitivistické teorie jsou vyjadřovány stručně, jsou nekonkrétní a zobecňující. Verifikují teoretické vztahy testováním hypotéz. Interpretativní teorie se zaměřují na konceptualizaci zkoumaného fenoménu do abstraktních, ale srozumitelných termínů a na porozumění jevům a procesům v jejich bohatosti a variabilitě. Jsou utvářeny jako provizorní vysvětlení mnohostranné reality (Charamaz, 2006, s. 126).

Dále je možné rozlišovat teorie podle míry jejich zobecnitelnosti. Creswell (2002, s. 121) je dělí na „*micro, mezo a macro level*“, ve volném překladu jde o **teorie malého, středního a velkého dosahu**. Teorie malého dosahu poskytují vysvětlení omezená časově a prostorově a jsou specifické pro zkoumané jednotlivce. Teorie středního dosahu jsou specifické pro vymezené organizace či komunity a teorie velkého dosahu vysvětlují širší oblasti jako sociální instituce, kulturní systémy nebo celé společnosti.

Murray (2003, s. 147) vymezuje **explanační** teorie, jejichž cílem je identifikace případů a popis jejich fungování se zaměřením na interakci nejen mezi lidmi, ale také lidmi a kontextem, ve kterém jednají. Odpovídají na otázky proč a jak se něco děje. Naproti tomu odlišuje **klasifikační** teorie, jejichž cílem je tvorba kategoriálních systémů, typologií či taxonomií ze získaných komponentů.

Tvůrci systému zakotvené teorie vymezují taktéž dva druhy teorií, a to **substantivní**, které vychází z empirického základu v jednom konkrétním situačním kontextu a **formální**, které vychází ze zkoumání jevu v mnoha různých typech situací a mají širší dosah (Strauss, Corbinová, 1999, s. 129).

V této části práce bude představena teorie, která vyvstává na povrch jako konečný výsledek induktivně deduktivního postupu založeného na předchozí analýze a syntéze údajů. Je specifická pro zvolený soubor účastníků, kteří byli osloveni na základě teoretického výběru a zapojili se do výzkumu. Je dočasně ověřená na získaném souboru údajů a nemá širší platnost. **Jedná se o substantivní explanační teorii malého dosahu, která má blízko k interpretativnímu paradigmatu.** Je vytvořena pouze a výhradně z informací, které byly získány na základě rozhovorů

s vedoucími a pedagogickými pracovníky škol implementujících systém ISO 9001 v Olomouckém kraji. Je omezena na úroveň jednotlivců a zahrnuje pouze ty souvislosti, o kterých mluvili účastníci výzkumu. Také zahrnuje analýzu získaných dokumentů, konkrétně dotazníků na zjišťování spokojenosti.

Širší teorii bude možné vytvořit až po prozkoumání problematiky z pohledu dalších skupin účastníků, například žáků a jejich rodičů, absolventů škol nebo zaměstnavatelů, případně analýzou dalších dokumentů. V současné podobě nepostihuje problematiku v celé šíři jejího spektra. I přesto jsou výsledky bohaté a zpřístupňují pedagogice náhled do oblasti dosud neprobádané ve školském prostředí.

„Cílem zakotvené teorie je určit podmínky, které vyvolávají určitá s jevem související jednání nebo interakce a jejich následky. To se dá zobecnit pouze na tyto specifické situace.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 188) Záměrem této práce je přispět k teorii řízení kvality ve školách z pohledu zapojených pracovníků stanovením podmínek, souvislostí a následků jejich jednání v daném prostředí a kontextu. Konečný model skutečnosti je schematický, vyvyšuje aspekty teorie, které budou představeny v následujícím textu, potlačuje však jiné, také důležité aspekty, které bylo nutné upozadit pro srozumitelnost závěrů. Vybrané části, které zde nejsou prezentovány, budou podrobně rozpracovány v jiných textech.

## **2. 4. 1 Základní terminologie**

Z analytického příběhu vyplývá základní pojmová struktura vzniklé teorie. Je proto nutné pokusit se charakterizovat jednotlivé pojmy vyskytující se v nashromážděném materiálu. Tyto pojmy tvoří základní strukturu konceptuálního rámce, který je posléze základem pro tvorbu propozic. Jedná se o následující pojmy: škola, služba školy, zainteresované strany vůči škole, klient školy, produkt školy, požadavky na kvalitu školy, kvalita školy, spokojenost klienta školy, cesty za kvalitou a spokojeností (klientsky individuální přístup, hodnocení kvality školy a

zjišťování spokojenosti klientů školy, udržování pořádku na bázi ISO 9001, intenzivní komunikace) a překážky na cestách za kvalitou a spokojeností.

Definice těchto pojmů vychází pouze ze získaného materiálu, jsou tedy utvářeny z omezeného úhlu pohledu specifického pro zkoumanou problematiku. Jedná se o konceptuální definice, kde provádíme „výběr popisných znaků definovaného pojmu podle druhových rozdílů, které ho přesněji vymezí“ (Hendl, 2005, s. 34).

V rámci této práce je **škola chápána jako specifická organizace vzdělávacího sektoru poskytující veřejné (nepřímo) placené služby klientům na základě požadavků na kvalitu školy**. Její specifika se vztahují na sociální poslání školy, poskytované služby a na klienty těchto služeb, což činí specifickými také ostatní znaky školy typické pro klasické organizace: konkurenční boj o klienty a finanční závislost na nich, marketingové aktivity, tvorbu pozitivní image, tvorbu know-hov, přizpůsobování se situaci na trhu, principy řízení i procesy fungující v rámci organizace a zájem o kvalitu, její zjišťování a srovnávání s konkurencí.

**Hlavní službou školy je výchova a vzdělávání formou pedagogického procesu, kde jde o všestranné formování žáka podle školního vzdělávacího programu. Škola dále poskytuje vedlejší služby: výlety, zájezdy, kroužky, informace, poradenství, další vzdělávání pedagogických pracovníků, stravování a ubytování.** Škola poskytuje službu nejen pro uspokojení potřeb klientů, ale také společnosti jako celku. Nejedná se zde pouze o dobro jednotlivce, ale o dobro celé společnosti, které by mělo narůstat s rozvojem její vzdělanosti.

Ve školách není ustáleno pojetí zákazníků, klientů a zainteresovaných stran, kteří jsou v této práci považováni za příjemce služeb školy. Tyto pojmy jsou často zaměňovány jako synonyma nebo se mění podle konkrétní situace. Na základě výpovědí účastníků výzkumu **jsou za zainteresované strany vůči škole považováni sociální partneři škol, organizace, dodavatelé, společnost, město, kraj, stát, zřizovatelé, sponzoři, univerzity, média, ale také klienti.**

Primárně je za klienta školy považován žák či student, v širším pojetí jsou to jeho rodiče (zákonní zástupci) a absolventi škol. Klient školy je dlouhodobě a silně

propojen se školou. Vytváří si hluboký vztah ke škole, který má vliv na kvalitu služby z jeho pohledu. Jeho osobnostní charakteristika a přístup ke studiu ovlivňují to, jaké znalosti, dovednosti a postoje si ze školy odnese. Není tedy pasivním příjemcem služeb, ale spolupodílí se na jejich realizaci a na kvalitě jejich výstupu. **Klient školy, primárně žák či student, absolvent, jeho rodič nebo zákonný zástupce, je partnerem majícím individuální potřeby a požadavky vůči škole, ke kterým pracovníci škol přihlíží, zároveň má povinnosti a spolupodílí se na kvalitě výstupu pedagogického procesu.**

Žák, který se stane absolventem, bývá považován za „produkt“ školy sám o sobě. Dostává se tak do role „klienta“ a zároveň do role „produktu“. Pojem **produkt školy je vnímán jako přidaná hodnota, které bylo dosaženo působením na osobnost žáka, později absolventa, v průběhu školní docházky za jeho vlastního přičinění. Jde o dosažené kurikulum.** Pracovníci školy však mohou ovlivnit zejména plánované kurikulum, tedy školní vzdělávací program, a realizované kurikulum, tedy skutečně poskytovanou službu klientům. Sporadický vliv mají na skryté kurikulum, ke kterému se váže klima školy. Na dosaženém kurikulu, tedy na tom, co si ze školy skutečně odnesou, mají svůj zásadní podíl právě klienti.

Již v rámci první definice se objevil koncept nazvaný v průběhu analýzy **požadavky na kvalitu školy. Jedná se o kritéria služeb a produktů školy formovaná legislativou a Českou školní inspekcí, zainteresovanými stranami a pracovníky vedení škol s ohledem na zdroje školy.** Zatímco legislativní požadavky jsou dány poměrně jasně, očekávání zainteresovaných stran, ke kterým patří také klienti, jsou nejasná a je nutné je zjišťovat. Vize vedení školy jsou představy o fungování a cílech školy z pohledu vedoucích pracovníků. Požadavky klientů jsou závislé na požadavcích legislativy, vizích vedení a zdrojích školy.

Pojmy kvalita a spokojenost jsou výrazně propojeny, nejedná se však o synonyma. **Kvalita je popisována jako dosažení požadavků na služby a produkty školy. Je charakterizována pomocí aspektů zahrnujících znaky pedagogického procesu, pedagogického sboru, prostředí školy, komunikace, vedlejších služeb školy a uplatnitelnosti absolventů.**

**Spokojenost je popisována jako odraz kvality školy v subjektivním vnímání klientů. Pro její dosahování i zjišťování je nutné suportivní komunikační klima školy. Projevuje se jako splnění očekávání vůči škole a jejím důsledkem je loajalita klientů. Ve škole se ukazují další propojené pohledy na spokojenost klientů. Aktuální spokojenost je popisována jako aspekt vnímání kvality školy a v rámci ní musí být nalezena hranice mezi pozitivní nespokojeností a negativní spokojeností klientů, tedy mezi jejich přetěžováním a nicneděláním. Důraz je kladen na oddálenou spokojenost jako cíl kvality školy, projevující se zejména v uplatnitelnosti absolventů.**

Ukázalo se, že pracovníci škol vnímají společné činitele kvality školy a spokojenosti jejích klientů. Oba pojmy však považují za velmi relativní. Jejich hlavním společným činitelem je uplatnitelnost absolventů po dokončení studia, která propojuje zaměření školy jak na kvalitu, tak na spokojenost. Pokud jde pracovníkům škol o dosahování kvality, musí se zároveň zabývat i dosahováním spokojenosti klientů a to splněním požadavků na kvalitu školy, tedy školou poskytovaných služeb. Za dosažením kvality a spokojenosti ve škole vyvíjejí pracovníci škol aktivity, které jsou v této práci označovány jako **cesty za kvalitou a spokojeností. Jedná se o klientsky individuální přístup, hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti, udržování pořádku na bázi ISO 9001 a intenzivní komunikaci.**

**Klientsky individuální přístup ve školách se projevuje v přijetí legitimity klientských požadavků, v inovacích pedagogického procesu dle individuálních potřeb klientů a v partnerském přístupu ke klientům.**

**Hodnocení kvality školy probíhá na bázi vzájemného srovnávání škol a na bázi interního hodnocení, které má formu hospitací, využívání externích šetření na interní úrovni, zjišťování dosažené úrovně žáků, individuálních šetření ze zájmu pedagogů a vlastních šetření spokojenosti klientů.**

**Zjišťování spokojenosti klientů ve školách je získávání zpětné vazby vybraných skupin zainteresovaných stran, zaměřené na vybrané aspekty kvality školy. Probíhá formou dotazníkových šetření**

navrhovaných, realizovaných a vyhodnocovaných pravidelně pracovníky škol.

Udržování pořádku na bázi ISO 9001 ve školách funguje za podmínek implementovaného systému řízení kvality podle normy ISO 9001. Zaměřuje se na standardizaci řízení, sjednocení organizace, pořádek v dokumentaci, zdvojenou kontrolu, vlastní hodnocení kvality školy a tvorbu pozitivní image školy.

Intenzivní komunikace se ve školách projevuje v pročištění informačních toků, v nastavení vnitřní, vnější, přímé i nepřímé komunikace a jejích pravidel. Probíhá na partnerské úrovni. Její součástí jsou specifické marketingové aktivity.

Ve školách se vyskytují překážky na cestách za kvalitou a spokojeností, které dělíme na systémové překážky a překážky způsobené omezujícím lidským faktorem. Jedná se o negativní vlivy působící na výstupy aktivit směřovaných k dosahování a zjišťování kvality školy a spokojenosti klientů.

K systémovým překážkám řadíme specifika školy jako organizace poskytující služby klientům, relativitu kvality školy a spokojenosti klientů, nepřizpůsobivost ISO 9001 prostředí školy a nerovnost požadavků na kvalitu školy.

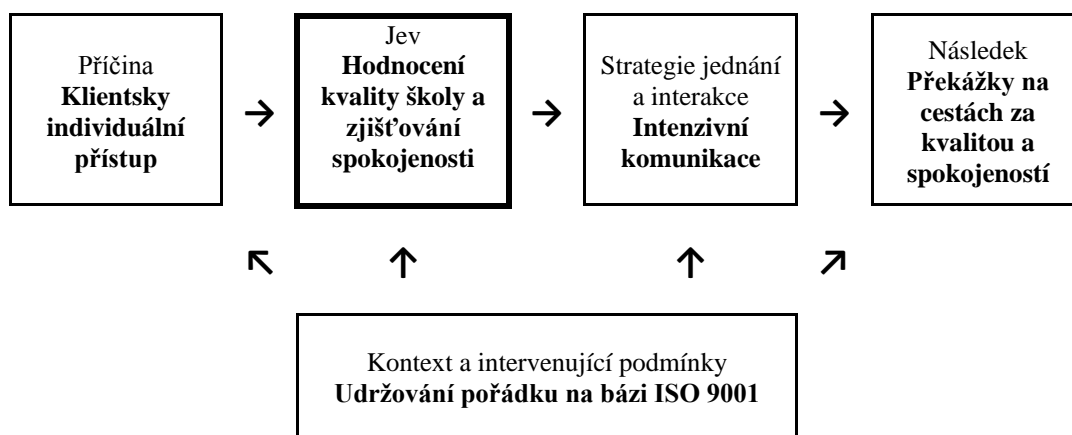
K překážkám způsobeným omezujícím lidským faktorem řadíme nepřipravené inovace pedagogického procesu, nezájem hodnotit školu, nejednotný přístup k normě ISO 9001 a nevyužití možností komunikace v rámci školy.

## 2. 4. 2 Vztahy a vývoj teoretického modelu

Schematický model procesu, na který se zaměřuje tato kapitola, bude představen jak vizuálně pomocí schémat, tak slovně. Přestože je teorie v textu i schematických modelech vyobrazena jako lineárně se vyvíjející proces od příčin po následky, je nutné nahlížet na jednotlivé kategorie a sub-kategorie jako na vzájemně se ovlivňující jevy, které spolu velmi úzce souvisí nejen ve směru šipek. Jde o zachycení jednání a interakcí v závislosti na jejich podmínkách. Nejde o vyvíjející se proces, ale o proces neustálého přizpůsobování se. Modely vzešlé indukci z údajů a definovaných pojmů také nelze považovat za pevně dané a ohraničené, mohou být přetransformovány jinými výzkumníky, nebo doplněny podle závěrů z jiných výzkumů, které budou provedeny.

Základní teoretický model vychází z pěti propojených kategorií, kde je hlavní kategorie „**Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti**“ vztažena k vedlejším. Podrobně, včetně všech subkategorií je model vyobrazen v příloze č. 1. Model zachovává řazení původních kategorií tak, jak byly popsány v analytickém příběhu. V jeho následku jsou shrnuty společné aspekty zkoumaného procesu a stává se posléze podkladem pro transformaci původního modelu na vyšší úroveň abstrakce. Zobrazuje jej následující schéma.

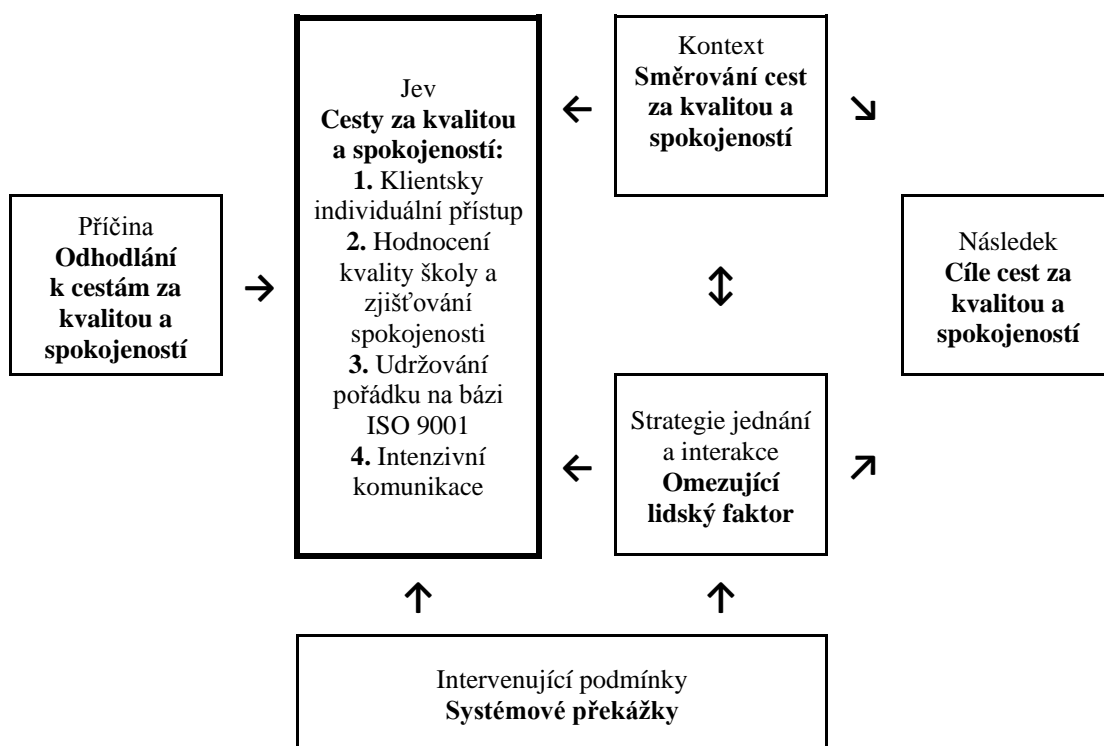
Schéma č. 22: Základní teoretický model





Naznačený model se stal v procesu analýzy základem pro analytický příběh, zahrnující jevy spojené se zkoumanou problematikou v širokém spektru jejich dimenzí, charakteristik a odlišností. Model srozumitelně ukazuje návaznosti jednotlivých kategorií na hlavní kategorii až po jejich závěrečné sjednocení v poslední kategorii (následku), kde dochází pomocí komparace dat k vytvoření abstraktnějšího modelu, který shrnuje hlavní společné znaky všech předchozích kategorií a subkategorií a dovoluje na ně nahlížet jako na kompaktní celek z vyšší úrovně. Nový model je proto vhodnější pro generování propozic, které budou platné napříč kategoriemi a přitom budou stále vycházet z původního materiálu. Následující schéma zobrazuje tento transformovaný model, který byl podrobně popsán v rámci poslední kapitoly analytického příběhu.

**Schéma č. 23: Transformovaný teoretický model**



Z transformovaného modelu je patrné, že implementace požadavku normy ISO 9001 na zjišťování spokojenosti klientů probíhá jako součást hodnocení kvality školy v součinnosti s klientsky individuálním přístupem, udržováním pořádku a intenzivní komunikací. Každá z těchto cest za kvalitou a spokojeností je pak charakterizována pomocí vedlejších kategorií, které udávají podrobné informace o jejich příčinách, kontextu, podmínkách, strategiích jednání a následcích, které jsou sjednocené. Ukazuje se, že tyto cesty jsou vzájemně propojené a mají mnohé společné aspekty. Ke každé z nich vede určité odhodlání. Všechny mají směřovat jak ke kvalitě, tak ke spokojenosti a jsou nastaveny danými postupy, kterými má být dosaženo jejich cíle. Na cestách se však ukazují překážky, které mají charakter systémových překážek a překážek způsobených omezujícím lidským faktorem a negativně ovlivňují výstupy jednotlivých cest. Tyto cesty se vyjevily v rámci úzkého zaměření výzkumu na implementaci jednoho z požadavků normy ISO, nejedná se proto o jediné přístupy k řízení kvality realizované ve školách.

### 2. 4. 3 Koncepce propozic v teoretickém modelu

Nyní zbývá vydedukovat z transformovaného modelu propozice vyjadřující vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi s použitím výše definovaných pojmů. Nejedná se o klasické hypotézy. „Propozice zahrnují konceptuální vztahy, zatímco hypotézy vyjadřují měřené vztahy.“ (Hendl, 2005, s. 245) Generování propozic je založeno na deduktivním úsudku, kdy dochází k rozložení celkového teoretického modelu na jednotlivá pravidla.

Podle Gordona (1999, s. 207 – 219) využívají výzkumníci při práci s údaji **čtyři modely myšlení: klasifikační** (*classification*), které pomáhá třídít jevy do skupin a kategorií, **kauzální či sekvenční** (*causative or sequential*), přispívající k hledání příčin a následků v údajích, **hierarchické či odstředivé** (*hierarchical or centrifugal*), která jsou nutná pro uspořádání jevů do matic určujících jejich úzké a široké vztahy a podmiňující vlivy, a nakonec **metaforické** (*metaphorical*) myšlení, jímž jsou utvořené vztahy uváděny v život pomocí vlastních pojmů, konceptů a

kategorií. Všechny typy myšlení bylo nutné využít v této práci, která je výsledkem velmi náročného procesu. Výstupy z výzkumu, přestože se mohou na první pohled jevit jako triviální, jsou postaveny na dlouhodobém úsilí při získávání, přepisu, kódování materiálu, poznámkování a konečné interpretaci, která vedla k vytvoření uceleného a srozumitelného celku z množství různorodého materiálu.

Z transformovaného teoretického modelu lze vymezit následující propozice. Základní propozice (č. 1) se vztahuje na veškeré kategorie, tedy cesty za kvalitou a spokojeností jako celek. Posléze z ní vychází další propozice (č. 2, 3, 4, 5) konkrétnějšího charakteru, zaměřené na jednotlivé cesty. Všechny jsou nakonec vztaženy ke zkoumanému jevu, tedy zjišťování spokojenosti klientů ve škole na bázi normy ISO 9001 (propozice č. 6).

**1. Ve snaze dosahovat kvality školy a spokojenosti jejích klientů a také je zjišťovat vyvíjí vedoucí a pedagogičtí pracovníci škol využívajících systém řízení kvality ISO 9001 čtyři cesty, z nichž každá vede určitým směrem a je komplikována systémovými překážkami a omezujícím lidským faktorem. Ukazuje se, že cíle vyvíjených přístupů k dosahování a zjišťování kvality a spokojenosti ve školách Olomouckého kraje implementujících systém ISO 9001 jsou závislé na jejich nasměrování pracovníky škol a na vyrovnání se s překážkami těchto přístupů, což vede k omezeným výstupům cest.**

**2. K první cestě, klientsky individuálnímu přístupu vede přijetí zodpovědnosti za udržení školy na trhu. Je patrná v předefinování prostředí školy a přijetí legitimacy klientských požadavků na kvalitu. Naráží na systémové překážky (specifika školy jako organizace poskytující služby klientům) a omezující lidský faktor (nepřipravené inovace pedagogického procesu). Vede k přizpůsobení se vzdělávacímu trhu a požadavkům na kvalitu školy.**

**3. Ke druhé cestě, hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti klientů, vede neznalost kvality školy v konkurenci. Je realizována pomocí způsobů hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti v součinnosti se zmírňováním problémů při hodnocení školy. Tato cesta naráží na systémové překážky (relativita kvality školy a spokojenosti klientů) a omezující lidský faktor (nezájem hodnotit školu). V jejím cíli dochází k omezeným výstupům hodnocení školy.**

**4. Třetí cestou je udržování pořádku v organizaci na bázi ISO 9001. Vedou k ní očekávání spojená s normou ISO 9001. Je realizována za implementace systému ISO 9001 a vytvoření řádu z chaosu. Cesta je limitována systémovými překážkami (nepřizpůsobivost ISO prostředí školy) a omezujícím lidským faktorem (nejednotný přístup k normě). Směřuje k bilancování přínosů a nedostatků normy.**

**5. Poslední, čtvrtou cestou je intenzivní komunikace. Vede k ní neujasněnost požadavků na kvalitu školy. Je vyvíjena otevřená komunikace a její pravidla v rámci školy. Naráží na systémové překážky (nerovnost požadavků na kvalitu školy) a omezující lidský faktor (nevyužití možností komunikace v rámci školy). V jejím cíli zůstává vedení školy jako hlavní rozhodčí na poli požadavků.**

**6. Zjišťování spokojenosti klientů školy je součástí cest za kvalitou a spokojeností, konkrétně způsobem hodnocení kvality škol. Probíhá v součinnosti s klientsky individuálním přístupem, udržováním pořádku na bázi ISO 9001 a intenzivní komunikací. Je negativně ovlivňováno systémovými překážkami a omezujícím lidským faktorem. V jeho cíli je dosahováno omezeného zjišťování zpětné vazby klientů k vybraným aspektům kvality školy.**

Propozice jsou velmi hutným vyjádřením procesu, na který se zaměřuje tato teorie, vycházejí však přímo a jenom ze získaného materiálu. Jsou zároveň odpovědí na výzkumnou otázku, která zní: Jak vedoucí a pedagogičtí pracovníci škol Olomouckého kraje, kteří využívají systém řízení kvality podle normy ISO 9001,

v praxi přistupují k implementaci jeho požadavku „měření a monitorování spokojenosti zákazníka“? Ukazuje se, že implementace požadavku je propojena do aktivit, označovaných v této práci jako cesty za kvalitou a spokojeností, ke kterým jsou pracovníci škol odhodláni v současném konkurenčním prostředí škol. Podle vyjádření účastníků výzkumu je implementace požadavku závislá na systémových překážkách a překážkách způsobených lidským faktorem, což vede k omezeným výstupům veškerých uvedených cest směřovaných za dosahováním a zjišťováním kvality školy a spokojenosti jejích zainteresovaných stran.

## 2. 4. 4 Ukotvení teorie v rámci pedagogiky

Jak uvádí tvůrci systému zakotvené teorie, je vhodné výsledky analýzy ukotvit v širším rámci teorií, vztahujících se na zkoumanou problematiku. Tento a následující krok, kterým je identifikace omezení teorie, se dá v podstatě přirovnat k **diskusi výsledků** výzkumu. Tento výzkum je zaměřen na nový jev, tedy vybraný aspekt implementace normy ISO 9001 ve školách, který se objevuje v českém školství od roku 2002 a to na malém počtu škol. Není dosud v pedagogické literatuře hojně reflektován. Přesto můžeme na základě podrobné analýzy provedené v rámci této práce najít styčné body nejen s teorií zabývající se vyloženě problematikou systémů řízení kvality ve školách, ale i s dalšími oblastmi, které jsou pro ukotvení vzniklé teorie podstatné. Oblasti teorie relevantní pro zasazení nových poznatků do rámce pedagogiky lze rozdělit na pět částí vztahujících se k jednotlivým kategoriím objeveným a propojeným v rámci analýzy. Záměrem je naznačit vazby na české i zahraniční autory reflektující vybrané oblasti v současnosti, podrobná analýza bude obsahem jiné práce.

První oblast se vztahuje na chápání **školy jako specifické organizace poskytující služby klientům**, odlišující se od tradiční školy a přijímající zodpovědnost za udržení se na vzdělávacím trhu v konkurenčním prostředí. Takový pohled na školu je prezentován zejména v literatuře zaměřené na současnou školskou situaci, management a marketing škol (Goulliová, 1996; Walterová, 2004; Prášilová,

2006; Průcha, 2009, aj.). Školu jako specifickou organizaci popisuje Pol (2007, s. 11 – 23), který reflektuje problémy spojené s různorodým vnímáním školy, ale také důraz na akontabilitu, kvalitu a vlastní zodpovědnost škol. Obraz školy jako organizace poskytující služby klientům jednoznačně podporuje Světlík (1996, 2006) včetně klientského přístupu, který však má ve škole svá omezení. „Pokud si žáci školy budou představovat svou roli zákazníka školy podobně, jako svou roli zákazníka v cukrárně na rohu ulice a že škola musí splnit každý jejich vrtoch, dostanou se poslání a cíle školy do rozporu se zájmy žáků.“ (Světlík, 1996, s. 23) S výroky účastníků výzkumu prezentovaného v této práci lze přímo ztotožnit názor Krásové (1998, s. 19), která uvádí: „Student je náš produkt, stejně tak náš zákazník a rovnocenný partner.“ Výrok poukazuje na nejasnost současného pojetí školy, jejích služeb, klientů a kvality a na nutnost neustávat v odborné diskusi o této problematice.

Druhá oblast zachycuje nově získané poznatky v oblasti **autoevaluace škol** nejen na základě legislativních požadavků, ale i požadavků zainteresovaných stran. Lze ji konfrontovat s poznatky prezentovanými Průchou (1996), Rýdlem (2003), Vašátkovou (2006), aj. Vlastní hodnocení škol z hlediska zainteresovaných stran je některými, dosud většinou zahraničními odborníky přirovnáváno ke zjišťování spokojenosti, při čemž se inspirují komerčním sektorem, všeobecně využitelnými systémy (Společný hodnotící rámec, 2007) a nástroji (Oliveira, Ferreira, 2009). Odborníci prezentují také specificky školní metody zjišťování zpětné vazby, jejichž zaměření stanovují na základě výsledků vlastních šetření nebo ponechávají v režii pracovníků škol (Silver, 1992; Partington, 1993; Williams, 2002). Procesy pedagogické autoevaluace jsou v pojetí autorů rozličné a inovativní. Naopak ve školách, které se zapojily do tohoto výzkumu, jsou využívány spíše tradiční postupy jako hospitace a dotazníková šetření. V přístupech však lze najít také dva společné aspekty a to zaměření zpětné vazby (feedbacku) především na názory studentů a dále orientaci primárně na hodnocení práce a chování řadových učitelů. Přínosy autoevaluace ve školském prostředí, tak jak jsou prezentovány v této práci, lze ztotožnit s cíli, které prezentuje Rýdl (2003, s. 10 – 11), a to profesionalizace učitelského sboru, získávání stálé zpětné vazby, informování okolí školy a příprava na externí evaluaci.

Třetí oblast se týká využívání **systemů řízení kvality ve školách**, v našem případě podle normy ISO 9001. Zde je však nutné se opírat o managerskou literaturu, především Nezvala (2001, 2007, 2008) a Vebera (2007). V zahraničí lze odkázat na mnohé autory, v první řadě na Green (1994), Barnetta (1995) a Van den Berghe (1997), kteří představují inovace vnášené do vzdělávání filosofií TQM a zaměřují se také na jejich kritická místa přímo ve vztahu k prostředí škol. V české pedagogicky orientované literatuře reflektuje tuto problematiku zejména Michek (2007, 2008), ale také Nezvalová (2002), Hondlík (2005) a další. Teorie, kterou by bylo možné přímo srovnat s výstupy z výzkumu představeného v této práci, však dosud není k dispozici, což znovu poukazuje na nutnost pokračovat v podobných šetřeních zejména v případě, že se využívání systému ISO 9001 bude ve školství dále rozšiřovat. Jako široce přijímané lze označit výstupy tohoto šetření odkazující na nepřizpůsobivost normy ISO 9001 školám, její finanční náročnost a technické zaměření. Implementace normy je zásadním inovačním prvkem, ke kterému se zejména učitelé zapojení do tohoto výzkumu staví s obavami. Prvek neochoty učitelů zavádět do školy inovace reflektuje M. Zelinová (in Eger, 1998, s. 126 – 137), v jejímž průzkumu se ukázalo, že všeobecně jsou učitelé vstřícní k inovacím „částečně“ a jejich postoj k novinkám nezávisí na délce praxe, ale spíše na stylu řízení školy, klimatu pracoviště a osobnosti každého pedagoga.

Čtvrtá část ukotvuje vzniklou teorii v široké oblasti **komunikace** školy, kterou se zabývají např. Mareš, Křivohlavý (1995, s. 10 – 11). Upozorňují na měnící se role žáků a učitelů v kontextu transformace škol a s tím související změny v komunikaci, která se stává otevřenou a zdůrazňovanou jak na sociální, tak užší pedagogické rovině. V tomto výzkumu se objevuje mnoho propojení na komunikaci ve škole a to jak na vnitřní, tak vnější úrovni a ukazují se četné problémy způsobené nezájmem o komunikaci nebo nedostatečnou diskusí mezi učiteli a vedením. Otevřená komunikace a diskuse je úzce propojena s demokracií, kterou však lze podle výsledků tohoto výzkumu praktikovat ve školách omezeně, protože očekávání klientů škol jsou závislá na legislativních požadavcích, vizích vedení a zdrojích škol. K podobnému závěru dochází také Pol (2006, s. 114), který uvádí: „Je zřejmé, že v případném přílišném důrazu a netrpělivém tlaku na zásadní změny směrem k prosazování demokracie v klíčových aspektech školního života vidí učitelé a

ředitelé škol riziko rozpadu systému, který jim umožňuje pracovat v relativní kvalitě, byť za uspořádání, které může mít v lecčem k demokratickým ideálům daleko.“

Pátá oblast ukazuje na propojení předchozích oblastí, které lze označovat za snahy o **řízení kvality vedoucí k dosahování spokojenosti aktérů škol a kvality škol**. Přijetí filosofie TQM a zavedení systému řízení kvality ISO 9001 by nemělo být spojováno primárně s prováděním autoevaluace, ale také se zlepšováním školního prostředí na úrovni sociální a organizační. Nezvalová (2001, s. 14 – 15) uvádí tři základní aspekty celkového řízení kvality, a to kulturu (pravidla a hodnoty), pracovní nasazení (angažovanost, oddanost) a komunikaci (spolupráci). I zde jsou jasně viditelné podobnosti s teorií vytvořenou v rámci této práce, kde v první kategorii jde v jistém smyslu o změnu pojetí kultury školy, ve třetí kategorii jde o zavedení pořádku vedoucího k efektivitě a loajalitě pracovníků a ve čtvrté kategorii jde o zintenzivnění komunikace.

Kvalitu školy je nutné budovat od základu, tedy vytvářením prostředí, které podporuje zdravé učení a pozitivní klima. Důslednost se posléze vrátí ve výsledcích evaluace školy. Utváření pozitivního a suportivního klimatu školy, které přispívá k pocitu sounáležitosti a spokojenosti je důležitou oblastí školního života (Kantorová, 2008, 2009; Grecmanová, 2008). Nehmotné změny ve fungování a vedení školy mohou mít příznivý vliv na kvalitu vyučovacího i školního klimatu (Fölling-Albers, 1995, s. 88-101). Organizační klima školy se zpětně odráží ve spokojenosti a motivovanosti žáků (Reisch aj., 2002, s. 10).

Mnozí autoři tedy dochází k podobným závěrům, jako prezentuje tato práce, ať už na základě provedených šetření nebo vlastních úvah. Je však jisté, že diskuse na poli řízení kvality ve školách ještě přinese mnoho dalších a jistě i odlišných pojetí.



## 2. 4. 5 Omezení teorie

Teorie vzešlá ze získaných údajů je omezená. Vznikla induktivně deduktivní metodou podle zakotvené teorie, která je dlouhodobě uznávaná a snahou bylo vycházet z ní v maximální možné míře s ohledem na její specificky daná kritéria kvality výzkumu prezentovaná v kapitole 2. 2. 2. 6. Jejich autoři je však nepovažují za striktně neměnná a požadují posuzování kvality výzkumů s ohledem na jejich individuální zaměření a provedení.

V současnosti neexistují jednotně přijímaná kritéria kvality výzkumů, což je dáno různými přístupy k výzkumu. Pavlica (2000, s. 16) staví do protikladu pozitivistický a postmoderní přístup v sociálních vědách. „V protikladu k pozitivistické názorové pozici se postmoderně zaměřenému společenskému vědeckému jeví myšlenka redukce sociální reality na systém (víceméně) stabilních a „daných“ vztahů a zákonitostí jako naprosto nepřijatelná a zavádějící.“ Zároveň ale doporučuje jejich praktickou kombinaci.

Výsledky výzkumů jsou považovány za relativní a omezeně platné. „Absolutní výpověď vědy je vystřídána výpovědí relativistickou, pravděpodobnou.“ (Ochrana, 2010, s. 44). „Žádnou vědeckou teorii nelze považovat za absolutní, vyčerpávající veškeré bohatství jevů v určité doméně zkoumání. Vždy existují jevy, které nelze danou pojmovou strukturou a používanou technologií zachytit (anomálie) a které někdy provázejí život teorie po celou dobu její existence.“ (Fajkus, 2005, s. 278)

Creswell (2002, s. 439) uvádí jako omezení výzkumů podle zakotvené teorie jejich pre-determinovanost paradigmatickým modelem, což dále omezuje a schematizuje skutečnost do předem stanovených kategoriálních systémů. Jako přednost však uvádí přehlednost a logičnost tohoto přístupu. V rámci analýzy dat se skutečně ukázalo jako problematické zachovat ve všech případech paradigmatický model, zejména proto, že strategie a jednání účastníků výzkumu nutně zasahují do všech kategorií a není možné je striktně extrahovat do jedné části modelu. Zakotvená teorie je zaměřena na proces a jednání účastníků, které se prolíná do všech kategorií i subkategorií. Na druhou stranu uchování paradigmatického modelu napomohlo ke

konečné konceptualizaci získaného materiálu na srozumitelnou úroveň. Model reality představený v této práci se jeví jako funkční, je však možné jej přestavět, doplnit či vyvrátit na základě jiných výzkumných zjištění, která v současné době nejsou známa.

Podle Gordona (1999, s. 201 – 203) si každý člověk vytváří určitou mapu skutečnosti, která nám pomáhá rozumět světu kolem nás. Tato mapa je ovlivňována našimi zkušenostmi, kulturou, jazykem, vírou, hodnotami i zájmy. Očekáváme, že ostatní vnímají svět stejně, ale často jsme překvapeni, že tomu tak není. Každý z nás vnímá ze světa jen malou část a nikdy nemůžeme dokázat, že náš model reality je ten správný. V nejlepším případě můžeme dokázat, že koresponduje s tím, co víme o zkoumaném subjektu a že přináší užitečné výsledky. Jiný model však může fungovat také. „Při interpretaci výsledků vědeckého zkoumání je nutno brát do úvahy podmínky fungování modelu, resp. zjednodušující předpoklady, na nichž je fungování modelu postaveno. Tato skutečnost se promítá do relativnosti závěrů, kdy se vyslovená tvrzení vztahují k podmínkám fungování modelu.“ (Ochrana, 2010, s. 26)

Omezení vnáší do výsledků také samotný způsob realizace výzkumu. Zapojili se pouze někteří oslovení účastníci. Zatímco při prvních rozhovorech byli velmi vstřícní, mnozí se posléze uzavřeli a nereagovali na další výzvy ke spolupráci, což bylo respektováno. Ve většině případů měli na rozhovory omezené časové možnosti. Interpretace dat vychází z informací, které charakterizují realitu z pohledu jednotlivých účastníků. Informace jsou pouze takové, které účastníci výzkumu sdělili, tedy mohli a chtěli sdělit na základě jejich individuálního vnímání reality. Je nutné předpokládat, že mnohé zůstalo nevyřčeno, například proto, že pracovníci škol se mají snažit reprezentovat image školy v pozitivním světle. „Účinkující má často tendenci skrývat nebo zlehčovat ty činnosti, skutečnosti a motivy, které jsou neslučitelné s idealizovanou verzí jeho samotného a výsledků jeho činnosti.“ (Goffman, 1999, s. 50)

Přesto se kategorie vzniklé analýzou získaného materiálu jeví jako saturované. Saturace kategorií je v této práci chápána jako stav relativní nasycenosti, propojenosti a srozumitelnosti vytvořených kategorií. Za relativní je vnímána proto, že není možné dosáhnout stavu, kdy budou zodpovězeny veškeré otázky vztahující

se k problematice, protože nové otázky mohou vyvstávat neustále a rozšiřovat tak spektrum materiálu, což by vedlo k přílišnému rozšíření zkoumané problematiky a k její nesrozumitelnosti. Jak uvádí Kaufmann, zkázou výzkumu prováděného metodou rozhovorů je nekonečné hromadění materiálu, které nakonec vede k jeho promrhání. Důležitější je zaměřit se na vytvoření a propojení závěrů na vyšší úrovni abstrakce. „V poslední fázi je třeba upřednostnit jednoduchost a linearitu výkladu, protože na ní závisí síla argumentace.“ (Kaufmann, 2010, s. 128)

Dalším omezením je způsob interpretace dat výzkumníkem, který vytváří teorii na základě kategorií, jež vidí v datech, pojmenovává a modeluje, vnáší tak do výsledku i kus sebe a své interpretace reality. Zároveň se také na čas stává součástí reality, kterou zkoumá a to jak v organizačním, tak emocionálním kontextu. To je možné na jednu stranu považovat za nevýhodné, na druhou stranu se to však postupem času stává nespornou výhodou. „Mé „zde“ je jejich „tam“. Mé „nyní“ se nekryje přesně s jejich. ... Přesto však vím, že s nimi žiji v určitém společném světě, ze všeho nejdůležitější ale je, že jsem si vědom stále pokračující shody mezi mými významy a jejich významy v tomto světě a faktu, že je nám společný určitý typ běžného uvažování o této realitě.“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 29)

Výzkumník se musí vypořádat s celou řadou problémů, které skýtá terénní výzkum. Problémy začínají získáním přístupu do terénu a to nejen fyzického, ale i formálního. Velmi těžké je vstupovat na neznámá místa a provádět rozhovory s neznámými lidmi, což vyžaduje schopnost rychle se sžít s prostředím a chovat se tak, aby bylo možné získat co nejbohatší materiál a zároveň netlačit účastníky výzkumu do něčeho, co jim nevyhovuje. Složitě je nakonec i opustit zkoumanou oblast a ukončit sběr materiálu (Czarniawska, 1998, s. 33 – 49).

K omezením výzkumu patří jednak samotná metoda jeho realizace, kterou je zakotvená teorie s využitím rozhovorů, dále rozdílné vnímání skutečnosti z hlediska každého jednotlivce ovlivňující konečnou interpretaci materiálu a také způsob a možnosti realizace výzkumu v praxi. Je tedy patrné, že ke konečnému výstupu bylo třeba postupovat jak systematicky a organizovaně, tak i tvořivě a intuitivně.

## 2. 5 SHRNU TÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

V empirické části bylo vymezeno zaměření a cíl výzkumu, dále jeho metodologie a realizace. Formou analytického příběhu byly postupně představeny výsledky analýzy údajů, které byly následně s pomocí komparace a syntézy transformovány na vyšší úroveň abstrakce. V rámci interpretace údajů byl stanoven druh teorie, jejíž vytvoření bylo cílem výzkumu. Také byly definovány základní pojmy potřebné pro ujasnění a ukotvení problematiky. Jako základ teorie byly následně induktivně vytvořeny dva propojené teoretické modely, základní a transformovaný. Z transformovaného modelu byly posléze vygenerovány propozice vztahující se jednak přímo ke zkoumanému jevu zjišťování spokojeností klientů ve škole na bázi normy ISO 9001 a také k jevům probíhajícím v součinnosti s ním. Propozice se staly hutnou odpovědí na výzkumnou otázku vycházející z cíle výzkumu. Teorie byla ukotvena v širokém rámci pedagogiky a byla stanovena její omezení.

Analýza získaného materiálu ukázala mnoho pozitivních aspektů vypovídajících o snahách pracovníků škol řídit kvalitu, ale také mnohé překážky omezující jejich snahy dosahovat a zjišťovat kvalitu a s ní spojenou spokojenost klientů. Na základě shrnutí výsledků je zjevné, že se na mnoha místech kriticky opírá do současné školské situace a odkrývá nedostatky a nejasnosti ve školském sektoru, které znesnadňují práci zřizovatelům, vedoucím i pedagogickým pracovníkům škol. Na druhou stranu také prezentuje postupy účastníků výzkumu, které svědčí o pozitivních snahách zlepšovat a inovovat prostředí v konkrétních školách.

Ukázalo se, že řízení kvality je ve školství stále ještě v procesu vývoje a modelování. Hledáme, co kvalita vlastně znamená, jaké má dimenze, jaké faktory se na ní podílí, snažíme se vytvářet nástroje k hodnocení kvality a zkusíme cesty, jak řídit kvalitu ve škole jakožto specifické organizaci. Spíše než slepé přijímání strategií komerčního sektoru se však v případě škol jeví jako efektivní spoléhat se na selský rozum, komunikaci a spolupráci a utvářet specifické přístupy k řízení kvality.

Pojem spokojenost klientů škol, který prochází celou prací jako její základní spojovací prvek, v práci nebyl zhmotněn tak, jak možná očekávali někteří čtenáři, přestože se podařilo vytvořit jeho definici a najít několik jeho dimenzí. Naopak se potvrdilo, že o přesné definování a měření spokojenosti ve školách nejde, za to jde především o spokojenost jako neurčitý výsledek komunikace a spolupráce na všech úrovních školské organizace, který lze pociťovat v klimatu škol a který je především patrný v budoucím uplatnění žáků.

Je nesporné, že problematika kvality škol je velmi složitá. Zdánlivě jednoznačné řešení ve formě implementace systému řízení kvality podle normy ISO 9001, která pochází z komerčního sektoru, má ve škole své pozitivní důsledky, které jsou však vykoupeny problémy s její nepřizpůsobivostí prostředí škol. Ukazuje se, že přístup ke kvalitě ve školách stojí zejména na jejich pracovnících, kteří na jednu stranu vyvíjí snahy o řízení kvality, na druhou stranu je sami podrývají nedostatečnou diskusí se svými kolegy a nedůvěrou v zaváděné inovace. Přesto je nutné zdůraznit, že jejich snahy vedou k částečným úspěchům, které v rámci výpovědí popisují.

Utvořená teorie, jejíž hlavní linie byly postupně nalezeny a provázány, uzavírá empirickou část práce, otevírá však prostor pro další výzkum a diskusi na poli pedagogiky, které bude snahou realizovat.

# ZÁVĚR

Účelem práce je přispět k pedagogické teorii zaměřené na řízení kvality ve školách s využitím systému ISO 9001. Konkrétně se zaměřuje na implementaci vybraného požadavku normy, kterým je „monitorování a měření spokojenosti zákazníků“, které není propojeno výhradně s normou ISO 9001, ale stává se všeobecným trendem v sektoru služeb včetně vzdělávání. Zjišťování spokojenosti zainteresovaných stran je považováno za významný ukazatel pro hodnocení kvality organizací.

V rámci teoretické části práce byly představeny základní koncepty a přístupy vztahující se k vybrané problematice vycházející z české i zahraniční literatury a to jak pedagogické, tak manažerské. V empirické části byl kompletně představen výzkum provedený v oblasti, jehož cílem bylo utvoření nové teorie zaměřené na implementaci vybraného požadavku normy ISO 9001 z pohledu vedoucích a pedagogických pracovníků škol Olomouckého kraje. Protože se výzkum podařilo realizovat a na základě analýzy došlo k vytvoření teorie, **lze konstatovat, že se podařilo dosáhnout stanoveného cíle výzkumu.** Je však nutné reflektovat specifika a omezení utvořené teorie, která jsou v práci uvedena.

Poznatky prezentované v této práci jsou využitelné v mnoha směrech. V první řadě jsou určeny široké pedagogické komunitě k další diskusi a rozpracování. Dále mohou přispět k informovanosti pracovníků ve vzdělávání, ať už mají zaveden systém ISO 9001, či o něm uvažují. Stejně tak mohou pomoci zřizovatelům škol při rozhodování, zda finančně podporovat zavádění ISO 9001 do škol. Z hlediska široké veřejnosti přináší poznatky o tom, jaké inovace vnáší norma do vzdělávacího sektoru a co od ní lze očekávat. Jedná se o velmi aktuální problematiku, kdy se nemůžeme spoléhat pouze na normy a jejich výklady, či na doporučení využívat tuto normu a její deklarované přínosy.

Práce se může stát podkladem pro navazující výzkum, ať už kvalitativního či kvantitativního zaměření. Teorii je možné rozšířit nebo ověřit její vybrané části.

V budoucnu se jeví jako přínosné obohatit tuto teorii zapojením dalších skupin účastníků, zejména žáků, rodičů a absolventů škol. Zajímavé bude také srovnat přístupy ke zjišťování spokojenosti či zpětné vazby aktérů ve školách, které mají zaveden systém řízení kvality ISO 9001 a ve školách, které jej nevyužívají. Dalším krokem, který povede k rozšíření teorie, je zaměření dalších výzkumných šetření na implementaci jiných vybraných požadavků normy nebo na její srovnání s jiným systémem řízení kvality využívaným ve školách, jako je například systém CAF.

O výsledky této práce projeví zájem také pracovníci škol, kteří se zapojili do výzkumu a chtějí se poučit z přístupů svých kolegů v Olomouckém kraji. Práce tak bude mít i praktický dopad přímo ve školách.

Problematika zvolená pro zpracování formou disertační práce je velmi aktuální a ve své podstatě se netýká pouze malého množství škol, které zavádí systém ISO 9001. Je provázána jak s problematikou hodnocení kvality škol, tak i s vyvíjejícím se pohledem na školu jakožto specifickou organizaci poskytující služby klientům, která musí otevřeně komunikovat v rámci svého vnitřního prostředí i v rámci konkurencí ovlivňovaného vzdělávacího sektoru. Kvalita a její řízení ve škole je jedním z vedoucích témat současné pedagogiky, kterým je nutné se nadále zabývat, aby postupně došlo k jeho vyjasnění.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ASHWORTH, A., HARVEY, R. *Assessing quality in further and higher education*. London : Jessica Kingsley Publishers Ltd, 1994. ISBN 1-85302-539-9.
2. BARNETT, R. *Improving higher education : total quality care*. Buckingham : Open University Press, 1995. ISBN 0-335-09-84X.
3. BERGER, P.I., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.
4. BRENNAN, J., VUGHT, F. *Questions of quality : in Europe and beyond*. London : Quality Support Centre, 1993. ISBN 07492-0000-0.
5. *CAF and Education*. Madrid, 2010. [online]. [cit. 2010-10-26]. Dostupné z WWW: <[http://www.google.cz/#q=CAF+and+education+pdf&hl=cs&prmd=iv&ei=HR\\_ZTMwTxMOzBurFpNkH&start=10&sa=N&fp=886c18e9975cf8fe](http://www.google.cz/#q=CAF+and+education+pdf&hl=cs&prmd=iv&ei=HR_ZTMwTxMOzBurFpNkH&start=10&sa=N&fp=886c18e9975cf8fe)>.
6. CRESWELL, J. W. *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey : Merrill, Prentice Hall, 2002. ISBN 01-37905-02-5.
7. CZARNIAWSKA, B. *A narrative approach to organization studies*. London : Sage publications, 1998. ISBN 0-7619-0662-2.
8. ČERYCH, L., aj. *Priority pro českou vzdělávací politiku*. Praha : UIV, 1999. ISBN 80-211-0330-2.
9. EGER, L., aj. *Efektivní školský management*. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. ISBN 80-7082-430-1.
10. *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001. ISBN 92-894-0536-8. [online]. [cit. 2011-01-22]. Dostupné z WWW: <[ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_en.pdf)>.
11. FAJKUS, B. *Filosofie a metodologie vědy: vývoj, současnost a perspektivy*. Praha : Academia, 2005. ISBN 80-20013-04-0.



12. FEYERABEND, P. *Věda jako umění*. Rychnov nad Kněžnou : Ježek, 2004. ISBN: 85996-37-5.
13. FIALA, A. Příprava škol k certifikaci podle norem ISO 9000. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Jakost vzdělávání a řízení jakosti na vysokých a středních školách*. Karviná : Slezská univerzita Opava, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, 1998. ISBN 80-7248-000-6.
14. FISCHER, W. A., SCHATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. Brno : Paido, 1997. ISBN 80-85931-34-6.
15. FÖLLING-ALBERS, M. Schulkinder aus Lehrersicht – Unterricht und Schulleben unter veränderten Sozialisationsbedingungen. In EBERWEIN, H.; MAND, J. (Hrsg.) *Forschen für die Schulpraxis : Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollen*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1995, s. 88-101. ISBN 3-89271-523-8.
16. GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha : Studio Ypsilon, 1999. ISBN 80-90248-24-1.
17. GOODLAD, S. *The Quest for Quality. Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*. Buckingham : Open University Press, 1995. ISBN 0-335-19350-1.
18. GORDON, W. *Goodthinking: a guide to qualitative research*. Oxfordshire : Admap, 1999. ISBN 18-41160-30-X.
19. GOULDBERG, J. S., COLE, B. R. *Quality Management in Education: Building Excellence and Equity in Student Performance*. 2002. [online]. [cit. 2011-01-22]. Dostupné z WWW: <[qs9000.asq.org/pub/qmj/past/vol9\\_issue4/qmjv9i4goldberg.pdf](http://qs9000.asq.org/pub/qmj/past/vol9_issue4/qmjv9i4goldberg.pdf)>.
20. GOULLIOVÁ, K. *Školy pod lupou*. Praha : UIV, 1996. ISBN 80-211-1239-X.
21. GOULLIOVÁ, K. *Kvalita vzdělávání. Odpověď na výzvy budoucnosti*. Praha, UIV, 1998. ISBN 80-211-0285-3.
22. GRECMANOVÁ, H. *Klíma školy*. Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
23. GREEN, D. *What is Quality in Higher Education?* Buckingham, Open University Press : 1994. United Kingdom. ISBN: 0-335-15741-6.

24. HANDZELOVÁ, J. Interná evalvácia, cesta ku kvalite škol. *Pedagogická revue*, 2007, č. 3, s. 255-273. ISSN 1335-1982.
25. HANZELKA, M. Ředitel školy. In *Řízení školy*. Praha, ASPI, a. s., 2009. ISBN 978-80-7357-413-0.
26. HARVEY, L. *Quality assessment in Higher Education*. Birmingham : Quality in Higher Education project, 1993. ISBN 1-859-2010-0-8.
27. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
28. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
29. HEYNS, R. *Quality Management Systems for Education and Training Providers* SAGA, 2001. [online]. [cit. 2011-02-24]. Dostupné z WWW: <[www.saqa.org.za/docs/policy/qms\\_prov.pdf](http://www.saqa.org.za/docs/policy/qms_prov.pdf)>.
30. HMIE. *Quality Management in Education 2. Self-evaluation for quality improvement*. Livingston : HM Inspectorate of Education, 2006. ISBN 0-7053-1087-6. [online]. [cit. 2011-02-24]. Dostupné z WWW: <[www.hmie.gov.uk/documents/publication/j7354.pdf](http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/j7354.pdf)>.
31. HNILICOVÁ, H. *Průzkum spokojenosti pacientů*. Praha : ŠVZ IPVZ, 1994. [online]. [cit. 2011-02-23]. Dostupné z WWW: <[www.apra.ipvz.cz/download.asp?docid=12](http://www.apra.ipvz.cz/download.asp?docid=12)>.
32. HONDLÍK, J. *ABC managementu jakosti* [online]. 2005 [cit. 2010-11-29]. Dostupné z WWW: <<http://www.isonet.cz/index.html>>.
33. HRUDKOVÁ, B. *Odborný komentář k systému managementu kvality ve výchově a vzdělávání. Směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 s použitím ISO/IWA 2:2003*. ISO, 2003. ISBN 80-7283-154-2.
34. HUDEC, T., MALČÍK, M., RANGL, M. *Kvalita ve vzdělávání*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-293-4.
35. CHARMAZ, K. *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, Calif.; London : Sage Publications, 2006. ISBN 978-0-7619-7353-9.
36. JANÍK, T. Škola a její funkce. In HORKÁ, H. aj. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1.

37. JANOUŠKOVÁ, S., MARŠÁK, J. Indikátory kvality vzdělávání. In *Pedagogika*, 2008, č. 3, s. 315-325. ISSN 3330-3815.
38. JIREČKOVÁ, I. Systém řízení kvality ISO 9001 v české škole. In VAŠTATKOVÁ, J., KAŇEČKOVÁ, E. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VII.* Sborník z konference. Olomouc : Ústav pedagogiky a sociálních studií, 2010. ISBN 978-80-244-2593-1.
39. JIREČKOVÁ, I. Kritéria kvality školy z pohledu České školní inspekce a systémů řízení kvality ISO a CAF. *Pedagogická orientace*, 2011, č. 1, s. 71 – 85. (v tisku)
40. KANTOROVÁ, J. aj. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky 1.* Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
41. KANTOROVÁ, J. Klima školy. In *Řízení školy*. Praha, ASPI, a. s., 2009. ISBN 978-80-7357-413-0.
42. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci : vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině.* Praha : Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80–86429-29–6.
43. KAUFMANN, J. C. *Chápající rozhovor.* Praha : Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978–80–7419–033–9.
44. KELLS, H. R. *Self-regulation in higher education : a multi-national perspective on collaborative systems of quality assurance and control.* London : Jessica Kingsley Publishers, 1992. ISBN 1–85302–528-3.
45. KRATOCHVÍL, J., SKOPAL, J. *Mezinárodní pracovní dohoda IWA 2:2007. Systémy managementu kvality. Směrnice pro uplatnění ISO 9001:2000 ve vzdělávání.* Praha : Český normalizační institut, 2008. ISBN 978-80-7283-254-5.
46. KRÁSOVÁ, A. Hlavní aspekty výchovy k jakosti na středních a vysokých školách. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Jakost vzdělávání a řízení jakosti na vysokých a středních školách.* Karviná : Slezská univerzita Opava, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, 1998. ISBN 80-7248-000-6.
47. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb na školní rok 2010/2011.* Praha : ČŠI, 2010. [online]. [cit. 2010–10–

- 26]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85287-kriteria-hodnoceni-podminek-prubehu-a-vysledku-vzdelavani-a-skolskych-sluzeb-na-skolni-rok-2010201>>.
48. KUNČAROVÁ, J. NEZVALOVÁ, D. *Kvalita školy : ověřování kvality školy*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-198-6.
49. KUNČAROVÁ, J., NEZVALOVÁ, D. *Vlastní hodnocení školy, hlavní oblasti – soubor ukazatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-197-8.
50. LINHART, J. aj. *Slovník cizích slov pro nové tisíciletí*. Český Těšín, FINIDR, s.r.o., 2008. ISBN 80-7382-006-4.
51. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-2101-070-3.
52. MICHEK, S. *QualiVET. Rozvoj kvality odborného vzdělávání v Evropě*. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-87063-3.
53. MICHEK, S. *Přístupy k řízení kvality v odborném vzdělávání*. Praha : NUOV, 2008. ISBN 978-80-87063-17-0.
54. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
55. MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání 2007*. [online]. [cit. 2011-02-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-msmt-2007>>.
56. MURRAY, T. R. *Blending qualitative & quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks : Corwin Press, 2003. ISBN 076-193-931-8.
57. MŮLBACHOVÁ, M. aj. *Modely měření a zlepšování spokojenosti zákazníků. Od teorie k praxi*. Praha : Národní informační středisko pro podporu jakosti, 2004. ISBN 80-02-01686-6.
58. NENADÁL, J. *Měření v systémech managementu jakosti*. Praha : Management press, 2001. ISBN 80-7261-054-6.
59. NENADÁL, J. aj. *Moderní systémy řízení jakosti*. Praha : Management press, 2007. ISBN 978-80-7261-071-6.

60. NENADÁL, J. aj. *Moderní management jakosti*. Praha : Management press, 2008. ISBN 978-80-7261-186-7.
61. NEZVALOVÁ, D. Celkové řízení kvality ve škole. *Pedagogická orientace*, 2001, č. 4, s. 10 – 17. ISSN 1211-4669.
62. NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0452-4.
63. OCHRANA, F. *Metodologie vědy : úvod do problému*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1609-4.
64. OLIVEIRA, O. J., FERREIRA, E. C. *Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education. USA, 2009*. [online]. [cit. 2010-03-17]. Dostupné z WWW: <[www.pomsmeetings.org/ConfProceedings/011/FullPapers/011-0072.pdf](http://www.pomsmeetings.org/ConfProceedings/011/FullPapers/011-0072.pdf)>.
65. NAGAPRASAD, H., YOGESHA, B. *Enrichment Of Customer Satisfaction Through Total Quality Management Techniques*. [online]. [cit. 2011-02-19]. Dostupné z WWW: <[www.iaeng.org/publication/.../IMECS2009\\_pp1899-1903.pdf](http://www.iaeng.org/publication/.../IMECS2009_pp1899-1903.pdf)>.
66. PALEČKOVÁ, J., aj. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha : UIV, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
67. PARTINGTON, P. aj. *Student feedback : context, issues and practice*. Sheffield : CVCP, 1993.
68. PAVLICA, K. aj. *Sociální výzkum, podnik a management*. Praha : Ekopress, 2000. ISBN 80-86119-25-4.
69. PODLAHOVÁ, L., aj. *Učitel sekundární školy 1*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5.
70. POL, M., aj. *Demokracie ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9.
71. POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
72. POPPER, K. *Logika vědeckého bádání*. Praha : OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-8600-545-3.

73. PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1415-5.
74. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace : hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-2101-333-8.
75. PRŮCHA, J. aj. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
76. PRŮCHA, J. aj. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
77. PŮČEK, M. aj. *Měření spokojenosti v organizacích veřejné správy : soubor příkladů*. Praha : Ministerstvo vnitra České republiky, 2005. ISBN 239-6154-3.
78. RABBITT, J. T., BERGH, P. A. *The ISO 9000 Book*. New York : Quality Resources, 1994. ISBN 0-527-76258-X.
79. REISCH, R.; SCHWARZ, G.; PIETSCHMANN, H.; SCHWARZ, G. *Klassenklima – Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln*. Wien : öbvahpt Verlags GmbH & Co. KG, 2002. ISBN 3-209-03971-2.
80. RICHTER, V. *Benchmarking a zjišťování spokojenosti uživatelů knihoven*. Praha : Národní knihovna ČR, 2009. [online]. [cit. 2011-02-23]. Dostupné z WWW: <[www.svkos.cz/data/xinha/sdruk/2009-7-187.pdf](http://www.svkos.cz/data/xinha/sdruk/2009-7-187.pdf)>.
81. ROBSON, C. *Real world research : a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford : Blackwell Publishers, 2002. ISBN 978-0-6312-1304-8.
82. RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha : Agentura STROM, 1996. ISBN 80-901662-8-8.
83. RÝDL, K., aj. *Sebehodnocení školy : jak hodnotit kvalitu školy*. Praha : Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-04-7.
84. RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

85. SALLIS, E. *Total quality management in education*. London : Kogan Page, 1994. ISBN 0-7494-0818-9.
86. SILVER, H. *Student feedback: issues and experience*. London : Council for National Academic Awards, 1992. ISBN 1-85824-013-1.
87. SILVERMAN, D. *Ako robiť kvalitatívny výskum : praktická príručka*. Bratislava : Ikar, 2005. ISBN 80-5510-904-4.
88. *Společný hodnotící rámec. Aplikační příručka modelu CAF (Common assessment framework) pro školy*. Praha : Publikační řada NPJ, 2007. ISBN 80-02-01873-7. Dostupné z WWW: <[www.csq.cz/res/data/001/000258.pdf](http://www.csq.cz/res/data/001/000258.pdf)>.
89. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno : Nakladatelství Albert Boskovic, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
90. STRAUSS, A., CORBIN, J. *Basics of qualitative research 3e*. California : Sage Publications, Inc., 2008. ISBN 978-1-4129-0644-9.
91. SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín : EKKA, 1996. ISBN 80-902200-8-8.
92. SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. Praha : ASPI, 2006. ISBN 80-7357-176-5.
93. SVOBODA, J. aj. *Řízení kvality*. [online]. [cit. 2008-04-02]. Dostupné z WWW: <[http://www.nuov.cz/index.php?page=vzd\\_v\\_cr&idclanku=554](http://www.nuov.cz/index.php?page=vzd_v_cr&idclanku=554)>.
94. ŠVADLENKA, L. *Analýza možnosti implementace systému managementu jakosti dle ISO 9001 na DFJP*. [online]. [cit. 2009-11-07]. Dostupné z WWW: <[pernerscontacts.upce.cz/05\\_2007/Svadlenka.pdf](http://pernerscontacts.upce.cz/05_2007/Svadlenka.pdf)>.
95. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. aj. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
96. TRIBUS, M., aj. *Quality management in education*. [online]. [cit. 2011-02-14]. Dostupné z WWW: <[http://scholar.google.cz/scholar?q=Quality+Management+in+Education+Myron+Tribus+Exergy,+Inc.&hl=cs&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](http://scholar.google.cz/scholar?q=Quality+Management+in+Education+Myron+Tribus+Exergy,+Inc.&hl=cs&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)>.
97. VAN DEN BERGHE, V. *Application of ISO 9000 Standards to Education and training*. Thessaloniki : European Centre for the Development of Vocational Training, 1997. ISBN 92-828-2822-0. [online]. [cit. 2010-10-26]. Dostupné z WWW: <<http://www.google.cz/#sclient=psy&hl=cs&site>>.

=&source=hp&q=Application+of+ISO+9000+Standards+to+Education+and  
+Training+Interpretation+and+guidelines+in+a+European+perspective+Auth  
or:+Wouter+Van+den+Bergh&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs\_rfai=&pbx=1&fp  
=886c18e9975cf8fe >.

98. VAŠTÍKOVÁ, M. *Marketing služeb efektivně a moderně*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2721-9.
99. VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-2441-422-8.
100. VEBER, J. a kol. *Řízení jakosti a ochrana spotřebitele*. Praha, Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1782-1.
101. VUGHT, F., A., aj. *Quality management and quality assurance in European higher education*. Luxemburg : Office for Official Publications of the European Communities, 1993. ISBN 92-826-6391-4.
102. VÚPSV. *Spokojenost zaměstnanců. Manuál pro měření a vyhodnocení spokojenosti zaměstnanců*. Praha : VUPSV, 2007. ISBN 978-80-87007-71-6. [online]. [cit. 2011-02-23]. Dostupné z WWW: <praha.vupsv.cz/Fulltext/manual.pdf >.
103. WALTEROVÁ, E. aj. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti 1*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
104. WILLIAMS, J. Student Satisfaction: a British model of effective use of student feedback in quality assurance and enhancement. In *The 14th International Conference on Assessing Higher Education*. Vienna : 2002 [cit. 2010-05-04]. Dostupné z WWW: <http://www0.bcu.ac.uk/crq/presentations/vienna2002james.pdf>.
105. ZEITHAML, V. A., aj. *Delivering Quality Service. Balancing Customer Perceptions and Expectations*. New York : The Free Press, 1990. ISBN 0-02-935701-2.
106. ZEMPLINEROVÁ, A. Teoretické aspekty konkurence. In VOJÁČKOVÁ, H., NOVOTNÝ, J. *Konkurence – teoretické a praktické aspekty*. Sborník z konference. Jihlava : Vysoká škola polytechnická, 2009. ISBN 978-80-87035-23-8. [online]. [cit. 2011-02-14]. Dostupné z WWW: <www.vspj.cz/konkurence2009/sbornik\_konkurence\_2009.pdf>.



# PŘÍLOHY

## Seznam příloh

1. Řazení kategorií a subkategorií v analytickém příběhu
2. Zaměření dotazníků využívaných pro zjišťování spokojenosti ve školách
3. Zkratky označující výpovědi účastníků výzkumu
4. Příčina: Klientsky individuální přístup - výpovědi účastníků výzkumu
5. Jev: Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti - výpovědi účastníků výzkumu
6. Kontext + intervenující podmínky: Udržování pořádku na bázi ISO 9001 - výpovědi účastníků výzkumu
7. Strategie jednání a interakce: Intenzivní komunikace - výpovědi účastníků výzkumu
8. Seznam tabulek a schémat

## Příloha č. 1: Řazení kategorií a subkategorií v analytickém příběhu

Hlavní kategorie → subkategorie		Příčina	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání a interakce	Následek
	<b>Propojení hlavních kategorií</b>	→	→	→	→	→	→
↓	<b>1. Příčina: Klientsky individuální přístup</b>	Přijetí zodpovědnosti za udržení školy na trhu	Předefinování prostředí školy	Přijetí legitimacy klientských požadavků na kvalitu	Specifika školy jako organizace poskytující služby klientům	Nepřipravené inovace pedagogického procesu	Přizpůsobení se vzdělávacímu trhu a požadavkům na kvalitu
↓	<b>2. Jev: Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti</b>	Neznalost kvality školy v konkurenci	Způsoby hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti klientů	Zmírňování problémů při hodnocení školy	Relativita kvality školy a spokojenosti klientů	Nezájem hodnotit školu	Omezené výstupy hodnocení školy
↓	<b>3. Kontext + intervenující podmínky: Udržování pořádku na bázi ISO 9001</b>	Očekávání spojená s normou ISO 9001	Implementace systému ISO 9001	Vytvoření řádu z chaosu	Nepřizpůsobivost ISO 9001 prostředí školy	Nejednotný přístup k normě	Bilancování přínosů a nedostatků normy
↓	<b>4. Strategie jednání a interakce: Intenzivní komunikace</b>	Nejasnost požadavků na kvalitu školy	Otevřená komunikace	Pravidla komunikace v rámci školy	Nerovnost požadavků na kvalitu školy	Nevyužití možností komunikace v rámci školy	Vedení školy jako hlavní rozhodčí na poli požadavků
	<b>5. Následek: Překážky na cestách za kvalitou a spokojeností</b>	Odhodlání k cestám za kvalitou a spokojeností	Cesty za kvalitou a spokojeností	Směrování cest za kvalitou a spokojeností	Systémové překážky	Omezující lidský faktor	Cíle cest za kvalitou a spokojeností

## Příloha č. 2: Zaměření dotazníků využívaných pro zjišťování spokojenosti ve školách

TYP DOTAZNÍKU podle skupin respondentů	OBLASTI HODNOCENÍ	ZAMĚŘENÍ OTÁZEK	ZPŮSOB HODNOCENÍ
žáci (klienti)	obecné hodnocení školy	<p><b>kvalita pedagogického procesu</b> (inovace, volitelné předměty, možnost samostatného studia, přístup do knihovny a na PC)</p> <p><b>úroveň pedagogického sboru</b> (vztah vyučujících k žákům)</p> <p><b>kvalita prostředí školy</b> (vybavení školy, čistota a vzhled)</p> <p><b>kvalita komunikace</b> (komunikace s vedením, s pedagogy, s pracovníky administrativy, spolupráce se zaměstnanci, úroveň poradenství)</p> <p><b>kvalita vedlejších služeb školy</b> (aktivity pořádané mimo školu, ubytování a stravování)</p>	<p><b>škály</b> (ano, většinou ano, občas, ne, nemohu posoudit)</p> <p><b>známky</b> (1 = velmi spokojen, 5 = nespokojen) a zároveň <b>důležitost jednotlivých otázek</b> (velmi důležité, málo důležité, nepodstatné, nemohu posoudit)</p>
	hodnocení konkrétních učitelů	<p><b>kvalita pedagogického procesu</b> (porozumění výkladu, organizace výuky)</p> <p><b>kvalita komunikace</b> (jasnost požadavků, poskytování zpětné vazby, informovanost)</p> <p><b>vztah učitele k žákům</b> (oblíbenost u žáků, atmosféra ve výuce, pomoc, respekt)</p>	
rodiče (klienti)	obecné hodnocení školy	<p><b>kvalita komunikace</b> (přístup k informacím (známky, absence, školská rada), dny otevřených dveří, konzultační hodiny, třídní schůzky, komunikace s učiteli, s vedením, s administrativou, spolupráce s učiteli, poradenství)</p> <p><b>kvalita pedagogického procesu</b></p> <p><b>kvalita vedlejších služeb školy</b> (aktivity poř. mimo školu, ubytování a stravování)</p> <p><b>úroveň pedagogického sboru</b></p> <p><b>kvalita prostředí školy</b> (vybavení školy a čistota)</p>	<p><b>typy otázek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zjišťovací (s výběrem odpovědi)</li> <li>- doplňovací (vlastní odpověď)</li> <li>- možnost celkového zhodnocení školy v jedné položce</li> <li>- možnost doplnit vlastní názory</li> </ul>
zaměstnanci (zainteresované strany)	hodnocení vedení školy	<p><b>podpora učitelů</b> (zvyšování kvalifikace, při jednání s rodiči, odměny)</p> <p><b>přístup k pracovníkům</b> (objektivita, motivace, rozdělování zodpovědnosti)</p> <p><b>kvalita komunikace</b> (možnost diskuse, řešení problémů, efektivita porad, informovanost o dění ve škole)</p>	<p><b>podrobnost dotazníků klesá se vzdáleností respondenta od školy:</b> žáci → rodiče → zaměstnanci → absolventi → zaměstnavatelé</p>
absolventi (klienti)	obecné hodnocení školy	<p><b>kvalita pedagogického procesu</b> (inovace vzdělávací nabídky, uplatnění absolventa)</p> <p><b>úroveň pedagogického sboru</b> (vztah vyučujících k žákům)</p> <p><b>kvalita prostředí školy</b> (vybavení a čistota)</p>	<p><b>Společné aspekty kvality pro „klienty“</b></p> <p>kvalita pedagogického procesu</p> <p>úroveň pedagogického sboru</p> <p>kvalita prostředí školy</p> <p>kvalita komunikace</p> <p>kvalita vedlejších služeb školy</p>
zaměstnavatelé (zainteresované strany)	hodnocení přijatých absolventů	znalosti, dovednosti a nedostatky zaměstnaných absolventů	

## **Příloha č. 3: Zkratky označující výpovědi účastníků výzkumu**

RA	manažer kvality a zároveň učitel
RB	zástupce ředitele
RC	ředitel
RD	zástupce ředitele
RE	učitel
RF	ředitelka
RG	manažerka kvality
RH	učitelka (bývalá manažerka kvality)
RI	ředitel
RJ	učitel
RK	ředitel
RL	zástupkyně ředitele
RM	zřizovatelka školy
RN	zřizovatelka školy
RO	učitelka
RP	učitelka

## **Příloha č. 4: Příčina: Klientsky individuální přístup - výpovědi účastníků výzkumu**

### **Přijetí zodpovědnosti za udržení školy na trhu**

RJ: „Myslíte si, že je možné chápat školu jako organizaci, která poskytuje služby?“ „Já si myslím, že dokonce je to nutné. Dneska to prostě jinak nejde.“ „Dokázal byste tedy připodobnit školu třeba firmě?“ „Jednoznačně. Jsme firma, která poskytuje veřejnou službu. Na to máme nějaký rozpočet, nějakou finanční částku od zřizovatele a od ministerstva a poskytujeme tu službu. Chováme se v podstatě jako každá firma, to znamená, pokud chceme peníze, musíme dělat něco navíc.“

RC: „V dnešní době, kdy je tolik žáků, čili potencionálních zákazníků a kdy populační křivka vypadá, tak jak vypadá a kdy je tolik středních škol v olomouckém kraji, jaká je naplněnost těch škol, zhruba kolem 50 – 60%, tak ten konkurenční boj ve vzdělávání jde na ostří lokte.“

RJ: „Student dneska má možnost si vybrat a může jít k nám nebo nemusí jít k nám. Když se mu nebude něco líbit, už tady asi zůstane, ale řekne to ostatním a ti půjdou jinam. Pak tady nebudeme učit 740 žáků, ale 350 a budeme k tomu používat jenom křidu a nic jiného mít nebudeme. A ne tak jak teď, že má každý učitel notebook, zapisuje do elektronické třídní knihy...“ „Je to tady vidět.“ „Takže je to jeden z kamínek té mozaiky, pokud jsou spokojeni studenti, tak jsme spokojeni my, že? Přeneseně.“

RI: „Ve školství si myslím, že chybí u řady lidí, já nechci říct proboha u všech, naopak, pocit osobní zodpovědnosti. Ta vlastní zodpovědnost učitele je tam definována jen velmi mlhavě za tu veřejnou službu, kterou poskytuje.“

RK: „A druhá strana věci je, že v současné době je tak málo dětí a tak mnoho škol, že samozřejmě záleží na každé maličkosti, jestli přesvědčíte rodiče a žáky, aby ty děti přišly k vám. A my jsme si naivně mysleli, že bude nějakým způsobem rozhodovat i to, že dáme najevo, že nám jde o kvalitu.“

### **Předefinování prostředí školy**

RK: „A ono je to tak, že jsem vlastně nejdříve založil soukromou školu, takže já jsem víceméně přestal být pedagogem, já jsem začal být podnikatel. To je tak trochu v uvozovkách, protože v tom školství je to podnikání takové sporné. Buď máte snahu vydělat peníze a nebo máte snahu dokázat, že ta škola je lepší. Že to jde dělat jinak.“ „... „Říkal jsem si, že není možné, abychom se pořád tvářili takovým tím klasickým způsobem. ... A já jsem na to narazil vlastně už před dvaceti lety, když jsem zakládal soukromou školu, protože jsem se dohadoval s inspekcí o tom, jak má ta škola vlastně vypadat a chtěl jsem do té školy zavádět nějaké nové věci a dostával jsem přes prsty.“ „... „A já jsem přesvědčen o tom, že teď už tato škola začíná vypadat jinak, podpora ze strany zřizovatele je taková, že mi tu provedou rekonstrukci podle mých představ. Ono to možná vypadá, že to sem teď nepatří, ale souvisí to. Já tady nepotřebuju prostory, které jsou tradiční, jak vypadá tradiční škola.“

Oni udělají jeden univerzální projekt a neuvažuje se o tom, že to může vypadat jinak. A já už tady mám zavedený jiný systém, než mají na ostatních školách.“

### Know-how školy

RK: „**Bylo by možné si vzít kopie těch dotazníků, které jste vytvořili?**“ „Hmmm, to se musíte zeptat někde jinde. Protože to spadá pod ten projekt.“ „**Aha. Tak to asi nebude možné.**“ „No bude to možné už kvůli tomu, že byste nás měla pak někde pochválit, jak to děláme a co se tady připravuje, protože si myslím, že to je průlomové, protože tento nástroj bude mít k dispozici každý ředitel. Dáme to k dispozici přes internet.“

RI: „V každém případě jde o jisté know-how školy, takže bych byl potom rád za takovou řekněme šetrnější formu prezentace.“

RM: „**Takže vám nedělá problém se podělit s tím, jak to máte udělané?**“ „Jako kdybych řekla, nedělá, nebyla by to pravda. Samozřejmě to každý zvažuje, když ho to stojí práci a peníze, kdy je kolegiální, pomůže, poradí a kde už ne. Protože když to ten čas, úsilí a finance stálo, tak to zvažuje snad každý, co pustí dál a co se nechá u sebe. Ale zkušenosti rozhodně, tomu se nebráníme.“

RC: „**Zajímáte se nějakým způsobem o své budoucí žáky? Děláte pro ně nějaké programy nebo podobné věci?**“ „No..., to nevím, jestli vám budeme zveřejňovat. Víceméně je to ta oblast, která je pro školu rozhodující ... a každá taková informace, jak my se snažíme přesvědčit ty žáky, aby šli k nám, ono to je tak trošku výrobní tajemství každé školy. Takže abychom se vám dneska snažili vyjmenovat x věcí, které děláme pro to, aby k nám ti žáci šli, no tak to je .... Já bych si to nechal jako takové naše tajemství.“

### Škola jako služba

RK: „Škola je služba. Služba placená. My se můžeme tvářit já nevím jak, ale my jsme přinutili tuto společnost, aby přispívala na tuto službu. A nikdo nebude říkat, že je u nás školství zdarma. Školství zdarma není. Školství stojí obrovské peníze. A to, že tady existuje nějaká společenská objednávka, že se má stát postarat, jenže stát jsme my, takže stát se má postarat o vzdělání, o obranu, o bezpečnost a tak dál.“ ... „Třeba musíme spolupracovat taky v rámci regionu. Přestože nemám vůbec nic společného s krajem, mám zájem s ním spolupracovat. To jsou partneři. Oni se uvádějí jako partneři, ale ve skutečnosti je to zákazník. Je to v mém zájmu, abych dobře vycházel s partnery. To je město, jsou to různé instituce, zvažujeme, s kým budeme spolupracovat a s kým ne. Rádi bychom spolupracovali s univerzitou, ale ta je strašně těžkopádná. Ale do jisté míry spolupracujeme.“ ... „To je v této chvíli x zákazníků. Zákazníkem je pro mě i kolega, protože já pro něho něco připravuju.“

RO: „**Myslíte si, že je možné srovnávat školu s firmou?**“ „Na manažerské úrovni určitě.“ „**Takže je to nějaká organizace, která poskytuje služby veřejnosti?**“ „Poskytuje. Samozřejmě, že poskytuje, ale trošku jinak, než firma.“ „**A v čem je to podle vás jiné?**“ „Tak firma většinou prodává služby, výrobky nebo prodává know-how, ale my se vlastně snažíme o to, aby od nás vycházeli kvalitní studenti, kteří budou připraveni jednak do života a jednak vlastně pro profesi. To znamená, že rozvíjíme určité dovednosti, nevím, jestli třeba víte něco o těch ŠVP, co se teď dělají ve školách, ale já jsem taky koordinátor přes ŠVP, takže vlastně rozvíjíme dovednosti. Dřív se učilo, teď je to vlastně o rozvoji dovedností a kompetencí.“ „**Mohla byste říct, co je to podle vás ta služba školy?**“ „Služba školy je vlastně to, abychom

*těm žákům vstúpili právě ty dovednosti, znalosti a kompetence.“ „Takže jakoby výuka nebo vyučovací proces?“ „To není jenom vyučovací proces. Je to v prvé řadě taky výchovný proces. My nemůžeme jenom vyučovat, musíme taky na ty žáky působit po té druhé stránce, jejich morálních vlastností.“*

RI: *„Vy už jste říkal, že je podle vašeho názoru možné chápat školu jako organizaci, která poskytuje službu veřejnosti, zákazníkem že je jak žák, tak jeho zákonný zástupce, ale vidíte ještě nějaké další zákazníky školy?“ „Tak jde o to, jaké škola produkuje činnosti, ale já si myslím, že pro standardně zřizovanou školu je to žák a jeho zákonný zástupce. Pokud jsou školy, které mají obrovskou doplňkovou činnost, kde se účastní i jiní zákazníci, tak je to trošku jiný segment práce s kvalitou a ten produkt samozřejmě je jiný. Pokud se tady bavíme o veřejné službě, tak, jak jí definuje v hlavní činnosti zřizovací listina střední školy, tak samozřejmě musíme zůstat u žáka a jeho zákonného zástupce.“*

RO: *„Považujete někoho za zákazníka školy?“ „Tak já si myslím, že zákazníky školy jsou defakto všichni naši studenti a samozřejmě jejich rodiče.“ „Vnímáte tak i někoho dalšího?“ „Tak to jsou potom naši sociální partneři, kde máme studenty na praxi a vůbec všechny další organizace, se kterými škola spolupracuje, protože to není vlastně jenom o studentech a jejich rodičích, ale je to defakto v tom globálním pohledu o všech dodavatelích, které tady máme, jo, třeba.“ ... „Děláte vy osobně nějaký rozdíl mezi pojmem zákazník a klient?“ „No podívejte, tak dneska by se zákazník ... Zákazník může být kdokoliv v obchodě, kdo si jde nakoupit. Tam, kde je anonymní prostředí. Zatímco o klienta už se musíte starat, to znamená, musíte tam rozvíjet trošičku ten vztah a pečovat o něho. Takže v podstatě každý student je takový individuální klient.“*

## **Přijetí legitimacy klientských požadavků na kvalitu**

RI: *„Výhodnou ISA je, že se v podstatě sebehodnocením školy, autoevaluací, zabýváte každý rok a ne jednou za 3 roky. Jednou za tři roky je to naprosto zbytečné, podle mého názoru se tady prostě projevil tlak lenochů a lidí, kteří mají pocit, že když jsou jednou učitelé, tak pracují bez chyb, protože tak, jak to definuje stávající vyhláška, je zbytečné se kvalitou školy zabývat. Ve čtyřletém cyklu se jednou za 3 roky zabývat jakýmsi sebehodnocením školy je dost absurdní nápad. Žák ve čtyřletém cyklu, když má štěstí, tak se možná na konci studia dozví, že se něco zlepšilo.“*

RK: *„Tak to vzdělání je jedna z věcí, o které se má postarat stát a dejme tomu, že si osobuje také právo rozhodovat o tom, jak budou občané vzděláváni. Místo aby občané v nějakém referendu řekli, my si tohle nepřejeme, my si přejeme něco jiného, tak to udělá pár úředníků, kteří to skrze politiky prosadí. A to jsou úředníci, kteří pracují na různých ústavech, na vysokých školách, ale to jsou úředníci, to jsou pořád lidi, kteří se zabývají někde od stolu něčím a ve skutečnosti je to tak, že by bylo dobré se zamyslet, co vlastně budou potřebovat ty děcka, ... já říkám děcka, ale to jsou opravdu klienti. To jsou klienti služeb. Platí to jejich rodiče. Platí to ve svých daních. A klientem je v podstatě taky rodič. Klientem je taky stát.“*

RF: *„Opravdu beru na prvním místě je (žáky). Aby byli oni spokojeni, protože v dnešní konkurenci i škole dělá největší propagaci spokojený absolvent. Když říká, že je to dobrá škola, a nebo tam nechod', je to na nic. Je to tady o tom.“*

## Specifika školy jako organizace poskytující služby klientům

RG: „**Myslíte si, že je možné považovat školu za organizaci, která má něco společného s firmou?**“ „No, určitě. Jako myslíte ve smyslu, jak by to mělo fungovat?“ „**Ano.**“ „Určitě svým způsobem ano.“ „**Takže není to úplně jiná sféra, než jsou firmy?**“ „Ne, já to tak nevnímám. Jako samozřejmě mohou být oblasti, kde si potom řekneme, fajn, toto je školství a je to jiné, ale v určitých procesech by to mělo fungovat stejně, si myslím. Nebo by to potřebovalo. Já mám ten pocit, no.“

RG: „**Dokážete říci, jaké služby poskytuje škola?**“ „No tak hlavně je to vzdělávání, pro tu středoškolskou mládež hlavně, no a pak jsou to takové ty další aktivity, třeba další vzdělávání pracovníků, ať už jsou to třeba nějaké nástavby, rekvalifikace, kdy tedy tím klientem je potažmo žák, ale v podstatě jsou to i ti rodiče, protože i ti od nás vyžadují určitou službu. Nevím, jak dalece to myslíte, ale pak mě napadají takové ty doplňkové věci a to může být i ubytování, stravování, a pak samozřejmě škola má spoustu budov, tak mě napadá takové to různé pronajímání. To je tak zběžně, co mě napadá. Ale základem je to vzdělávání, samozřejmě.“ „**Takže za klienta považujete žáka a jeho rodiče. Je to ještě někdo další?**“ „Tak určitě absolvent by to měl být, no a pak vnímám jako klienty firmy, protože pro ně ty žáky vychováváme. A vůbec, celá společnost. Podle toho, z jakého pohledu se mám na to podívat. Svým způsobem to může být i město... Asi takhle bych to v kostce řekla.“

RL: „**Kdo by podle vás byl zákazníkem školy? Pokud vůbec chcete používat ten pojem.**“ „Zákazníkem školy? To jsou rodiče, žáci, .... pedagogové... to jsou všechno zákazníci. I když ten pedagog..., ale když se sem hlásí, tak je v podstatě taky zákazník.“ „**Ono se to tak někdy bere, že i zaměstnanec je vlastně zákazník. Ještě vás napadá nějaký další zákazník?**“ „V podstatě kdokoliv, s kým komunikujete z venku.“ „... **„Děláte vy osobně nějaký rozdíl mezi pojmem zákazník a klient a nebo je to pro vás synonymum?“** „Já si myslím, že je to spíš asi synonymum. V té škole sto procentně.“ „... **„Když bereme školu, jako organizaci, která poskytuje služby, co je to podle vás, ta služba školy?“** „U nás je to v tomto případě vzdělání. Poskytnutí vzdělání, poskytnutí morálních hodnot, ... a tady tohle to. Mám to hezky nacvičené, že? (smích) Ne, ale tohle to je pravda.“ ... „Žák je to, co my máme dostat do nějakého stavu, ne do stavu, že to umí nazpaměť, ale že umí komunikovat, chovat se, má nějaké asertivní postupy jednání a podobně.“

RJ: „**Koho považujete za vašeho zákazníka?**“ „Jednoznačně studenty, rodiče, ... studenty a rodiče. To jsou zákazníci. Pak další partneři, to jsou sponzoři a další, se kterými komunikujeme, ale to není zákazník, v podstatě.“ „**Dobře, takže nejdůležitější jsou žáci a rodiče.**“ „A ještě samozřejmě zřizovatel je důležitý. Student, rodič a zřizovatel. Ale nemůžeme říct, že zřizovatel je zákazník.“ „**Z toho vyplývá, že vám asi nedělá problém používat slovo zákazník ve škole.**“ „Používáme slovo... spíš klient.“ „**Klient je asi vhodnější.**“ „Ano.“ „**Jak si představuje základní službu, kterou poskytuje škola? Co to vlastně pro vás je?**“ „Tak jednak je to ten samotný vzdělávací proces, to znamená výuka a kvalitní příprava na další studium na vysoké škole, a jednak je to samozřejmě služba k tomu, aby se studenti dále rozvíjeli a měli možnost v rámci školy navštěvovat nějaké kroužky.“

RM: „**Když byste měla konkretizovat, co je to u vás ten produkt nebo služba...**“ „To je rozdíl. Služba je něco jiného než výsledný produkt. My poskytujeme vzdělávání a to je ta služba, o kterou my se snažíme, ale potřebujeme k ní partnera, minimálně jednoho, lépe dva a více. Ten jeden je žák, dva k tomu jsou ještě rodiče a více samozřejmě jsou sociální partneři, kteří s tou školou nějak komunikují. No a ten produkt by měl být vzdělaný žák.“ „**Takže žák je zároveň klientem i produktem?**“ „Dá se říct, ano. To je výsledek naší práce, to je náš produkt.“ „**Když se podíváme na toho klienta, vy jste říkala žáka a rodiče. Je tam ještě někdo, koho považujete vyloženě za klienta školy?**“ „Vyloženě za klienta školy? Řekla



bych sociální partnery.“ „**A za sociální partnery považujete koho?**“ „Všechny, kde jsou naši žáci na praxi, to je strašně moc firem, v našem případě... A potom tisk, televize, rozhlas, ... Takže toto jsou všechno naši sociální partneři. No a potom samozřejmě úřad práce, kraj, jako nadřízený orgán, magistrát, který není náš nadřízený orgán, ale je to partner, ať už v oblasti praxe nebo tím, že jsme součástí města. Těch se strašně moc.“

RM: „**Vy jste teď mluvila hodně o firmě. Myslíte si, že škola je skutečně hodně podobná firmě?**“ „Nevím, jak škola zřizovaná krajem, potažmo státem, jak se dříve říkalo státní školy. Je to jako druh firmy, bych řekla, který třeba není specifikovaný v obchodním zákoníku, protože tam jsou jiné, je tam s.r.o., akciová společnost, sdružení a takové věci. Ale samozřejmě, kdybychom nefungovali jako firma, tak by se nemohl koupit ani toaletní papír do školy. Musí mít svůj rozpočet, musí s ním umět zacházet, musí vědět, kolik má na mzdy, kolik má na provoz, na energie, na výlety, popřípadě na pomůcky, na vybavení, jestli si může dovolit investice, jako zateplení nebo nemůže. Ale typická firma to samozřejmě není, ve firmě si můžete nějakým způsobem odhadnout nějaký rozpočet a výhled, pokud budete firma, která dobře prosperuje. Škola může prosperovat jakkoliv dobře, ale jestliže ubude půlka žáků v populaci, tak zkrátka ubude, s tím se nedá nic dělat. Obecné principy ano, ale je to specifické. Sama jste paní učitelka a víte, že škola je takový stát ve státě. Jako zdravotnictví a všechno, kde se pracuje hodně s lidmi, mezi lidmi a nevidíte produkt, jako třeba vykovany odlitek, ale výsledek vzdělávání.“

RE: „**Berete školu jako organizaci, která je podobná firmě?**“ „Tak já myslím, že jiná je v tom, že škola nesmí generovat žádný zisk, takže to, co se tu vytvoří, ty prostředky, které se získají z nějakých zdrojů, se musí v té škole zase investovat. V tom bych viděl základní rozdíl, jinak v těch principech... máme pracovní povinnosti, máme pracovní dobu, kterou musíme dodržovat, pracovat s nějakým vědomím a svědomím, takže v tomto ohledu si myslím, že je to srovnatelné s firmou.“

## Nepřipravené inovace pedagogického procesu

RO: „**A uvidím to ISO třeba i jako žák nebo učitel v každodenní práci?**“ „Tak jako žák určitě, protože my vlastně k žákům přistupujeme tak jako ke klientům, individuální formou, takže já si myslím, že naši žáci nebo studenti můžou ocenit to, že se jim vlastně jako pedagogové věnujeme v tom, co potřebují. Je tady taky pár dyslektiků a takových věcí, takže to znamená, že s nimi spolupracujeme, spolupracujeme s pedagogickou poradnou, odkud oni mají vyšetření, takže na základě tady toho my to dál rozvíjíme. Myslím si teda já...(smích).“

RK: „Takže jsou zkoušení ústně, ale jsou zkoušení ve stejném termínu, takže se to hodně podobá vysokoškolskému zkouškovému období, takže tu máme myslím 10 zkouškových termínů, kdy se zkouší, takže se úplně změní organizace výuky, ti žáci se sami hlásí ke zkoušení ve stejném termínu, je to za stejné období, všichni mají stejné podmínky, všichni už půl roku dopředu vědí, jaké budou okruhy, u každého okruhu jsou povolené otázky. To znamená, že učitel dá seznam otázek, které mohou padnout a žádná jiná otázka padnout nesmí. Nesmí se snažit nějak toho žáka dostat nebo ...“ „... **ho přesvědčit, že neumí.**“ „Napřed se hrozně bránili učitelé. Dneska už to běží, já nevím, kolikátý rok, a už mi dávají za pravdu. Protože ty děcka k tomu přistupují daleko odpovědněji, oni se doopravdy připraví, za druhé, aniž jsme jim řekli, tak najednou přijdou také v obleku a berou to vážně. My to bereme zaprvé jako přípravu na vysokou školu už od prváku, ale současně taky jako přípravu k maturitě. Protože ta maturita je obrovský stres. A když oni si to vyzkouší xkrát, tak už v podstatě vědí, co je čeká. A není to tak, že ostatní mají volno, ostatní mají jiný

způsob výuky. Říkáme tomu, ... protože jsem nic jiného nevymyslel, ... kurzy integrovaného vyučování, nebo něco takového a v podstatě tam můžete dát všechno to, na co není prostor v RVP a ŠVP, a za druhé to, o čem nikdo nepřemýšlí, že by mělo být. Takže teď například ten kurz prezentačních dovedností měli i žáci. To znamená, že měli najednou něco, co nikde jinde nedělají.“

RL: „Ta maminka byla na infarkt z toho, že máme nějaké disciplinární komise.“ „**Ale ty mají všude, ne?**“ „Nemají, tohle je naše specialita, že musí přijít opravdu na kobereček a sednout si, tady sedí zbytek vyučujících, ale má svého zástupce třídy, který ho má hájit.“

RP: „**Myslíš, že máš dostatečný prostor ke komunikaci s vedením školy?**“ „Já myslím, že jo, jako většinou jsem nenarazila na to, že bych se nějak nemohla vyjadřovat k něčemu nebo tak.“ „**Je třeba něco, co musíte ve vaší škole přijímat bez diskuse? A s čím třeba úplně nesouhlasíš?**“ „No... ono je to takové... Známkování. Že třeba když se rozhoduje o tom, jestli mám dát známku nebo nemám dát známku, jo, nedostatečnou, tak se o tom kolikrát hlasuje, což si myslím, že není správné. Já bych prostě tu pětku tam dala, ale oni většinou, jo, tak ještě se o tom pobavíme a nakonec to dopadne tak, že člověk, který měl mít původně šest pětetek, má tři, z toho udělá reparát, jo, že to udělají tak, aby mu to vyšlo, on si udělá reparát, ten člověk projde do dalšího ročníku, projde až do čtvrtáku a potom ho samozřejmě nemůžeme vyhodit u maturity, protože by to vypadalo v uvozovkách špatně. ... S tím se tak jakoby nemůžu vyrovnat, protože já, když už tam jsem od toho, abych ty děcka známkovala, hodnotila, tak nevím, proč by mi měl do toho někdo kecat. A vím, že oni to takhle dělají. Aby prostě prošel žák do druhého ročníku, pořád se jim dávají ixté šance, i když ti studenti o to sami nemají zájem.“

RK: „Ale podstata je, že se snažíte hledat nejschůdnější cestu k tomu, aby měli co nejlepší vzdělání naši absolventi. A nejschůdnější proto, že si myslím, že není třeba, aby to bylo za cenu ponižování. ... Prostě jde nám o to, že ten žák se tady musí cítit důstojně. A musí se cítit opravdu jako ten zákazník, který si v podstatě diktuje. Takže jsme třeba zrušili ústní zkoušení. Není nutné. Takové to tradiční. Protože to je zrovna ukázka takového toho systému, kdy ukazují moc jakožto učitel.“ „**Ale třeba na nástěnce na chodbě jsem teď četla, že má být každý žák dvakrát ročně přezkoušen ze všech předmětů.**“ „To se nevyklučuje, protože oni jsou přezkoušeni dvakrát. Ze všech předmětů asi ne, to jen v případě, že ten žák má nějaké výhody.“

RK: „Ten systém začíná i organizací zázemí pro učitele. Že chcete, aby ti učitelé se začali chovat jinak. Protože jsem přesvědčený o tom, že ten učitel je vedoucí pracovník. Ten musí být schopen vést kolektiv. Nemusí být jen ten, který říká, tohle se naučte a já vás vyzkouším. On je k tomu musí dovést, že se to naučí. On musí být průvodcem. Ale musí být fakt dobrým managerem, protože dělá s lidmi, kteří dělat nechťejí. ... Musíte to udělat tak, aby se něco naučili, aby něco dělali. Musíte je naučit motivovat se. Ale ty děcka musí mít ty nástroje, které je musí naučit ti učitelé.“ ... „Tak třeba našim učitelům zajišťujeme naprosto špičková školení manažerská. Já kašlu na to, jestli udržují... a to je jejich problém, aby udržovali své odborné dovednosti nebo kompetence, znalosti, ... to je jejich problém. Ale to co já jim mohu dát všem, tak je školení manažerské. ... Ale toto je spíše manažerská škola, to nemá nic společného s předmětem, který ten učitel vyučuje. Takže tím pádem já jsem přesvědčený, že to jsou lidi, kteří řídí výrobu. Taky vždycky říkám na konci přestávky, ke strojům. (smích).“ ... „Ale je to hledání cest. Za prvé, se znovu díváte do té manažerské literatury a zjistíte, že my ve vzdělávání jsme jakoby zakrněli, protože to vzdělávání dospělých je někde úplně jinde. Tam se už mluví o tom, co je efektivnější a zvažuje se i to, že ten dospělý člověk je už méně vnímavý a my se musíme snažit, aby ten dospělý člověk měl z toho školení co nejvíc. ... Takže neustále musíme do toho systému zavádět nové prvky. Ti učitelé jsou hrozně „nadšení“, jak stále zavádím nové a nové věci, (smích).“

RF: „**Jaké služby konkrétně by pak škola poskytovala?**“ „Tak základní službou, kterou poskytuje škola, je pedagogický proces, zejména zde nám jde o určitou kvalitu. Musíme si uvědomit, že nejsou špatní jen žáci, ale také učitelé, že výuka musí být pro žáky hlavně zajímavá, že se musíme snažit o poskytování kvalitní výuky. Dále škola poskytuje také informace, nejen pro žáky, ale i pro rodiče.“ ... „**Základními klienty školy jsou tedy žáci a rodiče.**“ „No a potom absolventi. Ještě jsme zvolili absolventy, protože ten člověk už je vyzrálý, už ukončil studium, dostal se na vysokou školu nebo do praxe a zase ví, co bylo dobré a co nebylo dobré. Takže ještě absolventi.“

RK: „**No mě by právě zajímalo, jak se na ten váš inovační přístup dívají učitelé.**“ „Musíte je zaprvé motivovat, to znamená, že jim musíte neustále zdůrazňovat, že jsou výjimeční, a oni jsou výjimeční. To jádro pedagogického sboru se najednou dává dohromady, někteří tady neuspějí, někteří to nezvládnou, na některé je to moc, tak se to tady tak vystřídá.“ „**Mění se to tady často?**“ „Já si nemyslím, že je to častěji než jinde. Ale přesto... není možné hledat ty nejlepší a talentované, musíte dělat s těmi lidmi, kteří jsou k dispozici. Ale někteří to vzdají. A nebo nepochopí. Protože pro mě je nejdůležitější vztah k těm děckám. A jestliže tady působí v duchu tradičního školství, tak to může být dobrý kantor, ale na tuhle školu se nehodí. Ať si jde jinam. A může to být klidně angličtinář nebo učitel IVT. Když se dostanu do problémů, tak tady nechci někoho, kdo řve na děcka nebo kdo vyvolává nějaké averze a tak dále. Musí s těma děckama vycházet. Musí se to naučit. Ale obecně, my těm učitelům musíme dávat nějaké stimuly. Oni musí mít pocit, že ... ne pocit, jistotu, že všude jinde je to horší. Oni tady mají více práce, ale mají tady více peněz. Já jsem třeba zrušil funkci třídního učitele a zavedl jsem funkci osobního poradce. A to je najednou někde úplně jinde, protože v této chvíli si žák u nás volí svého osobního poradce. Ne že dostane učitel svoji přidělenou třídu, ale žák si vybírá svého osobního poradce. Ten, který má důvěru, tak má několik tisíc navíc, protože má za každého žáka nějaké peníze navíc každý měsíc. Není to automaticky tak, že bere 600 korun měsíčně za třídnictví, ale někteří neberou nic, někteří berou 3000. A je to motivace.“

RL: „**Jak se stavíte k tomu, že žák je zákazník, který má nějaké požadavky, kterým vy a nebo učitelé musí vyhovovat?**“ „Ze začátku s tím měli velké problémy. Ze začátku opravdu nechápali to, že žák je zákazník. Někteří, kupodivu mladší kolegové, co přišli přímo z vysoké školy, tak nechápali, že ten žák je zákazník, pro kterého tady oni jsou. A oni, ne že by mu měli sloužit, ale měli by se stavět na jeho stranu, zjistit, jaké on má potřeby a ne, že já mu to tady takhle nadiktuju a to bude umět. Takže vyloženě absolventi vysokých škol s tím mají velkánské problémy. Ti starší, ... jak kteří. Takoví ti pokrokoví vyučující, kteří jsou pro v uvozovkách každou špatnost, jako já budu mít interaktivní tabuli, já mám notebook, já budu učit jinak, tak ti tady tohle to pochopili velmi rychle. Byli tady takoví, kteří to nedokázali překousnout. Že ten žák je to nejdůležitější, co my nemáme vyhodit, ale máme udržet. Ale říkám, vysokoškoláci si tady to absolutně z vysoké školy nepřináší. Aby měli tady tuhle tu potřebu, že já jsem tady pro žáka. Ne. Oni žijí v tom, že ten žák je tady, protože já budu učit.“

RK: „Víte, ono to vypadá, že tlačíme ty učitele někam jinam, na druhé straně, my jsme jim třeba zajistili poznávací zájezd do Egypta. A teď připravujeme poznávací zájezd do Izraele a Jordánska. A oni tam jednou na služební cestu.“

RK: „Máme tu vždycky jednu třídu, která je zaměřena na sportovní přípravu a druhá profílance jsou humanitní předměty. Ve třídách sportovně zaměřených máme třeba žáky, kteří cestují po světě jako tenisté, máme tu fotbalisty, atlety ... a studují poctivě. Když nesplní úkoly, nedostanou to. A tito lidé mají neustále nějaká soustředění a tak dále, to znamená, že samozřejmě musí prokazovat, že se to naučili, ale jsou různé cesty. Chceme, aby byli zkoušení i ústně, ale vědí dopředu, kdy to je a z čeho to je. A u všech ostatních jsme zrušili to

tradiční zkoušení. K tabuli půjde ten a ten... A když se chcete pomstít, tak řeknete, jo, tak když se baviš, tak to pojď předvést tady před tabuli. Když jsem se díval na nabídku jedné firmy na školení učitelů, tak jsem si říkal, tohle umíme, tohle umíme, tohle taky. Tak co nám nabízíte navíc? Ti naši učitelé mohou být lektory i jinde. Oni s tím dělají už x-tý rok a každý den. Tak jsem řekl dobře, naučte to naše žáky. Protože my jsme zavedli, že žáci si chystají prezentace. Místo zkoušení si sami vyberou, jakou hodinu si připraví. Oni mají několik prezentací za školní rok. Musí si vybrat předmět a sami si vyberou hodinu, ve které tu prezentaci chtějí mít. Oni odvykládají látku. Těm učitelům to pomáhá v tom, že si mohou tu prezentaci převzít. A nemusí si dělat přípravu, jenom si to upraví a tak dále.“ **„To je zajímavý přístup.“** „A navíc všechno tohle oni mají k dispozici na internetu, jakoby oporu distančních oborů. Oni přijdou do hodiny a nezapisují si nic, protože to mají k dispozici. Jinak si u nás také každý žák fasuje notebook. Takže on se připojí v hodině a píše si k tomu jen poznámky, co je jako zápis na tabuli. On má k dispozici ten zápis, ale může si psát poznámky při výkladu učitele, že to pochopil takto. Je to daleko efektivnější, než když si má každý opisovat z tabule.“... „Zapomněl jsem říct, že u toho zkoušení, které děláme, tak mají žáci právo veta. To znamená, že před tím, než si vytáhnou otázku, tak mohou říct, prosím vás, nestihl jsem se naučit to a to. Já to říkám proto, abych znovu vysvětlil, že principem není nachytat žáka, že to neumí. Principem je naučit ho se učit. Ne naučit ho tu látku. Ale aby věděl, že za rok přijde na vysokou školu a má se naučit za noc skripta.“ **„Jak mohou využívat to právo veta?“** „Právo veta je takové, že má právo jeden okruh vyřadit. Samozřejmě, že ho pak ten učitel z toho vyzkouší. Samozřejmě, že se učitelé na začátku bránili, že to jim hned žáci řeknou, že to a to nechcejí. Ale já jim řeknu, paní kolegyně, teď jste mi řekla, že tohle jste je špatně naučila. Oni to musí brát jako pomoc. Když najednou řekne několik děcek, tohle já nechci, tak to ten učitel špatně naučil. Musí to brát spíš jako upozornění, že se na to musí podívat. I učitelé si jistě pamatují, že něco neměli rádi. Oni vědí moc dobře, že něco neradi učí. Že jim něco nesedí. Přesně si to pamatují, i když už dlouho neučím, že jsou oblasti, které mi nesedí a nelíbí se mi to a nechci to učit.“

RP: **„Myslíš si, že mezi učiteli na vaší škole je někdo, kdo přistupuje k žákům, jako ke klientům? Nebo se nějak snaží vycházet z jejich potřeb?“** „No... oni se snaží... záleží, jak který učitel, protože jsou tam i vyhořelí. Oni vyloženě nepřistupují jako ke klientům, ale spíš se snaží vyhovět těm studentům, vycházet jim vstříc. Spíš takový ten možná až někdy kamarádský přístup.“... „Tam se zdůrazňuje to, že ta škola je soukromá, že ti studenti si nás platí. To mi víme, že si nás platí. Ale zas na druhou stranu, že by tam byl přístup jako ke klientům, to mi nepřijde. Takže prostě se k nim přistupuje jak k normálním žákům a to, jestli k nim někdo přistupuje víc přátelsky nebo míň, snaží se jim vyjít vstříc, tak to je spíš individuální.“

RP: **„Co si myslíš, že je účelem školy?“** „Jako obecně?“ **„Jako obecně, cílem školy ve společnosti.“** „Tak výchova a vzdělávání.“ **„A co to je? Myslíš, že by se to dalo považovat za službu společnosti?“** „Tady jde o to, jestli ta společnost má o to zájem, o tu službu. Pokud by ta společnost o tu službu měla zájem, což já moc v praxi nevidím, tak by se to dalo považovat jako služba, ale já nevím.... já nevidím zájem o tu školu, protože já si myslím, že tady pro tu společnost je důležité všechno ostatní než vzdělání, než naučit se nějakou dovednost. Když se řekne vzdělání, oni si všichni představí školu jako instituci, která do tebe nalije fakta, ale ne jako instituci, která ti, já nevím, pomůže něco zjistit, pomůže něco naučit, a tak. Takže když by se trošku změnilo to vnímání lidí, tak bych to brala jako službu, ale zatím ještě ne. Takže si myslím, možná tak za deset let.“ **„Takže ta společnost na to ještě není připravená?“** „No... připravená. Já bych spíš řekla, že to fakt o to není zájem, že není potřeba k té škole. Jako každý tady jede na tituly, jo, že tady máme hodně maturantů, že tady máme hodně vysokoškoláků, ale nikdo už nevyužívá třeba kurzy, které by mohly jakoby ještě víc rozšířit ty kompetence. Což už je pro mě víc služba.“ **„Takže jakoby škola jako firma je pro tebe nepřijatelné.“** „No já osobně... mě osobně by se to líbilo víc, ale myslím, že

společnost má vůči tomu ještě pořád zavřené oči. Že možná ani o tom neví.“ **„Když nefunguje představa školy jako organizace poskytující služby nebo jako firmy, tak když se podíváš na vnímání žáka, rodiče nebo ještě někoho dalšího jako na zákazníka školy, je to pro tebe přijatelné, nebo ne?“** „Já si myslím, že oni to nevnímají jako službu. Rodiče školu vnímají jako instituci, kam musí děčka posílat a kde to děcko odloží, udělejte s ním, co chcete a vraťte mi ho ve tři odpoledne. Děčka to berou jako povinnost, jo, tam musím jít, odsedím si to a jdu dál. Kdyby to brali oni jako službu, my jsme tady pro vás, jo, kdyby si to třeba museli platit, tak by se na to koukali úplně jinak. ... Oni prostě tu školu berou jako něco automatického, co ve společnosti je zavedené, to děcko tam musí poslat, a nebudou to řešit. Oni to berou jako něco zavedeného a jsou rádi, když se jim vyjde vstříc. Ale že by byli na prvním místě, to si ani neuvědomují.“ **„Takže žák v roli klienta není.“** „Ne, to ne. Protože v podstatě jakoby nemá... možnost.... Nebo on ani neví, že je ten klient, mi přijde.“

RP: **„Slyšel as někdy názor jiného učitele třeba na to, že žáci můžou hodnotit školu nebo že žáci jsou tady na prvním místě a tak?“** „Oni to právě vůbec neřeší, to hodnocení. Maximálně to upřednostňování, když opravdu se ví o někom, že se mu změnila známka, tak že třeba tam někdo něco zarebeluje, ale to jsou spíš takové ty poznámky jako vykřiky do tmy. Takže se to nějak neřeší.“ **„Takže učitelé se prostě podřídí nátlaku vedení a nesnaží se proti tomu protestovat.“** ... „Ne. Oni kolikrát spíš možná protestují i proti tomu, kdo řekne něco jiného. To je taková jako budem radši potichu, ať máme klid.“

RH: **„Je podle vás ve škole vhodnější pojem klient a nebo zákazník?“** „No, když vám to řeknu upřímně, kantorům se nelíbí ani jedno z toho. Ale já, kdybych si měla vybrat mezi těmi dvěma termíny, tak asi zákazník, česky.“

RB: **„Považujete někoho za zákazníka školy?“** „No tak to ano, to jsem se naučil tím ISEM. Samozřejmě našim zákazníkem je žák, případně jeho rodič nebo zákonný zástupce. A možná, že tohle to jsem si třeba před tím až tak možná neuvědomoval, ... ale to není pravda, ... možná, že teďka jako si to uvědomuju víc, ale to jsou ... myslím si, že i před tím žák byl pro mě vždycky na prvním místě.“ **„A myslíte si, že i ostatní učitelé tady na škole jsou ochotní to přijmout?“** „No to by bylo lepší, kdybyste se zeptala jich. No, nevím, jestli si to opravdu všichni uvědomují. Myslím si, že někteří, že by se možná našli někteří, kteří to možná až tak tolik přesně striktně nevidí. Že mají trochu jiné představy.“

RP: **„A proč myslíš, že to dělají, že jim záleží na tom, aby žák za každou cenu postoupil?“** „Kvůli pověsti školy. Jo, sice na jednu stranu je to negativní pověst, protože se začne rozšiřovat o škole, že tu školu udělá každý, zas na druhou stranu, každá škola bojuje o žáka, každá škola chce mít určitou prestiž a tady to není zrovna gymnázium, aby si dělali prestiž přes vzdělání. Jo, protože gymnázia mají většinou pověst takovou, že čím přísnější, čím lepší kompetence žák pak nakonec má, tím je to gymnázium lepší. Tady na této škole to až tak neplatí.“ **„Na čem si myslíš, že teda u vás staví tu image?“** „Na spokojenosti. Že se žákům vychází vstříc, tak aby byl žák spokojen. Někdy mám pocit, že z učitelů dělají blbečky proto, aby ten žák byl spokojený. Ale podle mě je to taková jakoby přetvářka vůči těm žákům, protože těm žákům to vůbec nic nedá, že jim by třeba mnohem víc pomohlo, kdyby změnili obor nebo školu, aby se miň trápili. ... Já nevím, mě to přijde, že je to hodně o těch penězích, ale někdy ta škola kvůli těm prachům udělá všechno. Jenomže potom, za jakou cenu. My máme maturanty, na ně se společnost dívá jako na maturanty, ale to jsou nezaměstnatelní, protože oni na tu maturitu v uvozovkách nemají.“

RE: „Žák je v podstatě zákazník na každé škole v dnešní době.“ **„Teď jde o to, jestli ho tam tak i chápou.“** „Tak to já nevím, já nechápu žáka jako zákazníka nějaké komerční firmy. Asi by to neměl být náš pán. My toho žáka potřebujeme, ale pořád je to žák, který jednak je mladší, není zletilý a každopádně se musí podrobit nějakým principům.“

## **Přizpůsobení se vzdělávacímu trhu a požadavkům na kvalitu**

RI: „*Pokud se týká definice, kdo je zákazník, tak to je jednoduchá definice – zákazník je vždycky ten, kdo platí. A ten, kdo platí, je v tomto případě zákonný zástupce, respektive zletilý žák jako klient školy, protože samozřejmě platí školu nepřímo, ale platí. Takže škola poskytuje podle mě veřejnou službu, kterou poskytuje docela jasně definovatelnému zákazníkovi.*“ „**Jak se díváte na službu, kterou poskytuje škola? Co to vlastně je?**“ „*Žák je zákazník a služba je to, co tomu zákazníkovi nabízíme, ten otisk našeho vzdělávacího programu, který na něj přenášíme v podobě vzdělávacího procesu. Takže my tady řešíme to nejzákladnější, to znamená, jak měřit kvalitu této služby.*“

RI: „*A pokud si definujeme školu jako organizaci, která poskytuje službu, v tomto případě veřejnou službu, tak se nabízí sáhnout po normě ISO jakožto po ověřeném nástroji řízení kvality a myslím si, že je to docela logická volba. Existuje výhrada, že školství má nějakou specifikou, že to není typická organizace, že by se zde některé manažerské postupy nedaly uplatňovat stejně jako v jiných organizacích. Já si myslím, že to tak není.*“

## **Příloha č. 5: Jev: Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti - výpovědi účastníků výzkumu**

### **Neznalost kvality školy v konkurenci**

RK: „Prostě dostali jsme se tam, že nám záleží na tom, co děláme a záleží nám na tom v první řadě proto, aby nás to bavilo. Já si nedovedu představit, že bych dělal práci jenom proto, že beru výplatu. A když tu práci dělám, tak chci být nejlepší. A z toho důvodu jsme vymysleli určitý projekt, který souvisí s tím sledováním kvality veškerých činností, které se na školách provádí.“ ... „Cílem toho projektu je zavést srovnávání různých kvalitativních kritérií do praxe škol. A v podstatě poskytnout nástroj všem účastníkům vzdělávání zaprvé k tomu, aby si mohli školu vybrat a za druhé, aby i ten ředitel mohl srovnat úroveň své školy s druhou.“ „Protože dneska se vlastně nedozví, jak na tom je, on si jenom myslí, že je dobrý. Všichni si myslí, že jejich škola je výborná. A vy, když se ptáte na ty názory dětí, tak teď už jsme absolvovali druhé šetření na těch pilotních školách, které v tom projektu jsou zapojeny, ... a některé školy jsou smutné. Protože tam zjistí, jaké jsou postoje žáků.“ ... „Okamžitě se samozřejmě začali dohadovat o tom, že to nemůžeme zveřejnit, protože to je obecně uznávaná škola, ale jak žáci, tak učitelé, se na ni dívají skepticky. Což ale ještě vůbec neznamená, že by to mělo být objektivní. Proto tam je celá řada dalších kritérií, které ten názor mají podepřít nějakým objektivním zjištěním.“

RI: „Je problém, že někteří gymnaziální učitelé se považují za skutečné středoškolské profesory a blbnou z toho. A myslí si, že jsou daleko lepší než ostatní učitelé a ředitelé gymnázií jsou daleko lepší než ostatní ředitelé... Považují se za takovou elitu. Ve školství jsem nezaznamenal směšnější předsudek.“

RC: „**A báli byste se zveřejnění na nějakém seznamu škol?**“ „Ne. Rozhodně bychom to přivítali. (smích) Já vám to řeknu tak, já bych přivítal, aby vznikly takové žebříčky škol, nechť jsou, protože teď se hodně mluví o státních maturitách, byly taky sondy maturant, kde se poprvé snad objevily nějaké žebříčky, nějaká srovnání a s tím bychom uměli pracovat. Protože jestliže se nám tam objeví, že jsme srovnatelní ve výuce cizích jazyků s gymnáziem, no tak to o něčem svědčí. Jestli nám potvrdí to, co si myslíme, že někde má maturita úroveň takovou, že člověk tam jede jako předseda komise a uvažuje, kolik jich nechají odejít, a oni uvažují, jestli mu dají jedničku nebo dvojku, tak... prostě ty rozdíly mezi školami jsou a to se všechno snaží nějak hodnotit ty autoevaluace, ale není k tomu jednotný přístup a prakticky dneska nic neexistuje.“ ... „Na to je x dotazníků, ale neexistuje srovnání. To je pořád, že si to děláte uvnitř školy sami pro sebe podle svého názoru. Kdyby tady byl nástroj, který vám řekne ano, toto když budete aplikovat, tak my vám výsledky zpracujeme a řekneme ano, je to u vás tak a tak ve srovnání ... tak to my nemáme.“ ... „Ale pořád se domáknout k něčemu, co by vám řeklo ano, toto jsou třeba střední odborné školy a tam ten standard je takový a vy jste pod standardem, to jsem ještě neviděl.“

## Způsoby hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti klientů

RK: „Ale my to chceme udělat tak, že vlastně celý ten systém směřuje k certifikaci. Ať si nakonec certifikaci udělají, ale to zavádění systému děláme v rámci procesu autoevaluace, který chceme řídit, aby byl srovnatelný na všech školách. Aby ten systém byl velmi podobný a aby byly srovnatelné výsledky. Ty výsledky nakonec budou na portále ... a každý si bude moci vybrat školu i podle těch výsledků.“

### Externí šetření na interní úrovni

RF: „A ještě jsem chtěla říct, že jsme získali z grantu peníze, takže tentokrát jsem do toho šla, a udělali jsme ty Barvy života, kde se hodnotili vyučující. Nedostali to všichni žáci, ale je to škoda, protože je to výborná věc a už jsem o ní věděla, jak jsem nastoupila, ale protože to bylo o těch penězích, tak jsem se z toho odrazila jenom v tom hodnocení učitelů.“... „A udělala jsem těch dotazníků asi 600 a zmapovala jsem si to všechno. S tím jsem se odrazila a pak jsem to těm vyučujícím i při hodnocení řekla. Takže to byla zajímavá informace pro mě, pro některé taky.“... „Nemusíme nic vytvářet. A na každém dotazníku, který si prohlédnu, mě upoutají věci, na které já bych nepřišla. Takže když to udělá ještě odborná firma, tak já to jen přivítám.“

RH: „Další průzkumy se tady už nedělají?“ „Jedině když někdo potřebuje nějaký výstup v rámci diplomové práce, a nebo když je nějaká problematická třída, tak se třeba dělá takový ten drogový dotazník, nebo zkrátka socio-patogenně zaměřený dotazník.“

RJ: „Občas sem někdo přijde externě, že si chce udělat nějaké dotazníky třeba na diplomku.“

### Hospitace

RD: „Pak samozřejmě dalším nástrojem jsou hospitace, protože to je vlastně takovým jádrem hodnocení, jak funguje škola. Ty hospitace u nás probíhají tak, že chodí nejenom ředitel, ale celé vedení školy, taky vybízíme kantory, aby si hospitovali navzájem. Ne každý toho samozřejmě využívá, ale kdo chce, má zájem, tak se jde podívat ke kolegovi na nějakou hodinu.“

RP: „A z hlediska vedení školy probíhá nějaké hodnocení učitelů?“ „Ne, to ne.“ „Ani žádné hospitace?“ „No hospitace ano, ale to buď že já třeba řeknu, že mám problém s tou a tou třídou a pak přijde ředitelka na hospitaci, a nebo občas třeba na základě toho, že slyší ředitelka, že, já nevím, jsem třeba přišla pozdě do hodiny, tak si na tu hospitaci zajde. Ale že by strategicky chodila, to mi nepříjde. A to většinou ještě i oznámí dopředu, takže se můžu připravit, takže to si myslím, že taky není zrovna dobrá forma, že je lepší mít takovou tu nečekanou hospitaci, přijít na deset minut, vidět, odejít, než nějaké připravované. Protože i ten učitel se připraví, děcka to ví, taky se chovají úplně jinak při hospitaci než klasicky.“

### Zjišťování dosažené úrovně žáků

RK: „Když už má každý žák notebook, tak můžete dělat pravidelně testování. Test může mít třeba 3 otázky, které může generovat počítač, že je to naprosto objektivní. Takže já, když



*budu chtít hodnotit učitele, tak nařídím test podle otázek, které generuje počítač, to znamená, každý žák má jinou otázku a já získám dokonalý přehled o zvládnutí celého učiva. Když vím, že je tam 80 % správných odpovědí, no tak to ten učitel dělá dobře. Ale nemůže ten učitel říkat, že žáci jsou úplně blbí, 80 % děcek mi neodpovědělo.“*

RI: *„To využití srovnávacích testů nemusí zahrnovat všechny žáky školy, musí tvořit určitý vzorek a musí zachycovat toho žáka od přijetí, to znamená v podstatě přijímací zkoušky a jejich výsledky by měly být vstupním testem, jakýmsi počátkem, nebo já bych řekl takovou základní anamnézou toho, s čím ten žák přichází. Pokud toto na samém začátku nevytvoříme, tak se nemůžeme bavit o objektivizaci řízení kvality.“*

RO: *„My nemůžeme jenom vyučovat, musíme taky na ty žáky působit po té druhé stránce jejich morálních vlastností.“ **„Tady je ale otázka, jak potom takovéto věci kontrolovat, myslím v konečných výstupech, jestli jsou splněny nebo ne, když třeba potom v rámci ISA zjišťujete, jestli...“** „Tak jednak tady máme portfolia, takzvaná, což znamená zpětnou vazbu, ověříme u studentů, co se nám podařilo dosáhnout, to se týká té znalostní sféry. To znamená, že vlastně dohromady učitel a student vytváří portfolio. Někde je to už... třeba my to máme v angličtině přímo v učebnicích. Takže tam si to student vlastně vyplňuje. A co se týče těch morálně volných vlastností, tak samozřejmě to poznáváte podle toho, jak se ten student vlastně chová, jak se projevuje navenek ve škole, vidíte ho i v těch mimoškolních aktivitách. A děláme taky různé projekty. Třeba teď tady máme výstavu na téma drogy a podobné věci, před tím to byly projekty na téma životní prostředí, takže i tady podle toho je poznáte nebo můžete charakterizovat ty morálně volné vlastnosti.“*

### **Individuální šetření ze zájmu pedagogů**

RB: *„Taky jsem se ptala vašich kolegů na ty dotazníky, kterými tady zjišťujete spokojenost. Jaký k nim máte vztah? Co si o jejich využívání myslíte?“* „K těm dotazníkům? No já si nemyslím, že je to špatná věc. Já si myslím, že to je dobrá věc, ale chtěl bych říct, že ... řeknu to tak, že někteří učitelé si dělají dotazníky i mimo ISO a funguje jim to i bez ISA, viz třeba já nevím sportovní kurzy, teď si dělali takový anonymní dotazník a sami pro sebe si vyhodnocovali, aby věděli na příštím kurzu, co těm děckám eventuálně nabídnout, nebo co vyškrtnout, co přidat. A jde to i bez toho ISA.“

RD: *„Já ten dotazník třeba využívám jen ve svých hodinách, třeba mimo nějakou školní akci, abych zjistil, jak se žákům pracuje. A totéž si dělají i jiní kantoři, třebaže s jiným dotazníkem. Ale není to ta oficiální hodnotící část školy.“*

RF: *„A já jsem si teď posledně vytvořila takový zajímavý dotazník, protože jsem tam šla do jedné hodiny, která měla být suplovaná, a minule vyšlo, že tam jsou nějaké problémy, tak jsem jim dala dotazníky a chtěla jsem tak nějak více komunikovat.“*

RJ: *„Já jsem si ze začátku dělal, když jsem tady začal učit, dotazníky, jak jsou spokojeni s mojí výukou, co se jim líbí a co nelíbí a tak dále.“*

### **Vlastní šetření spokojenosti klientů**

RD: *„Ty dotazníky jste si tvořili sami?“* „Já se přiznám, že jsem to kdysi stáhnul na internetu, bylo to z pedagogické fakulty, ale nejsem si jistý, jestli to bylo z Prahy, nebo odkud. Je už to nějaký pátek, takže si přesně zdroj nepamatuji. Ale uložil jsem si ho a už ty

dotazníky používáme opakovaně, asi podruhé nebo potřetí.“ „**Takže jednou za rok?**“ „My máme povinnosti hodnotit školu jednou za dva roky podle školského zákona, takže zhruba jednou za dva roky.“... „**Ještě bych se zeptala k tomu dotazníku. Když jste ho našli, jak se jmenoval? Byl to dotazník přímo na spokojenost?**“ „Jestli si dobře vzpomínám, byl to dotazník používaný pro autoevaluaci školy. Ale ten název si přesně nepamatuju.“ „**Ale vyloženě to není speciální dotazník na měření spokojenosti žáka, tak jak to chce ISO.**“ „Tak ta spokojenost je v podstatě v tom dotazníku obsažena, i když se ten dotazník přímo tak nenazývá.“ „**Ale nevycházeli jste z měření, tak jak jsou prezentována v příručkách pro ISO a podobné systémy.**“ „Ne, tak to ne.“... „**Takže oni vždycky hodnotí konkrétně svého třídního učitele?**“ „Není to vždycky třídní. My jsme udělali takový rozpis, aby učitel byl vyhodnocen samozřejmě třídou, kterou učí, bylo to víceméně nahodile vybráno. Každý žák hodnotil dva kantory, tak aby všichni mohli být vyhodnoceni.“

RA: „**Jakým způsobem přistupujete konkrétně k měření spokojenosti zákazníků?**“ „Za účelem tohoto měření jsme vytvořili ve spolupráci s poradenskou firmou dotazníky, které dáváme jednou ročně vyplnit žákům, zaměstnancům a absolventům. Absolventům je dáváme těsně po maturitě. Je těžké potom podchytit ty, kteří vyšli ze školy před delší dobou.“... „**Na co se dotazníky konkrétně zaměřují?**“ „Dotazník má asi 50 otázek. Jsou tam otázky na prostředí školy, kvalitu výuky, například, zda učitelé používají ve výuce nějaké inovace, zda využívají techniku a zda vyučují moderní poznatky, dále na vybavení školy a na kvalitu ubytování v domově mládeže.“

RL: „**Máte nějaké informace ze strany rodičů? Jejich názory na to, jak to tady funguje?**“ „Ten dotazník mohou vyplnit i rodiče, pokud chtějí. Ty už nemůžeme nutit. Ty děcka naženete do IVT a řeknete, vyplňte. A maximálně řeknu, tak, je vás tady 24 a mám 20 dotazníků. Tak ty 4, co dělají? Jde to tímto způsobem. Rodiče ale nutit nemůžete. Ale rodiče využívají toho, že když je jakýkoliv problém, tak okamžitě kontaktují školu. Ti, co mají zájem, tak vyplní i ten dotazník.“

RD: „**Jakým způsobem přistupujete u Vás ve škole k požadavku měření a monitorování požadavků zákazníků?**“ „No tak těch možností je celá řada a my jsme poslední dobou sahali k dotazníkům, protože škola má ze zákona povinnost vypracovávat nějaké autoevaluační zprávy a pro ty potřebujeme nějaký podklad. Takže nedávno jsme nechali žáky odpovídat na dotazník s 35 otázkami, kde se vyjadřovali ke kvalitě výuky, hodnotili profesionální úroveň kantorů, jejich vztah i atmosféru, takže určitě nějaké nástroje k tomu hodnocení jsou. ... Ještě existují dotazníky pro absolventy celoživotního vzdělávání, pokud navštěvují kurzy pro dospělé, ať už jazykové nebo počítačové, certifikační, a tak dále, tak vždycky na závěr toho kurzu dostanou dotazník spokojenosti, to už je potom cíleně takto nazváno, a ten vyplňují. Ten dotazník není tak rozsáhlý jako žákovský, má 10 otázek, ale sbírají se informace o tom, jak ten kurz probíhal a jak byli zákazníci spokojeni.“

RI: „No..., při sledování kvality tady máme v podstatě 3 nástroje, které ve škole můžete uplatnit. My jsme tedy na další věci nepřišli. Jsou tam 3 takové informační zdroje. Za prvé je to náslechová hospitační činnost, která posuzuje u jednotlivých vyučujících plnění tematických plánů a školního kurikula, posuzuje subjektivně kvalitu jejich práce. Za druhé jsou to dotazníky spokojenosti zákonných zástupců a žáků. ... Do toho můžeme posléze nahlédnout, já vám ty výsledky nějakým způsobem zprostředkuji... A třetí věc je využití srovnávacích testů.“ ... „Ale vrátím se k tomu, co jsem říkal. Takže u každého učitele, který je jakožto zainteresovaná strana nositelem té veřejné služby, tak se v podstatě objeví 3 důležité informace, a to informace o tom, jak vidí jeho hodiny vedení nebo metodici, za další, jak vidí jeho hodiny žáci a zákonní zástupci, a u těch podstatných předmětů se objeví informace, jak vychází jeho hodiny v rámci srovnávacích testů.“

RL: „**Teď bych se zeptala ještě k tomu monitorování potřeb zákazníků, žáků, rodičů, eventuálně dalších. Vy tady ve škole máte vytvořeny nějaké dotazníky, jak už jsem se dozvěděla.**“ „Máme speciální dotazníkový systém. To máme opravdu program, který funguje tak, že v podstatě věci, které je třeba sledovat, to znamená, že tady je ta spokojenost těch klientů, zákazníků, žáků, rodičů, ... každý rok dostávají dotazník, který se vyhodnocuje, nejde jen o to jednorázové vyhodnocení, že se zjistí, ano, tenhle vyučující je totálně mimo a žáci si s ním nerozumí, ale spíš porovnání s lety minulými. Protože vyučující, o kterém já si můžu myslet, že je špatný, tak třeba v očích žáků a rodičů stoupl. Že se posunul z té spodní hranice pětky třeba k trojkám. Takže to už je vidět, že on na sobě pracuje, že se zlepšil. I když bude pořád nejhůřší v té svojí skupině vyučujících, ale rozloučíme se spíš s tím, který se bude pořád držet té své spodní hranice a vůbec tam nebude žádné zlepšení.“ „**A hodnotí tam jenom učitele nebo ještě nějaké další věci?**“ „Hodnotí všechno. Hodnotí služby školy, vedení, přístup učitelů, nejenom po stránce pedagogické, jak to zvládají pedagogicky, kolik toho naučí, ale i vztah učitele k těm žákům. Byli tady takoví učitelé, kteří byli považováni za skvělé odborníky, byli dvojkáři, ale co se týkalo chování k žákům, tak měli třeba pětky, kdy víceméně všichni žáci se drželi spodní hranice toho hodnocení. Jen málokdy se stalo, že se tam objevila třeba jednička.“

RF: „No a potom dostávají dotazníky, to znamená, že se mohou taky vyjádřit, co a jak. ... „**Ty dotazníky máte jen pro žáky?**“ „Máme je pro žáky, pro rodiče a absolventy a dokonce i pro zaměstnance firem. Protože s těmi taky spolupracujeme, když děláme ŠVP, a ty jsme vlastně museli dávat i firmám, kam žáci jezdí na praxi.“ ... „**Na co jsou konkrétně zaměřeny ty dotazníky?**“ „Můžeme se potom na ně podívat. Na základě těch dotazníků děláme opatření, ale na ty jednotlivé body se pak raději podíváme. Ty děláme od roku 2007 každý rok. ... Dříve jsme to dělali po dvou letech, teď už ze zákona po třech, ale my to děláme každý rok, protože se máme z čeho odrazit a já vidím, že za dva roky člověk hodně vzpomíná, co udělal nebo neudělal, takže jak já říkám, my se bičujeme, ale děláme to každý rok.“ ... „Oni hodnotí, jaký má ten vyučující k nim přístup, co je naučí, jakou formou a jestli dobře známkuje. Oni jsou citliví na to hodnocení, jestli je to objektivní. Takže skvělá vazba. Takže to ještě jsem jim dala – možnost hodnocení učitelů. A líbilo se jim to. Je to ale hodně práce.“

RK: „Ta kvalita by se měla... my tady dokonce, když děláme hodnocení, tak se hodnotíme navzájem, anonymně. Takže procházíme i hodnocením každý každého.“

## Zmírňování problémů při hodnocení školy

### A. Subjektivita hodnocení versus kompetentnost klientů hodnotit školu

RM: „Vždycky, když studenti dostanou ten dotazník, tak je zdůrazněno a nabádáme je, že teď si nehrajeme, teď nežertujeme, na to máme jiné chvíle. A teď se zamýšlíme opravdu zodpovědně. Protože zrovna věk adolescentů je na tohle takový... oni jsou nejchytřejší, nejtipnější. Velká část, a nebyli jsme jiní, stojí ke všemu v opozici jenom tak z principu, protože jinak se to ani neshuší, takže toto všechno musíme zohledňovat, když s nimi pracujeme, samozřejmě.“ ... „Já si myslím, a víte to určitě také dobře, že vždycky musíme počítat s dostatečnou rezervou toho, že si někdo dělá legraci, že někdo třeba zrovna dostal dostatečnou v nějakém předmětu a zlobí se na celý svět, že se někdo rozešel se svým milým, takže je celý svět temný. Jako s tím se musí počítat, to se nedá nic dělat. Zase je těch studentů tolik, že jistě nějaký výstup nějakou platnost má.“

RB: „Ale taky samozřejmě záleží na tom, v jakém postavení ten žák zrovna je vůči svému učiteli, ke škole, ale já si myslím, že jako vzorek to určitě lze použít.“ ... „Naštvaný rodič a tak dál, tak tam řekněme, že píše takové odpovědi, které by řekněme jindy nenapsal nebo neřekl.“

RI: „Já nemůžu samozřejmě vyloučit, že si tam může někdo zcela subjektivním způsobem na něco stěžovat, co objektivně není v pořádku, že tam může napsat o nějakém učiteli známky, že ho učil špatně, přestože to je jinak.“

RD: „Jsmo si vědomi toho, že vždycky ten dotazník je svým způsobem subjektivní záležitost toho, jestli ten žák zrovna psal test nebo byl zkoušen, takže asi se to musí brát s určitou rezervou, na druhou stranu, pokud jeden kantor získá od dvaceti žáků podobné, ať už lichotivé nebo nelichotivé hodnocení, tak to o něčem taky vypovídá. Bereme to tak zdravě, s mírnou rezervou.“

RK: „Ty postoje žáků jsou stejně jenom subjektivním vyjádřením. Ten subjektivní postoj je zobektivizovaný množstvím těch žáků.“

RK: „Nebo nám děcka řeknou, že nějakou otázku vůbec nepochopili.“ ... „Jde spíš o to, jak se na to soustředí. Jestli tam nedají jednou dvojku, jednou trojku, že vybírají jen namátkou, že se jim to nechce ani číst. Ale i na tom se dá ledacos usuzovat, protože pokud mají k té škole dobrý vztah, tak volí lepší hodnocení. To hodnocení je pak pozitivnější.“

RE: „**Myslíte si tedy, že žáci jsou kompetentní k tomu hodnocení?**“ „Já si myslím, že jsou schopní, ale ten jejich náhled na učitele asi nemůže být zcela objektivní. Pokud ho jaksi obtěžuje v uvozovkách, ... Samozřejmě student, který je vyzrálý, tak ho dokáže zhodnotit objektivně, i když třeba není oblíbený nebo populární, ale samozřejmě je tu spousta žáků, kteří nejsou na takové intelektuální úrovni. A myslím si, že nejsou schopni ohodnotit toho člověka objektivně.“

RJ: „**Není to tak, že by žáci psali nesmyslné připomínky do dotazníků...**“ „Já myslím, že jsou celkem reálně schopni analyzovat, co je možné a co není možné, čeho jsou schopni dosáhnout, čeho ne. Teď myslím ve vztahu k tomu, aby něco změnili. Prostě je jim jasné, že některé části toho procesu výuky prostě musí tak být a že s tím nic nenadělají. Myslím, že jsou celkem reálně schopni zhodnotit tyto věci.“

RP: „**Bylas někdy u toho, když ten dotazník měli žáci vyplňovat?**“ „Já jsem jim to jednou zadávala, protože to zadávali učitelé, řekla jsem jim instrukci, že to mají vyplnit podle toho, jak to cítí, posbírala a ... jako oni se tomu samozřejmě smáli, jako studenti, že, když tam je otázka, líbí se ti ve škole, tak ... někteří měli i tendenci to parodovat, ale většinou odpovídali podle pravdy.“ „**Myslíš, že mají zájem vyplňovat ty dotazníky?**“ „Já myslím, že jo, ale spíš jde o to, aby ten dotazník opravdu... aby viděli účel, protože oni když tam vidí patnáct otázek typu líbí se mi, nelíbí se mi, tak z toho mají srandu.“ ... „**Myslíš si, že žáci jsou kompetentní v tom, aby mohli říkat, co je na škole dobré a co špatné?**“ „No, z toho svého pohledu určitě, ale nemůžu to říkat obecně. Protože tam je tolik faktorů, které ovlivňují tu kvalitu školy, že jsou věci, do kterých absolutně nevidí a nemají šanci vidět, ale oni můžou... jako ten jejich pohled bych určitě k té kvalitě zařadila.“

## B. Neodbornost šetření versus snaha optimalizovat dotazníky

RI: „**Ty dotazníky vyhodnocujete sám? Jaké typy otázek v nich jsou?**“ „Oni známkují otázky a vyhodnocení je velmi snadné, dávají tam známky jako ve škole 1 – 5. A je zcela evidentní, pokud jste v pásmu do té dobré, tak jsou to věci, které jsou asi vnímány pozitivně, pokud máte dostatečnou nebo nedostatečnou, tak jsou to věci, které vyžadují dramatickou změnu.“ „**Takže vyloženě pracujete jenom s průměrem těch čísel, která žáci zaškrtnají, jinak nic nepočítáte?**“ „Ano.“... „Já teď řeknu něco... Já bych si nelámala hlavu nějakou složitou konstrukcí. Já myslím, že ty dotazníky musí být velmi jednoduché a velmi čitelné pro toho uživatele. A nezabýval bych se ani přesností hodnocení. Protože, ... teď nechci, aby to znělo špatně, to hodnocení a vyhodnocení by mělo být velmi jednoduché i za cenu, že nemusí být detailní. Protože nejde o detail, ten dotazník by měl jasně říct, že buďto je klient spokojen, a nebo není spokojen. A nedávat tomu nějaké další tóny, barvičky a tak podobně.“

RF: „**Ještě se vrátím znovu k těm dotazníkům. Jak je potom vyhodnocujete? Počítáte to vy sama?**“ „Ne. Dřív jsem si dělala a vyhodnocovala dotazníky sama, ale z toho už jsem se vyléčila, protože to jsem dělala celé prázdniny. Ale naše managerka jakosti má na to tým a spolu to dělají.“

RK: „Takovéto šetření dělá málokdo. My máme v tuto chvíli podchyceno 3000 žáků na 8 školách. Nikdo nemá šanci oslovit tolik dětí současně. Nechali jsme si vytvořit program, který nám umožňuje snadnější vyhodnocování, protože máme zkušenost s tím, že jsme vyhodnocovali třeba taky 50 000 údajů ručně, sice do počítače, ale ručně se to tam vkládalo. Teď už ty dotazníky máme přes internet, to znamená, že se to vyhodnocuje nějakým programem. A nám už vyjedou grafy a tabulky, a tak dále. Ale je to tím pádem objektivní ... nebo objektivnější, nemůže to nikdo zkreslit. Těžko říct, jestli je nějaký ředitel ochoten do toho systému vložit několik set odpovědí nebo několik set dotazníků, které vyplní za ty žáky. Neudělá to. To znamená, já můžu věřit, že to jsou opravdu dotazníky vyplněné těmi žáky.“... „A u vašich lidí, u zaměstnanců univerzity, máme zaplacené vyhodnocování. To znamená, že někdo nezávislý provede analýzu dat.“

RM: „Spíš bych řekla, že každý rok sbíráním zkušenosti. Ty otázky upravujeme, aby byly cílenější, nebo spíš aby byly jednoznačné. Je těžké, to ví každý psycholog, udělat dotazník tak, aby otázka nebyla zavádějící a aby na ni byla co nejjednoznačnější odpověď. Takže na tom se dá pracovat pořád.“

RK: „My si vymyslíme ty otázky, které se neustále obměňují, protože třeba dojdeme k závěru, že něco je blbost se ptát, to nám nic neříká a tak dále. Nebo nám děcka řeknou, že nějakou otázku vůbec nepochopili.“ „**Takže se ten váš nástroj snažíte neustále vylepšovat.**“ „Ano.“

RD: „Ten dotazník se dá zpracovat různým způsobem. Jednak se můžeme dívat po jednotlivých položkách, třeba že v rámci hospitační činnosti budeme kontrolovat, jaká je pracovní atmosféra ve třídách, tak si vyberu dvě, tři položky, které jsem pak schopný vyhodnotit. Konkrétně teda, protože ty dotazníky vyhodnocuju já, tak systém mám takový, že za každou odpověď přiděluju určitý počet bodů a z celkového možného počtu bodů potom vypočítávám jakousi procentuální úspěšnost.“ ... „**Máte na to nějaký počítačový program?**“ „Ne. Bohužel to dělám ručně. Musím všechny odpovědi postupně nabouchat v excelové tabulce, takže pomáhám si, jak to jde, ale že bychom to zpracovávali nějak strojově, to ne.“ „**Uvažovali jste i o nějakých jiných metodách, než je dotazník?**“ „No..., spíš o metodách, jak to vyhodnotit, protože toto je pracné, takže jsme s kolegou řešili, že od příštího roku bychom zavedli elektronickou verzi, která by byla rovněž anonymní a mohli by jí třeba zpracovávat i rodiče. Ne třeba v této formě, protože tam jsou vyloženě otázky na vyučování, ale dejme tomu nějaká spokojenost se školou a podobně.“

RH: „**Jak potom zpracováváte ty dotazníky?**“ „No, těch dotazníků pro žáky jsme měli v první fázi přes 400, asi 415, takže to mi pomáhali vnitřní auditori, kdy jsme opravdu kolonku po kolonce čárkovali a pak jsme z toho počítali procenta, takže to byla práce na několik týdnů.“ „**Takže vyložene aritmetické průměry a nic dalšího.**“ „Ne. Už tam to je skoro nadlidský výkon.“

RJ: „**Máte nějaké informace o tom, jak se ty dotazníky vyhodnocují a jak se potom nakládá s informacemi, které z toho vzešly?**“ „Jak říkám, dotazníky vyhodnocuje jedna kolegyně, dělal to kolega, teď to převzala kolegyně, výsledky shrne do textového souboru elektronicky a my to umístíme na intranet, kde si to mohou studenti kdykoliv přečíst. Je tam seznam otázek, které byly v dotazníku, počty kolik kdo odpověděl. Je tam 1 – 5 jako známky ve škole.“

RA: „**My potom při vyhodnocování smažeme takové ty extrémy v hodnocení, to znamená, že ze škály 1 – 5 spojíme jedničky a dvojky a také čtyřky a pětky. Pak máme jen třístupňové hodnocení.**“

RB: „**Ale chci k tomu říci, že kdysi jsme dělali, nechali si dělat, tady ten průzkum od profi firmy, nepotřebovali jsme k tomu žádné ISO a samozřejmě, že je to otázka peněz, a ta profi firma si myslím, že především má i odborníky na to, aby sestavili takové dotazníky a myslím si, že zase můžeme se bavit o tom, jestli firma jako škola má dostatečně kompetentní lidi na to, aby sestavili takový dotazník.**“ ... „**To měření je teda hrozně problematická věc. Myslím si, že to není ani v silách té školy.**“

RI: „**Přemýšleli jste i o jiných alternativách pro měření spokojenosti, než je dotazník? Ankety pro žáky na internetu, rozhovory...**“ „Přemýšleli jsme, na druhou stranu ankety pro žáky na internetu jsou věci, které jsou z hlediska zajištění velmi složité. Když dáte žákovi anonymní dotazník na lavici a dáte mu čas na vyplnění a pak to seberete, tak je to sice primitivní, ale rozhodně máte zajištěno, že to vyplní ten žák a ne někdo na internetu, nebo nedej bože, se vám tam někdo napíchne a vyplní to dvakrát, třikrát, čtyřikrát.“

## **Relativita kvality školy a spokojenosti klientů**

RA: „**ISO klade důraz na to, aby se v rámci organizace provádělo hodnocení kvality výrobků nebo služeb, které jsou poskytovány. V jakém směru rozumíte tomuto požadavku? Jak lze podle vás hodnotit kvalitu výchovy a vzdělávání?**“ „Samozřejmě, že není možné naši službu změřit či zvážit, jako kdybychom vyráběli nějaké věci. Ale kontrola tu probíhá.“ „**V tom případě asi máte stanoveny nějaké ukazatele, podle kterých své služby vyhodnocujete.**“ „Tak jedním z údajů, které považujeme za relevantní je například to, kolik žáků naši školu dodělalo. Další důležitou věcí je uplatnitelnost absolventa. Určité informace máme také ze srovnávacích testů napříč školami. V tomto ohledu jsem přesvědčen o tom, že bude velkým přínosem zavedení státní maturity, kdy už bude možné školy podle daných hledisek porovnávat a zjišťovat tak jejich úroveň. Pak bude kontrola objektivnější.“

RO: „**Co to vlastně je ta kvalita? Jak se na ten pojem díváte?**“ „Takže řekněme, že to je vlastně snaha podívat co nejlepší výkon tak, aby i nadstandard byl v ceně standardu, řekněme.“

RC: „**A patří do té kvality školy ještě něco?**“ „No tak úspěšnost absolventů. A nejen. To je velice pofiderní ukazatel, protože dnes je přijat každý, kdo se tam přihlásí. A jak chcete

zjistit, kdo tam je třeba po roce. To je, jak říkám, hodně zprofanovaný ukazatel. Počet přijatých. A ono se to na veřejnosti nosí. Ano, od nás jde 80 % na vysokou. To je krásné. Já bych řekl, že je to taková proklamace něčeho, která nevím, do jaké míry je objektivní.“

RE: „**V jakém smyslu vy osobně chápete kvalitu školy? Co to pro vás je?**“ „Tak já myslím, že asi jednak vybavení té školy, samozřejmě odborná úroveň vyučujících a asi potom ten výstup, to znamená žák, který se uplatní v praxi a nebo absolvuje vysokou školu. Atraktivita oborů pro potenciální žáky a samozřejmě personál, který tady pracuje.“

RB: „**Jakým způsobem jde kontrolovat ten výstup, co to vůbec je ten produkt školy? A jak zjistím, jestli je kvalitní nebo ne? Když je to tak relativní věc. Jestli to je jenom v těch znalostech žáků nebo ...**“ „No opravdu, kdyby mě zajímalo jenom to, co umí, tak je to hodně úzký, tam by se mělo... ale to asi není v silách školy. Já bych ještě to rozšířil určitě na to, jak se kdo uplatní, protože já věřím, že spousta děcek, který měly ty výstupy ohledně učení prostě malý, tak se v praxi uplatní třeba daleko víc než nějakí, kteří měli výstupy prostě suprový, že jo? Ale jak to chcete potom měřit? Já jako..., teď jsme zrovna probírali onehdá jednu třídu, kdy já nevím, asi pět lidí z té třídy odešlo na vysokou školu a ti dva nejlepší, kteří měli nejlepší známky, tam prostě neuspěli. Na té samé škole. To měření je teda hrozně problematická věc. Myslím si, že to není ani v silách té školy.“... „To je prostě případ od případu, člověk není něco, co by se dalo naprogramovat a změřit tak, jak já nevím, prostě velikost síly.“

RP: „**Myslíš si, že by se kvalita škol dala posuzovat podle toho, jak má spokojené žáky?**“ „Já bych to spíš posuzovala podle toho, jestli ti žáci jsou uplatnitelní v praxi nebo ne. Třeba procento kolik lidí se dostane na vysokou z té školy. To by chtělo spíš od těch absolventů. Kolik lidí se zaměstnalo hned, i když někdo začne podnikat. Takže tam by to trošku asi zkreslovalo výsledky, ale kolik je nezaměstnaných. Jo? Tohle by byl ukazatele pro mě, jako rodiče, té kvality školy.“

RP: „**Co pro tebe znamená spokojenost žáka ve škole? Co to je? Jak si to představuješ?**“ „No obecně ne. Protože vůbec jako definovat spokojenost mi přijde prostě takové... je to pojem, který každý zná, ale nikdo ho neumí vysvětlit, takže pod to spokojenost si v podstatě může každý představit, co chce.“

RC: „**Máte nějakou představu o tom, co je to ta spokojenost žáka?**“ „To je jednoduchý barometr. Chodí rád do školy.“

RA: „**Když už měříte spokojenost, mám na vás jednu složitou otázku. Zamýšleli jste se nad tím, co to ta spokojenost je?**“ „No tak tady už moc filozofujete, to se prostě nedá říct, na to vám odpovídat nebudu. Na to je určitě několik definicí ve slovníku, které si můžete vyhledat.“ „**Není zvláštní měřit něco, když si ani předem nestanovíte, v čem to pro vás spočívá?**“ „Tak dá se říct, že spokojený žák chodí do školy rád, pokud to velmi zjednoduším.“

RH: „**Jak vy osobně vnímáte slovo spokojenost?**“ „Spokojenost... tak v podstatě když žáci nezvracejí, když jdou ráno do školy poměrně rádi, že tady mají přiměřeně vlidné prostředí a že jim umožňujeme se rádně vzdělávat tak, aby jim to potom v praxi k něčemu bylo. Že mají dobrý kolektiv ve třídě a mají prostor i pro to, aby se realizovali i mimo výuku v kroužcích, mají tady sportoviště, takže to využití je tady pestré.“

## Spokojenost klientů školy ve třech dimenzích:

### 1. suportivní komunikační klima

RF: „Každý máme jinou představu o spokojenosti, ale to klima se dá nějak vycítit, protože já, když vejdu do třídy a jdu třeba na hospitaci, tak už jsem pochopila, když řekne třeba ČŠI, my vejdem do školy a my to cítíme. Takže já to vnímám taky, jestli je ta atmosféra přátelská nebo není. A někdy je to i možná o tom, jaký je kolektiv, jaká je vazba učitel žák a jaký je to předmět, ale každopádně to nějak vycítím a ještě se zeptám. A oni, když jsou otevření, tak řeknou řadu věcí, ze kterých se mohu potom odrazit a řešit to.“... „Takže ta spokojenost je o tom, že pokud se mi něco nelíbí, musím to sdělit. Pokud mi to nesdělí, tak jak já to mám vědět? Co mám řešit? To je váš problém. Takže ta spokojenost je výuka, vyučující, podmínky. Snažíme se třeba dojíždějícím upravit rozvrh, takže zase aby toho nezneužívali, ale aby byla stanovena jasná pravidla. Ty mají ve školním řádu.“

RN: „**Co to pro vás vlastně spokojenost je?**“ „Co to je spokojenost třeba učitelů ve škole? Nebo žáků?“ „**Ano.**“ „Když mají pocit, že se jim ti učitelé věnují, že se tady hodně naučí, že s nimi učitelé jednájí jako s partnery, kterým můžou věřit, že na ně nehledí jenom z pozice nadřízeného a nebo nějaké síly, která je donutí... Čili když cítí takové jakési partnerské vztahy, samozřejmě při respektování všeho, co po nich ta škola chce, protože my jsme tu od toho, abychom je něco učili, oni jsou to od toho, aby přijímali.“

RO: „**Máte nějakou osobní představu o tom, co to je spokojenost zákazníka?**“ „Myslím si, že spokojenost zákazníka nebo toho klienta je v tom, aby ten zákazník cítil, že ten, kdo se má o něho starat a má o něho pečovat, že to skutečně dělá. To znamená, že mu není lhostejný. A že ho nechá taky projevit svůj názor a že je ochoten ke komunikaci a k diskusi. Pokud tohle o všechno funguje, tak by měl být spokojený.“

### 2. splnění očekávání

RE: „**V čem podle vás spočívá spokojenost žáka? Co to podle vás je?**“ „Co to znamená, když žák je spokojen? ... Tak někdo je spokojený, když má dobré známky, někdo je spokojený, když nepropadne, někdo je spokojený, když... Já nevím. Měřítkem spokojenosti asi je hodnocení toho žáka. U těch uvědomělých i nějaké nabyté znalosti. Je třeba rád, že se něco naučil. Ale myslím si, že hlavním motivem jsou známky.“

RF: „Spokojenost je v tom, jak mají ten předmět podaný, co se dozví a jestli ho vnímají, že to má smysl nebo ne. Protože řada žáků řekne, ále, tohle já nepotřebuju, ale když jim vyučující řekne, že tohle v praxi tam a tam uplatníte, tak oni už vidí, že to má význam. A potom třeba jdeme na exkurzi a já řeknu, tohle jsme se učili a tohle je ta pec a podobně, tak vidí, že to má význam.“

RI: „Bud' to jsem spokojen nebo nejsem spokojen. Bud' něco akceptuji a stačí mi to, a nebo si myslím, že bych měl mít něco jiného za peníze, které dávám.“

RP: „**A když bys měla říct aspoň nějaké aspekty, které podle tebe zapříčiňují to, že je někdo spokojený nebo nespokojený ve škole...**“ „No tak to může být třeba i těžší písemka. Dám těžší písemku a oni budou nespokojeni. Budou nespokojeni dvacet minut, než skončí hodina a v jiné hodině budou maximálně spokojeni, protože budeme dělat relaxační techniky nebo něco, co je třeba zaujme víc. Takže učivo, styl opakování, komunikace. Tam si jich můžu vymyslet, v podstatě kolik chci.“ ... „Oni jsou nespokojeni někdy i třeba v hodinách, když hodně opakujeme, opakujeme jednoduše, ale jsou spokojenější, když jim třeba vysvětluju



obtížnější látku, protože se jakoby dozví něco nového. Pro mě je spokojený nebo já vnímám spokojenost jako vyrovnanost, jo, když se třeba těší na tu hodinu... tak takhle vidím spokojeného studenta. Jako učivo tam má svoji roli, jestli to ten učitel umí vysvětlit nebo ne, nespokojený může být třeba s tím, že ten učitel třeba vysvětlí nesrozumitelně, nebo že chce něco, co po nich v životě nechtěl, něco nového, nebo že jim neřekne nějaké pravidlo a pak ho najednou vyžaduje, tak to může mít taky vliv.“

### 3. loajalita

RD: „**Máte nějakou představu o tom, co je to ta spokojenost žáka?**“ „Z mého pohledu je ideálně spokojený zákazník ten, který nám pošle dalšího. Třeba k nám chodí žáci, kteří řeknou, že sem jdou na základě doporučení, ať už sourozence nebo kamaráda, tak samozřejmě to vypovídá o tom, že nějaká dobrá pověst o škole panuje nebo koluje.“

RG: „**Dokázala byste říct, co to pro vás je spokojenost klientů?**“ „Spokojenost klientů.. Tak tady tou otázkou vnímám, co se tím projevív. Tak že se k nám budou vracet, že chtějí s námi spolupracovat. Asi to, že někdo někoho pochválí a poklepe ho po rameni asi ne. Ale tohle je asi ta spokojenost. Nebo když má někdo nějaký problém, že se zase na nás obrátí. To bych vnímala jako spokojenost. Ale teď si uvědomuju, že se na to dívám z pohledu těch firem. Pak se to může projevovat z pohledu žáků, že se nám nepohnou stavy žáků, že to bude narůstat, že sem rodiče opakovaně dají své dítě nebo doporučí naši školu. To samé s ubytováním, že nebudou vyhledávat priváty... Takhle se asi projevuje spokojenost.“

### Pozitivní nespokojenost klientů

RB: „**Tak tady ve škole je vlastně zákazník hodně specifický v tom, že si nemůže vyloženě diktovat.**“ „No právě. Jako když vyrobím ve firmě výrobek, tak prostě, jde to všechno změřit, když mi někdo udělá účes, tak prostě to jde nějakým způsobem taky ohodnotit, ale tady tohle to je fakt problematická záležitost.“ ... „**Každopádně odborníci se teda shodují na tom, že nějak opatrně to teda měřit jde, ale musí se to hlavně pořádně vyzkoušet.**“ „Já bych jim na to řekl, jak by mi teda ohodnotili dvě jiné školy, nemají ISO a tak dál, s tím, že na tu jednu školu prostě rodiče dávají děcka s tím, že děcka si tam budou hrát, budou tam spokojený, pak vyjdou ze školy a nebudou umět jedna a jedna, a na druhé škole prostě budou ty děcka držet pod krkem, naučej je kolik je jedna a jedna, ale děcka tam budou možná nerady chodit, protože budou muset dělat domácí úkoly, budou muset něco dělat ve škole a tak dále. Tak co je teďka spokojenost? Jak to chcete oznámkovat, jak k tomu chcete něco to, ...jo?“

RP: „**A myslíš si, že je nějaká souvislost mezi spokojeností v průběhu studia a spokojeností absolventa?**“ „Tak ono to v podstatě může vygradovat v tu spokojenost absolventa, protože jestli to studium prožil v pohodě, bez nějakých..., jo, v globálu, když to vezmu, tak nakonec s tou školou jsem spokojená a vždycky na ní dobře vzpomínám. Ale je fakt, že dobře vzpomínám i na učitele, kteří byli přísní, autoritativní, ale vím, že mě něco naučili, že byli spravedliví. Tam je to hodně takové těžko definovatelné.“

### Negativní spokojenost klientů

RM: „Obávám se, že jinak spokojený student je zíněnka, leží a dívá se na modrou oblohu, je spokojený a nic nedělá. Spokojenost hledám tam, jestli se cítí spravedlivě hodnoceni, jestli

mají pocit, že mají dostatek studijních materiálů, v tom vidíme škálu, různé stupně spokojenosti. Jestli jim přednášejí kvalifikovaní a fundovaní učitelé, aby studenti neměli pocit, že toho ví víc než vyučující, což někdy samozřejmě mají, tak jako děti doma směrem k rodičům. Ale tak tam jsou cíle hledané ve směru k té spokojenosti. Ne v tom, jestli se v neděli večer těší do školy.“

RP: „**Snažíš se dělat něco pro to, aby byli žáci spokojeni s tvou výukou? Co třeba pro to děláš?**“ „No, já se jich ptám, jestli pochopili, jestli mám něco změnit, jestli jim vyhovuje metoda, většinou se k tomu spíš staví, hlavně po mě nic nechtěj, já budu spokojený. Tímto stylem.“ ... „Já si myslím, že student bude spokojený, pokud uvidí u sebe nějaký rozvoj. Jo? Ať je to třeba, že si vylepší jazyk v zahraničí, ať má nějaký zážitek, třeba já nevím, na nějakém lyžařském kurzu. Prostě mu to dá víc, než jen sedění ve škole. To bude spokojený student.“

RE: „Mít pěkné známky, nepropadnout, to je to hlavní. Myslím, že v patnácti letech asi není jejich cílem se něco naučit. Nebo je, ale ne, že by tím primárně žili, že by sem do školy chodili s nadšením.“

### **Spokojenost jako aspekt vnímání kvality školy a jako cíl kvality školy**

RP: „Studentům se dělají ústupky, abychom si je udrželi, ale jde to na úkor kvality školy. Protože kvalita není to, že toho studenta tam mám, ale je to o tom, co z toho studenta pak bude. Že ten student bude použitelný v praxi.“... „Jako ano, máme vyjít žákům vstříc, ale nemáme je tahat za ručičku, nemáme z nich dělat skleníkové kytky. Doslova. Což se ty školy o to snaží.“

RF: „**V čem tedy spočívá řízení kvality ve škole z vašeho pohledu?**“ „Jednoznačně jde o spokojenost klienta, tedy žáka. Musí najít po ukončení školy uplatnění, případně být schopni pokračovat v dalším studiu.“

RI: „**Jak vy vlastně chápete pojem spokojenost? Co to je?**“ „Co to je? Máte hodnocení od kontrolních orgánů, které je řekněme úspěšné pro školu a dotazníky spokojenosti vám dávají jedničky a dvojky a na konci roku si odškrtáte, že většinu cílů kvality máte splněných.“ „**Čili znamená to, podle toho, co jste teď řekl, že jste dosáhli toho, čeho jste chtěli dosáhnout, tak nějak v rámci svých plánů?**“ „Ano, přesně.“ „**Takže tak nějak zjednodušeně je to dosažení cílů?**“ „Ano, dosažení cílů kvality, které máte definovány.“

RP: „**A co třeba spokojenost absolventa? V čem by mohla spočívat? Jaké jsou třeba aspekty spokojenosti absolventa?**“ „Uplatnitelnost v praxi. Jo, tím, že já jsem uplatnitelná, že najdu práci nebo že se umím orientovat i mimo obor, že mi to, když to řeknu slangem studentů, že mi ta škola něco dala, tak jsem spokojená.“

### **Neměřitelná spokojenost**

RK: „**Můžu se ještě zeptat, jak vy osobně chápete tu spokojenost? Co to vlastně je, když se na to ptá ten dotazník? Je to taková těžká otázka.**“ „Ano, to je těžká otázka. Běžte mezi děcka. (smích).“ „**Mě to zajímá, protože když někdo vytvoří dotazník, kterým chce měřit spokojenost, tak by se měl zajímat o to, co to vlastně je.**“ „Vy nezměříte spokojenost. Vy změříte zlepšení.“ „**Takže vy třeba berete spokojenost tak, že se zlepši výsledky v nějaké položce, kterou hodnotili žáci.**“ „To znamená, že když se to zhorší, tak mě upozorňují na to,

že je to horší, než minule, tady musíme trošku... Ale spokojenost nezměříte. Máte pouze představu.“

RM: „Spokojený student je ve velkém nadprůměru ten, který nemusí nic dělat. Takže my se snažíme nezjišťovat spokojenost do té míry jako třeba úspěšnost, co se týče výchovně vzdělávacího procesu.“

## Nezájem hodnotit školu

### Přístup zainteresovaných stran k hodnocení školy

RB: „Myslíte si, že když tady rozdáte ty dotazníky žákům, že se chtějí vyjadřovat?“ „No tak já zase věřím tomu, že každý má jiný přístup, někdo jo, někdo ne. Někdo to tam prostě naháže nějaký křížky, aby to měl rychle za sebou, někdo to vezme vážně. To je zas individuální, že jo.“

RL: „Naopak, oni to mají hrozně rádi, a hurá, my budeme zase hodnotit kantory.“

RK: „A my jsme si naivně mysleli, že bude nějakým způsobem rozhodovat i to, že dáme najevo, že nám jde o kvalitu.“ „**Ale proč naivně?**“ „No protože i podle toho, jak si ověřujeme názory žáků a rodičů, tak je to absolutně nezajímá. ... Chtěli jsme se dozvědět, co od té školy očekávají. A nakonec zjistíte, že nejdůležitější kritérium je, že dostanou maturitu. A je jim úplně jedno, jaký je program školy. Důležité je, že mám maturitu. Hotovo. To jim každý říká. To je stejné jako, důležité je, že máte vysokou školu, jakou vysokou školu, to už je fuk. To je princip. A takové ty kvalitativní ukazatele jakoby ztrácejí na významu. Když tam přidáváte další a další ukazatele, tak najednou s 95 % podpory té maturity se objevíte až někde pod 50 % třeba u programu školy. Ten zajímá jenom polovinu děcek, ...jako co se konkrétně na té škole dělá.“

RP: „Tam se dává dotazník, který se dává pět let, je úplně ten samý, jo, občas se tam změní otázka, ale mám pocit, že oni to zakřížkují, jenom aby se něco zakřížkovalo, vyhodnotí se to, ale jestli se s tím dál něco dělá, to pochybuju.“ „**Takže vy tam máte nějaké dotazníky, které jim dáváte jak často?**“ „Myslím, že jednou za rok. ... Občas se teda změní ty otázky. Ale třeba dva roky byly po sobě stejné otázky, až když začali studenti remcat, že je to to samé, tak se tam něco změnilo.“ ... „**A když jsi jim ty dotazníky rozdávala, jak na to reagují?**“ „No, když to řeknu slušně, tak zase dotazník, jé, co s tím máme dělat, takže jako moc nadšení není, a když jim řeknu, že to je pro vedení školy, tak to je ještě víc. Začnou bučet, nakonec to udělají, odkřížkují. Spíš to berou jako povinnost, kterou musí. Protože on ten dotazník ani není nijak motivační. Oni nevidí, pokud nevidí ty výstupy z toho, co se bude dít, co se změní, tak ani se nedivím, že se jim to nechce vyplňovat. Myslím si, že je to zbytečná práce.“

RJ: „Návratnost dotazníků je od těch rodičů asi 20... 25 – 30 %. Od absolventů je to horší.“

RA: „**Mají žáci zájem vyplňovat ty dotazníky?**“ „No tak tam je to jednoduché, dotazníky rozdáme a vybereme vyplněné, není s tím problém. Myslím si, že mají zájem. Ale nelze to říct tak paušálně, někteří ano, jiní ne.“ ... „**Proč nedáváte dotazníky také rodičům?**“ „Protože tam se ukázalo, že to nemá smysl, že nemají zájem je vyplňovat. Návratnost je nízká.“ „**Komunikujete nějakým způsobem také s firmami?**“ „Snažili jsme se o to, ale zdá se, že

firmy nemají zvláště v dnešní době zájem. Je velká nezaměstnanost a firmy nemají zájem přijímat nové lidi.“

RD: „No já jsem byl docela překvapen, když jsme rozhodli do tříd ty dotazníky, tak to žáci vnímali velmi pozitivně, že mají zájem se vyjádřit. Jim se samozřejmě líbí, když mohou hodnotit zase z druhé strany toho kantora. Myslím si, že určitě to vítají. Mohou to nějakým způsobem, třebaže anonymně, vyjádřit.“

RK: „Ti rodiče se opravdu účastní v mizivém procentu, že jsou ochotní to vyplnit, zatímco s žáky je to jednoduché, ty naženete do učebny a dáte jim na to 20 minut.“

### **Přístup pracovníků škol k hodnocení školy**

RB: „Já se k těm dotazníkům můžu vyjádřit, protože jiné školy mají taky dotazníky a já jako rodič jsem byl nucen vyplňovat nějaké dotazníky a to jsem teda skřípal zuby, protože mě jako rodiče to teda vyloženě zatěžovalo. Nemám nic proti dotazníkům a proti průzkumům, které obsahují 5 otázek a jsou na pár sekund, ale jakmile je to prostě delší jak, já nevím, 3 minuty, tak já nesnáším tyhle ty dotazníky, ať už jsou telefonické nebo písemné.“

RK: „**Komu všemu dáváte ty dotazníky?**“ „My jsme je dávali v minulosti i rodičům. Ale rodiče to nezajímá, je to nebaví. Včetně mě, protože já jsem vyplňoval podobný dotazník za svoji dceru a dal jsem to tady tajemnici, ať to vyplní za mě. (smích).“

RE: „**Myslíte si, že žáci mají zájem vyplňovat ty dotazníky?**“ „Nevím. Myslím si, že ne, protože já, když se účastním nějakého školení, tak taky nejsem rád, když musím vyplňovat nějaký dotazník. Dám jim tam třeba jedničky a dvojky, aby nevyhodili z práce toho chudáka druhého, který mě školil. Sem tam nějakou trojku a je to. Takže nemyslím si, že by tím žáci žili, že budou moci vyplňovat dotazník. Třeba jsou rádi, když měli nahlášený test a místo toho přijde někdo s dotazníkem.“

RL: „**Jak se staví učitelé k tomu, že je známkují žáci?**“ „To zase záleží... taková ti starší učitelé a typičtí učitelé, kteří prošli socialistickým školstvím, jak já říkám, tak ti se k tomu stavěli hodně negativně. Že si dovoluujeme, že nás žáci hodnotí a podobně, ale mladší generace, ta je z toho taková na váškách, a ten střed, ten to bere jako dneska už samozřejmost, že naopak chtějí vidět, jestli se mají zlepšit nebo ne. Vedení se na to zase dívá, jestli není moc hodné. Ono se to nezdá, ale musí tady být někdo, kdo bude prostě na ty děcka takový v uvozovkách ráz. Takže já můžu mít image ano, já vždycky pomůžu, ale... nečekejte, že když budete dělat binec, tak já budu na vaší straně. Tady v této oblasti je to takové sporné. Někdo je na ně totiž strašně hodný a nic je nenaučí a ty děcka ho chválí ve všech oblastech, i když nejsou objektivní. Ale teď jsme se přesvědčili, že oni dokážou být objektivní úplně šileně. Naopak, oni to mají hrozně rádi, a hurá, my budeme zase hodnotit kantory.“

RB: „**Máte nějakou představu o tom, co to je spokojenosti?**“ „Já si právě myslím, že já jsem odpůrce nějakého měření právě takových z mého pohledu teda dost neměřitelných veličin. Měřit se dá prostě fyzikální veličina, ale měřit takhle žáky mi připadá teda jako dost nevhodné. Já ani jako rodič nechci, aby mě někdo jako měřil. Samozřejmě ta spokojenost, tak buď s tou školou .... ono je to těžké, že jo, i jako rodič dítěte, které se nachází na takové škole, no prostě vždycky bude něco, co se mi na té škole bude líbit a něco, co se mi na té škole líbit nebude. A sto lidí, sto názorů. Já bych u školy rozhodně spokojenost neměřil, já bych spíš měřil, pokud to jde, aspoň trochu teda, nějakou výstupní úroveň těch žáků.“

RF: „**Takže návratnost dotazníků taky není dobrá...**“ „Není, ale to by nám zase řekla ta managerka. Nebyla úplně stoprocentní ani od učitelů. Třeba dva chyběli. Já vždycky říkám,

vy vyučujete, ale sami nejdete příkladem. A u těch žáků taky, ale není to velké procento, je to jen malé procento. U rodičů a absolventů už je to větší problém, firmy také. Žáci a učitelé, tam je největší návratnost.“

## Omezené výstupy hodnocení školy

RI: „**A jak potom nakládáte se získanými daty?**“ „Tak v tom dotazníku vychází takové známkování, které vám ten klient, zákazník, dává. Dále mají možnost ještě nějakých přímých připomínek. Tam, kde vychází ty známky špatně, tak samozřejmě nás to nutí k návrhu nějakých opatření, která jsou realizována, pokud na to existuje nějaký zdrojový rámeček.“ ... „Pokud nám přijde dotazník spokojenosti, nebo pokud nám přijdou výsledky srovnávacích testů, tak samozřejmě je k tomu potřeba zpracovat nějaký návrh na řešení. Buďto úprava vnitřního řádu nebo v krajním případě, pokud se ukáže, že žáci ve srovnávacích testech v matematice jsou prostě na chvostu gymnázií v ČR, tak holt se musíme ptát na to, kdo tu matematiku učí a jak.“

RI: „**Ted' jde ale o to, jestli ten jednoduchý dotazník s jasným hodnocením opravdu říká o té spokojenosti, a nebo o něčem jiném, co třeba úplně spokojenost není.**“ „Tak ... je potřeba to vždycky vyhodnotit ... ale žádné hodnocení není objektivní a řízení kvality je otázka držet nějaký trend zlepšování. A samozřejmě, pokud si postavíte ambici, že to bude dokonalé, detailní a bezchybné, tak se nikam nepohnete.“

RD: „**Jak potom nakládáte s těmi informacemi? Jak to vyhodnocujete?**“ „S výsledky pracuje pouze vedení školy, považujeme to za důvěrné informace, protože je to vlastně ohodnocení kantora samotného, takže to nikde neputuje po webu. Při zpracování výsledků se vychází z toho, abychom mohli třeba nastavit hospitační činnosti na další rok. Pokud tam vyjde, že nějaký kantor asi nedosahuje takových pedagogických úspěchů, jak by měl, tak se samozřejmě zaměřujeme na ta slabá místa. Takže to je jeden způsob, jak se nakládá s výsledky. Pak samozřejmě personální práce ředitele, je to taky podklad. Co si budeme vykládat, když on má nějaké hodnocení v ruce, tak ho taky nějakým způsobem zvažuje. Ale jak říkám, hlavně je to tedy pro účel evaluačních zpráv.“

RM: „S výstupem jsou potom seznámeni rodiče asi stejným způsobem jako se zprávou o školním roku“.

RJ: „Ty výsledky se potom vezmou na poradu vedení, kde je manager jakosti prezentuje řediteli a ostatním členům vedení. A rozhodne se případně, co dělat s některými problémy.“ ... A samozřejmě všechno se sleduje a my si musíme zapisovat, co se udělá pro to, aby se to už neopakovalo.“

RG: „**Co z toho (šetření) třeba vyjde?**“ „Tak na základě toho se může měnit školní vzdělávací program. To, že děláme takové dotazníkové šetření, tak to tu školu někam směřuje tak, aby svým způsobem tu klientelu tady měla. A aby byla po našich absolventech na trhu poptávka. S tím, co se teď děje ve středním školství... Ta zpětná vazba je strašně důležitá.“

RP: „**Jak se ty dotazníky vyhodnocují?**“ „Pak se to dá vedení a zřizovatelka si to vyhodnotí, udělá si grafy. Ale já jsem třeba neviděla žádný výstup z toho.“ „**Nikdy jsi neviděla výstup. Ani žáci?**“ „Ne, to je vyloženo jakoby pro ni.“ „**A co si myslíš, že ona s tím dělá?**“ „Jako osobně si myslím, že to dá do složky v Excelu a tam to taky zůstane. Protože já jsem neviděla,

že by se něco změnilo v té škole. Tak maximálně se změnila barva zdi. Ale to je tak všechno, co se změnilo.“

### **Využití shody v hodnocení**

RF: „Já, jakožto ředitelka mám vždycky nějaký osobní pohled na každého kantora, ale potom, co dostali žáci možnost hodnotit učitele, až neuvěřitelně jsme se shodovali v tom pohledu na ně.“ ... „A vesměs, když jsem viděla, že je ten vyučující podle hospitace dobrý, tak i u těch žáků byl dobrý. A nebylo to tím, že by byl přísný.“ ... „Díky těm dotazníkům máme nějakou zpětnou vazbu a to ISO nás vlastně nutí ke zlepšování. Vždycky se spolu setkáme a vymýšlíme nějaká vylepšení. Takže stále nás to posunuje, že musíme něco nového vymýšlet. Třeba co se týká ISASU, známky, ale nejen známky, ale třeba i absence, informace rodičům, kdy máme na každého kontakt,... tak takové ty služby.“

RK: „Oni se vyjadřují třeba i k vedení školy. A samostatně se dělá i hodnocení, tak aby ten názor, jestli se domníváte, že kvalita toho a toho je taková a taková, tak já se zeptám sebe, jaký je můj názor a můžu se zeptat zástupců, jako vedení školy a podívám se, jaký názor na to mají učitelé a jaký názor na to mají žáci. Nakonec zjistíte, že se shodujeme. Třeba když děláme hodnocení učitelů, tak je zajímavé, že nikdy se nestalo, že by učitel .... oni mají tendence, no jo, oni jsou na mě naštvaní a proto mě špatně hodnotí, ... ale ještě se nestalo, aby měl hodnocení špatné učitel a současně měl dobré hodnocení od kolegů a nebo od vedení školy. Vždycky se shodneme, že to je špatný učitel. ... Jakmile má někdo hodnocení přes trojku, protože tam opravdu hodnotí na stupnici 1 – 5, aby to bylo jednoduché podle jejich uvažování, tak už zvažuju, že ten učitel musí odejít. A varuju ho, že by mělo dojít ke zlepšení a bavíme se o tom, v čem to zlepšení spočívá.“

RH: „**Myslíte si, že žáci a rodiče jsou kompetentní v tom, aby hodnotili učitele, školu...? Aby říkali, co je pro ně dobré a co ne?**“ „Tak v každém případě je to názor. A s tím mi potom pracujeme. Bud' se nad tím zamyslíme a řekneme, že ano, měli pravdu, a nebo ten náš názor potom stojí na druhé straně a nevyužijeme toho jejich názoru nijak dál. Ale určitě se zabýváme každým názorem. Všechno nás může posunout dál.“

## **Příloha č. 6: Kontext + intervenující podmínky: Udržování pořádku na bázi ISO 9001 - výpovědi účastníků výzkumu**

### **Očekávání spojená s normou ISO 9001**

RA: „*Pracoval jste v minulosti v jiné sféře, než ve školství?*“ „*Ano, pracoval jsem ve výrobní firmě, kde měli zavedeno ISO.*“ „*Takže máte zkušenosti s touto normou i z jiné než ze školské sféry.*“ „*Ano. Ale je to velká výhoda, protože chápu, o čem ISO skutečně v praxi je.*“ „*O čem je podle vás ISO ve škole?*“ „*ISO v první řadě vůbec nemá co dělat s pedagogikou.*“ ... „*Ale pokud by si normu četl nějaký učitel, který nikdy v praxi nepracoval, podle mě ji vůbec nepochopí. Toho se musí ujmout člověk, který už to někde dělal a ví, o čem který požadavek je.*“

RK: „*My to ISO máme někdy od roku 2005, jestli se nemýlím, ale už několik let před tím jsme tímto směrem jakoby šli. Já jsem cítil, že to tam má být. A spíš jsme hledali. Říkali jsme si, že něco takového bychom měli dělat, ale to, že máme certifikát, nebo že jsme k němu nakonec došli, to byla shoda okolností, že nám to někdo nabídl a přitom my už jsme v tom něco dělali. Ten systém jsme tady zaváděli spíše intuitivně a za druhé jsem leccos okoukal jinde.*“ ... „*Vycházelo se vlastně z x systémů různých a vždycky jsme si z toho něco vybrali.*“

RN: „*A máte nějaké zkušenosti s řízením kvality nebo s ISEM právě z míst, kde jste před tím pracovala?*“ „*Ne.*“ „*Takže jste se setkala s ISEM poprvé tady ve škole.*“ „*Ano.*“ „*Připadalo vám to ISO do školy vhodné? Nebo tam byly věci, které se podle vás do školy nehodí?*“ „*Tak já jsem tomu napřed vůbec nerozuměla, a když jsme začali shánět informace, tak jsme si říkali, že to asi není stavěno pro školství, to zřejmě určitě ne, ale nakonec jsme se rozhodli, že by to pro nás mohlo být dobré, že přece jenom se o sobě asi něco dozvíme a takže jsme do toho šli.*“

RC: „*Pracoval jsem ve firmě a poté jsem přešel do vzdělávání. Víceméně v uvozovkách podnikám, ale to podnikání není.*“ „*Máte nějaké zkušenosti s ISEM z nějakého jiného sektoru než ze školství?*“ „*Ne.*“ „*Takže jste se pro ISO rozhodl až jako ředitel školy.*“ „*Ano.*“

RM: „*S ISEM jiné zkušenosti nemám. Nebyla jsem jenom ve školství během své profesní kariéry, ale nikde tam, kde jsem nakoukla, se ISO nezavádělo.*“

RO: „*Mohu se zeptat na úvod, jak dlouho pracujete ve školství?*“ „*10 let.*“ „*A před tím jste pracovala ještě v jiné sféře?*“ „*Ano, já jsem pracovala jako obchodní ředitel. Taky jsem se podílela na certifikaci, mám certifikát auditora.*“ „*Auditora jakosti?*“ „*Ano.*“ „*Čili asi nejspíš je váš přístup k ISO a k řízení kvality ovlivněn odjinud než vyloženě ze školství.*“ „*Ano, dá se to tak říct.*“ ... „*Uvažovali jste třeba i o jiném systému, než bylo ISO?*“ „*Myslím si, že jsme došli ke vzájemné dohodě, že to ISO je asi takové nejkomplexnější. Takže jsme šli k tomu ISU.*“ „*Takže v podstatě to, co bylo nejznámější a nejvyužívanější, tak jste si řekli, že to bude...*“ „*Zřejmě ano. Já si už přesně nepamatuji, jak to bylo, ale myslím si, že ano.*“

RF: „*Jak dlouho pracujete ve školství?*“ „*Ve školství pracuji 7 let, z toho 4 roky na této škole.*“ „*Pracovala jste před tím v jiném sektoru než ve školství?*“ „*Ano, pracovala jsem jako technolog kvality. Je možné, že přístup k řízení kvality ve firmě, kde jsem pracovala, měl*

vliv na mé pozdější vnímání kvality ve škole.“ **„ISO se v této škole zavádělo za vašeho vedení?“** „Ano. Hned ze začátku jsem to vzala hopen. ... Ale jinak jsem se dívala, je více těch možností, ale já jsem brala to ISO, že je tak nejvíce v podvědomí. V rámci funkčního studia jsem si dělala diplomovou práci na toto téma. Protože jsem o tom chtěla vědět co nejvíce a to vás donutí hledat informace z jiných škol. Takže jsem se v tom pěkně probrala.“

### **Očekávané přínosy od normy – praktické přínosy**

RA: „ISO jsme zavedli proto, abychom udělali pořádek v naší organizaci. Na začátku přišla nabídka od jedné firmy, kterou jsme se posléze rozhodli využít. Bývalý ředitel chtěl odevzdat úřad svému nástupci v pořádku.“

RF: **„Jaké důvody vás vedly k tomu, že jste zavedli vyloženě ISO?“** „Jak už jsem vzpomínala, bylo to dáno tím, že jsem věděla, že si nastavím v rámci tohoto systému veškerou dokumentaci. To znamená veškeré příkazy, směrnice, tu papírovou oblast. Potom zjistím formou dotazníků, jak je kdo spokojený, zjistím i kulturu školy, to je o té spokojenosti, a mohu se potom z něčeho odrazit a vylepšovat. Ale já jsem neměla pocit, že mám ten základ nastavený, protože v době, kdy jsem nastoupila, byl jeden zástupce tady, jeden tady a každý si dělal na svém písečku a nebyla spojená škola. A já jsem tu školu opravdu chtěla spojit, i když je spojená od roku 2002 a já jsem nastupovala v roce 2006, tak nebyly společné porady, nic nebylo společné. Takže já jsem to chtěla zastřešit a chtěla jsem mít tady ten společný základ a informace z porad. Mám tam třeba nastavené porady vedení, takže kdokoliv, i učitelé se mohou dostat k informacím. Všechno je v tom ISU. Takže je to výborné.“

RH: **„Byla jste na této škole v době zavádění ISO?“** „Ano.“ **„Můžete si vzpomenout, jaké důvody vás vedly k zavedení ISA?“** „Jako mě konkrétně?“ **„Mám na mysli celou školu, potažmo vás.“** „Za prvé jsem měla pocit, že máme v dokumentech takový „nesystém“, takový chaos, bych řekla. Takže jsem předpokládala, že zavedením ISA to dáme do nějaké roviny, kde bude všechno jasné, budeme vědět, co je v platném znění, co je staré a prostě tomu nastavíme nějaký řád. A navíc jsem cítila, že je potřeba trošku více se věnovat právě názorům žáků, rodičů a zlepšit komunikaci.“

### **Očekávané přínosy od normy – konkurenční aspekty**

RK: „Vy chcete být nejlepší. Já jsem předtím samozřejmě taky sportoval a tohle to, že chcete to ISO, tak tím usilujete o to, být první. Ten certifikát je jenom potvrzením toho, že jste nejlepší.“

RA: **„Přemýšleli jste i o jiné alternativě, než je právě systém ISO?“** „ISO bylo pro nás jasnou volbou, protože je to norma ověřená životem a každý ví, co může čekat od firmy, která ho má. Je to systém známý veřejnosti, protože mnoho lidí dnes pracuje ve firmách, které ISO mají. O zavedení ISO rozhodl zejména tehdejší ředitel školy.“

RI: **„Mohli byste se vyjádřit k tomu, proč právě ISO 9001 jste zavedli ve vaší škole?“** „Přestože ve školství je to věc, která není příliš rozšířená nebo v době, kdy jsme to dělali u nás, tak nebyla, u nás máme po 3 letech hotový certifikační audit a zabýváme se tím v podstatě 4 roky. Byli jsme tuším první krajem nebo obcí zřízená škola, která to ISO měla. Považuji to za tradiční produkt pro řízení kvality, pouze ve školství velmi málo rozšířený. Jinak to funguje u firem velmi často a mimo segment školství je to pro firmy základní věc,



bez které nemůžou obstát. Takže já bych řekl, že je to standardní způsob řízení kvality v organizacích.“

RI: „**Jaké konkrétní důvody vás vedly vyloženě k tomu ISU, když existují ještě jiné systémy řízení kvality, které by se daly využít, jako je třeba CAF?**“ „No...., myslím, že CAF, to je systém, který, pokud se nepletu, využívají hodně státní úřady. A já se domnívám, že to ISO je v činnosti školy... já nechci říct blíž, to si nedovolím tvrdit, CAF natolik neznám v jeho praktickém uplatnění, ale řekl bych, že i pro veřejnost je ISO ve škole daleko čitelnější. To klienti, kteří sem chodí, respektive jejich zákonní zástupci se setkávají s nějakým řízením kvality ve svých firmách a ve svém zaměstnání. A ISO je pro ně čitelné, oni vědí, o co jde. To znamená, z hlediska komunikace se zákazníkem je to zcela jednoduché, Můj syn chodí do školy, která má ISO, já vím, co to je, protože pracuju ve firmě, která to má taky.“

RM: „**Takže to ISO se v této škole zavádělo za vašeho působení?**“ „Ano.“ „**A byla jste sama iniciátorem toho, aby se ISO zavedlo?**“ „Já bych řekla, že obecně jsme toto řešili ve sdružení soukromých škol jako možnost, jako trend, takže to nebyla snad ani moje myšlenka, uvažovali jsme o tom tak nějak kolektivně v tom sdružení.“ „**Takže jste se rozhodli, že všechny školy...**“ „Ne, to není direktivní, spíš jsme si předávali ty informace, radili jsme se, kdo ano, kdo ne, někdo se rozhodl, někdo se nerozhodl.“

## **Implementace systému ISO 9001**

### **Zavedení ISO se slevou**

RA: „Je škoda, že zavedení ISO nepodporuje kraj, ale na druhou stranu si uvědomujeme, že jsme dostali jakožto škola slevu od certifikační firmy.“

RF: „A pro nás je ISO i dostupné, i finančně, protože nám dali nějakou slevu, takže my jsme tehdy platili nějak kolem 50 000 a potom těm, co nám pomáhali, asi 10 000. Takže nás to vyšlo na 60 000.“ „**A je pravda, že na to přispívá stát?**“ Ne. Nikdo nám nic nedal. Ale vím, že u těch organizací, které to mají, je to daleko dražší. Takže jsme to měli levně a proto jsem i do toho šla. Byla to taková jediná ekonomicky schůdná cesta.“

RI: „U firem se dají domluvit slevové podmínky, takže oni jsou velmi vstřícní.“

RK: „My jsme ten systém zaváděli vlastní a to ISO se potom nabídlo. Přišla jedna z organizací a řekli, my vám nabízíme takovou a takovou slevu, když se objednáte do tehdy a tehdy. Takže my jsme to jen využili.“

RM: „Vím, že tam byla nějaká předběžná dohoda, že pokud by škol bylo víc, tak pro tu oblast školství by třeba zohlednili cenu.“

### **Nedostatečná informovanost pedagogických pracovníků školy**

RL: „Já si myslím, že oni (učitelé) nevnímají to ISO jako samostatně, jako že jsou certifikováni a že je nějaké ISO.“ ... „**Dokázala byste říct, jaký je názor učitelů na to ISO?**“ „Já si myslím, že oni to nevnímají, že to je certifikovaná škola. V tuhle chvíli oni vidí papíry.“

*Že musí vyplňovat zápis z hospitace, že musí vyplňovat takový řízený záznam, že chodí do práce, ... ale celkově, že by byli svázáni tím, že my jsme certifikovaná škola, tohle oni nevnímají vůbec.“*

RP: *„Když ses dostala na pracovní funkci u vás ve škole, informoval tě někdo, že tam je zavedené nějaké ISO?“* „Vím, že nějaká informace proběhla na poradě, ale že by nám vysvětlili, co je ISO, k čemu je, tak to ne. Jenom, že žádají na další rok. Ale jako, co to je, tak to nevím.“ *„A když pracuješ v té škole, setkáváš se někdy s tím, že bys musela vycházet z nějakého ISA?“* „Ne. Maximálně ŠVP, RVP, ale jinak ne.“... *„Takže ty, co se týče ISA ve škole, jsi úplně mimo, vůbec se tě to netýká.“* „Jo.“ *„A myslíš si, že těch dalších učitelů, kteří jsou tam na plný úvazek, že se jich to nějak týká?“* „Já se obávám, že taky, že ne. Jako nebaví se mezi sebou o tom.“

RD: *„Má podle vašeho názoru ISO nějaké nevýhody?“* „On už to možná pan ředitel naznačil. Pro každodenní běh školy a pro kantora to ISO až tak zásadní přínos ani negativa nemá. Já jako kantor, když bych nechtěl, tak bych si nevšiml toho, že škola ISO má.“

### **Postup zavedení ISO**

RI: *„Zaváděla Vám ISO nějaká poradenská firma, a nebo jste si ho zaváděli sami?“* „My jsme využili poradenských služeb a ten proces zavádění trval asi 4 nebo 5 měsíců. S tím ale, že to, co jsme se dozvěděli od poradenské firmy, tak samozřejmě mělo před těmi 4 – 5 lety svoje úskalí, protože oni taky neuměli pracovat se školským subjektem. Takže my jsme se učili vlastně oboustranně.“

RH: *„Systém ISO jste zaváděli s pomocí nějaké poradenské firmy a nebo úplně sami?“* „My jsme měli poradkyni z jedné firmy.“ *„A v čem to poradenství spočívá?“* „Spočívalo to v tom, že nás na takovém vstupním školení seznámila s tím, o čem to ISO je, o vnitřních auditech, co od toho máme čekat. A potom dojížděla asi jednou za měsíc a půl a vždycky se podívala, zda jsme udělali ten úsek, nad kterým jsme se měli zamyslet. Třeba vymyslet systém číslování. Pak to s námi prokonzultovala a řekla zase kousek dál, co si myslí, že bychom měli dělat. Třeba ty dotazníky a takové věci. Že nám radila, jak s tím postupovat a prokousat se tím k certifikaci.“ *„Jak dlouho to zavedení trvalo?“* „No... rok. Máme to od roku 2007.“... *„Je složité ISO zavést do školy a udržovat?“* „Záleží na tom, jaké má člověk vstupní informace. To znamená, že si najdete školení, které vám ty informace poskytne, a potom už je to jenom o té mravenčí práci, všechno to dávat dohromady a nějak to prostě utřídit, dát si tam svoje předpoklady a myšlenky, aby to mělo nějaký systém a ten systém i ostatní pochopili. Ale když by se v tom člověk úplně z čisté vody měl začít plácát sám, tak to je těžké.“

RM: *„Bylo pro vás složité ten systém zavádět? Byly tam nějaké věci, které...“* „Nové pojmy. Musela jsem se seznámit s úplně jiným způsobem uvažování v pojmech, jiných, nových musela jsem zjistit, co ten pojem znamená, protože často je to pojem, který v různých oblastech může znamenat naprosto něco odlišného, viz třeba představitel vedení jakosti. Tehdy to byl úplně neznámý pojem, co to vlastně obnáší, jaké má kompetence, co dělá, kdo ho kontroluje, a prostě tady ty základní věci.“

RI: *„Školy jsou zajímavý subjekt trhu pro tyto firmy, takže oni jsou velmi vstřícní a jsou schopní se za tím přetřhnout, aby vám vyšli vstříc. Ale ten problém, protože jsme byli první, byl v tom, jak aplikovat věci, které se normálně používají ve výrobních podnicích právě do prostoru školství.“*

RA: „**Jak dlouho jste tuto normu zaváděli?**“ „To už si přesně nepamatuji, ale trvalo to kolem půl až tři čtvrtě roku.“... „**Je v obsahu normy ISO něco, co se vám na školu nehodí, co zde nejde implementovat tak, jak se to dělá ve výrobním podniku?**“ „Musíte si uvědomit, že obsah ISA se v dnešní době poměrně liberalizuje, dnes už tam nemusí být všechno přesně tak, jak zní obsah normy. Auditor si to musí umět najít sám. Není to už tolik striktní.“

RM: „**Zaváděli jste ISO podle příručky, která je vyložena pro vzdělávání a nebo ještě podle té původní?**“ „My jsme to zaváděli podle staré příručky s tím, že paní inženýrka, která s námi konzultovala to zavádění, nemyslím tím teď ten certifikační orgán, víte, že to má dva kroky, že jedna firma s vámi spolupracuje při tom zavádění a kontroluje, jestli ty postupy máte správné a potom nezávisle na tom je ten certifikační orgán. Takže v tomto prvním kroku jsme tehdy, to bylo v roce 2006, uzpůsobovali některé věci, třeba právě ty dotazníky nebo otázky bezpečnosti práce, které se tam často projevují.“... „A ten certifikační orgán ... tehdy na tu certifikaci přijela nějaká inženýrka ze Slovenska, protože tehdy na to tady ještě nebyli přímo v Praze odborníci na oblast školství.“ „**Takže byl pro ně problém sehnat nějakého auditora jakosti, který by se vyznal ve školství?**“ „No... ta paní inženýrka, která přijela ze Slovenska, ta mi připadala, že ano, tam nemůžu říct, že ne, věděla, o čem mluví, ale říkám, nebyla vlastně od nás, byla ze zahraničí.“

RC: „**Zaváděla Vám ISO nějaká poradenská firma?**“ „Ano.“ „**A doporučili byste tento způsob zavádění i jiným školám?**“ „Já si myslím, že aby to zaváděli v této podobě sami, tak to snad ani nezavedou.“ „**A jak dlouho to trvalo?**“ „Záleží na tom, jak moc to ta organizace chce a jak je schopna se tomu věnovat.“ „**Odhadujete to na jak dlouho?**“ „Dva měsíce.“

RF: „**ISO vám zavedla poradenská firma anebo jste si ho zaváděli sami?**“ „Ano, pomáhala nám jedna paní inženýrka, která to možná má na nějakou firmu.“ „**Takže nějaká poradkyně v oblasti zavádění ISA.**“ „Ano, ale nebere si za to 100 tisíc, bere si desetinu.“

RG: „**Je podle vás složité udržovat systém ISO ve škole?**“ „No, z mého pohledu, na to, že jsem nová, a v podstatě jsem to zatím převzala, zakládám dokumenty, dívám se na to,... tak mi to nepřijde složité. To vám potom řekne paní B., která to tady nastavovala. Já to mám chvíli i s cestou a nepřijde mi, že by to byl nějaký problém. Spíš mám pocit, že zaplat pánbů za to.“

RJ: „**Samozřejmě je potřeba někdo, kdo se toho ujme a kousne se, když to tak řeknu, do toho, což je manager jakosti a v naší škole ještě já. Jde o to, kdo to udělá, protože spousta škol začala přípravu na certifikaci, ale nedokončila. Je to obrovský kus práce, co se musí udělat. Když už to teď běží tak, jak to máme my, tak už je to celkem bez problémů.** Tu školu to nijak nezatěžuje. Akorát vlastně máme tým deseti auditorů z řad učitelů a provádíme jednou za rok vnitřní audit. To je jediná taková zátěž. Jinak zátěž pro ty dva pracovníky, což jsem já a kolegyně jako manager jakosti. My k tomu každý týden sedáme a pracujeme s tím.“

RO: „**Byla jste tady na škole v době, kdy se zavádělo ISO?**“ „Ano.“ „**A podílela jste se nějak na jeho zavádění?**“ „My jsme se podíleli všichni rovným dílem.“... „**Byly v tom zavádění nějaké problémy, zádrhely?**“ „Tak já osobně jako pedagog jsem to nepocítila.“ „**Takže připadalo vám to tak, jako že všechny věci, které v tom ISU jsou, se dají využít ve škole?**“ „Připadalo mi to, že ano, rozhodně na té manažerské úrovni. Pokud to můžu srovnat s firmou, kde jsem pracovala před tím, to byla velká výrobní organizace, tak to ISO šlo tady naopak velmi splavně (smích). Bez nějakých problémů, bez čehokoliv takového. Takže jsem byla příjemně překvapená.“ „**A myslíte si, že je náročné tady ten systém ve škole udržovat?**“ „To určitě je, protože tam se vlastně musíte do toho, nejenom ve škole, já si myslím, že je to náročné udržovat vždycky. Jakmile něco zavedete, něco o krůček výš, tak už nemůžete sklouznout. Takže se o to musíte starat... Takže samozřejmě je náročné to udržovat, uhlídat to, dodržovat termíny a budovat dál.“

RH: „**Kolik lidí je potřeba, aby se to zavedlo, udržovalo?**“ „Manager jakosti. (smích) Ale samozřejmě, já můžu říct, to mi chybí, to mi chybí a to mi chybí, ale když mi to lidé nedodají, tak jsem namydlená. Takže na tom spolupracuje skoro celé vedení. V podstatě i kantoři, kteří musí dodávat materiály, které jsou potřeba.“ „**Takže se musí podílet všichni.**“ „Na tom začátku určitě, ale na to udržování stačí vlastně manager s týmem vnitřních auditorů, kteří chodí různě kontrolovat a zjišťují, kde nás tlačí bota, kde je nějaké potenciální riziko. Potom už nemusí všichni aktivně do toho vstupovat jako tvůrci, ale spíš to využívat ke své práci.“

RL: „**Takže si myslíte, že to může i na jednu stranu přidělovat práci, ale na druhou stranu...**“ „Prvotní krok je přidělování práce a to oni vidí tady ve všem. Nejdřív s tím mají spoustu práce a strašně nadávají, že zase... a že jiná škola to nemá, ale pak, když už to mají, tak to všude chválí.“

RM: „**Z předchozích informací už vyplynulo, že zde máte nějaké dotazníky na měření spokojenosti klientů. Vytvářeli jste si je sami?**“ „Ty dotazníky... Měla jsem k nahlédnutí ty běžné, předchozí, když jsme v tom roce 2006 začínali, tak ve školství nebyly. Já jsem si je sama modifikovala s tím, že s poradenskou firmou jsme to zkonzultovali a řekla bych, že certifikační orgán to projel, měl několik otázek, proč je to postavené takhle, my jsme si to obhájili a nebyly k tomu výhrady nebo něco, že by bylo špatně, ani analýza z toho nebyla hodnocená špatně, protože je celkem zřetelná, i tím, že ten graf je barevný, všechno je tam procentuelně vidět.“

## Vytvoření řádu z chaosu

RH: „**V jakém smyslu vnímáte řízení kvality ve škole? Co to je? Čeho se týká?**“ „V podstatě veškerého chodu školy, týká se to plánů, hodnocení, sebehodnocení, veškeré evidence, komunikace s rodiči, s žáky. Takže to je řízení kvality.“

### 1. Standardizace řízení

RI: „My jsme povinni v rámci normy dělat tzv. politiku kvality, což je věc, která se nemění každý rok, ale stanovuje se na delší časový úsek. A je to věc, která vychází z nějaké odpovědnosti vedení a měla by vytvářet nějaký prostor pro dlouhodobou koncepci.“ „**Máte tuto politiku stanovenou na omezené časové úseky?**“ „Ne, ta politika kvality se stanovuje na neomezený časový úsek, ale každoročně se to přehodnocuje. To znamená, že ty věci se z toho vyhodí nebo se tam nechávají, podle toho, jestli jsou aktuální nebo ne, jestli se mění situace nebo nemění, jestli se mění nebo nemění legislativní rámeček.“ ... „Než vstoupí škola do toho procesu certifikace, tak to vyžaduje splnění některých předpokladů. Musí v tom mít jasno vedení školy, proč to chce. A musí pracovat jako tým.“ ... „**Dokázal byste nějakým způsobem vyjádřit, jak je v každodenní práci to ISO zapojeno do procesů, které probíhají?**“ „Tak musím říct, že to, co je předmětem sledování v rámci normy ISO, je pravidelně vyhodnocováno na poradách vedení. A pokud vyhodnocujete plnění jednotlivých cílů kvality, tak jsme nuceni samozřejmě přijímat různá opatření, pokud se nám to nedaří. Takže vás to nutí řešit věci, které vám nejdou, které vy zatím neumíte nebo na které jste šli špatně.“

RJ: „**A jak vůbec vnímáte kvalitu školy? Co to pro vás znamená?**“ „Tak jednak je samozřejmě jedna otázka kvalita vyučovacího procesu, tam si myslím, že se nemáme o čem bavit, že to je jednoznačně potřeba klást na toto velký důraz. No a pak je samozřejmě druhá

věc, což je kvalita řízení, které ne všude je opravdu kvalitní. Spousta věcí je potom řízena nahodile nebo není řízena vůbec a z toho důvodu je pak důležitá ta kvalita, aby se nemrhalo jak finančními prostředky, tak potenciálem lidí. A nebo, aby se nedělala práce zbytečně.“

## 2. Sjednocení organizace

RL: „**V čem podle vás spočívá řízení kvality ve škole? Co to vlastně je? Co se tam dělá?**“  
„Řízení kvality... Ujasnění nějakého toku informací, které mají zkvalitnit ten proces vzdělávání celkově.“ „**Takže jako kdyby sestavení těch všech procesů, tak jak fungují...**“  
„Tak, jak by měly fungovat.“ „**Organizování, plánování a tak.**“ „Přesně, ano.“ „... „**Jaké konkrétní výhody má ISO ve škole? Jde to nějak shrnout?**“ „Jednoznačné a přesné řízení. Všechno je jednoznačně dáno, přesně dáno.“

RL: „**A jak to ISO škole vůbec pomáhá?**“ „Existují nějaké standardizované postupy, když to vezmu, tak vlastně všichni ovládáme, jak se máme chovat k tomu zákazníkovi, ať je to žák, ať je to rodič, ať je to kdokoliv jiný. Takže jsme všichni prošli nějakým takovýmhle školením, to je první věc. Existují nějaké přesně stanovené postupy, jak řídit maturitu. I když .... obejdu zákon, zákon je samozřejmě jedna věc, ...ale musím mít nějak nastavené hranice, do tehdy udělej to, do tehdy to. Musí to udělat ten člověk, za tohle odpovídá ten člověk.“

RI: „**Má pro vás také nějaké nevýhody?**“ „Nevýhody ISA jsou jediné v tom, že... ale já bych to nedefinovat jako nevýhodu, to ISO přinese spoustu personálních kolizí ve škole, protože pro většinu učitelů je to věc, které se budou podvědomě bránit.“

RK: „**No mě by právě zajímalo, jak se na ten váš inovační přístup dívají učitelé.**“ „Musíte je zaprvé motivovat, to znamená, že jim musíte neustále zdůrazňovat, že jsou výjimeční, a oni jsou výjimeční. To jádro pedagogického sboru se najednou dává dohromady, někteří tady neuspějí, někteří to nezvládnou, na některé je to moc, tak se to tady tak vystřídá.“

RG: „**Jak si myslíte, že se ISO vztahuje ke každodenní práci ve škole? Je nějak vidět v každodenní činnosti?**“ „No, to je dobrá otázka, protože já se v tom teprve začínám pohybovat. Myslím si, že ano, že určitě. Jsou tu nastaveny nějaké procesy, podle kterých se funguje. Takže určitě má vliv na každodenní činnost školy. Že se prostě podle toho dělá, na základě ISA lidi vědí, kde co najdou, určuje to řád, Nedokážu si celkem představit, kdyby to ISO nebylo, tak si myslím, že by to bylo složitější. Protože to ISO to nastavilo a dalo nám nějaký řád.“

RI: „**Za další musí být personálně zajištěna úloha administrátora jakosti nebo kvality, chcete li, a managera. Manager by měl být někdo z vedení, administrátor je pracovník, který administruje dotazníky, stará se o věci týkající se dokumentace ISA a podobně.**“ „**A na této škole jste managerem kvality vy?**“ „Ne, ne, není dobré, aby to byl ředitel školy, měl by to být člen vedení, u nás je to zástupce.“

RO: „**Jakých oblastí školy se to konkrétně týká? Například. Když budu někomu vysvětlovat, k čemu ISO ve škole je, tak kde uvidím přímo důsledky toho, že máme ISO?**“  
„No právě v té kvalitě práce, že každý pedagog má vlastně nakličováno, co by měl odvést, jakou práci a jak by měl vůči těm studentům postupovat a vlastně ty výsledky práce jsou svým způsobem měřitelné.“

### 3. Pořádek v dokumentaci

RI: „Chtěl bych říct, že předpokladem chodu ISA je absolutní pořádek v dokumentaci, kterého se nedá dosáhnout jinak než naprostou digitalizací veškeré dokumentace, která na škole je.“

RJ: „**Jak byste popsali vztah ISA ke každodennímu životu školy?**“ „Běžný učitel to asi zaznamená především v tom, že není zmatek ve..., teď to bude znít možná trošku úsměvně, ale ve formulářích, které se v běžném výukovém procesu používají neustále. Například teď bylo pololetí, spousta neklasifikovaných, protože neměli dostatek známek, třeba sportovci se musí dozkoušet dodatečně, je to všechno potřeba zapsat do nějakého protokolu. Ke všemu se používají formuláře. Takže tohle máme přehledně zdokumentováno na intranetu, který jsem vytvořil. A to je především pro běžného učitele.“

RA: „Veškerá dokumentace je dostupná v informačním systému školy, kam mají přístup všichni. Pokud se nějaký dokument změní, změní se také jeho číslo v evidenci, na to se musí dávat pozor. Ale dokumenty, které byly dříve dostupné třeba jen v kanceláři ředitele, jsou dnes vždy v aktuální podobě dostupné všem.“

RL: „**Teď bych se zeptala na váš názor na ISO ve škole. K čemu se to dá ve škole využít?**“ „Ve škole určitě ano, ale v tuhle tu chvíli to přináší spíš papírování. Je to spousta papírů navíc, ale je pravda, že když už ty papíry máte a máte je nějak utřízeny, tak pak je daleko jednodušší. ... Jak já říkám, když mě přejede auto, tak já tady jsem nahraditelná tím, že tady někdo vezme ty mé postupy, mé poznámky, které jsou vytvořené a je schopen to vlastně dělat úplně stejně.“ ... „**Myslíte si, že to má vliv na každodenní práci učitele, vyloženě normálního učitele ve škole?**“ „Já si myslím, že ano.“ „**A co třeba učitel s tím ISEM může dělat?**“ „Já si myslím, že oni nevnímají to ISO jako samostatně, jako že jsou certifikovaní a že je nějaké ISO, ale ví, že když otevřou systém, který máme, tak tam v hlavním plánu najdou všechno, co potřebují najít, že tam mají tematické plány přesně tak, jak mají být, že to nemusí hledat nikde po žádných papírech, po žádných složkách, ale mají to v elektronické podobě, kde si to můžou upravovat a nejsou vázáni.“

### 4. Zdvojená kontrola

RA: „**O čem je podle vás ISO ve škole?**“ „ISO v první řadě vůbec nemá co dělat s pedagogikou. Je to kontrolní systém. Jde tam zejména o dokumentaci a vnitřní stanovy, které musí být v souladu s legislativou. Musíme si přesně stanovit postupy, jak co dělat, zřídit informační systém a zajistit pravidelné vnitřní kontroly, které probíhají každý rok.“ ... „**Týká se ISO i práce učitelů?**“ „V podstatě ne. Ale kantoři si například zapisují v rámci systému aktivity, které udělali navíc, což je pak vede více k sebehodnocení. Dále mají přesně rozepsané povinnosti a náplň práce, takže to lépe podléhá kontrole.“ ... „**Mohl byste shrnout hlavní přínosy či pozitivní normy ISO ve škole?**“ „Tak rozhodně to donutí lidi, aby si víc hlídali věci, za které jsou zodpovědní. Když už to platíme, tak nás to nutí udržovat systém v pořádku. Pokud se mění nějaký dokument, stačí ho změnit jednou a už ho tak mají v systému všichni, to je velká výhoda. Všechno se zprůhlední, dá se lehce vyhledávat a kontrolovat.“

RA: „Nevýhodou je taky to, že naši interní auditoři dělají záznamy o každém problému nebo chybě, které si potom inspekce lehce vyhledá. Takže naše snaha udržovat věci v pořádku nakonec může vyústit v to, že všechny ty chyby, které by v jiných školách přešly, na naší škole“

*vidí. Potom jsme vlastně potrestaní za snahu, kterou máme. Naši školu vlastně hodnotí jak inspekce, tak i CQS. Každý podle svých hledisek.“*

*RK: „My máme zkušenost s těmi, kteří sem přijdou, to znamená certifikační orgán, když sem přijde a dělá kontrolu té organizace, tak jsme došli k závěru, že je to stejné, jako když přijde inspekce. Oni jdou a sledují papíry. Protože je to nejjednodušší. Srovnat papíry. Takže zas tak úplně objektivní to není. Je to jenom něco, co vás vede k zavedení toho systému. K zavedení opravdového systému kvality nebo jakosti. Ale to, že já tady mám vykázanou řízenou dokumentaci, ještě neznamená, že ta škola je kvalitní a že ta organizace je kvalitní.“*

*RF: „A mezi námi, když přijde školní inspekce, tak chce vlastně vidět řadu papírů, takže ty máme našťestí nastavené.“... „Takže ČŠI se k tomu (ISO) staví kladně?“ „Myslím si, že ano. A i kdyby ne, tak díky tomu, že to mám nastaveno, tak ona řekne, tohle chci, tohle chci, a když mi napsali, co chtějí, tak já jsem věděla, že šáhnu do šanonu a bylo to velice rychle. Byla jsem klidnější, že to mám. Je to dobré, to ISO bych doporučila.“*

## 5. Vlastní hodnocení kvality školy

*RM: „V jakém smyslu chápete řízení kvality ve škole? Čeho se to týká? Jakých věcí se ve škole vlastně týká řízení kvality?“ „Už podle toho, jakým způsobem se ISO zavádí, to vlastně napovídá, protože sledujete jak kvalitu služeb, které poskytujete, tak kvalitu služeb, které dostáváte od dodavatelů, sledujete kvalitu výkonu práce spolupracovníků a oni naopak hodnotí vás, takže to má několik oblastí.“... „Protože už je to standardizovaná metoda vyzkoušená jinde, třeba zvlášť v jiných oblastech než školství, je to trochu modifikované, ale samozřejmě vás to upozorní na něco, co by se mohlo třeba jinak evidovat, co by se mohlo jiným způsobem řídit, co by se mohlo efektivněji, aby ta jedna pracovní jednotka pracovala zdatněji než jinde.“... „Má podle vás ISO vliv na každodenní dění ve škole? Na procesy, které tam probíhají?“ „Řekla bych, že ve svém důsledku ano, protože například výzkum spokojenosti žáků, což je vlastně náš zákazník, obecně, když je to ISO v nějaké firmě, tak obecně výzkum spokojenosti zákazníka... My jsme škola a ať se to někomu líbí nebo ne, je to v podstatě služba, takže žák je zákazník a jistě ty výstupy, protože po každém výzkumu se dělá analýza, my si to zpracováváme do barevných grafů a porovnáváme s předchozím rokem, no a to nás může zaměstnat celý rok, protože nám to ukáže, tady je to dobré, tady by se mohlo něco změnit. Oni tam mají prostor i k anonymnímu vyjádření něčeho, co nás nenapadne se ptát, takže v tomto směru určitě.“*

*RN: „Můžete říct, v jakých oblastech školy, v jakých procesech se to ISO nejvíc využije? Když sem třeba přijdu jakožto nováček a budu se seznamovat se zdejšími prostředím, kde uvidím nějakou jinakost mezi školou s ISEm a školou bez ISA?“ „Tak třeba co se týče těch dotazníků, tak z toho my si získáváme nějaký obrázek a promluvíme si o tom, řekneme si, že některé ty podněty třeba stojí za to, abychom se nad nimi zamysleli, Nebo všechny stojí za to, abychom se nad nimi zamysleli, ale některými bychom se mohli i řídit, že bychom je mohli vzít za své. Takže i různé podněty z dotazníků těch studentů nebo zaměstnanců jsou pro nás samozřejmě důležité.“*

## 6. Tvorba pozitivní image školy

*RD: „Jaké má ISO podle vašeho názoru pro školu výhody?“ „V podstatě dneska existuje silná konkurence mezi školami z různých důvodů, které bych asi dlouho rozebíral. A samozřejmě to, že škola má ISO, že je certifikovaná podle nějakého mezinárodního*

standardu, tak je to pro ni výhodou, protože na tom trhu potom má body plus. Takže toto určitě. No a samozřejmě, což zrovna není aktuální, pokud by byl někde nějaký zahraniční partner, nechci říct přímo investor, to asi ne, ale škola spolupracuje v nějakých mezinárodních projektech, tak samozřejmě potom i ty mezinárodní firmy ISO znají a slyší na to. Čili je to takový punc, nebo řekněme značka toho, že ta škola ví, jak to dělá a má v tom pořádek.“

RH: „**Myslíte si, že je dobré využívat takovýto systém? Nebylo by lepší si určovat pravidla ve škole sami?**“ „Tak to asi záleží na každé škole, jak to pojme, ale sami si určovat pravidla, to klidně ano, protože to ISO nás stojí hodně peněz. Ale kdyby to bylo bez toho ISA, bez certifikace, tak by to bylo jenom zadarmo o práci lidí. Kdežto když to chceme mít certifikované a někde se tím chlubit, tak holt to musíme mít certifikované.“ „**A myslíte si, že vám pomáhá, když máte vyložene ten certifikát?**“ „Tak lidé, kteří dělají v komerční sféře a firmy, které mají ISO, když se podívají na naše stránky, řeknou si hmm, něco v tom dělají. Takže jde o jakousi prestiž, ocenění... Myslím si, že lidi to berou pozitivně. Když sem třeba dávají děti, tak se na to ptají, a nebo říkají, že to mají taky ve firmě. Takže to má určitě výhody.“

RJ: „**Jaký máte názor na ISO ve škole?**“ „Tak já mám názor pozitivní na to, že jednak v té škole je prospěšné a jednak veřejnost, sponzoři a partneři nás vnímají jinak. Důvěryhodně, jestli je možné to tak říct. Že se tady jimi vložené peníze a nebo čas neztratí a nepromrhá.“

RO: „Já si myslím, že je výhoda, když máte ISO. Myslím si, že to ISO je na takové chlubení, protože tam, kde jsem pracovala před tím, když měla nějaká firma ISO, tak opravdu to bylo jako záruka něčeho.“

RM: „**Jaké oblasti školy se podle vašeho názoru to ISO nejvíc týká? Nebo třeba více oblastí?**“ „Oblast školy, to je takový nic neříkající pojem. Škola má poslání – výchovu a vzdělávání, takže v první řadě by se mělo týkat cílů, které máme stanoveny jako výchovně vzdělávací. K tomu by vlastně měla směřovat veškerá naše aktivita. Tudiž i v rámci ISA by to tak mělo vypadat. Nicméně to ISO může, domníváme se a je to jeden z důvodů, pomoci škole se zviditelnit mimo školní oblast, možná snad, zatím jsme na nic takového nenarazili, ale může se stát, že by to bylo podmínkou získání nějakých grantů, grantů z EU nebo i mimo EU, spolupráce s jinými zahraničními školami, může se časem stát, že vlastnictví ISA je jednou z podmínek. Takže i tímto se připravujeme třeba na možné úkoly, které by před námi stály.“

## **Nepřízpůsobivost ISO 9001 prostředí školy**

RC: „Ale ISO by mělo být upravované, a jak jsem mluvil s auditory teď minulý týden, kdy byli na re-certifikaci, tak se něco chystá.“ „**Nějaká změna?**“ „Ano, speciální ISO pro vzdělávání.“ „**Ale to už je vytvořené.**“ „No, je...“ „**Ale ještě to není úplně ono.**“ „Není to úplně ono. A oni to zatím neaplikují. Protože to jsou takové výstřelky. Ale pokud vy děláte výzkum, tak by to asi mělo směřovat k tomu, že tam podle mě nemůžete přijít na nic jiného, než že to ISO pro vzdělávací instituce, byť ty principy mohou být stejné, by měly být, skoro se nebojím říct diametrálně odlišné. Pro potřeby té které organizace. A pokud budu mluvit o počátečním vzdělávání a ne třeba o vzdělávacích agenturách, tak je to úplně markantní rozdíl. Čím víc jdeme dál od klasické školy, čili toho počátečního, každodenního vzdělávání, tím víc se odlišujeme. Už vzdělávací agentura, která dělá kurzy nebo celoživotní vzdělávání, ... ty procesy ISA se už tomu blíží.“ ... „U klasické výrobní firmy je to podstatně jinak. Tam to musí dělat dnes a denně. Ono to ISO postihuje, pokud se budu bavit o normální škole,



zhruba 10 % činnosti. Protože základem té školy je vzdělávací proces. A tam se bavít, že... pokud dáme rodiče jako dodavatele, ale to by bylo hodně přitažené za uši, že.“

RJ: „**Chtěl byste k tomuto rozhovoru ještě něco doplnit?**“ „Myslím si, že to, že máme zaveden systém řízení kvality, že to prospělo. Jako člověk, který to dělá, tak to mohu zevnitř posoudit pozitivně a myslím, že i kolegové, kteří se k tomu dřív stavěli, že je to úplně zbytečné, tak už si to nemyslí. To je všechno.“

RI: „**Když si vezmu normu ISO pro vzdělávací sektor a přečtu si tam některé požadavky nebo definice, je to celkem nečitelné. Člověk asi musí mít velkou představivost.**“ „Myslím, že to není otázka toho, že by ve škole podobné procesy nefungovaly, je to v řadě případů věc, která se týká podle mě čistě názvosloví.“ ... „**Jak to zavádění a udržování ISO vnímáte z hlediska finanční náročnosti?**“ „Udržování systému je věc, kterou musí řešit škola, která je schopna samozřejmě na to zajistit finanční prostředky, které bych typoval na 2 – 3 desítky tisíc korun ročně a zahrnují všechno kolem toho.“ ... „Mimochodem placení těch srovnávacích testů je jedna z nejvýznamnějších částí, do které musíte investovat v rámci ISA. Nepředstavujeme si, že dávat nějaké peníze do ISA znamená jen platit nějakou firmu. S tím jsou i nějaké další náklady.“ ... „Pro mě tedy ISO není forma řízení kvality, která by byla určena pro nějaké malé školičky, kde je pár lidí a kde by se to prostě nevyplatilo“

RG: „**A z pohledu financí je to náročné?**“ „No z pohledu financí je, kord pro tu školu. Co já vím, tak škola řeší, jestli v tom vůbec dál pokračovat, protože peníze tu hrají velkou roli. A i kdyby se stalo, že by si to škola nemohla finančně dovolit, tak se budeme snažit pokračovat v tom, co jsme si tu nastavili. Protože to má smysl. Těžko říct, nevím, jaké jsou plány vedení.“ ... „**Má podle vašeho názoru ISO ve škole i nějaké nevýhody? Že by se tam třeba něco nehodilo, nebo se vám zdálo divné...**“ „No, to je dobrá otázka. Mě to teď připadá, že ani ne. Ale těžko to posoudit, tím, že jsem tu jen chvíli. Já tam teď vidím spíš výhody. Máme tu něco nastaveného a dává to trošičku řád té škole. Ale nevím, jestli se na to dívám úplně objektivně. Já to zatím vnímám pozitivně, i přes to, že jsem to nedávno převzala jako nový člověk. Nemám pocit, jako proboha, co to je.“ ... „**Chcete k tomu ještě něco doplnit?**“ „Asi ne, teď mě nic nenapadá, pro mě je to všechno nové. Ale dívám se na to dobře. Víím, že to dává škole řád i konkrétně tím, že je tak rozsáhlá. Možná za rok, kdybychom si sedly, tak vám řeknu, jejda, tohle a tohle. Ale i při mé práci, kdy dělám projekty, tak tam vnímám vliv ISA. Takže takto v kostce.“

RF: „**Vidíte na ISU nějaké nevýhody?**“ „Jedině finance. Kdyby to třeba kraj podpořil a platil, bylo by to ideální. Ale víím, že je to v našem zájmu a ty organizace si to musí taky platit. A myslím si, že taková cementárna platí daleko více. Ze začátku bylo velkou nevýhodou, než jsme to všechno nastavili. Z toho bylo hodně papírování. A když vlastně máme ten reaudit a měnili jsme název školy, tak to znamená všechno vytisknout, takže je to dost papírů. Ale jinak vidím víc plusů. Takže bych to viděla na 90 % plusy a zbytek trošku...“

RA: „**Vidíte na ISO nějaké nevýhody či nedostatky?**“ „Norma ISO není zcela ideální a místy poměrně nečitelná, některé definice jsou zbytečně složitě podané, ale nic lepšího nikdo nevymyslí. Někdy je to trochu kostrbaté. Jistou zátěží je také administrativa a dokumentace, ale myslím, že v našem případě jsme eliminovali zbytečné věci, aby toho nebylo příliš. Není třeba vytvářet zbytečné normy úplně na všechno. Navíc dokumenty v tištěné formě jsou pouze u ředitele a jinak se snažíme vše dělat v digitalizované podobě. Dál je to samozřejmě drahé. Zavedení normy se pohybuje v desítkách tisíc. Platili jsme poradenské firmě a také za konečný audit, který nás vyšel zhruba na 25 - 30 tisíc. Jinak každoročně platíme zkrátka za to, že certifikát máme a také za to, že můžeme používat značku CQS na svých dokumentech, na internetu a podobně. Ale s tím se musí počítat, nic není zadarmo.“

RA: „**Mohl byste shrnout hlavní přínosy či pozitiva normy ISO ve škole?**“ „Tak rozhodně to donutí lidi, aby si víc hlídali věci, za které jsou zodpovědní. Když už to platíme, tak nás to nutí udržovat systém v pořádku. Pokud se mění nějaký dokument, stačí ho změnit jednou a už ho tak mají v systému všichni, to je velká výhoda. Všechno se zprůhlední, dá se lehce vyhledávat a kontrolovat.“

RL: „**Znáte ještě nějaké systémy, které se dají využívat ve škole? Zajímala jste se někdy o takové věci?**“ „Ne. Protože v tuhle tu chvíli za tím pořád vidím problém toho šíleného papírování, pořád mě tady tohle to odpuzuje, jako že ne, i když vím, že když ty papíry už jednou vyrobím, tak je to super. Ale představa toho, že všechno musí mít nějaké značky, všechno musí být takhle a takhle, tak je na jednu stranu šílená. Na druhou stranu vím, že když pak něco hledám a sednu k řediteli k počítači a vím, že to je dokumentace typu B, tak to tam najdu. Ten problém pak už není. Ale ten první je šílený, takže mě zatím tyhle ty věci odpuzují. Abych to studovala dál, na to máme pana ředitele a to já nemusím.“

RB: „**Mohla bych vědět, jaké máte vůči tomuto systému výhrady?**“ „Myslím si, že prostě to ISO, tak jak tady funguje, že vůbec není přizpůsobeno pro školství. Že je to dělané vyložené pro výrobní podniky, pro průmyslovou sféru a tak dále. A i při kontrolách, které probíhají vlastně pravidelně každý rok na to většinou narážíme, tady na tento problém. Některé věci se musí předělat nebo přizpůsobit, a tak dál. Ale vzhledem k tomu, že vlastně třeba ti auditori to prostředí té školy neznají, tak oni ani kolikrát v podstatě buď nejsou schopni se sami přizpůsobit a tak dále. Prostě vůbec to nesedí na některé věci ve školství.“ „**A na jaké třeba konkrétně?**“ „No tak to je teďka těžký, to bych musel hodně lovit v paměti.“ ... „Hlavně prostě že není vůbec přizpůsobený pro... ani tomu zákazníkovi není přizpůsobený, není přizpůsobený systému školy, školství jako takovému, no teď bych už musel jít do těch bodů, nějaký ty hodnocení a tak dále. Ať už je to dodavatelů, odběratelů, teď myslím odběratel je teda jako žák, a tak dál, jo. To na to vůbec nesedí. Nemám nic proti tomu, kdyby náhodou někdo chtěl to ISO prostě předělat a pak ho v těch školách nějakým způsobem aplikovat, tak prosím, ale myslím si, že tak, jak je to tady, tak jak to stojí a běží, tak je tam spousta věcí, který prostě pro tu školu jsou jako nevhodný, nepřizpůsobený a tak dále.“ ... „**A našel byste i nějakou výhodu?**“ „No tak jako hlavní ta výhoda je toho biče nad náma, že oni teda jako jednou za rok přijedou a překontrolují to. Jenomže na druhou stranu tím bičem nad náma, my nejsme jako že bysme měli absolutní právní subjektivitu, my patříme pod kraj a v podstatě tím bičem by měl být kraj. Takže i tahle ta úloha toho ISA, oni na sebe v podstatě vzali něco, co by měl vlastně mít ten náš zaměstnavatel. Nebo náš nadřízený.“ ... „**Není to třeba jen o tom, že když už máme ISO, tak nás to nutí něco dělat?**“ „Já jsem přesvědčen o tom, že není nutné. Jedna věc je vlastní organizace školy a řekněme delegování jednotlivých činností na jednotlivé podřízené a jejich kontrola, a tak dále. Myslím si, že to dobře funguje na jiných školách a jsem přesvědčen o tom, že by to fungovalo na této škole i bez ISA.“

RK: „No a teď na to navážu, ten systém managementu jakosti, obecně to ISO 9001:2009, možná už 2010, se teď bude označovat, je využitelný pro školy jenom do určité míry. ... Další věc, která je podstatná, v tom systému je řada věcí nebo kapitol, které jsou v tom školství prostě postavené na hlavu. Sledovat dodavatele, kvalitu dodavatelů. Protože v naprosté většině to máte jednorázové dodavatele, prostě něco nakoupíte. Málokdy máte nějakého stálého dodavatele. Takže je otázka, jestli to budu sledovat, protože samozřejmě, já si budu hodnotit svého stálého dodavatele výpočetní techniky, ale je to jenom papírování. Ve skutečnosti, když nejsem spokojený, vyberu si jiného. Ale dokud jsem spokojený, tak zůstanu u něj. A nemá smysl, abych si teď vyhodnocoval, jak je dobrý. To je jenom takové to, abychom naplnili kapitolu tady toho systému, tak si uděláme bodové ohodnocení několika dodavatelů. Nebudu teď mluvit do podrobností k tomu systému, ale takhle to je.“

RM: „Když jsem poprvé viděla příručku vedení jakosti, tak to pro mě byla snůška neznámých pojmů, řekla bych zbytečně komplikovaná, naprosto zbytečně komplikovaná. Ta složitá souvětí a ta velká slova se dala sdělit úplně jiným způsobem, ale do toho se člověk dostane.“

RF: „**Uvažovala jste i o jiném systému řízení kvality, než je právě ISO?**“ „Uvažovala, ale je to o penězích. Byli jsme ve ztrátě, ještě nám dali méně peněz, tu ztrátu jsme řešili doplňkovou činností, ale už ani nevím, jestli my vůbec budeme mít peníze na to, aby se nám certifikace prodloužila. Za ten reaudit jsme platili kolem 20 000. A to je pro nás dost, protože to mám jednu tabuli, když uvažuji ekonomicky. A teď, jestli to bude 60, tak... je to o penězích.“

### **Sporadický vliv ISO na pedagogický proces**

RC: „Já vám předešlu, že ISO jako takové se moc pro potřeby školy nehodí. Je to hodně vedle a ISO pro potřeby školství by mělo vypadat trochu jinak. Já vám to velice rychle shrnu. Význam pro školy to ISO má jenom v tom, že vám udělá pořádek v papírech. Jednoznačně v té agendě, v té administrativě vám to sjednotí, uděláte zásady, má to prostě šmrnc. Poté, co zavedete ISO. Ale pro vlastní pedagogický proces, toť otázka, do jaké míry je potřeba v organizaci mít v pořádku papíry. Má to význam, to má. Ale aby to mělo přímý vliv na ten pedagogický proces, tak tam těch prvků moc nenajdete. Je to víceméně jen po stránce utřídění a už i ty procesy, které ISO zkoumá, se trochu míjejí se vzdělávacím procesem. Čili tam by byla potřeba asi podstatně úprav.“

RD: „**Má to ISO podle vás i nějaké nevýhody pro práci učitele?**“ „Myslím, že ne. Tak je potřeba dodržovat ty principy, což s sebou přináší třeba dodržení nějakého standardu, který vyžaduje více času, nebo vznikají úkoly, které mi berou čas, tak pokud to nevnímám jako obtěžování, tak si myslím, že mě to nijak nezatěžuje. Určitě ne denně.“ „**Takže na každodenní práci učitele to podle vás vliv nemá.**“ „Myslím si, že ne.“ „**Bylo by to stejné, i kdyby tady to ISO nebylo?**“ „Tak pokud se jedná vyloženě o ten vzdělávací proces, kontakt já a žák, tak tam si myslím, že se to nijak neprojevuje.“ „**Takže berete žáka, i když je jakoby zákazník, tak se na něj díváte stejně, jako na jiné škole, kde ho třeba tak neberou?**“ „No tak žák je v podstatě zákazník na každé škole v dnešní době.“

RD: „Jelikož jsem člen vedení, tak samozřejmě pracuji s dokumentací a to je možná jediný faktický dopad, který já pociťuju. Že dělám nějakou úpravu dokumentů, že se nějak archivují, že se zpracovávají podle nějakého řádu. Ale na každodenní práci kantora, jeho vyučování, toho vyučovacího procesu, to vliv zásadní nemá.“

RM: „**Myslíte si, že ISO ovlivňuje každodenní práci učitele?**“ „Každodenní práci. To je otázka k zamyšlení, nevím, jestli bych vám teď kvalifikovaně na to odpověděla, protože ta pedagogická činnost pro člověka z venku je jednotvárná, ale není, je mnohotvárná, takže bych se musela zamyslet nad všemi aspekty, ať už sebevzdělávání, další vzdělávání, přímý vyučovací proces, přípravy, ... Byli bychom rádi, kdyby ano, ale víc vám k tomu teď nepovím, protože skutečně bych si k tomu musela teď sednout a vzít si jednotlivé oblasti, aby ta odpověď pro vás měla nějakou vypovídající hodnotu.“

## Nejednotný přístup k normě

### Spolupráce s poradenskou firmou

RI: *„Byl to (zavedení ISO) pro vás i tu firmu velký problém? Našli jste třeba nějaké body, se kterými jste si v rámci školy nevěděli rady?“* „Myslím si, že to problém v zásadě nebyl, protože oni byli velmi vstřícní. Zavádění ISA je samozřejmě dobrý job, takže to vám nikdo nedělá zadarmo, to je věc, která stojí nějaké peníze. Školy jsou zajímavý subjekt trhu pro tyto firmy, takže oni jsou velmi vstřícní a jsou schopní se za tím přetřhnout, aby vám vyšli vstříc.“

RA: *„Byl problém sehnat po zavedení ISA auditora, který se vyzná v oblasti školství?“* „Problém to určitě nebyl. Spíš byl problém s poradkyní, která nám pomáhala se zaváděním ISA. Byla to bývalá ředitelka školy, ale připadalo mi, že se snaží sem zavést až zbytečné věci, bez kterých se to jistě obejde. Měl jsem s ní poměrně problém a byl jsem rád, když s ní spolupráce skončila.“

RF: *„A už jsem jí (poradkyni) doporučila další dvě školy, které se do toho pustily. Jedna je v Olomouci a jedna v Pardubicích. Také vím o jedné škole v Otrokovicích. My jsme to zaváděli současně a tak jsme se vzájemně posilovali, abychom to zvládli.“*

### Přístup aktérů školy k normě ISO

RA: *„Nejdříve s tím mnoho lidí nesouhlasilo, ale teď si myslím, že s tím nemají problém. Učitelé to nekritizují, je jim to v podstatě jedno. Jediný, kdo kritizuje zavedení ISA v naší škole je zástupce ředitele.“* ... *„Navíc je uplatňováním normy ISO vytvářen trvalý tlak na to, aby si především pedagogové uvědomovali, že zákazníkem jsou rodiče, žáci. Současně je vytvářen i tlak na řídicí pracovníky, aby věnovali pozornost spokojenosti zaměstnanců školy a sociálních partnerů.“*

RL: *„A co třeba ISO ve vztahu k veřejnosti?“* „To, že je tam nastavená jednotná image. A v podstatě, dalo by se říct, že kdo se bude hodně vymykat téhle té image, že o nás začne jako zaměstnanec informovat nějak jinak, než by měl, tak je jasné, že tady tohle nechápe a bude muset opustit školu. To si myslím, že vám říkal i pan ředitel.“

RM: *„A jak se k tomu (učitelé) stavěli? Pozitivně? Nebo měli spíše výhrady, že je to zase práce navíc?“* „Podle povahy. Podle povahy každého člověka, to se tak nedá říct obecně. Někdo je od přírody zvědavý, někdo se třeba cítí vyčerpaný, někdo se bojí nových úkolů, někdo jde s chutí do všeho, co je nové, to se tak nedá říct. Řekla bych úplně normální přístup.“

RI: *„Když se na seminářích pro dálkaře bavím se studenty, kteří si potřebují dodělat pedagogické vzdělání, na téma ISO, vždycky jsou velmi rozhořčení a ISO jim připadá naprosto mimo a to zejména těm, kteří pracují ve firmách, kde ISO mají...“* „Protože to může vypadat, že školství je plné flákačů, darmošlapů a lidí, kteří by si v jiné oblasti nevydělali ani na slanou vodu. ISO nemůže odpuzovat nikoho, kdo má zájem kvalitně pracovat.“

RA: *„ISO je systém, který donutí lidi, aby dodržovali stanovená pravidla, a nemusí už nad nimi neustále bdít ředitel, aby je hlídal.“*

RD: „**Stalo se vám někdy, že se rodiče ptali, co je ISO, Když to máte na internetu, ...**“ „Ne.“ „**Nikdy se nikdo nezajímal?**“ „Ne.“ „**A myslíte si, že ti rodiče vědí, co to je?**“ „Tak myslím si, že rodiče, kteří jsou zaměstnáni ve firmách, které to ISO mají, tak asi vědí. Žáci o tom mají zřejmě nějakou mlhavou představu, asi na obchodní akademii je to i součástí jejich vzdělávání, ale že by se na to někdo vyloženě cíleně ptal, tak takovou zkušenost nemáme, že by se po tom někdo pídil a pátral.“

RA: „**Jak se k tomu, že máte ISO, staví ČŠI?**“ „ČŠI nerespektuje, jestli škola má nebo nemá ISO. Neodlišuje to ani kraj, což je škoda. Na kraji sedí většinou lidé, kteří nejsou z praxe a hodnotu ISA neoceňují. Sami ISO zavedeno nemají a nemají zájem ho podporovat. Oni dělají takovou pasivní politiku. To, že my se snažíme, nijak neoceňují. Už několikrát jsem byl na školení, kde bylo snahou přesvědčit jejich zástupce a také vrchní inspektorku o přínosu této normy, ale vždy to vyšlo vniveč. Přitom právě na kraji by si měli uvědomit, že CQS za ně dělá kontroly ve školách a že by to vlastně měli dělat oni, což nedělají.“

RK: „**Ti (učitelé) se nejvíc smějí, když se tady dělají záznamy o neshodách a tak dále, protože to je takové legrační, když se zapisuje záznam o neshodě, ale ono to přestane být legrace, když je donutím, aby dělali zápis s učitelem, že to a to bylo špatně. V tom jsem nekompromisní. Máme tu velmi dobré vztahy, ale přesto, tady máš zápis, podepiš to, tohle jsi provedl.**“

RD: „**A podílel jste se nějakým způsobem na zavádění ISA?**“ „Já nevím, možná jsem dostal nějaký úkol od nadřízených, který jsem splnil. Asi jsem se zapojil, spíše vznikl nějaký aktuální úkol, který jsem dostal a splnil.“ „**A když se to tady začalo zavádět, jak se na to ti učitelé tvářili? Říkali si, že to bude dobré a nebo se toho spíš báli?**“ „Já si myslím, že to ani neřešili. Možná, že pokud tam vznikl nějaký aktuální úkol pro ně, tak to nesli s nelibostí, že zase nějaký úkol, ale jinak si myslím, že ten postoj byl neutrální.“

RM: „**A když jste se rozhodovali o tom, zda zavedete ISO, projednávali jste to také s učiteli?**“ „Ano, připravovali jsme je na to, věděli, že to zvažujeme, vysvětlili jsme jim, proč to zvažujeme, požádali jsme je o spolupráci, protože to je vlastně týmová věc, že něco naplánovat za dveřmi by snad uměl každý kašpárek, ale aby to skutečně bylo tak, jak to má být a fungovalo k něčemu, protože, jak jste sama řekla, není to zadarmo, tak jsme na tom samozřejmě museli spolupracovat všichni.“

RM: „**Má nějaká firma, kam posíláte žáky na praxi, pozitivní vztah k tomu, že máte ISO?**“ „Víte, zase... My nespolupracujeme s výrobními podniky, nevyplývá to z charakteru našich vzdělávacích oborů. Řekla bych třeba, že náš obrovský partner, sociální partner v oblasti odborných praxí je Olomoucký kraj a tam sice ISO uvádíme ve smlouvě jako jednu z takových významných věcí, které nás identifikují, ale že by... Možná někdy dřív. My už jsme ale tak dlouhodobým partnerem, že oni přesně vědí, kam naše studenty potřebují, co po nich chtějí, kam si je zařadí, kde využijí jejich zkušenosti na odbornou praxi. Takže v současné době už to tam asi žádnou roli nehraje, protože máme ty partnery dlouhodobě. Hrál by to roli při navazování nových vztahů, to si myslím, že rozhodně.“

## Bilancování přínosů a nedostatků normy

RI: „**Já, pokud se jakožto rodič podívám na internetové stránky školy a zjistím, že ta škola má ISO, a nevím, co to je, asi si představím, že je to škola, která má výborné výsledky, ale už nevidím, o čem ISO skutečně je...**“ „Certifikace ISO vůbec není o tom, že to je škola, kde jsou nejlepší učitelé, vůbec to nemusí být škola, kde jsou nejchytřejší žáci, to s tím v podstatě souvisí jenom velmi okrajově. ISO říká, že je to škola, která shromažďuje nějaké informace o tom, jak kvalitní službu poskytuje a snaží se jí zlepšovat.“

RA: „**Jaké hlavní změny přineslo ISO k vám do školy?**“ „Měnili jsme některé dokumenty, některé jsme také nově zaváděli. Zavedli jsme pravidelná dotazníková šetření, což tu dříve taky nebylo. Spíše jsme využívali například firem, které toto poskytují, ale to stálo nějaké peníze. Dále jsme zavedli interní audity jednou ročně, které nás nutí udržovat systém v pořádku. A vedlo to také k větší decentralizaci v rámci školy. Vedení už není tak centralizované, jako bylo, je více rozvětvené, je do něj zapojeno více lidí.“

RF: „Myslím si, že na úvod to ISO je dobré, ale potom, když bych se měla posunout, bych volila asi něco jiného, protože už tu dokumentaci mám a já potřebuju víc sledovat tu kvalitu výuky, žáků a takhle. To ISO je dobré jako takový základ. A potom už nadstavba něco jiného.“ „**Tak tam se v podstatě mluví o základních požadavcích a potom by se ta organizace měla nějak dál vyvíjet.**“ „Ano. Bylo s tím hodně práce, ale donutilo nás to nastavit veškeré směrnice a takové ty podklady.“

RL: „**Takže jinými slovy říkáte, že když už to jednou máte zavedené, tak nepotřebujete mít třeba certifikaci, ale můžete to dělat pořád stejně?**“ „Tak to určitě ne, protože si myslím, že ten certifikát zaručuje to, že to dělám správně. A že tam je určitě i v tom ISU vývoj, že i ti, co to certifikují, zjistí, že třeba tohle není správná cesta a je to potřeba změnit. Takže ta certifikace je tam pořád důležitá.“

RH: „**Čili je pro podle vás lepší to mít včetně certifikace...**“ „Když už se s tím zabýváme a strávili jsme nad tím hodně času, tak asi ano, ale je to pro nás drahé. Takhle to řeknu.“

RK: „My jsme teď přišli na Český normalizační institut s dotazem ...nebo pro informace, protože jsme iniciovali vytvoření specializované školské normy. To znamená, aby proběhla certifikace typicky školská.“ „**A jak jste mluvil o tom projektu, tak to chcete dělat podle toho?**“ „Ono to souvisí. Když jsme připravovali tento projekt, tak součástí měla být právě certifikace škol.“ „**Takže ne podle ISO.**“ „Cílem bylo vytvořit specifickou normu pro hodnocení škol. To znamená, že když škola získá tuto certifikaci, kterou musí samozřejmě každý rok znovu obhajovat, musí znovu předvádět, že i nadále plní kritéria, která byla dána tou školskou normou. Já teď o tom nebudu už více mluvit... Tam se na to dívali velmi skepticky. Byli nadšení, že někdo přišel s takovou iniciativou, ale řekli, že je to složitý proces, protože dneska podléháme evropskému právu a tuhle normu by musela schválit i Evropa. Ale podmínkou toho, aby se to tam doneslo, aby se tam o něčem takovém jednalo, což by trvalo několik let, než by se vůbec hlasovalo, k tomu je potřeba souhlasu ministerstva školství. A podle zkušeností lidí z normalizačního institutu s tím ministerstvo nebude souhlasit. Ministerstvo nemá zájem na hodnocení kvality škol. Nemá zájem na zveřejnění nějakého žebříčku. Na zveřejnění toho, že tahle a tahle škola nemá certifikaci. Takto nám to vysvětlili, že ten zájem prostě není. Že jsou si vědomi toho, že jsou obrovské rozdíly mezi školami, že by to mnohé školy položilo. Že kdyby oni tu certifikaci ještě podepřeli a kdyby to zpopularizovali, tak v té chvíli by třetina škol zanikla.“ „**V dnešní době je krutá situace.**“ „Totéž je ale na kraji. Teď mají strach zveřejnit, že ta a ta škola není nejlepší. To řeknou, že jsem okamžitě předvolán na kobereček. Jak to? Politici se chovají jak komunisti. Jak to, že nejsme první na olympiádě? Odvolat trenéra!“

RA: „**Mám informace o tom, že je snahou některých ředitelů škol právě ve spolupráci s kraji přizpůsobit normu ISO více fungování školy, čili nějaká spolupráce s kraji se asi rýsuje...**“ „O tom my nemáme žádné informace. Připadá mi to zbytečné. Je naprosto nemožné, aby se normu, kterou uznává celá Evropa, snažilo změnit pár ředitelů z Moravy. Je to zbytečné, nikdo to nebude uznávat. Ať už konečně respektují to, co máme a nesnaží se to měnit. Navíc norma ISO je pro školství upravena ve směrnici pro uplatnění ISO ve vzdělávání - IWA 2.“

RC: „**Kdyby došlo znovu na re-certifikaci, tak si ho znovu zavedete?**“ „My už jsme jí prošli dvakrát, naposledy zrovna minulý týden.“ „**Znovu jste certifikovali ISO i přesto, že si myslíte, že to není nejvhodnější věc do školy?**“ „Tak to zase člověk odhaduje, jestli ta značka školy, pokavaď je pod ISEM, jestli to na veřejnost má vliv nebo nemá, protože dneska je boj o žáka.“ „**Takže si myslíte, že to v té konkurenci prospívá škole.**“ „My jsme řekli, zatím to necháme a budeme zvažovat, jestli ty peníze, protože i ta re-certifikace něco stojí, jestli je to účelně vynaložené nebo ne. ... Čili pro nás to ISO, jak říkám, je o pozici na veřejnosti, jak je vnímaná škola.“

## **Příloha č. 7: Strategie jednání a interakce: Intenzivní komunikace - výpovědi účastníků výzkumu**

### **Neujasněnost požadavků na kvalitu školy**

RK: „*Stát to u nás objednává. A naší povinností je odvádět odpovídající služby. A tím pádem já se musím dozvědět, co všichni ti klienti po nás vlastně chtějí. Od státu to dejme tomu víme, to je nějaké zadání v podobě RVP, je to definované zákony, v zákoně máte cíle vzdělávání a tak dál, prostě tam to zadání existuje. Dokonce se můžu podívat třeba na to, jak to funguje u ČŠI, co kontroluje. A z toho mohu usoudit, co požaduje stát. To je zadání státu. Jestliže stát pošle inspekci, aby kontrolovala tyhle body, tak předpokládám, že o tohle státu jde. Sporné je to u rodičů a naprosto nespolehlivé je to u těch žáků. Protože žáci tam chodí proto, že někdo řekl, že školní docházka je povinná. Střední škola už je otázkou, protože tu si do jisté míry vybírají žáci sami a vysoká škola, samozřejmě, to už je úplně o něčem jiném. Ale přesto bychom měli zjišťovat i názory těch žáků.*“

RM: „***Takže další možnost, jak se tady dá vyjadřovat je schránka důvěry.***“ „*To oni mají víc možností. Máme tu každý měsíc aktiv žáků, tam jsou zástupci tříd, vyjadřují se tam k aktuálním otázkám, je to snad každou druhou středu v měsíci a další se měsíc se zase zhodnotí, jestli se něco změnilo a nebo se taky řekne, že je to absolutní nesmysl, viz třeba zavedení kuřárny tady ve škole a podobné úlety (smích). Takže záleží na tom. Studentské recese jsou studentské recese. Ale těch cest je víc. Já jsem speciální pedagog, takže na mě se může obrátit kdokoliv s čímkoliv. A obracejí se. Máme tu preventistu, který si spíš všímá poruch chování nebo kdyby to náhodou někde vypadalo na drogy. Výchovný poradce se zase spíš věnuje směřování žáků dál po maturitě, pomáhá jim v takové profesní orientaci. Takže cest je mnoho. Máme školní index, kde má každý svůj kód. Tam má přehled o svých známkách a rodiče taky.*“

RP: „*Jako my ani nevíme v podstatě jako co to ten klient je v té škole. Co by měl asi potřebovat? Jak by ta hodina měla vypadat, aby splňovala požadavky klienta? Jo? Jako my ty hodiny máme nějakým způsobem, myslíme si, že je máme dobře, ale jestli je to opravdu dobře, tak to může posoudit opravdu až ten student, jestli mu to něco dalo nebo nedalo.*“

### **Otevřená komunikace**

RJ: „***Zajímáte se také nějakým způsobem o budoucí žáky a o jejich názory na tuto školu? Nebo jejich potřeby vůči škole?***“ „*Tak každoročně se v našem městě koná burza škol, kam chodí žáci a jejich rodiče a zjišťují informace. Každá škola tam má nějakou prezentaci. Dáváme letáčky, co se tady děje, co se tady neděje, bereme si od nich kontakty a každý rok máme připravené semináře. Studenti můžou přijít a chodí poměrně dost. Můžou si také vyzkoušet přijímací zkoušky, SCIO testy, aby byli připraveni na ty přijímací zkoušky. Ale že bychom chodili po základních školách a rozdávali dotazníky, tak to ne.“ „**Takový ten nábor nepotřebujete.**“ „*To děláme, ale ne takovýmto způsobem, že bychom jim dávali dotazníky. Spíš chodí zástupce nebo výchovný poradce na ty základní školy a zjišťuje, kdo by šel, kdo by nechtěl jít, říká, co je u nás dobrého.*“ „**Ale vy asi nemáte velký problém sehnat žáky.**“*



„Zatím ne.“ „**Naštěstí ještě nejste v tom stavu, kdy byste museli přemlouvat žáky na základce, aby k vám šli.**“ „Tak snažíme se dělat všechno pro to, aby k nám šli ti nejlepší. Zatím nemáme v tomto problém.“

RK: „Takže my už jsme v minulosti začali dělat nějaká šetření už na základních školách mezi těmi dětmi, a chtěli jsme vědět třeba i to, kdo rozhoduje o výběru školy. Tak jsme se dozvěděli, že o výběru školy skutečně rozhodují spíše děti. Nám vyšlo, a to opakovaně, že zhruba 75 % dětí si vybere školu samo. Rodiče sice mají....., ale oni se rozhodnou. Ale 25 %, a to je docela vysoké procento, přiznává, že rozhodli rodiče.“

RL: „**Zajímáte se nějakým způsobem taky o budoucí žáky školy?**“ „Určitě.“ „**Chcete nějak podchytit vašeho budoucího zákazníka?**“ „Teď si nejsem jistá, o čem tady můžu mluvit, ale...“ „**Pan ředitel mluvil o tom, že zavádíte kroužky na základkách...**“ „Aha..., jednak už máme nějaké kroužky na základkách a od září by se měl rozjet už na těch základkách projekt, kde se vlastně ti budoucí žáci, a to on chce ty nejlepší žáky, tak si je chce podchytit, aby šli sem. Protože pořád u některých přetrvává jednak to, že jsme byli soukromá škola a některým se zase nelíbí to, že teď jsme církevní. Já mám kamarádku, která tady učila psaní všemi deseti, vlastně kroužek, tak ta zjistila, že ty děcka jsou úplně normální, že není žádný problém a ba naopak jí to děsně nadchlo a když doma prohlásila, že sem dá syna, tak se manžel chytal za hlavu, jestli je to normální. Ale pak se tady byli podívat oba a zjistili, že je to opravdu normální škola, že to není kolos, jako jsou jiné školy, kde se jednak děcka neznají a v podstatě kantor nemá šanci znát všechny.“

RG: „**Zajímáte se taky nějakým způsobem o eventuelní budoucí žáky? Něco na základkách...**“ „Určitě. V rámci projektových dnů, vím, že jsem psala na to nějaké granty, ale všechno vám teď z hlavy nevyjmenuju. Ale vím, že pracujeme se základkami strašně moc. Navíc teď děláme takový projekt s naším městem, kdy některé věci nebudeme směřovat jen na naše žáky, ale taky na budoucí žáky. Jde o to, udělat nějaký průnik od budoucích žáků až po absolventy. Aby to bylo takové ušité na míru. Takže určitě toto škola dělá. A to ISO se v tom prolíná.“

RF: „Takže ta spolupráce je důležitá. A taky firmy nám pomáhají třeba tím, že nám dávají sponzorské dary a díky tomu já mohu třeba koupit nějakou tu tabuli nebo lavice a tak. ... No a s těmi firmami máme třeba i poradní sbory, s nimi řešíme, jak by měl vypadat absolvent. To je důležitá zpětná vazba. Řešíme to třeba i s úřadem práce, kolik je tam uchazečů z naší školy a tak.“ ... „**Čili hodně se orientujete na spolupráci s firmami.**“ „Ano, aby byl ten absolvent uplatnitelný. Já mám asi výhodu, že jsem z praxe, kde jsem byla vlastně 15 let a teprve pak jsem šla do školství, takže já to mám spíš spojené s tou praktickou stránkou, než kdybych byla učitel, který vyjde ze školy a jde hned učit. Dříve museli mít učitelé nějakou praxi a myslím si, že to bylo rozumné. Je možná rozdíl u učitelů českého jazyka, ale ti odborníci by měli mít praxi určitě. Takže proto ty firmy. Je důležité s nimi komunikovat, co potřebují, co zlepšit a tak dále.“

RM: „**Jakým způsobem se staráte o své budoucí žáky? Snažíte se je nějakým způsobem nalákat do vaší školy?**“ „Dřív jsme vlastně prostřednictvím prváků oslovovali jejich spolužáky na základkách. Mírně to ještě funguje v období školské výstavy Scholaris, jinak bych řekla, že víc se věnujeme paradoxně absolventům naší školy, tím, že si evidujeme, kam pokračují, kde studují, co je jejich prioritami, kam směřují. Jaké jsou jejich zájmy, protože pokud je to zájem většiny, tak je potřeba tomu uzpůsobit maturitní přípravu. Loni jsme měli kromě dvou všechny absolventy na vysokých školách. Tak říkám, spíš si všimáme těch, co už nás opustili. Někteří se rádi vrací. Občas děláme nějakou akci, kde se chceme zviditelnit, jako škola jako taková. Teď budeme dělat i něco ke 20. výročí, kde třeba oslovíme ty osmáky a deváťáky, ale že by cíleně nějakým způsobem... Dříve, před 17 lety bylo třeba zvykem, že zástupci škol navštěvovali základky, když byly třeba třídní schůzky a sdělovali tam svoji

nabídku. No a mě to trošičku připadá takové trhovnické, navíc pro rodiče, když se jim tam vyrojí několik třídních poradců takhle na třídních schůzkách, tak se nedozví o svém dítěti nic, co potřebovali a dozvídají se o studijních oborech a může to být kontraproduktivní. Takže toto opatrně. Ano, když si nás nějaká základní škola sama pozve, řeknou mi tehdy a tehdy máme třídní schůzky, pokud máte zájem, rádi bychom někoho od vás slyšeli, ale nějak na sílu, to spíš vyvolává negativní reakce.“

RK: „Mimo jiné to dělám i tak... já jsem napřed to řešil tak, že tady byla i schránka důvěry, ale teď je úplně zbytečná, protože je prázdná. Žáci mají možnost, přijít přímo za mnou. A oni si na to zvykli, takže mohou přijít jako delegace třídy, takže jsem zavedl, že pravidelně každé pondělí od 14 hodin přijímám návštěvy. A můžou mě říct cokoliv a já je ujišťuju, že se nemusí bát kohokoliv pomlouvat, cokoliv říct a může přijít kdokoliv.“

RH: „**Jak se ve vaší škole stavíte k požadavku zaměření na zákazníka?**“ „Kladně. Co se týká žáků, tak jsme začali dělat žákovské rady s paní ředitelkou jednou za měsíc, kdy žáci mají prostor k tomu, aby vyjádřili své náměty, připomínky, postřehy, stížnosti. Paní ředitelka na to samozřejmě nějakým způsobem reaguje. Určitě jsme dali žákům prostor i pro hodnocení kantorů, což samozřejmě není jediný nástroj pro paní ředitelku, aby hodnotila kantory, ale více méně, ono to kopíruje to, co zjišťuje na hospitacích. Takže ten pohled není takový, že by si žáci na někoho zasedli a pak ho tam haněli. Určitě se žáky paní ředitelka poměrně intenzivně komunikuje, také my, jako nižší vedení. Určitě bych si ještě na něco vzpomněla, ale teď mě už nic nenapadá.“

RD: „Další možností je rada žáků, kde mají svého zástupce, nebo tomu říkáme moderně parlament, tam jsou zástupci tříd a přednášejí ty požadavky vedení.“ „**Takže něco jako školní parlament.**“ „No, neříkáme tomu parlament, je to neformální skupina. Neoficiální. Ale jeden z nich, ten jejich šéf, je členem rady školy, která je devítičlenná. Takže tam on přednáší ty jejich požadavky.“

RP: „**Jsou u vás ve škole i jiné možnosti, jak by se mohli žáci vyjadřovat k chodu školy, než ty dotazníky?**“ „Je tam myslím schránka důvěry a eventuelně můžou jít za vedením, protože to vedení je takové jakoby přátelštější pro ně, takže vím, že třeba chodí za ředitelkou často.“ ... „Oni ještě mají každou středu aktiv, to je vlastně sezení s ředitelkou, že předseda každé třídy sedne do kanceláře k ředitelce a ona jim řekne, že je třeba naplánovat dejme tomu třeba maturitní večírek a takhle, takové ty organizační věci a oni si to zařizují sami. Takže to si myslím, že je jako hodně dobré i pro ty studenty. Takže tohle to řeší, že se jim něco nelíbí, líbí, že ředitelka něco rozhodla na aktivu a takové.“

RF: „Jak už jsem vzpomněla, rodiče, protože do 18 let zákonný zástupce chce ty informace a také si myslím, že v prvopočátku také rodič rozhoduje o té škole, takže ti rodiče mají informace na webových stránkách, ještě než přijde žák. Ale potom máme i poradní sbory rodičů, to znamená, že se s nimi setkávám, jako se žáky. Každou druhou středu máme navíc prostor, kdy může kdokoliv přijít a informovat se. A to je asi všechno.“ ... „Jinak mají schránku důvěry, mají tady i preventistu, to znamená človíčka, ke kterému mohou chodit a říkat své problémy, mají výchovného poradce, mohou se ozvat kdykoliv elektronicky, na třídních hodinách.“

RI: „**Máte tady ještě kromě dotazníků nějaké další možnosti, jak mohou žáci vyjadřovat svoje názory a požadavky spojené se školou?**“ „Teď se tady ne bavme o věcech, které asi fungují na většině škol, jako že zde existuje jakási studentská rada, klub přátel gymnázia, který zahrnuje rodiče, jsou zde zástupci v radě školy, funguje zde organizace zajišťující spolupráci se sponzory, to jsou ale věci, které jsou v podstatě takový vedlejší produkt toho ISA. Tyto záležitosti asi fungují na většině škol zcela běžně.“

RH: „**Mají tady žáci kromě dotazníků a žákovské rady i jiné možnosti, jak sdělovat své názory, připomínky?**“ „Mají schránku důvěry, mají třídního učitele, přes kterého můžou řešit záležitosti, mají třídnické hodiny, ale to je na všech školách, to není žádná výjimka.“

RJ: „**Mají tady žáci kromě těch dotazníků ještě nějakou jinou možnost, jak by vyjadřovali své názory?**“ „Jednoznačně. Samozřejmě první fáze je třídní učitel. Pokud se jim něco nelíbí, tak je to třídní učitel, který by měl přes zástupce ředitele tu záležitost projednat s vedením. Pokud tady neuspějí, tak pan ředitel ..., což právě vyplynulo z toho dotazníkového šetření, ... zavedl třikrát týdně ráno od půl osmé do osmi půlhodinku, kdy můžou za ním studenti nebo rodiče přijít s jakýmkoliv problémem. Samozřejmě až potom, co neuspěli třeba u třídního učitele. Jinak tady funguje studentská rada, takže každá třída má dva zástupce v té studentské radě a přes předsedu studentské rady můžou taky řešit ty problémy. Plus ještě mají na webu schránku důvěry, kam mohou anonymně psát.“

RO: „I v rámci toho ISA tady studenti vědí, že se mohou na nás obrátit kdykoliv mají nějaký problém. Taky tady visí taková schránka, kam můžou dávat svoje podněty a tu si vybírá ředitelka vždycky každý den, takže můžou i anonymně. To si myslím, že je velké plus.“

## **Pravidla komunikace v rámci školy**

RL: „**Mají tady žáci ještě jiné způsoby, jak by říkali své názory?**“ „Mají k dispozici e-mailovou poštu, kdy mají adresy na všechny vyučující, ještě máme další program, který je výukový a v tom mohou zase komunikovat, mohou psát kterémukoliv vyučujícímu, pokud potřebují s něčím poradit nebo mají nějaký problém. A většinou to řeší tak, že se obrátí na prvního vyučujícího, kterého potkají, pokud tu není jejich osobní poradce, tak na prvního, kterému aspoň trochu důvěřují, což ve většině případů asi všem, tak ten je schopn okamžitě rozpoutat lavinu, že se situace hned začne řešit. Je tady nastavený postup, že by měli kontaktovat osobního poradce, třídního učitele nebo výchovného poradce. Ale pokud nikoho z nich neseženou, můžou za kýmkoliv.“ „**Takže mají jasně řečeno, takhle to udělejte, když je nějaký problém a nikdy se nestane, že by to s nimi nikdo neřešil, že by se ten žák obešel.**“ „Ano.“

RD: „**Mají tady ve škole žáci ještě nějakou jinou možnost, jak by říkali svoje názory?**“ „Tak určitě. Existuje taková zaběhnutá praxe, že pokud řeší jakékoliv záležitosti, tak je řeší v první řadě přes třídního učitele, potom přes zástupce a nakonec s ředitelem. Takže pokud by měli stížnosti nebo nějaké dotazy, tak existuje tady jakýsi formální – neformální kanál, jak mohou dostat informace.“

RO: „**Stalo se vám někdy, že se rodiče ptali, co to je teda to ISO? Tam na internetu máte ISO, co to je?**“ „Ne, zatím se mě na to nikdo nezeptal. Ale říkám za sebe konkrétně, nevím, jak jinde.“ „**Já, když se podívám na stránky školy, vidím tam certifikát kvality, tak si řeknu, aha, tak tady ta škola je nějaká super, má výsledky, všichni se dostávají na vysokou.**“ „No říkám, to je otázka, co si pod tím každý představuje a mě, jako řadového pedagoga se na to zatím rodiče nezeptali, ale určitě se zeptali vedení, je možné, že se zeptali vedení. Takže to spíš tam se zeptejte, protože oni komunikují s rodiči myslím si, že častěji a líp, hlouběji, protože k nám chodí vlastně jenom na třídní schůzky a tam se prostě na takové věci neptají.“

RP: „**Jaké dáváš žákům možnosti, aby s tebou komunikovali?**“ „No oni ví, že jsem externí, takže tam nejsem celý týden, ale ví, že tam jsem od pondělí do středy, kde mě mají najít, mají můj mail. Takže můžou kdykoliv přes mail a někteří si našli i ICO, tak i přes ICO kolikrát

*řešíme nějaké naléhavé věci. Zkoušeli, jestli teda má facebook paní učitelka, tak jim paní učitelka řekla, že teda facebook jim nedá, že to teda ať mezi sebou, to už by bylo moc. Ale třeba když jsme šli k soudu, tak jsem jim dala svoje telefonní číslo a kdyby náhodou nedošli nebo něco, abych to měla pojištěné. Takže oni si ho pak nechali. Naštěstí jako žádné neblahé smsky nechodí, ale když potřebujou, já nevím, třeba u projektu nevěděli téma, tak mi napsali smsku, tak jsem jim odepsala, ale jinak....“* „**Takže pro ně není problém s tebou kdykoliv navázat komunikaci.**“ „Myslím, že pokud chtějí, tak nemají. A nebo v hodinách taky kolikrát debatujeme.“

## **Nerovnost požadavků na kvalitu školy**

*RJ: „Myslíte si, že žáci jsou kompetentní v tom, aby mohli říkat, co se jim líbí a nelíbí na škole?“* „Já myslím, že jsou, určitě jsou. Kdo si myslí, že učitel má ve všem pravdu a že žák není schopen rozlišit, co pro něj je a není dobré, tak myslím, že ty časy už jsou pryč.“

*RI: „Ted’ bych se chtěla zaměřit na požadavek měření a monitorování potřeb zákazníka a jeho spokojenosti. Jak se tedy stavíte k jednomu ze základních požadavků ISO, podle kterého zákazník je ten nejdůležitější a snažíme se fungovat podle toho, co on vyžaduje.“* „Tak samozřejmě ta veřejná služba, kterou škola poskytuje je charakterizována tím, že ona primárně nevychází pouze z toho, co si zákazník přeje. Ona je definována nějakým legislativním rámcem.“ „Pokud tedy vezmete požadavky zákazníka, z čeho konkrétně vycházíte? Je to legislativa, jsou to požadavky žáků a rodičů. Je tam ještě něco, co hraje roli?“ „Do té věci vstupují podle mého také záležitosti, které já bych označil jako ambice vedení, protože v rámci legislativního rámce, ve kterém se ta škola pohybuje, tak vedení samozřejmě má nějakou koncepční ambici. A tu koncepční ambici komunikuje s tím zákazníkem. To znamená, že je to dvoustranný proces, kdy se snažíte něco zákazníkovi nabízet, zjišťujete od něj, jestli ta záležitost je pro něho zajímavá, jestli by si nepřál něco jiného, no a samozřejmě necháte na sebe dopadat nějakou kritiku od toho zákazníka, kterou určitým standardním postupem zpracováváte.“

*RK: „Stát nás platí. Samozřejmě že nás platí rodiče, ale rozhoduje o tom stát. A naši povinností je samozřejmě dodržovat zákony. Tím pádem to, co po nás chce stát, si musíme kontrolovat, zda plníme.“*

## **Nevyužití možností komunikace v rámci školy**

*RL: „Myslíte si, že žáci a rodiče mají celkově zájem sdělovat svoje hodnocení, zájmy, potřeby...?“* „Žáci určitě, u rodičů to ani moc není vidět. Ti rodiče chodí na třídní schůzky tak první dva roky, pak už je to přestane bavit, tak ono to ve většině případů pokračuje i dál. Ale třeba letošní schůzky byly úplně překvapující, protože to tady od těch 200 žáků bylo asi 120 rodičů. Občas mají takové, že ano, ted’ jo, ale pak je to postupně přechází.“

### Komunikační strategie klientů školy, pokud nemají problém

RF: „**Myslíte si, že žáci a rodiče mají zájem sdělovat svoje požadavky a názory?**“ „Je to jak kde. Třeba u těch učňovských oborů, tam teda zájem není. To je problém, hlavně rodiče. Ale nedá se to hodit do jednoho pytle, myslím si, že i u těch maturantů ti žáci nemají v uvozovkách rodinné zázemí. Ten výraz není úplně nejlépe zvolený, ale zrovna mě nenapadl jiný. Já vidím, že oni mají problém v té rodině, kdy rodiče nemají zájem. Máme tady třeba žákyni, o kterou se starají prarodiče a rodiče vůbec nemají zájem. Takže to mě mrzí. Ale jsou i rodiče, pochopitelně, kteří jsou i v tom poradním sboru a mají zájem. Dříve, co si vzpomínám, tak když bylo rodičovské sdružení, tak třeba i dvacet ze třiceti rodičů přišlo. Ted' se to pohybuje u některých tříd kolem pěti, maximálně deset. Takže ten zájem až tak velký není.“ „**Já učím na podobné škole a tam je to taky tak.**“ „Bída. A je to čím dál horší. Ale jsou i tací, co přijdou, zavolají, ale je jich málo.“

RG: „**Myslíte si, že rodiče a žáci a mají zájem sdělovat své potřeby a názory?**“ „No, rozhodně ne ty spokojené. Spíš ve chvíli, kdy je to negativní. Ale úplně upřímně, mám pocit, že ne. Jsou trošku do toho nuceni. Samozřejmě záleží, jak na to jdeme.“

RH: „**Myslíte si, že žáci a rodiče mají zájem sdělovat své názory na školu?**“ „Jak kdy a jak v čem. A taky se to dost liší podle toho, jestli jsou to rodiče prospívajících nebo neprospívajících žáků a zda jsou to rodiče učňů nebo studentů. U těch učňů je to takové slabší.“ „**Takže celkově se dá říct, že u učňů je menší zájem jak u rodičů, tak u žáků?**“ „Ano.“

### Komunikační strategie klientů školy, pokud mají problém

RL: „Jakmile ty děcka získají návyk k nějakému učení, že to nějak funguje, ti rodiče zjistí, že sem nemusí chodit, protože tu je elektronický systém, kde se dozví všechno, tak je pravda, že pouze až v případech, kdy oni cítí potřebu, tak ani elektronický systém to nevyřeší a vyučující si je spíše zvou k nějakému osobnímu pohovoru, kde se to musí řešit.“

RB: „A ještě řeknu, já, jako rodič, já bych nejraději, kdyby do mě netlačila manželka a dcera, tak já bych to roztrhal, já bych jim nic nevyplňoval. To říkám narovinu, to se teda nestydím. Ale já mám svých starostí dost.“ „**Čili vy nemáte potřebu sdělovat v jiné škole, co se vám tam líbí a co ne?**“ „No jako tu potřebu bych měl tehdy, pravděpodobně, kdyby nastal moc velké problém. Jako takový běžný problémy nebo běžný pozitiva, ať už kladný nebo záporný, prostě to si myslím, že není potřeba. Samozřejmě, a s tím se tady jako vedoucí pracovník setkávám nebo setkával jsem se, můžou nastat extrémní případy, který se holt potom řešit musí, a v tom případě jako rodič bych se asi chtěl vyjadřovat.“ „**Takže vy jste spíš takový typ, který přijde, až když je opravdu problém.**“ „Samozřejmě.“

RM: „**Myslíte si, že rodiče a žáci mají zájem sdělovat svoje názory na školu?**“ „Snažíme se je k tomu vést. Ne každý. To vidíte už od mateřské školy. Ne každá rodina, ne každý rodič má zájem spolupracovat, dost často je to tak, že začnou spolupracovat, až když se něco třeba děje se žákem. Ale snažíme se je k tomu vést. Máme taky radu školy, máme sdružení rodičů a přátel školy, takže ta komunikace tady je. Samozřejmě oni mají na nás na všechny maily.“

RP: „**Kdy si myslíš, že mají rodiče zájem s tou školou komunikovat?**“ „Až když je problém. Až když je najednou 200 zameškaných hodin, nebo děcko přijde ze školy ubrečené, že mu někdo něco řekl. Nebo pokud samozřejmě vyloženě propadá. Mě se stalo jen jednou, že holka dostala pětku z písemky a rodiče si zavolali jako z čeho to je, proč to je, měli zájem i o ten předmět, jakou literaturu, ale to se fakt stalo jednou.“

RG: „Někdy je pro někoho výhodnější se o tom pobavit. Někomu vyhovuje anonymní dotazník nebo nějaká evaluace, to ale asi není úplně ideální a člověk by na tom neměl stavět. Tak to asi vnímám.“

## **Komunikační strategie pracovníků školy:**

### **1. Omezení požadavků klientů předem**

RI: „Myslíte si, že žáci a rodiče jsou kompetentní v tom, aby určovali své požadavky vůči škole? Co je pro ně dobré, co by se mělo změnit....“ „Tak za prvé jsme si řekli, že ta škola se pohybuje v nějakém legislativním rámci. A jde o to, jestli nekompetentnost rodičů není v podstatě způsobená tím, že škola špatně informuje o tom, v jakém legislativním rámci se může pohybovat nebo v jakém zdrojovém rámci se může pohybovat. Jestli škola informuje rodiče, jaké možnosti, jaké zdroje má na zajištění nějakého školního vzdělávacího programu, jestli je informuje o tom, jaké jsou legislativní podmínky a limity pro to, co dělá, tak se domnívám, že vzniká zcela kompetentní zákazník. Pokud škola nevysvětluje tyto věci, tak nutně musí dojít ke komunikačnímu kolapsu v řadě věcí, protože rodiče samozřejmě neznají přesně, v jakých podmínkách škola může nebo nemůže fungovat. A pokud to neznají, tak kladou samozřejmě požadavky, které jsou odtržené od reality. V takovém případě vedení školy a zaměstnanci mohou sklouznout k tomu, že nepovažují rodiče za kompetentní, přestože jsou za to odpovědní oni, protože je neinformovali.“

### **2. Naslouchání požadavkům klientů**

RF: „Žáci už si zvykli. Z počátku byli zaražení, ale teď už... Já si říkám, počkat, vy mi dáváte tady úkoly. Ale vždycky to nějak vyřešíme. Ale je to o komunikaci, takže já jsem zase ráda za každou jejich připomínku. Já jsem za ně vděčná.“

RO: „A myslíte si, že jsou kompetentní v tom, aby říkali, tohle je dobré, tohle není dobré...?“ „Tak říkají si svůj názor a já si myslím, že to je v pořádku. Protože jak potom bychom se dozvěděli jinak... To byste neměla zpětnou vazbu. ... Přeci nemůžu něco direktivně nařídit a říct, tak to bude. Ty děti můžou mít jiný názor a vždycky je potřeba se na něčem domluvit. Jestli jsou kompetentní odborně, to asi ne, ale určitě si můžou svůj názor říct. To říkám, to si myslím, že je dobře.“

RP: „Většinou, když je žák nespokojen, tak utíká za ředitelkou, řekne proč a ředitelka to hned řeší.“

RL: „Myslíte si, že žáci a rodiče jsou skutečně kompetentní v tom, aby určovali své potřeby ve škole?“ „Když je správně nasměrujete, tak ano. Ale je třeba je lehce směřovat. Nemůžete říct ano, jenom vy budete říkat, co se tady bude učit, jak to bude vypadat, ale pokud jim předložíte nabídku, tak oni ve většině případů jsou schopni. Ale zase je tady problém, že základní školy tohle to nezvládají, že oni přijdou a když dostanou papír, na kterém mají zaškrtnout dvě políčka, tak zaškrtnou čtyři. Takže to je ten problém. Že rodiče nezvládají to, že si můžou vybrat, že tomu žákovi mohou sepsat nějaký seznam, co bude vlastně mít za hodiny. Takže pak to dopadne stejně tak, že ředitel je z toho maximálně schopen říct, že to bude takhle a nebo to bude úplně jinak, protože jste to nezvládli a rozhodnu já.“

### 3. Vyjednávání o požadavcích

RF: „**Myslíte si, že jsou žáci a rodiče kompetentní v tom, aby říkali, co je dobré a co ne?**“  
„No..., každá mince má dvě strany. To se jim kolikrát snažím i vysvětlit. Oni řeknou, udělejte nám tady kuřárnu. Já říkám, nemůžu, zákon mi to nepřipouští. Takže oni mají někdy určité představy, které já jim nemohu splnit. Kompetentní... Zase kdyby to neřekli a já jim to nevysvětlila, tak by to bylo špatné. Takže já říkám ano, ať si řeknou, co chtějí, ale tou komunikací to můžeme dát do nějaké rovnováhy. Já řeknu ano, to mohu, ale toto nemohu. A i v těch dotaznících je důležitá zpětná vazba. Protože oni dostanou dotazníky, ale když nepříjde zpětná vazba, tak si řeknou, k čemu to je, to nemá cenu.“

RL: „Oni navíc mohou, letos toho tedy využívají málo, ale vždycky v pondělí je návštěvní den u ředitele, na to je rozdělený rozvrh tříd, aby se střídaly pravidelně, a zástupci třídy navrhnou panu řediteli, my bychom si představovali tohle a tohle, takhle se nám to nelíbí, takhle nám výuka nevyhovuje, co bychom chtěli jinak. Pokud je to v silách, občas je to v silách, občas jim vysvětlí, že je to z ekonomických důvodů nebo prostorových důvodů a nebo že je chceme naučit, aby se pak na vysoké škole, až jich bude 60, necítily trapně, jako co to je, když tady jsou zvyklí na maximálně čtrnácti členný kolektiv, takže on jim to vysvětlí, buď to oni pochopí a nebo on uzná, že ano, máte pravdu, takhle to dělat nejde, změníme to, uděláme to jinak.“

RP: „**A když ti řeknou, že se jim něco nelíbí, co s tím pak děláš?**“ „No, snažím se jít na kompromis, protože jim řeknu, jde to změnit, ale já to třeba nemůžu změnit, protože je to rozhodnutí vedení, nebo jim řeknu, můžu se zeptat vedení, jestli to jde změnit, nebo to třeba změním, pokud to jde. Záleží, s čím přijdou. Ale většinou ten kompromis.“ „**Jasně. A když teda něco chtějí a tobě se to nezdá, tak s tím děláš co?**“ „Oni po mě chtějí buď materiály, ty jim poskytnu nebo pokud mě štvou, řeknu jim, kde na netu si to mají najít - ať taky něco dělají, nebo chtějí odložit písemku - pokud je to oprávněný důvod typu půlka třídy je nemocná nebo máme 3 písemky v 1 den, tak ustoupím, jinak ne... Oni chtějí většinou běžný věci, pokud neskákají po hlavě, tak není problém, ale když dělají bordel, tak jedním stylem "najdi si to tam a tam".“

### 4. Přijetí požadavku nebo vysvětlení jeho neadekvátnosti

RF: „Tak se třeba dozvím, že někteří vyučující nebo někteří žáci hodnotí třeba jak ta třída vypadá. Já vím, že je důležité, jak ta třída vypadá, ale pro mě je třeba důležitější ten dataprojektor, aby výuka byla zajímavější. Takže mám hodně podkladů a snažím se jim to nějak vysvětlit, že to nejde tak, jak si oni představují. Každý má jinou představu, ale je to o té komunikaci, potom si to vysvětlit.“

RP: „**Mají někdy (žáci) tendence se s tebou v hodině bavit o škole? Jako co je štve a tak?**“  
„Jo, to oni každou hodinu.... Když je nějaký učitel naštve, tak to řeší, oni to řeší i v hodině, protože se jim nechce probírat, nebo vztahy mezi sebou taky. Ale je fakt, že oni třeba přijdou taky kolikrát na chodbě, že si mě odchytnou a řeknou, no víte, my tady máme ve třídě takovej problém, popíšou problém, takže i takto.“ ... „**Snažíš se nějak předem ty jejich požadavky omezovat?**“ „Ne. Nebo aspoň o tom nevím..protože já netuším, co je napadne, že by po mě mohli chtít.“ „**A chodí většinou se splnitelnýma, realistickýma věcmama?**“ „No jak kdy, většinou ale jsou to splnitelné věci. Ale kolikrát přijdou takové, jestli by nám nemohla odpadnout poslední hodina a jestli můžeme změnit rozvrh, tak to jim řeknu rovnou, že ne, že nejsem rozvrhář. Takže je pošlu za ředitelkou, ta jim řekne to samé a je klid.“

## Vedení školy jako hlavní rozhodčí na poli požadavků

RK: „Ale pravda je, že tady razím, že já jsem tady ředitel a odpovídám za to. A musí to jít podle mých představ. A jestliže se ty moje představy liší od představ zřizovatele, tak půjdu pryč. Ten zřizovatel se postará, aby ten ředitel odešel. Pokud se shodneme, tak v tom případě musí jít pryč ten učitel, který má jinou představu o chodu školy a odejde taky žák, který má jinou představu o tom, jak má fungovat škola. Takhle to беру. To je stejné jako u hodnocení. Já když někomu dám odměny, tak říkám ano, to je můj kamarád, tak jsem mu dal odměny. (smích) Ale proč ne, já to nedám tomu kamarádovi, když mě naštvě, když není mojí oporou. Když mě tady podráží a když on není tím vzorem, tak samozřejmě tu odměnu nedostane. Protože mě tím pádem podráží. Takhle to vnímám. Ale myslím si, že má ten ředitel právo subjektivně hodnotit svoje podřízené. Jako každý vedoucí. A je to jeho odpovědnost. Protože když si způsobil v tom sboru problémy, je na odvolání.“

RC: „**Myslíte si, že žáci jsou kompetentní v tom, aby říkali, co si myslí a jejich názory jsou skutečně informace, se kterými budete poté moci nakládat při hodnocení?**“ „Každopádně ten žák je zákazník a má možnost se k tomu vyjádřit, záleží na vedení každé školy, která toto bude aplikovat, jakou váhu tomu bude přikládat. Tam určitě můžete počítat s nějakými vlivy, které ovlivňují to, jak odpovídají, to se musí zohlednit, ale takový hrubý nástřel, hrubý obrázek vám to může dát. Rozhodně to není dělané pro to, aby se člověk zasmál, zahodil to, ale mohou se tam objevit věci, třeba když to vezmu statisticky, tak statisticky významné, které je třeba vzít v úvahu a zabývat se s nimi. I když neříkám, že je to všelék na všechno a každým upozorněním je třeba se do hloubky zabývat, ale mohou z toho vyplynout věci, které je potřeba řešit. A jsou věci, že se vám potvrdí to, o čem si myslíte, že by bylo potřeba řešit. Už je to takový impuls, že jste si jistější a že to budete řešit. Ale aby to bylo vyloženě postavené na tom, to už bychom s tou demokracií byli hodně hodně za hranou a asi by to nebylo to nejsprávnější řešení. Ale najít správnou míru a dát tomu tu patřičnou váhu, to je asi úkol pro vedení a pro ty, kteří tu školu chtějí více méně nějak profilovat a někam ji chtějí dotlačit.“

RG: „**Myslíte si, že žáci a rodiče by měli mít možnost se takto vyjadřovat? Jsou k tomu kompetentní?**“ „Já si myslím, že určitě. Protože na nich je to svým způsobem i postaveno. Protože když oni se neprojeví, neřeknou, a my nebudeme vědět, tak v konečném důsledku to bude mít vliv na školu. A dneska je školství o tom, že my jsme živi podle toho, kolik budeme mít studentů. Takže to má vliv. Ale asi by neměli mít vliv jako vyloženě rozhodnout. To už je na vedení školy. Ale to by mělo postupovat podle nějaké strategie.“

RO: „**V jakém smyslu tedy chápete řízení kvality v rámci školy? Čeho se to týká, o čem to je?**“ „Je to vlastně o práci učitele, to znamená ve výstupu jak ke studentům, tak ve spolupráci i v rodině a vůbec v komunikaci a ve spolupráci tady, mezi námi, členy. Čili je to vlastně o komunikaci a o tom, abychom odváděli práci kvalitně.“



## **Příloha č. 8: Seznam tabulek a schémat**

Tabulka č. 1: Vývoj počtu škol na území České republiky v letech 2000 – 2010 .....	17
Tabulka č. 2: Metoda „Strukturovaná skupinová diskuse“ .....	44
Schéma č. 1: Rozložení škol využívajících systém ISO 9001 podle krajů ČR .....	32
Schéma č. 2: Principy managementu kvality podle metodiky ISO.....	33
Schéma č. 3: Spokojenost zákazníka .....	40
Schéma č. 4: Vývoj empirické části.....	49
Schéma č. 5: Propojení kategorií v analytickém příběhu.....	63
Schéma č. 6: Požadavky na kvalitu školy .....	67
Schéma č. 7: Klientsky individuální přístup .....	72
Schéma č. 8: Relativní aspekty kvality školy .....	80
Schéma č. 9: Vztahy mezi aspekty spokojenosti klienta školy .....	83
Schéma č. 10: Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti.....	88
Schéma č. 11: Udržování pořádku na bázi ISO 9001 .....	98
Schéma č. 12: Závislé požadavky zainteresovaných stran na kvalitu školy .....	103
Schéma č. 13: Intenzivní komunikace .....	107
Schéma č. 14: Syntéza původních subkategorií na úrovni příčin .....	108
Schéma č. 15: Syntéza hlavních kategorií .....	110

Schéma č. 16: Vztahy mezi cestami za kvalitou a spokojeností .....	111
Schéma č. 17: Syntéza původních subkategorií na úrovni jevů a kontextů .....	112
Schéma č. 18: Syntéza původních subkategorií na úrovni intervenujících podmínek .....	114
Schéma č. 19: Syntéza původních subkategorií na úrovni strategií jednání a interakcí .....	115
Schéma č. 20: Syntéza původních subkategorií na úrovni následků .....	117
Schéma č. 21: Překážky na cestách za kvalitou a spokojeností .....	119
Schéma č. 22: Základní teoretický model .....	128
Schéma č. 23: Transformovaný teoretický model .....	129

# ANOTACE

Disertační práce je zaměřena na řízení kvality ve školách s využitím systému řízení kvality podle normy ČSN EN ISO 9001. Konkrétně se soustředí na realizaci vybraného požadavku normy „monitorování a měření spokojenosti zákazníka“ ve školách. Téma koresponduje s aktuální problematikou kvality škol, jejího zajišťování a evaluace.

Účelem teoretické části je stručné vymezení problematiky a stanovení konceptuálního rámce. V empirické části je představen výzkum, jehož cílem je vytvořit teorii o tom, jak vedoucí a pedagogičtí pracovníci škol Olomouckého kraje, kteří využívají systém řízení kvality podle normy ČSN EN ISO 9001, v praxi přistupují k implementaci jeho požadavku „monitorování a měření spokojenosti zákazníka“.

Výzkum je realizován s využitím výzkumné strategie zakotvené teorie podle A. Strausse a J. Corbinové. Semi-strukturované rozhovory provedené se šestnácti zástupci vedoucích a pedagogických pracovníků škol jsou analyzovány pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Výsledkem je pět kategorií propojených podle pre-definovaného paradigmatického modelu: Příčina: Klientsky individuální přístup, Jev: Hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti, Kontext + intervenující podmínky: Udržování pořádku na bázi ISO 9001, Strategie jednání a interakce: Intenzivní komunikace a Následek: Překážky na cestách za kvalitou a spokojeností.

Kategorie jsou představeny formou analytického příběhu. Následně jsou transformovány na vyšší úroveň abstrakce. S pomocí definovaných pojmů a vztahů mezi nimi je utvořen teoretický model. Z něj je následně vygenerováno šest propozic, které se stávají základem teorie.

Práce přináší nové impulzy do probíhající diskuse na téma řízení kvality ve školách, které mohou být využity v praxi i v dalším výzkumu.

# ANNOTATION

The dissertation thesis is focused on quality management at schools with use of quality management system according to standard ČSN EN ISO 9001. It is concretely aimed at realization of chosen requirement of the standard “monitoring and measuring of client satisfaction” at schools. The topic corresponds to actual subject of school quality, its providing and evaluation.

The purpose of theoretical part of the thesis is to briefly describe chosen problems and to specify their conceptual frame. Empirical part introduces a research carried out in this area. Its aim is to create a theory reflecting how managers and pedagogical staff from schools in Olomouc Region, who are using quality management system according to standard ČSN EN ISO 9001, deal with implementation of its requirement “monitoring and measuring of client satisfaction” in practice.

The research is realized with use of research strategy known as grounded theory, which was developed by A. Strauss and J. Corbin. Semi-structured interviews were realized with sixteen representatives of managers and pedagogical staff from schools. They were analysed by open, axial and selective coding, which resulted into five connected categories according to pre-defined paradigmatic model: Casual Conditions: Cliental individual approach, Phenomenon: Assessment of school quality and satisfaction surveys, Context + Intervening Conditions: Keeping order on the bases of ISO 9001, Action and Interaction Strategies: Intensive communication, Consequences: Obstacles on ways to quality and satisfaction.

The categories are presented by an analytical story. After that they are transformed into higher level of abstraction. A theoretical model is formed with use of defined notions and connections among them. Six propositions as the base of the theory are generated from the model.

The thesis brings new impulses into ongoing discussion about quality management at schools, which can be used in practice and future research.

# ANOTACE DISERTAČNÍ PRÁCE

**Univerzita:** Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
**Obor:** Pedagogika  
**Školitel:** PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.  
**Název práce:** Řízení kvality ve škole se zaměřením na spokojenost klientů  
**Title:** Quality Management at School Aimed at Client Satisfaction  
**Autor:** Mgr. Ilona Jirečková  
**Počet stran:** 153  
**Počet příloh:** 8  
**Rok obhajoby:** 2011

**Abstrakt:** Disertační práce je zaměřena na řízení kvality ve školách s využitím systému řízení kvality podle normy ČSN EN ISO 9001. Konkrétně se soustředí na realizaci vybraného požadavku normy „monitorování a měření spokojenosti zákazníka“ ve školách. Účelem teoretické části je stručné vymezení problematiky a stanovení konceptuálního rámce. V empirické části je představen výzkum, jehož cílem je vytvořit teorii o tom, jak vedoucí a pedagogičtí pracovníci škol Olomouckého kraje, kteří využívají systém řízení kvality podle normy ČSN EN ISO 9001, v praxi přistupují k implementaci jeho požadavku „monitorování a měření spokojenosti zákazníka“.

**Klíčová slova:** škola, klient (zákazník) školy, kvalita školy, řízení kvality, systém řízení kvality, norma ČSN EN ISO 9001, konkurence, akontabilita, spokojenost zákazníka, zjišťování spokojenosti zákazníka, zakotvená teorie

**Abstract:**

The dissertation thesis is focused on quality management at schools with use of quality management system according to standard ČSN EN ISO 9001. It is concretely aimed at realization of chosen requirement of the standard “monitoring and measuring of client satisfaction” at schools. The purpose of theoretical part of the thesis is to briefly describe chosen problems and to specify their conceptual frame. Empirical part introduces a research carried out in this area. Its aim is to create a theory reflecting how managers and pedagogical staff from schools in Olomouc Region, who are using quality management system according to standard ČSN EN ISO 9001, deal with implementation of its requirement “monitoring and measuring of client satisfaction” in practice.

**Key words:**

school, client (customer) of school, school quality, quality management, quality management system, standard ČSN EN ISO 9001, competition, accountability, customer satisfaction, survey of customer satisfaction, grounded theory