

Hospitace jako nástroj hodnocení učitele mateřské školy

Bc. Michaela Obstová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Michaela Obstová
Osobní číslo:	H190738
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Hospitace jako nástroj hodnocení učitele mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se hodnocení učitelů mateřských škol.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na význam hospitací v mateřské škole.

Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

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

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

Seznam doporučené literatury:

- Hopkins, E., Hendry, H., Garrod, F., McClare, S., Pettit, D., Smith, L., Burrell, H., & Temple, J. (2016). Teachers' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, 19(1), 52–61.
- Hrubá, J., & Chvát, M. (2019). *Na cestě ke kvalitní škole*. Praha: Wolters Kluwer.
- Kohnová, J. a kol. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Syslová, Z., & Škarková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Trojan, V. (2016). *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Trojanová, I. (2017). *Hodnocení učitelů: náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Barbora Petřů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24.4.2023

.....
/

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá popisem a interpretací názorů učitelů na hospitace v mateřských školách. Cílem teoretické části je vymezení hospitace jako součásti autoevaluačních procesů v mateřských školách. Definuje pojmy evaluace, hodnocení a hospitace. Praktická část popisuje výsledky kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol s cílem zjistit, jaký význam pro ně hospitace skutečně mají. Výsledky ukazují, že učitelé mateřských škol považují hospitace za nástroj hodnocení pouze částečně, více hledají personální podporu od zkušených učitelů, navíc učitelé nedostatečně zažívají hospitace vzájemné a samotné hodnocení probíhá většinou jen slovně. V závěru práce jsou výsledky výzkumu využity pro doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: hospitace v MŠ, evaluace v MŠ, hodnocení učitele MŠ, profesní rozvoj učitele MŠ

ABSTRACT

The bachelor thesis describes and interprets opinions of preschool teachers on inspection of classes. The aim of theoretical part is to define the inspection of classes as the part of kindergartens' self-evaluation. It explains the terminology as evaluation, too. The empirical part of the thesis describes the results of quantitative-orientated research using questionnaire as a method. The main aim of the research was to discover the real substance of inspection of classes for preschool teachers. The results indicate that teachers look for personal support in inspection of classes more than the evaluation. Furthermore, peer review is not doing enough in schools, and there is almost always only verbal assessment of teachers. In the final part the results of the research are used for practical recommendations for kindergarten.

Keywords: inspection of classes in kindergarten, evaluation in kindergarten, teachers' evaluation, professional growth of preschool teachers

Ráda bych poděkovala PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, cenné rady a připomínky, a také trpělivost a dávku uklidnění, kterou mi při zpracování na bakalářské práci poskytovala. Také bych chtěla poděkovat své rodině a nejbližším za organizační i psychickou podporu po celou dobu studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VÝZNAM AUTOEVALUACE V RÁMCI EVALUAČNÍHO SYSTÉMU ŠKOL.....	11
1.1 REALIZACE AUTOEVALUACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	13
2 HODNOCENÍ UČITELŮ JAKO SOUČÁST AUTOEVALUACE ŠKOLY.....	16
2.1 SEBEREFLEXE UČITELE V RÁMCI PROFESNÍHO SEBEROZVOJE	17
2.1.1 Rizika sebereflexe	19
3 HOSPITACE JAKO SOUČÁST NÁSTROJŮ PRO HODNOCENÍ UČITELE	20
3.1 DRUHY HOSPITACÍ.....	25
3.2 KRITÉRIA HOSPITOVÁNÍ	27
3.3 SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	31
4.1 CÍLE VÝZKUMU	31
4.1.1 Výzkumné otázky.....	31
4.2 METODA SBĚRU DAT	31
4.2.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	32
5 ANALÝZA VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT.....	34
5.1 DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE	34
5.2 ŠKÁLOVACÍ POLOŽKY.....	38
5.3 OTEVŘENÉ POLOŽKY	55
6 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ.....	61
6.1 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	61
7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	75
ZÁVĚR	77
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	79
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	81
SEZNAM TABULEK.....	82
SEZNAM GRAFŮ	83
SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá problematikou hospitací v mateřských školách. Je rozdělena na dvě části. Teoretická část objasňuje teoretická východiska hospitace jako jediného přímého nástroje hodnocení učitelů mateřských škol. Sumarizuje poznatky o druzích hospitace, které jsou následně využity pro samotný výzkum. Popisuje také etapy, kritéria a význam hospitací pro mateřské školy a jejich učitele. Práce také vymezuje hospitace jako součást autoevaluačních procesů škol a definuje pojem evaluace proti pojmu hodnocení, které se zaměřuje právě na učitele. Dále se teoretická část zabývá hodnocením v rámci autoevaluace, kde sumarizuje poznatky o profesním rozvoji na základě hodnocení a sebereflexe učitelů, která by měla proběhnout na základě výsledků hospitace.

Praktická část se věnuje výzkumu zaměřenému na učitele mateřských škol. Kvantitativně orientovaným výzkumem zjišťují, jaký mají hospitace pro učitele mateřských škol skutečný význam, jaký mají na hospitace názor, jak v jejich instituci hospitace probíhají a jestli vůbec pojímají učitelé hospitace jako nástroj hodnocení. Na začátku praktické části jsou vymezeny hlavní a dílčí výzkumné cíle a otázky, kterými se výzkum zabývá. Dále praktická část popisuje výzkumný soubor a metodu sběru dat, která získala dotazníkovým šetřením s převažujícími škálovacími položkami.

Po ukončení sběru dat jsou výsledky vyhodnocovány, interpretovány. K přehlednějšímu vyhodnocení jsou využity přehledové tabulky a grafy. Výsledky a odpovědi na výzkumné otázky jsou shrnuty v závěrečné části bakalářské práce.

Část diskuse a doporučení praxi otevírá témata a problematiku, které vyplývají z výsledků výzkumu. Na jejich základě poskytují praktická řešení realizovatelná pro učitele mateřských škol, která by tuto problematiku mohla vyřešit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝZNAM AUTOEVALUACE V RÁMCI EVALUAČNÍHO SYSTÉMU ŠKOL

Pro vymezení autoevaluace v celém evaluačním systému je třeba nejdříve objasnit pojem evaluace ve školství, vysvětlit jeho cíle a postup. Evaluace školy je komplexní hodnoticí činnost, jejímž prostřednictvím se „zjišťuje hodnota, významnost, užitečnost (...) edukační reality“ (Průcha, 2009, s. 571). Za pomoci stanovených metod komplexně hodnotí kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a také doprovodných jevů činnosti práce učitelů. Je systematická, plánovaná a má předem stanovená kritéria (Syslová, 2012). Je to proces cyklický, který vždy na konci cyklu posoudí, do jaké míry byly dosaženy cíle, aby se toto zjištění stalo v dalším cyklu východisko pro další zdokonalování (Trojan, 2014). Trojan (2016) pro doplnění definice evaluačního procesu využil definici Pfeiffera (2001), se kterou souhlasím a hodlám s ní specifikovat výše psané informace o cykličnosti. Hovoří o tom, že výsledkům evaluace předchází zjištění stavu, funkčnosti, kvality stávající činnosti, k němu náležitý sběr dat, jeho následná analýza a identifikace nefunkčních jevů. Ty se poté pokouší aktéři napravit tak, aby dosáhli žádoucího zlepšování (popř. udržování dobrého stavu). Jejím hlavním cílem je kontrola a zajištění, jestli se ve výchovně-vzdělávacím procesu nevyskytují špatní učitelé – pokud ano, aby se profesně rozvíjeli a zlepšovali, a aby ti kvalitní byli řádně odměněni (Hopkins et al., 2016). Na základě poznání pedagogických procesů školy vyhodnocuje jeho „účinnost a efektivitu“ ve vztahu ke kurikulárním dokumentům (Trojan, 2014, s.41). Zároveň se také na jejím základě ve škole podnikají různé změny.

Evaluace školy na rozdíl od hodnocení je nutně plánovaná, systematická a dlouhodobá činnost využívající určitou metodologii (Hrubá & Chvál, 2019), oproti evaluaci může být hodnocení nahodilé, bez předem stanovených cílů, a nepropojuje vyhodnocení s budoucností školy tak jako evaluace (Trojan, 2014).

Autoevaluace školy byla jako povinnost zavedena poprvé v roce 2005 vyhláškou 15/2005 Sb. *O vlastním hodnocení školy*, nyní je tedy pro české školy povinností, která je ukotvena v zákoně 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (2004), kde §12 stanovuje způsob hodnocení školy mimo jiné “jako vlastní hodnocení školy”. Je to „systematický, naplánovaný a řízený proces popisu a hodnocení kvality práce školy, její součásti nebo jednotlivých pracovníků“ (Trojan, 2014, s.77), který se provádí kolektivně, součástí je celý tým školy. V konkrétních prostředcích záležití, na co se konkrétně škola zaměří, vždy ale ve finále odráží evaluaci celé instituce. Proces

autoevaluace vždy v průběhu „porovnává aktuální stav s naplánovanou podobou“ (Trojan, 2014, s.77), z jehož výsledku zpětně vychází další kroky pro zlepšení výchovně-vzdělávacího procesu na konkrétní škole. Evaluaci a autoevaluaci je třeba spojovat, protože tyto dva procesy společně pomáhají budoucímu rozvoji pedagogického procesu s odkazem na minulost práce v konkrétní škole. Autoevaluace, stejně jako evaluace, podléhá důležitým aspektům, které je třeba splnit. Jsou to plánovitost a také systematickosti, aby měla vždy na co navazovat a dávala smysl i ve chvíli, kdy se například změni vedení. Zúčastnění se snaží o objektivnost, autoevaluace by měla probíhat pravidelně a pracovníci by měli být v rámci této práce důslední. Vždy se tím domlouvá na konkrétních postupech a kritériích autoevaluace, které dodržují. Naposledy je důležitá motivace celého týmu, což je většinou úkolem pro vedení, aby všichni zúčastnění viděli v této práci smysl (Trojan, 2014).

Autoevaluace je v posledních letech pro většinu rozvinutějších států prioritou (Hopkins et al., 2016). Podporuje tím větší odpovědnost samotných škol za vlastní výchovně-vzdělávací proces, za svoje učitele (OECD, 2013), protože si škola při správně prováděné autoevaluaci je schopna určovat, co považuje za kvalitu, a zároveň určený standard kvality udržovat nebo zlepšovat (Syslová, 2012). Report Eurydice (2019) zmiňuje mimo jiné, že autoevaluace je společně s evaluací základem pro zajištění kvality ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je tedy pro zlepšování se nezbytná. *Strategie 2030+* (2020) rovněž zmiňuje potřebu autoevaluace vzdělávacího procesu jako prostředek pro kvalitu pedagogického vedení škol. Zároveň si klade za cíl poskytnout učitelům rozvoj dovednosti “poskytování zpětné vazby učitelům ke kvalitě jejich práce” (s. 81) jako součást jejich profesního rozvoje. Konkrétní kroky kromě “umožnění všem školám realizovat efektivní autoevaluaci” (s. 81) a “posílit zpětnovazební funkce školy při sledování a hodnocení efektivního vzdělávacího procesu a vzdělávacích výsledků” (s. 83) ale není možné dohledat. Jak zmiňuje Eurydice (2019), společně s Belgií, Řeckem, Francií, Maďarskem, Maltou, Polskem, Rumunskem a Lichtenštejnskem nemá Česká republika stanovenou frekvenci ani formu jejího provedení (každá škola si ji stanovuje ve Školním vzdělávacím programu podle sebe).

Autoevaluaci provádí škola samotná proto, aby se snažila zlepšovat kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Pokud je stav kvality dobrý, pomocí autoevaluace škola udržuje tento stav na dobré úrovni. Každý pracovník školy je její součástí a nese za zlepšování kvality svojí instituce zodpovědnost. Získané informace jsou důležité pro objektivitu hodnocení pracovníků školy a další personální práci, například spravedlivé rozdělování odměn.

1.1 Realizace autoevaluace v mateřské škole

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) věnuje autoevaluaci samostatnou kapitolu, kde učitelům vysvětluje její význam a zároveň stanovuje požadavky tak, aby splňovala zákonnou povinnost. Mateřská škola si tak podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) stanovuje ve vlastním Školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP) kategorie autoevaluace „*Předmět evaluace*“, která detailně popíše, na co se škola v konkrétním čase zaměří, „*Metody a techniky evaluace*“, kde škola popíše, jakou formu hodnocení škola bude pro autoevaluační proces používat a jak bude vyhodnocovat výsledky, „*Časový plán*“, kde stanoví vlastní frekvenci použití různých metod a konečné termíny pro vyhodnocení dat a interpretaci výsledků, a poslední „*Odpovědnost učitelů a dalších pracovníků*“, kde se mezi zaměstnanci rozdělí role v konkrétních postupech. Kritéria si škola může stanovit buď vlastní, nebo může pro jejich formulaci využít požadavky na předškolní vzdělávání vypsáná v RVP PV. Ten kromě těchto požadavků také vypisuje konkrétní oblasti, se kterými je důležité v rámci autoevaluace pracovat tak, aby její výsledek byl co nejkomplexnější. Jsou to „soulad ŠVP, TVP a RVP PV“, „plnění cílů ŠVP, příp. TVP“, „způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání“, „výsledky vzdělávání“ a „kvalita podmínek vzdělávání v kontextu RVP PV“ a právě „práce učitelů včetně jejich sebereflexe“, která má být realizována vhodným nástrojem hodnocení (například hospitací). (RVP PV, 2021, s. 40). Co RVP PV rozšiřuje oproti autorům uvedeným v této práci (Syslová, Trojan), je zapojení různých lidí do autoevaluace v rámci školy – zde jsou to kromě všech pracovníků školy i rodiče a partneři školy, kteří jsou do hodnocení školy rovněž zapojeni, jsou jeho součástí (RVP PV, 2021). Dále však v práci budu počítat se zúčastněnými pouze ze strany pracovníků školy, protože rodiče ani partneři školy se například neúčastní porad, které stanovují všechny aspekty autoevaluace konkrétní školy.

Autoevaluace v jakékoliv instituci tedy musí podléhat jasným pravidlům, se kterými jsou všichni účastníci (v tomto případě pracovníci školy) předem seznámeni a souhlasí s nimi. Jedná se v podstatě o konstantní interakci mezi zúčastněnými tak, aby nikdo z nich nepostrádal v této činnosti smysl. Předem je nutné vědět, za jakým účelem autoevaluace proběhne, a stanovit si tak prioritizované cíle pro konkrétní cyklus. Následně v jednotlivých obdobích je potřeba se soustředit na dílčí cíl, který je pro období prioritní, aby celý proces mohl probíhat systematicky. Za těmito cíli je třeba se během procesu znovu ohlédnout, aby se zúčastnění ujistili, jestli stále pracují v jejich rámci (Hrubá & Chvál, 2019). Průcha (2009)

uvádí, že v rámci přípravy je také nutné stanovit si indikátory kvality práce školy. Jejich znění si ale musí každá škola stanovit sama, protože žádná centrální kritéria ani indikátory kvality práce v MŠ stále neexistují (Kohnová et al., 2012). Účastníci se dále musí shodnout na dodržování etických zásad při provádění autoevaluace, stanovit si mezní termíny a vymežit si čas na zpětnou vazbu činnosti a diskusi o celém procesu. Prostředí pro autoevaluaci by mělo být natolik přívětivé a důvěryhodné, aby se diskutéři nebáli mluvit otevřeně i o negativní kritice (Syslová, 2012). Aby se dosáhlo co nejrelevantnějších výsledků, měly by se dodržovat zásady triangulace, což jsou *podmínky různých hodnotitelů* (například hierarchií instituce), *použití různých metod a nástrojů* a *využití různých zdrojů dat*. Informace podávané před, během i po evaluačním procesu mají být transparentní, což opět podporuje zmiňované důvěryhodné prostředí (Syslová, 2012). Kontrola činnosti učitele v rámci evaluace by se měla zaměřovat nejen na chyby, ale také na pozitivní aspekty učitelovy práce. Ten poté díky vyzdvižení těchto aspektů může svou efektivnější činnost stavět už na těch částech výchovně-vzdělávacího procesu, které jsou na dobré úrovni, a ví, kam má dále směřovat (Trojan, 2016). Vhodné je i hodnoceného adekvátně finančně motivovat, což se ale podle Trojana (2016) v České republice kvůli nedostatku finančních prostředků zatím příliš nedaří. I při dodržení všech zásad realizace autoevaluace je ale velmi důležité, co se bude dít pro to, aby se případné nalezené chyby opravily a jedinec i instituce se posunuli dále. Škola má za zacházení s nalezenou chybou zodpovědnost. Pokud negativní zjištění ignoruje, evaluace se nezdaří, protože poslední část – realizace snahy o nápravu – není provedena. Proces evaluace není konečný. I při splnění všech podmínek a fází se za nějaký čas evaluace znovu opakuje, aby zkontrolovala funkčnost a efektivitu změn. Pokud změna nebyla žádoucí, probíhá další snaha o jinou nápravu, pokud se změna povedla, udržuje ji v dobrém stavu i nadále. Mezi množství nástrojů pro autoevaluaci patří právě i hospitace, která je podle výzkumných šetření považována za nejčastěji využívaný evaluační nástroj v mateřských školách (Syslová, 2012). Autoevaluační proces ale musí probíhat kontinuálně pomocí různorodých nástrojů, prostředků a metod sběru dat tak, aby bylo možné získat co nejširší a nejvěrohodnější obraz o situaci. Výzkum Hopkinse (2016) dokládá, že pro učitele bývají některé části autoevaluace stresující, avšak její realizace skutečně podporuje strategie profesního rozvoje, a tím zlepšování výchovně-vzdělávacího procesu ve školách.

Autoevaluace probíhá v několika fázích. Trojan (2014) rozděluje tyto fáze na:

- *Motivační fázi*, při které je hlavním úkolem vedení školy motivovat své zaměstnance a přesvědčit je o užitečnosti, potřebnosti a důležitosti této činnosti pro efektivní rozvoj školy. Vedení se snaží vyvolat v zaměstnancích jejich vnitřní motivaci k procesu tak, aby se z autoevaluace nestalo pouze nutné zlo. Pokud vedení nepřesvědčí personál o správnosti tohoto procesu, nikdy se nepodaří provést následující kroky tak, aby vedly k patřičným výsledkům.
- *Přípravnou fázi*, kde už probíhají konkrétní diskuse o stanovení cílů autoevaluace, jejich podmínek a pravidel, kritérií, indikátorů. Na této diskusi se podílejí opět všichni zaměstnanci a vedení, společně poté ještě proberou a schválí vybrané metody sběru dat, také si rozdělí role pro realizaci autoevaluace.
- *Realizační fáze* nastupuje po důkladné přípravě a zde probíhá samotný sběr dat a informací na základě schválených metod za schválených podmínek, pravidel, kritérií a indikátorů.
- Při *evaluační fázi* se zpracovávají získaná data z terénu a dále se vyhodnocují. Z vyhodnocení informací se poté vytváří podklady pro zpětnou vazbu, která bude přístupná, aby s nimi všichni mohli dále pracovat.
- Poslední fází je *korektivní fáze*, která vychází z podkladů evaluační fáze. Zaměstnanci vyhodnotí z podkladů nejpalčivější problémy, se kterými se bude dál pracovat, aby byly v ideálním případě eliminovány do příští autoevaluace. Také je zapotřebí zvolit (opět společně) vhodné metody, kterými bude třeba tyto zjištěné problémy napravit.

Poté se už pracuje na samotném odstranění, zařazení vhodnějších postupů do běžných jevů instituce, posílení zjištěných pozitivních aspektů, a autoevaluace se děje znovu. Jednak pro kontrolu eliminace vybraných problémů, a také pro nový sběr dat.

2 HODNOCENÍ UČITELŮ JAKO SOUČÁST AUTOEVALUACE ŠKOLY

V rámci autoevaluace školy se evaluace zaměřuje také na práci učitelů a hodnocení jejich působení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pojem hodnocení se více vztahuje ke konkrétním činitelům v instituci – především se týká hodnocení učitelů (pedagogických pracovníků) a dětí (Hrubá & Chvál, 2019). Hodnocení je oproti evaluaci více nahodilé a pouze posuzuje skutečnost, neodkazuje k budoucí činnosti (Trojanová, 2017). Z hlediska vedení školy je hodnocení podřízených pracovníků povinnou součástí jejich řídicí činnosti. Trojanová (2017) se odkazuje na zákoník práce, přičemž zdůrazňuje povinnost vedoucích pracovníků mít přehled o práci (nejen pedagogických) pracovníků a tuto práci pravidelně kontrolovat a hodnotit. Nicméně hodnocení by celkově nemělo vést jenom ke kontrole, ale hlavně k tzv. profesnímu rozvoji učitelů, což je „Soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení“ dětí (Starý, Dvořák, Greger, & Duschinská, 2012, s. 12). Mezi zmiňované aktivity patří další vzdělávání pedagogických pracovníků, tedy semináře, přednášky, konference, vzájemné diskuse s kolegy, a také samostudium. V ideálním případě postupující profesní rozvoj vede k většímu odměňování učitelské práce ze strany vedení (Starý et al., 2012). Finanční ohodnocení z nadtarifní složky platu totiž má odrážet kontrolu a hodnocení zaměstnance, a to na jakékoliv pracovní pozici (Trojanová, 2017).

Hodnocení pedagogické činnosti probíhá u jednotlivých učitelů instituce. Na jejím základě učitel mění své pracovní postupy, pokud nejsou na dobré úrovni, a zkvalitňuje vlastní výchovně-vzdělávací proces. Tyto změny vedou k větší flexibilitě učitele během výchovně-vzdělávacích činností, postupně tak může učitel zvládat adekvátně reagovat na více nečekaných situací (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Dytrtová a Krhutová (2009) používá pro hodnocení učitelské práce pojem „reflexe“. Pro sjednocení textu a vzhledem k samotnému tématu práce budu ale přesto tento pojem zaměňovat za „hodnocení“ na základě terminologie ostatních autorů (Hopkins, Syslová, Trojan). Hodnocení pedagogické činnosti můžeme dle Dytrtové a Krhutové (2009) rozlišit podle toho, na co se hodnocení během výchovně-vzdělávacího procesu zaměřuje. *Technické hodnocení* se zaměřuje na různé způsoby práce učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu, zkoumá, jaké metody a formy výuky učitel používá, jak práci organizuje. *Hodnocení činnosti a po činnosti* sleduje, jak učitel během práce ve výchovně-vzdělávacím procesu reaguje na různorodé situace, které bývají nečekané, a tedy jak je schopný se spontánně rozhodnout

o dalším průběhu práce. *Poradní hodnocení* zjišťuje, jak je učitel schopný naložit s poskytnutými radami dalších učitelů, popř. se vůči nim vymezit, jak reaguje na konfrontaci s těmito radami. Jsou zde zahrnuty i výzkumy, které vyplynuly právě z hodnocení učitele. *Osobní hodnocení* zahrnuje celkový osobnostní rozvoj učitele. Zjišťuje, jaký má učitel vztah ke svému povolání a jak je schopen se s přibývajícimi zkušenostmi, které během výchovně-vzdělávacích procesů získává, dále posouvat ve svých názorech, schopnostech, postojích. To přispívá k usměrnění a dalšímu rozvoji vlastní učitelské činnosti. *Kritické hodnocení* poté probíhá proto, aby bylo možné zjistit, jestli je skrze sebereflexi učitel schopen lépe a lépe naplňovat ideje a cíle výchovně-vzdělávacího procesu, které si stanoví (v souladu s RVP PV) a které dětem poskytuje.

2.1 Sebereflexe učitele v rámci profesního seberochoje

Sebereflexe je součást reflexe učitelovy činnosti zaměřená na vlastní osobu a činnost, je to vnitřní proces, hodnocení sebe sama. Tento proces probíhá záměrně, systematicky a s cílem zlepšovat vlastní způsoby výuky, učitel získává zpětnou vazbu sám od sebe (Dytrtová & Krhutová, 2009). Učitel v podstatě zastává činnost reflektujícího učitele, takže hodnotící dialog vede sám se sebou (Syslová & Horká, 2011). Dytrtová a Krhutová (2009) řadí sebereflexi mezi pedagogické dovednosti, které by měly patřit mezi běžnou práci učitelů i pedagogických pracovníků právě pro odkaz hodnocení směrem k celému procesu evaluace (popř. autoevaluace). Podle Syslové (2013) je sebereflexe nutnou podmínkou pro profesní rozvoj učitele, protože za svoje hodnocení přijímá učitel zodpovědnost a bez všech fází sebereflexe není schopen dále plánovat další kroky ke zlepšení vlastní činnosti. Učitel při sebereflexi hodnotí nejen vlastní aktivity ve výchovně-vzdělávacím procesu, ale také vlastní postoje a hodnoty, které se během profesní dráhy mohou dále proměňovat. Dobře provedená sebereflexe pomáhá k eliminaci stereotypů v pracovním procesu, dává možnost ověřit si v praxi zavedené nové metody, pomáhá učiteli získat návrhy možných důsledků své práce, čímž se naučí předvídat takové situace. Sebereflexe se stává i důležitou součástí sebevzdělávání, motivuje k dalšímu učení se nebo ověřuje získané poznatky v praxi, práci tak zefektivní. Tímto dostává učitel možnost dále profesně růst (Syslová & Horká, 2011). Trojanová (2017) zmiňuje také relaxační funkci sebereflexe, na základě které může učitel získat dobrý pocit z dobře odvedené práce, který je opět motivací pro další činnosti. Dá se tedy říct, že sebereflexe je pro dobrou učitelskou práci dokonce nutným předpokladem, protože se v činnosti tohoto povolání neustále mění podmínky, a učitel by tak měl dosáhnout

flexibility v pedagogickém procesu, stejně tak jako se stále sebevzdělávat. Získáním teoretického rámce prostřednictvím sebevzdělávání lze zase zpětně dávat do vlastní činnosti nové podněty k sebereflexi a změně k lepšímu. Naopak bez dobrého teoretického rámce se nedají stanovit podmínky, podle kterých se v sebereflexi hodnotí (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Sebereflexe učitele je neodmyslitelnou součástí jeho seberozvoje a utváření profesionality učitele (Hornáčková & Syslová, 2014). Vlastní seberozvoj učitele poté odráží celý proces autoevaluace, protože v rámci seberozvoje učitel musí umět převzít zodpovědnost za vlastní profesní růst. Tehdy je možné dále přemýšlet na úrovni celé instituce (Hrubá & Chvál, 2019). Sebereflexe byla v publikaci Trojanové (2017) ve stejném smyslu pojmenována jako „sebehodnocení“, nicméně se v bakalářské práci více přikláním právě k pojmu „sebereflexe“ tak, jak ji používá Syslová (2011, 2013) nebo Dytrtová a Krhutová (2009). Sebereflexe může probíhat jak záměrně, tak neuvědoměle (Syslová, 2013), nicméně jak bude popsáno dále, pro další rozvoj učitelovy práce je stěžejní záměrná sebereflexe.

Sebereflexe učitelovy činnosti probíhá standardně ve čtyřech fázích (Dytrtová & Krhutová, 2009; Syslová & Horká, 2011). Podle Syslové a Horké (2011) jsou to fáze startovací, shromažďovací, interpretační a projektovací, kdy učitel postupuje od uvědomění si potřeby reflektovat svoji činnost přes posuzování své dosavadní práce až k vyvození závěrů a projektování výsledků do budoucí pedagogické činnosti. Dytrtová a Krhutová (2009) uvádí fáze popisnou, vysvětlující, konfrontující a nekonstruktivní. Obě pojetí se prolínají v postupu, Syslová a Horká navíc poukazují na učitelův vlastní zájem o sebereflexi, který se vyskytuje ve startovací fázi, dále se poté v obou pojetích postupuje od detailů k širším okolnostem, a po vyvození závěrů sebereflexe nakonec znovu reflektovaný sestavuje svoji pedagogickou strategii, která by už měla být vylepšená a zbavena problémů řešených během učitelovy sebereflexe. Pro patřičné výsledky je důležitá první fáze, která obsahuje samotnou motivaci ke změně ve vlastním pedagogickém působení. Bez silné vnitřní motivace by nemuselo dojít k dostatečně efektivní změně k lepšímu (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Mezi nástroje vhodné pro dobrou sebereflexi učitelů jsou například profesní portfolio nebo videonahrávky z výchovně – vzdělávacího procesu. Profesní portfolio je nástroj dokladující různé výchovně – vzdělávací materiály práce učitele, dále také doklady o vzdělání. Tyto materiály dávají učiteli přehled o vývoji jeho vlastní práce (Trojanová, 2017). Syslová a Škarková (2015) vidí profesní portfolio jako zdroj dlouhodobé motivace učitele k sebereflexi učitele a jeho práce. Na jeho základě si učitel může přehledně zmapovat,

v jakých oblastech podává dobrý výkon, a které oblasti by měl naopak dále rozvíjet, například dalším sebevzděláváním. Profesionální portfolio je dalším z evaluačních nástrojů, které umožňují širší a plastičtější pohled sebereflexe, takže tím učitel může získat větší nadhled na svoji práci (Trojan, 2014). V dnešní době jsou také videonahrávky vlastní činnosti nastupujícím trendem v oblasti autoevaluačních procesů. Jejich výhodou je možnost zpětného pouštění, možnost dát nahlédnout záznam většímu množství odborníků, čímž vzniká videohospitace. Je ovšem nutné si předem ošetřit záznam výchovně-vzdělávacího procesu podle pravidel GDPR (Trojan, 2014). Jedním z nejefektivnějších nástrojů k získání podnětů ke změně je mimo jiné také vzájemná hospitace nebo hospitace od vedení (Syslová, 2013). Nedílnou součástí seberozvoje učitele je zkušeností podpořená schopnost všimnout si (Janík et al., 2016). Dá se tedy usoudit, že během své práce ve třídě by se učitel mateřské školy měl neustále zdokonalovat v metodě pozorování, díky kterému získá data (všimne si situací, které by měl zpracovat a na které by měl navázat), které následně sám vyhodnocuje a aplikuje je do dalších plánů ve výchovně-vzdělávacích procesech, nebo si je zapamatovává tak, aby je v příštích podobných situacích řešil už intuitivně (Vlčková et al., 2020).

2.1.1 Rizika sebereflexe

Hopkins (2016) ve svém výzkumu zmiňuje názor učitelů ze Spojeného království na sebereflexi jako povinnost a zodpovědnost vedoucí k profesionálnímu rozvoji, avšak vzhledem ke strachu z kontrol inspekcí se zaměřují spíše na ně. Pravidelnost a dobrovolnost sebereflexe tedy v jejich školách nezakotvila. Podle Syslové (2013) k rizikům patří například podhodnocování učitele nebo přílišné idealizování profesních cílů, kterých učitel (zatím) nedosahuje. To právě může vést ke špatnému hodnocení z podstaty negativního pohledu na sebe sama. V extrémních situacích pak může docházet k strachu z vlastního hodnocení, demotivaci, pocitům vyhoření. Sebereflexe by tak měla v tomto případě být sestavena z více nástrojů, aby učitel dostal zpětnou vazbu z různých zdrojů. Nicméně stejné úskalí spočívá i v opačném případě, nadhodnocování vlastní osoby. Takový učitel má problém s přijímáním zodpovědnosti za sebe sama a je v této situaci zapotřebí dobrého vedení, které učitele k pokoře a vlastní zodpovědnosti musí vést. Vhodným doplňkem sebereflexe je poté pro tyto učitele hospitace ze strany vedení. Při neřešení nadhodnocení učitele hrozí riziko selhání v autoevaluaci na úrovni celé školy, popř. i při externí evaluaci.

3 HOSPITACE JAKO SOUČÁST NÁSTROJŮ PRO HODNOCENÍ UČITELE

Evaluační nástroje jsou různé přístupy, jimiž si hodnotitel zajistí sběr dat z terénu, když provádí evaluaci v rámci evaluačního procesu (Chvál et al., 2012). Nástroje hodnocení jsou poté činnostmi, na jejichž základě probíhá hodnocení konkrétního pracovníka (Trojanová, 2017). Nástroje jsou pro hodnocení upraveny tak, aby obsahovaly informace důležité pro konkrétní instituci a aby z nich bylo možné posoudit kvalitu zkoumaného jevu. Proto je důležité, aby se při výběru nástroje zohlednilo hledisko školy, která si nástroje sama vybírá (Chvál et al., 2012).

Pro autoevaluaci škol tak, aby splňovaly legislativu týkající se vlastního hodnocení škol, byl například v roce 2010 Martinou Kekule vytvořen evaluační nástroj „*Rámeček pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce*“ (Chvál et al., 2012). Tento nástroj umožňuje po vyplnění vygenerovat zprávu o autoevaluaci školy a dává školám možnost ji provádět strukturovaně (pomocí 117 otázek k vyplnění) a přehledně.

V rámci hodnocení kvality učitelské práce vznikl v roce 2015 evaluační nástroj „*Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*“ (Syslová & Škarková, 2015), který byl určen pro dlouhodobé hodnocení i sebehodnocení práce učitele. Staví na popsáních indikátorech kvalitní práce učitele, se kterými se učitel srovnává a výsledky zaznamenává do hodnotícího formuláře na hodnotící škály. Tento evaluační nástroj mohou mateřské školy v případě zájmu použít, nebo dále pracovat podle vlastního systému sestaveného z různých nástrojů a metod.

Česká školní inspekce vydala v rámci svého portálu *Kvalitní škola* sérii několika nástrojů s pojmenováním „*Nástroje pro vlastní hodnocení*“ (Česká školní inspekce, 2022). V rámci nich prezentuje několik nástrojů splňujících ukazatele kvality, která ČŠI oficiálně stanovuje. Mezi nimi se objevuje i hospitační záznam pro předškolní vzdělávání jako jedna z možností využití.

A jedním z nástrojů hodnocení je právě i samotná hospitace. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) se jedná o návštěvu (buď vedení, České školní inspekce, jiného učitele nebo odborníka výchovně-vzdělávacího procesu) u hospitovaného učitele s účelem rozpoznat, analyzovat a popsat stav a úroveň zhlédnuté činnosti učitele. Hospitující konkrétně zjišťuje, jestli učitel naplňuje stanovené dlouhodobé i krátkodobé cíle podle RVP PV, jestli práce učitele koresponduje se současnými trendy ve školství, a poté pozoruje konkrétní jevy v pedagogickém procesu, na které se hospitující dále úžeji zaměřuje (Syslová, 2012). Hospitace je tak kontinuální proces, nekončící cyklus. Z výsledků výzkumných šetření Syslové (2012) vyplývá, že právě hospitace je nejčastěji používaným nástrojem hodnocení mateřských škol. Dává zúčastněným příležitost dávat a dostávat kvalitní zpětnou vazbu a diskutovat nad prací druhého, inspirovat se jí nebo inspirovat naopak hospitovaného, což jiné nástroje hodnocení neposkytují. Je dobrým prostředkem pro zjištění, jaké má učitelský kolektiv možnosti se dále rozvíjet a jak ho k tomu motivovat, učitelé si také mohou porovnat vlastní sebereflexi s pohledem druhé, objektivnější osoby (Syslová, 2013). Při hospitaci navštěvuje jeden odborník (nebo více) druhého, a tak, debatou nad touto návštěvou, mají možnost svou práci rozvíjet všichni (Trojan, 2014).

Základními dvěma metodami při hospitaci jsou pozorování a po hospitaci samotné (někdy i před hospitací) rozhovor mezi zúčastněnými (Syslová, 2012; Trojan, 2016). Dyrtrtová a Krhutová (2009) poté přidávají ještě metodu popisování. Mezi ostatními nástroji hodnocení je hospitace „jediná přímá metoda pozorování pedagogického procesu“ (Trojan, 2014, s. 70). Právě na základě pozorování hospitující vyhodnocuje práci učitele a má společně s hospitovaným učitelem možnost společně nastavit kroky k jeho dalšímu profesnímu rozvoji. Pozorování by mělo podle Syslové (2012) splňovat dva požadavky, a to být cílené a záměrné. Pozorující hospitující vždy hospituje s nějakým účelem, předem stanovenými pozorovacími kritérii, nesleduje výchovně-vzdělávací proces úplně nahodile. I tak ale může být pozorování prováděno dvěma možnými způsoby, a to strukturovaně a nestrukturovaně. Výhodou strukturovaného pozorování se snaží vyhodnocování hospitace, protože se vše zaznamenává do formuláře a hospitující má tak k dispozici osnovu, podle které může srozumitelněji a rychleji hodnotit. Oproti tomu nestrukturované pozorování nevyžaduje náročnou přípravu nebo přesné zachycování pozorování podle formuláře. To ale neznamená, že hospitace je bezúčelná, nicméně pozorující má možnost zachytit širší spektrum jevů během pozorování. Vyhodnocení a jeho formulace je poté

náročnější. Syslová (2012) proto při nestrukturovaném pozorování doporučuje zachytit záznam na video či mít k dispozici více hospitujících, kteří budou schopni diskutovat nad pozorovanými jevy.

Hospitace podle Syslové (2013) plní různé funkce, které se prolínají a doplňují, nelze je tedy od sebe striktně oddělovat. Hospitace plní funkci prostředku k diagnostikování vzdělávacích potřeb učitelů, tedy zjišťuje, jaké další vzdělávací akce, semináře mají být učitelům poskytnuty pro zkvalitňování jejich práce, na které trendy se mají zaměřovat vzdělávací instituce, kde učitelé potřebují více externí podpory. Na druhou stranu také hospitace může zkontrolovat, jak je učitel schopný zpětně přinést nabyté znalosti z toho vzdělávání zpátky do praxe, jak efektivní vzdělávání bylo. Tato funkce podporuje kvalitu práce učitelů. Trojan (2014) tuto zpětně kontrolní funkci od diagnostické odděluje zvlášť a nazývá ji sumativní funkce.

Hospitace také kontroluje aktuální úroveň práce učitele, což předchází diagnostické funkci hospitace. Zkoumá, jestli koresponduje praxe s požadavky RVP PV a na základě toho je možné podnikat další změny, které by do budoucna více sladily práci učitele a kurikulární dokumenty k práci určené (Syslová, 2012). Důležité jsou ale předem stanovené požadavky na kvalitní práci. Vzhledem k tomu, že v současnosti standardy kvality ještě stále neexistují, je nutné si tuto úroveň ujasnit předem mezi vedením a učitelem (Trojan, 2017).

Jak už bylo zmíněno, hospitace je vhodným prostředkem pro personální práci ať ze strany vedení, nebo mezi kolegy navzájem. Je vhodné skrze hospitaci poznávat práci ostatních v kolektivu, potkat se osobně a takto se více sblížit (Syslová, 2012). Dílčími funkcemi jsou poté motivační, sociální a odměňovací funkce (Trojan, 2017).

Důležitá je funkce reflektivní a sebereflektivní, což napomáhá celému autoevaluačnímu procesu, a i proto je hospitace jakožto nástroj hodnocení často ve školách využívána. Díky dobře nastavenému systému hospitací se může stát významným motivačním faktorem pro všechny zúčastněné. Dalšími dílčími funkcemi hospitace mohou být informační, poznávací, výchovná nebo zobecňovací funkce (Trojan, 2017).

Čapek (2010) sepsal několik zásad pro realizaci hospitace, aby se předcházelo zbytečnému chaosu při hodnocení, špatné interpretaci hodnocení nebo nepříjemné atmosféře při činnosti samotné. Při hospitování se hospitující má zaměřit na užší skupinu pozorovaného, protože

zbytečné zaobírání se širokou skupinou jevů při pedagogickém procesu způsobuje povrchnost hodnocení, a tudíž její nižší relevanci. Navíc má hospitující své způsoby hodnocení prezentovat naprosto transparentně a myslet na to, že jeho závěry jsou vždy subjektivní, a tedy diskutabilní s hospitovaným. K takové diskusi, která připouští argumenty hospitujícího i hospitovaného, slouží pohospitační rozhovor. Kyriacou (2012) se v zásadách více zaměřuje na působení hospitujícího učitele na hospitovaného, aby výsledek hospitace vedl dále ke vzájemné vlídné spolupráci na realizaci změn. Nezaobírá se tedy praktickou realizací pozorování, zápisu a hodnocení, ale spíše způsobem jednání mezi učiteli. Hospitace nemají být pojímány jako hodnocení práce učitele (čímž je v rozporu s kontrolní funkcí hospitace, jak se o ní zmiňuje Syslová, 2012), ale primárně jako prostředek spolupráce. Hospitující se má snažit o to, aby dosáhl s kolegou vzájemné úcty a důvěry, které povedou k tomu, že si hodnocený spíše vezme rady za své, navíc musí pochopit záměry a cíle učitele, kterého přišel hodnotit. Také při hodnocení má být učitel obezřetný při formulaci vět, aby hodnocení nepůsobilo jako výtka, ale jako téma otevřené pro diskusi. Hospitující se tak nestaví do pozice rádce, ale spolupracovníka. V ideálním případě hospitovaný na závěr provede sebereflexi, k níž mu dopomohl právě rozhovor s hospitujícím.

Syslová (2016) stanovila podmínky zlepšování procesu hospitací, které staví především na dovednostech v plánování a znalostech kurikulárních dokumentů, k nimž se vztahují cíle, které mají být plněny. Zkvalitnění hospitace dopomáhá také kvalitní zápis (ať strukturovaného nebo nestrukturovaného) pozorování. Jak bylo řečeno, kvalitní hospitace závisí na kvalitním vedení – pokud je vedení schopno motivovat své zaměstnance k rozvoji zodpovědnosti za svoji práci i za kolektiv a pokud je ochotno za kvalitní práci zaměstnance kvalitně ocenit (ať nehmotně, nebo finančně), proces hospitací se může stát kvalitní součástí autoevaluačních procesů školy. Trojan (2014) ke zmíněnému navíc navrhuje několik praktických rad, jako je vhodný časový předstih domluvy na hospitaci, který nemá být moc dlouho dopředu, hospitující s hospitovaným se mají předem domluvit na realizaci aktivního nebo pasivního pozorovatele ve výuce a že také má hospitující prozradit jak učitel, tak dětem účel své návštěvy ve výchovně-vzdělávacím procesu. Klade důraz na dodržování dohodnutých změn pro zkvalitnění další práce, které proběhly při pohospitačním rozhovoru. Výsledky hospitace by se měly delší dobu uchovávat, a to kvůli možnosti se k nim zpětně vracet. Další hospitace by poté měla vycházet z předchozích, aby byla možnost navázat na předchozí práci a nezabývat se starým zjištěním.

Autoři zabývající se hospitací pedagogického procesu (Dytrtová, 2018; Kyriacou, 2012; Trojan, 2014) se ve většině případů zaměřili na hospitace na 1. stupni základní školy a vyšších (jedinou výjimkou je Zora Syslová, která hospitace vztahuje k mateřské škole). Operují tedy s termíny jako „*hospitace vyučovací jednotky*“ a „*vyučování*“ (Dytrtová, 2018). V rámci mateřských škol hospitace probíhá během vybraného úseku, nebo během celého výchovně-vzdělávacího procesu konkrétního dne u konkrétního učitele. Termíny pro popsání etap hospitace jsou pozměněny tak, aby seděly do terminologie předškolní pedagogiky.

Trojan (2014) rozděluje hospitaci pouze na dvě fáze, které jsou rozsahem širší, zahrnují i celý proces zařazování hospitace do systému autoevaluace školy (nazvaná jako „*systémová etapa*“) a samotný proces hospitace je celý v jedné etapě. Naopak Dytrtová (2018) (a podobně i Syslová, 2013) se zaměřuje detailněji na samotnou realizaci hospitace, tedy ve fázi, kdy už je jasné, že hospitace bude jedním z evaluačních nástrojů školy.

První fáze je příprava hospitujícího na hospitaci. Zde si hospitující předem zjišťuje informace o výchovně vzdělávacím procesu. Pohledem hospitace v mateřské škole se hospitující seznámí s cíli učitele, tématem a jeho zařazením do integrovaného bloku, popř. s mimořádnými situacemi, které by mohly pozměnit pedagogický proces (např. výraznější absence dětí, proběhlá mimořádná událost atd.). Kyriacou (2012) tuto fázi nazývá jako „*fázi předcházející hodnocení*“, nicméně záměr je podobný. Více se zaměřuje na formu rozhovoru nebo dotazníku s hospitovaným, protože si klade za cíl zjistit přímo od učitele, čemu se bude chtít ve výchovně-vzdělávacím procesu nejvíce věnovat.

Poté následuje vlastní hospitace ve výchovně vzdělávacím procesu. Při výchovně-vzdělávacím procesu provádí hospitující pozorování, na jehož základě provede zápis do hospitačního archu, do procesu nezasahuje. Syslová (2013) v etapě realizace připomíná vyhýbání se subjektivitě a soustředění se na jevy více než na osobu učitele. Kyriacou (2012) klade důraz na vzájemnou dohodu mezi hospitujícím a hospitovaným, jaká forma pozorování bude hospitovanému učiteli nejpříjemnější.

Na závěr probíhá rozbor vyučovací jednotky, hodnocení a závěr. Hospitující analyzuje zjištěné údaje a poté si k rozhovoru připravuje kvalifikované otázky na hospitovaného na základě toho, co vypořezoval. Při rozhovoru se k procesu vyjadřuje hospitovaný, a poté mu hospitující shrne své poznatky, o kterých dále diskutují. Po proběhlém rozhovoru a souhlasu zúčastněných hospitující formuluje závěry z celé hospitace, které povedou ke zlepšení budoucího pedagogického procesu a ke zkvalitnění vzdělávání na konkrétní škole.

Kyriacou (2012) doplňuje tyto tři fáze navíc ještě o čtvrtou fázi, která se zvláště zaměřuje na realizaci změn. Tuto fázi nazývá „*navazující činnost*“, a je založena na dohodě učitelů na konkrétních krocích vedoucích k realizaci změn. Tato fáze zaručuje pokračování hospitačního procesu jako cyklu.

3.1 Druhy hospitací

Hospitace jsou rozdělovány do jednotlivých druhů podle toho, kdo se stává hospitujícím. Jedinou povinnou hospitací pro mateřské školy je **hospitace České školní inspekce** (dále ČŠI). ČŠI je základní autoritou pro evaluaci škol. Má totiž potenciál svým hodnocením nastartovat proces plánování a realizace dalších kroků, které povedou ke zlepšení výchovně-vzdělávacího procesu (Hopkins et al., 2016).

Výhodou této externí hospitace je pro přístupnost jednotných ukazatelů kvality její explicitnost, možnost využívat pro hodnocení kvantitativní metody a na základě shromažďování dat z celé České republiky taky kvantifikace těchto dat. Globálně má dle výzkumu z roku 2012 inspekce pozitivní dopad na zlepšení výchovně-vzdělávacího procesu, konkrétně o 10 % po roce inspekční kontroly (Hopkins et al., 2016). Samozřejmě ale také existují rizika přítomnosti stresu učitele z možné kontroly jeho práce. Ten potom vede k ukazování se v co nejlepším světle, k přehrávání, a tedy ke zkreslení výsledků a taktéž k deprofesionalizaci práce učitele. Učitel se totiž před inspekcí bojí ukazovat své inovativní metody, systém výuky pak tedy zůstává poněkud zkosnatělý. V publikaci Hopkinse (2016) se ale na druhou stranu objevují i výsledky studie inspekce Ofsed z roku 2007, která obhajuje inspekční práci. Stres podle této studie totiž reálně více ovlivňují nepříznivé vztahy na pracovišti než přítomnost inspekce.

Nakonec samotný výzkum Hopkinse (2016) poukazuje na vnímání inspekce učiteli spíše v negativním světle, jako kontrolu více než podporu. Navíc se z výzkumu potvrdilo i riziko přizpůsobování autoevaluace požadavkům inspekce, tedy výsledky bývají zkreslené. Návrhem učitelů v tomto výzkumu je zahrnutí autoevaluace školy do inspekční zprávy, což by v důsledku podpořilo snahu ji ve škole nepodceňovat a dělat pořádně.

Jeden z dalších druhů hospitace je interní **hospitace ze strany vedení**. Hospitaci u vybraného učitele provádí vedoucí pracovník (nebo osoba jím pověřená) s cílem zjistit, jak učitel pracuje, jaké využívá metody a jestli jsou žádoucí v korespondenci s cíli ŠVP. Významným cílem pro hospitující osobu je také samotné poznání pedagogické situace u konkrétního učitele, aby měl hospitující přehled o celkovém stavu pedagogického sboru

v instituci. Až po poznání působení všech učitelů lze stanovit a hodnotit úroveň a možnosti zlepšení a zefektivnění (Dytrtová & Krhutová, 2009). Starý et al. (2012) provedli kvalitativní analýzu vzdělávacích potřeb učitelů, z níž vyplynulo, že hospitace jsou na školách prováděny často jako podpora učitele, protože kromě poznání způsobu práce učitele nabízí vedení i ukázkou vlastní hodiny, což je pro méně zkušené učitele cenná zkušenost. To potvrzuje nejen důležitost zkušenosti pro vedení, ale také pro vzájemné poznání se. V rámci analýzy ale proběhly také individuální rozhovory s vedoucími pracovníky, kteří přiznali, že na takové hospitace nechodí tak často, jak by bylo vhodné.

Další interní hospitace, které jsou pro změnu na kolegiální úrovni, jsou **vzájemné hospitace**. Syslová (2015) vzájemnou hospitaci řadí mezi jednu z forem spolupráce učitelů. Splňuje zásady hospitace i její etapy. Učitelé docházejí pozorovat a hodnotit výchovně-vzdělávací proces svých kolegů, tento proces je vzájemný. Jednak učitelé poznávají způsob výuky svých kolegů, mohou se inspirovat nebo naopak poskytnout vlastní zkušenosti, které lépe naplňují cíle školy, učí se ale také kriticky zhodnotit vlastní spolupracovníky a komunikovat s nimi. To posiluje společnou vizi učitelského kolektivu, nutí učitele cítit zodpovědnost nejen za sebe, ale za celý kolektiv, poskytuje možnost vzájemné podpory, motivace, zjemňuje postoje jednotlivých učitelů do společné vize (Syslová, 2016), a je tak nedílnou součástí sjednocování a sladění kolektivu. Navíc učitelé poskytnou další podněty pro sebereflexi vlastní práce. Starý et al. (2012) provedli kvalitativní analýzu vzdělávacích potřeb učitelů, ze které vyplynulo, že spolupráce a podpora od kolegů ve formě vzájemné hospitace je funkční tehdy, když ho soustavně podporuje i vedení školy. Tento výsledek nepřímo doplňuje Syslová (2016), která tvrdí, že pro dobrou vzájemnou hospitaci nejprve učitelé musí vědět, jak by mělo vypadat žádoucí, kvalitní vzdělávání na jejich škole, což musí stanovit a motivovat k němu především vedení. Pokud se tak neděje, dělají se vzájemné hospitace jenom jako formalita. Stejný výsledek přichází ve chvíli, kdy se učitelé bojí kontroly jejich práce, nejsou otevřeni možnostem jejího zlepšení a v kombinaci absence podpory vedení tedy vzájemné hospitace takovým učitelům mohou postrádat smysl. Velkou roli v názoru na vzájemné hospitace hrají vztahy mezi kolegy na pracovišti. Větší obavy může mít učitel u kolegy, se kterým nemá dobré vztahy nebo se s ním ještě dobře nezná. V druhém případě je vhodné nabídnout kolegovi vlastní ukázkou na oplátku, aby se obavy z hospitace snížily (Starý et al., 2012).

Druhá forma externí hospitace je kolegiální hospitace mimo vlastní instituci. Tyto **meziškolní hospitace** fungují mezi institucemi tak, aby si učitelé měli možnost vyměnit

zkušenosti i za hranicemi autoevaluace školy. Učitelé se oproti běžným hospitacím uvnitř vlastní instituce musí ale na tento typ pozorování a hodnocení více dopředu připravit – seznámit se s průběhem výchovně-vzdělávacího procesu na jiné škole, jaký má škola časový harmonogram, pročíst si integrované bloky a téma, kterému se učitel v jiné instituci hodlá věnovat (Syslová, 2016). Také je tento druh hospitace časově náročnější, protože přesun mezi pracovištěm a jinou mateřskou školou trvá déle než pohyb v rámci instituce. Vhodným prostředkem pro meziškolní hospitaci je videohospitace, čímž složitější časová organizace odpadá (Syslová, 2016).

Poslední forma hospitace zahrnuje spolupráci mezi střední pedagogickou školou/univerzitou a mateřskou školou. Jedná se o **studentskou hospitaci**, kdy student přijde pozorovat práci učitele, a staví tak sám sebe do pozice hospitujícího se všemi náležitostmi (až na absenci praktických zkušeností). Vlčková et al. (2020) popisuje možnost profesního učení studentů na základě pozorování a nápodoby hospitovaného učitele. Ten, jakožto zkušený učitel, by v ideálním případě měl vytvářet takové podmínky ve výchovně-vzdělávacím procesu, aby studenti měli při pozorování šanci výuku reflektovat – tedy dávat studentům prostor pro polemizování nad zvolenými metodami a formou, pro kladení otevřených otázek nebo pro samotné hodnocení práce ze strany studenta a následné diskuzi nad jeho stanovisky. Student tak dostane příležitost všimnout si více detailů, brát hospitaci jako aktivní formu bádání nad konkrétními situacemi, převzít zodpovědnost za vlastní hodnocení hospitovaného učitele. Naopak hospitovaný učitel dostává možnost předávat studentovi vlastní zkušenosti a formovat jeho další studium, obohatit ho o praktické zkušenosti. Navíc se může dozvědět o aktuálních teoretických trendech, které se na školách vyučují.

3.2 Kritéria hospitování

Pro hodnocení učitele v pedagogickém procesu je nutné si předem stanovit kritéria, které bude hospitující hodnotit. Protože neexistují jednotně stanovená kritéria pro všechny mateřské školy, autoři nabízejí různá kritéria, která lze do hospitace zařadit. Dytrtová (2018) mezi kritéria hospitování řadí například verbální a neverbální projev učitele, časové rozvržení a organizace výchovně – vzdělávacího procesu, zpracování obsahu a způsob realizace cílů, použití didaktických pomůcek a techniky, aktivitu a atmosféru ve třídě.

Speciální kritéria má poté Česká školní inspekce (Česká školní inspekce, 2022), která pro své hodnocení kvality vydává tzv. ukazatele kvality. Mezi ty, které mohou být předmětem pozorování při hospitaci, patří:

- Plánování a příprava výuky zkoumající relevantnost cílů, obsah výchovně-vzdělávacího procesu a jeho využití.
- Podmínky výchovně-vzdělávacího procesu, které jsou ovlivněny zkušenostmi a způsobilostí konkrétního učitele, ale také na ně působí „vliv sociodemografických a psychohygienických podmínek“ (Dytrtová, 2018, s. 23).
- Organizace, formy a metody výchovně-vzdělávacího procesu, které jsou v souladu s RVP PV. Je poté zkoumáno, jestli byly vhodně pro daný proces využity.
- Motivace a hodnocení, kde se zjišťuje, jakým způsobem jsou do výchovně-vzdělávacího procesu zařazovány a jestli jsou pro stanovené cíle efektivní.
- Interakce a komunikace mezi všemi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, jakým stylem jsou zavedena a dodržována pravidla, jak se u dětí komunikace rozvíjí pomocí možnosti diskutovat a mít odlišný názor, jaká je celková atmosféra ve třídě a jak učitel zvládá nežádoucí chování dětí.
- Výsledky výchovně-vzdělávacího procesu, kde učitel systematicky sleduje pokroky, jak se děti posouvají k dosažení kompetencí RVP PV, na jaké jsou úrovni a jestli výchovně-vzdělávací proces napomáhá k jejich zlepšování, popř. dosažení.

3.3 Shrnutí teoretické části

Teoretická část popsala hospitaci jako součást procesu evaluace a v rámci té jako jeden z nástrojů hodnocení. Kapitoly jsou členěny hierarchicky. První kapitola se zabývá evaluačním a autoevaluačním procesem, zdůvodňuje, proč je vhodné tyto dva procesy propojovat. Na základě rešerše různých autorů popisuje jejich přípravu, zásady při jednotlivých jejich fázích, realizaci autoevaluace také opírá o RVP PV. Autoevaluačního procesu se zúčastňují všichni zaměstnanci instituce a kapitola popisuje rozdělení jednotlivých rolí, zmiňuje rovněž úlohu vedoucího pracovníka v celém procesu. Celá kapitola klade důraz na nekonečnost celého procesu, kdy v jednotlivých cyklech probíhají další evaluace instituce. Jen tak se může škola neustále zlepšovat.

Práce vysvětluje rozdíl mezi evaluací a hodnocením. Právě hodnocení se věnuje druhá kapitola, protože hodnotící procesy patří pod procesy evaluační. Zaměřuje se specificky na hodnocení učitelů a jejich práce. Hodnocení probíhá za účelem profesního rozvoje každého učitele v rámci instituce. Popisuje hodnocení učitele vedením, ale také se zabývá sebereflexí jakožto hodnocením sebe sama. Spojením těchto dvou možností hodnocení se zvětšuje

odpovědnost každého učitele za sebe i za celý učitelský kolektiv. Kapitola opět popisuje fáze, upozorňuje na rizika, popisuje některé z metod používaných pro sebereflexi učitele. Kvalitní hodnocení a sebereflexe poté v ideálním případě zajistí větší profesionalitu každého učitele, a tím celé instituce.

Poslední kapitola se poté věnuje specificky hospitacím, které jsou jedním z nástrojů hodnocení. Kapitola vymezuje nástroje hodnocení vůči evaluačním nástrojům, hospitaci poté popisuje detailněji. Hospitace využívá několik metod, kterými jsou pozorování, rozhovor a někdy popis. Probíhá v několika fázích a plní funkce doplňující celý evaluační proces školy. Hospitace mohou probíhat ve formách externích i interních, jednotlivé druhy jsou poté detailněji popsány. Jedinou povinnou hospitací pro všechny školy je hospitace České školní inspekce, která také jako jediná vydává explicitně kritéria hodnocení tak, aby se školy mohly připravovat a rozvíjet podle určitých ukazatelů. V ostatních druzích hospitací nejsou kritéria pevně stanovena, školy si tudíž musí vytvořit svá vlastní.

Na teoretickou část navazuje část empirická, která ověřuje teoretické poznatky o hospitacích u učitelů mateřských škol. Výzkum zjišťuje, jestli učitelé považují hospitaci skutečně za významný nástroj hodnocení pro jejich profesní rozvoj, nebo považují tento nástroj za pouhou formalitu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce popisuje přípravu a realizaci výzkumu zaměřeného na zjišťování významu hospitací pro učitele a učitelky mateřských škol. Výzkum má kvantitativní charakter. V následujících kapitolách stanovuji hlavní a dílčí cíle výzkumu, zvolenou metodu a postup pro sběr dat a jeho vyhodnocení. Pro sběr dat jsem použila nástroj dotazník a podle stanovených cílů popisuji, co si o procesu hospitací učitelé a učitelky myslí a jak probíhají v jejich mateřských školách. Konkrétní podoba dotazníku je součástí příloh bakalářské práce.

4.1 Cíle výzkumu

V bakalářské práci si stanovuji jako hlavní cíl **zjistit, jaký má hospitace význam pro učitele mateřských škol.**

V rámci dílčích cílů zjišťuji:

1. Jaký mají učitelé názor na proces hospitací fungujících na jejich MŠ.
2. Jak skutečně fungují jednotlivé druhy hospitací v mateřských školách.
3. Jak je hospitace využívána jako nástroj hodnocení učitelů v mateřských školách.

4.1.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka odráží hlavní výzkumný cíl, tedy: **Jaký význam má hospitace pro učitele mateřských škol?**

Dílčí výzkumné otázky poté navazují na hlavní výzkumnou otázku:

1. Jaký názor mají učitelé na proces hospitací v jejich mateřské škole?
2. Jak probíhají různé druhy hospitací v mateřských školách?
3. Jak je hospitace využívána jako nástroj hodnocení učitele?

4.2 Metoda sběru dat

Výzkum je proveden formou dotazníku, který byl poskytnut přes aplikaci Microsoft forms. Za účelem získání do nejvyššího počtu názorů respondentů byla zvolena právě tato metoda, protože dotazník je při krátké časové dotaci (i pro zadávajícího i pro respondenta) určen pro velké množství odpovídajících lidí (Gavora, 2010).

Vzhledem ke sběru dat výhradně přes sociální sítě (zveřejnění proběhlo záměrným výběrem učitelských facebookových skupin s požadavkem vyplnění od učitelů mateřských škol, v rámci skupiny byl poté dostupný výběr), nebyla zjištěna návratnost dotazníku.

Vstupní část dotazníku vysvětluje účel dotazníku i cíl bakalářské práce, vymezuje skupinu respondentů (řárodní učitelé a učitelky MŠ), zaručuje anonymitu výsledků a předem oznamuje přítomnost vytvořených didaktických materiálů jako poděkování za vyplnění dotazníků. Rozsáhlejší text ve vstupní části dotazníku byl zvolen za účelem vyšší motivace respondenta se to dotazníkového šetření zapojit a zajistit tak větší množství respondentů, kteří jsou ochotni spolupracovat (Chráska, 2016).

Hlavní část s otázkami sestává ze 4 demografických položek, 16 hlavních položek a jedné položky týkající se připojení poznámek k dotazníku. Hlavní položky mají převážně charakter škálovaných otázek, konkrétně Likertových škál, které obsahují stupnicované výroky (Gavora, 2010). Jedna hlavní položka má charakter otevřené otázky, aby při popisu ideální hospitace nemuseli být respondenti usměřňováni (Chráska, 2016). Znění položek dotazníku nebylo převzato z žádného existujícího dotazníku podobného charakteru.

Výsledky dotazníku jsou vyhodnocovány tříděním, aritmetickým průměrem nebo kategorizací (v případě otevřené otázky). Pro tabulky četností a grafy je využita tabulka Microsoft Office Word a Microsoft Office Excel.

Před hlavním sběrem dat jsem oslovila 5 učitelek mateřských škol a provedla předvýzkum, abych si ověřila srozumitelnost položek a ochotu respondentů vyplňovat dotazník až do konce. Rovněž jsem zkoušela přístupnost didaktických materiálů z disku pro respondenty. Několik položek bylo pozměněno kvůli větší srozumitelnosti pro učitele, také byly doplněny některé demografické položky. Dále následovalo vkládání odkazu na dotazník do facebookových skupin pro učitele, kde po celou dobu sběru dat měli respondenti v případě dotazů, problémů nebo poznámek možnost se mnou aktivně komunikovat prostřednictvím komentářů nebo soukromých zpráv. Tuto možnost několik respondentů zvolilo, protože při vyplňování v mobilním telefonu nebylo možné si didaktické materiály stáhnout. Zvolila jsem tak možnost poslat v případě zájmu respondentům materiály e-mailem.

4.2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl vybírán zčásti záměrně, a to specifikací facebookových skupin, do kterých byl dotazník vložen. Nicméně v rámci těchto skupin je soubor už založen na dostupném výběru, protože respondenti se do výzkumu zapojovali na základě vlastního

uvážení, nebyli konkrétně osloveni. Výzkumným souborem jsou učitelé mateřských škol, kteří nemají vedoucí funkci na svém pracovišti. Celkový počet respondentů je 111, z nichž 3 respondenti nikdy nezažili žádnou hospitaci, tudíž vyplňovali až položky týkající se jejich názoru na přínosnost hospitací. Z dotazníku nemusela být vyřazena žádná z odpovědí. Dotazník respondenti vyplňovali v průměru 13 minut a 16 sekund, doba vyplňování tedy přesáhla očekávaný čas kolem 10 minut.

5 ANALÝZA VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

V následující kapitole popisují, analyzují a interpretují výsledky získané od respondentů v dotazníku. Data získaná prostřednictvím dotazníku jsou zpracována za pomoci grafů Microsoft Office Excel a tabulek Microsoft Office Word. Tato kombinace zajišťuje lepší přehlednost při analýze dat.

Dotazník obsahuje 4 demografické položky, 14 škálovacích položek, 1 uzavřenou položku (za účelem rozvětvení dotazníku), 1 hlavní otevřenou položku. Data jsou nejprve analyzována na základě rozdělení do těchto kategorií otázek. Na závěr byla 1 otevřená položka poskytnuta dobrovolným komentářům a možnosti stáhnout si materiály, které byly za vyplnění dotazníku poskytnuty respondentům zdarma.

5.1 Demografické údaje

Položky 1 – 4 se věnují demografickým údajům o respondentech. **Položka č. 1** se týká délky praxe učitele v mateřské škole. Z tabulky 1 vyplývá, že z celkového počtu respondentů 111 mají největší zastoupení učitelé/ učitelky s praxí v rozmezí 3-5 let (27,9 %) a nejmenší učitelé/ učitelky s praxí mezi 16 a 20 lety (4,5 %). Celkově lze z tabulky 1 vyčíst, že více dotazník vyplňovali učitelé/ učitelky s praxí 10 let a méně (58,4 %). Je možné, že tento výsledek je ovlivněn dostupností dotazníku pouze na sociálních sítích.

Tabulka 1 – Délka praxe

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
0-2 roky	15	13,5 %
3-5 let	31	27,9 %
6-10 let	19	17,1 %
11-15 let	15	13,5 %
16-20	5	4,5 %
21-30 let	13	11,7 %
31 a více let	13	11,7 %
Celkem	111	100%

Položka č. 2 zjišťuje dosažené vzdělání v oboru učitelství pro MŠ (popř. předškolní pedagogika) učitelů/učitelék MŠ. Na základě předvýzkumu bylo zjištěno, že respondenti nezvládali určit nejvyšší dosažené vzdělání v konkrétním oboru, a ve většině případů vybírali možnost celkového nejvyššího dosaženého vzdělání, ač v jiném oboru. Protože tyto výsledky by mohly být pro výzkum zkreslující, zjišťovala položka nakonec všechny vystudované stupně v tomto oboru, a tak mohli respondenti vybrat více možností. Této možnosti využilo celkem 19 respondentů ze 111. Na základě zvolených odpovědí byly původní výsledky přepočítány – u respondentů s více odpověďmi byla zvolena právě odpověď vyššího stupně vzdělání podle ISCED 2011.

Původní počet odpovědí s kombinacemi odpovědí:

Tabulka 2 – Dosažené vzdělání v oboru (všechny odpovědi)

Dosažené vzdělání v oboru	Absolutní četnost
SPgŠ	67
VOŠ	10
VŠ – Bc.	25
VŠ – Mgr.	10
VŠ – doktorské studium	0
VŠ – s oborem speciální pedagogika	10
Oborová zkouška	5
Celoživotní vzdělávání	5
Celkem odpovědí	132

Vzhledem ke kombinaci odpovědí existuje určitá pravděpodobnost, že ani při jasně vymezeném zadání (obor učitelství pro mateřské školy, předškolní pedagogika) respondenti nevolili vzdělání v tomto specifickém oboru. Tuto pravděpodobnost může zvýšit například zvolení kombinace odpovědí „*střední pedagogická škola*“ a „*oborová zkouška*“ zároveň, přičemž oborová zkouška na SPgŠ z předškolní pedagogiky by buď pro absolventa střední pedagogické školy v oboru předškolní pedagogika byla redundantní, nebo učitel absolvoval SPgŠ v jiném oboru (např. pedagogické lyceum). Nicméně i s přijetím tohoto rizika a v obou

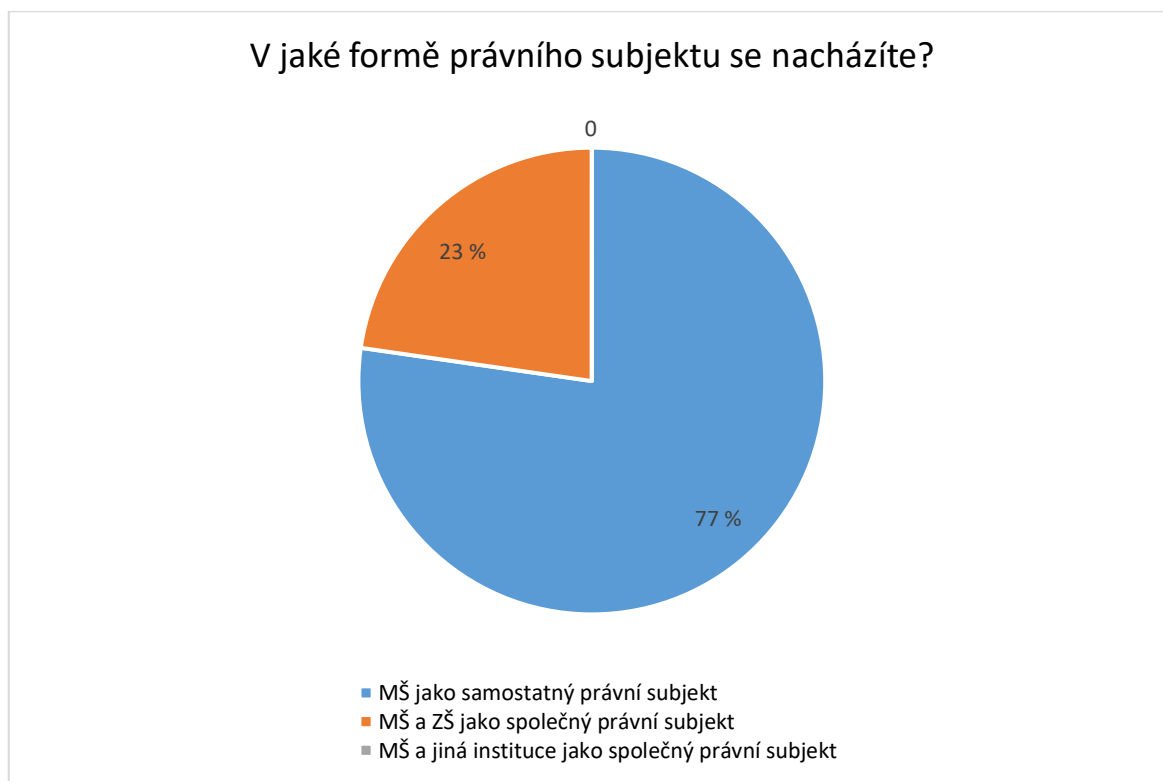
případech spočítání dat je patrné, že mezi respondenty výrazně (51,4%) převažují absolventi Střední pedagogické školy v oboru předškolní (a mimoškolní) pedagogika, a dále s výrazným procentuálním předstihem oproti ostatnímu vzdělání (22,5 %) se nachází bakalářské studium v oboru předškolní pedagogika/ učitelství pro MŠ. Žádný z respondentů nedosahuje doktorského stupně vzdělání.

Tabulka 3 – Dosažené vzdělání (přepočteno na nejvyšší dosažené)

Dosažené vzdělání v oboru	Absolutní četnost	Relativní četnost
SPgŠ	57	51,4 %
VOŠ	10	9 %
VŠ – Bc.	25	22,5 %
VŠ – Mgr.	10	9 %
VŠ – doktorské studium	0	0 %
VŠ – s oborem speciální pedagogika	6	5,4 %
Oborová zkouška	1	0,9 %
Celoživotní vzdělávání	2	1,8 %
Celkem odpovědí	111	100 %

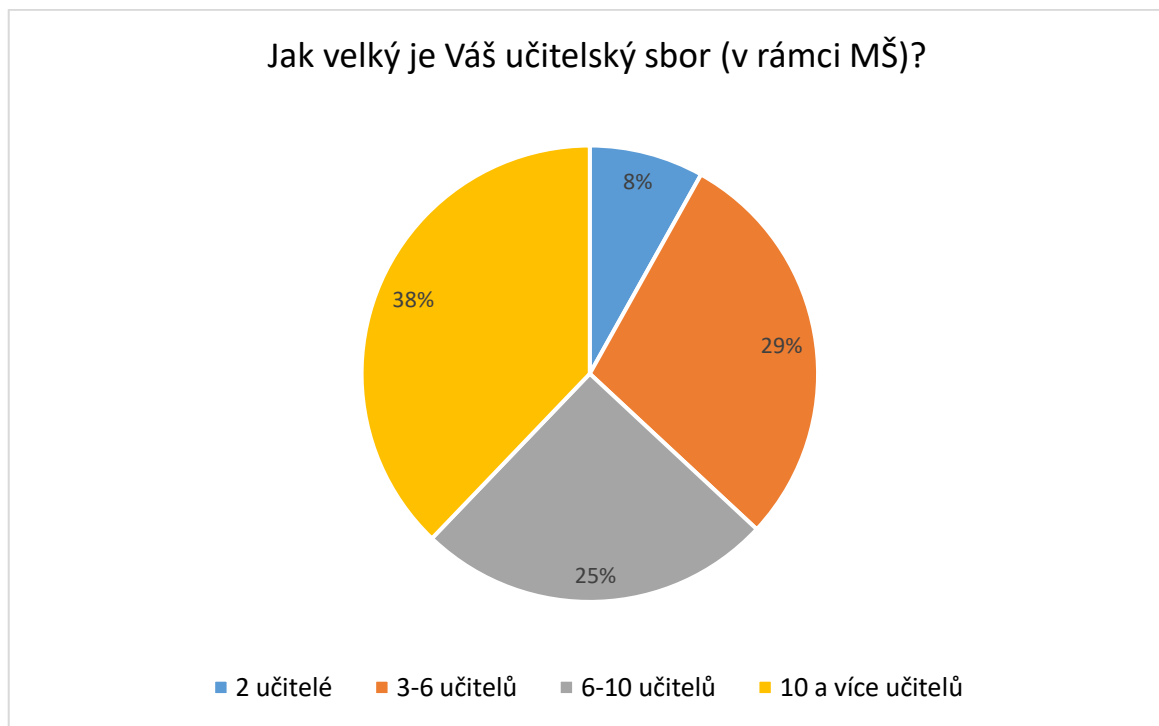
Položka č. 3 se zabývá formou právního subjektu mateřské školy, ve které respondent pracuje. Na výběr byly tři možnosti – MŠ jako samostatný právní subjekt, MŠ a ZŠ jako společný právní subjekt a MŠ a jiná instituce jako společný právní subjekt. Z grafu je patrné, že respondenti dotazníku učí převážně v mateřských školách, které fungují jako samostatný právní subjekt (86 odpovědí), MŠ a ZŠ ve společném právním subjektu je v dotazníku

zastoupeno o celých 54 % méně (25 odpovědí). Mateřská škola ve společném subjektu s jinou institucí, než je ZŠ, nemá v dotazníku zastoupení žádné.



Graf 1 Forma právního subjektu

Položka č. 4 zjišťuje velikost učitelského sboru v MŠ, kde respondenti učí. Odpovědi byly stanoveny dle přepočtu na třídy mateřských škol, tedy odpověď 2 učitelé znamená jednotřídní mateřskou školu, 3-6 učitelů je menší MŠ do 3 tříd, 6-10 učitelů v MŠ s rozmezím 3-5 tříd a možnost 10 a více učitelů je MŠ s 5 a více třídami. Mezi odpověďmi jsou zastoupeny všechny zmíněné, z nichž největší zastoupení mají velké mateřské školy s 10 a více učiteli (38 %) a nejméně „malotřídní“ mateřské školy (8 %). MŠ s 3–6 učiteli je v odpovědích 32 (29 %) a MŠ s 6–10 učiteli je zastoupeno 28 (25 %).



Graf 2 Velikost učitelského sboru

5.2 Škálovací položky

Položky typu Likertovy škály byly zvoleny jako nejvhodnější typ položek, které mohou zjistit názor učitelů a učitelek na hospitace v mateřských školách. Nicméně kromě názorů pomocí škálovacích položek zjišťují také četnost různých typů hospitací.

Typy hospitací korespondují s teoretickou částí a byly upraveny tak, aby byly pro každého pochopitelné – v dotazníku jsou tedy uvedeny typy *Hospitace od vedení*, *Hospitace od kolegy/ně* (Vzájemná hospitace), *Hospitace – náslech studenta* (Studentská hospitace), *Externí hospitace – z jiné MŠ* (Mimoškolní hospitace) a *Návštěva České školní inspekce*.

Položka č. 5 zjišťuje, jak často probíhají uvedené typy hospitací ve škole, kde učí respondent. Z uvedeného grafu vyplývají jak očekávané informace (např. dá se očekávat, že inspekce bude chodit do většiny mateřských škol méně než 1x za rok, jen výjimečně se tento typ hospitace bude odehrávat častěji), tak informace překvapující.

Hospitace ze strany vedení se u respondentů se odehrává spíše 1x ročně a častěji. Dle Starého et al. (2012) může vedoucí pracovník pověřit tímto typem hospitace svého zástupce nebo pověřenou osobu. Dotazník nerozlišuje, který vedoucí pracovník hospitaci provádí, nicméně

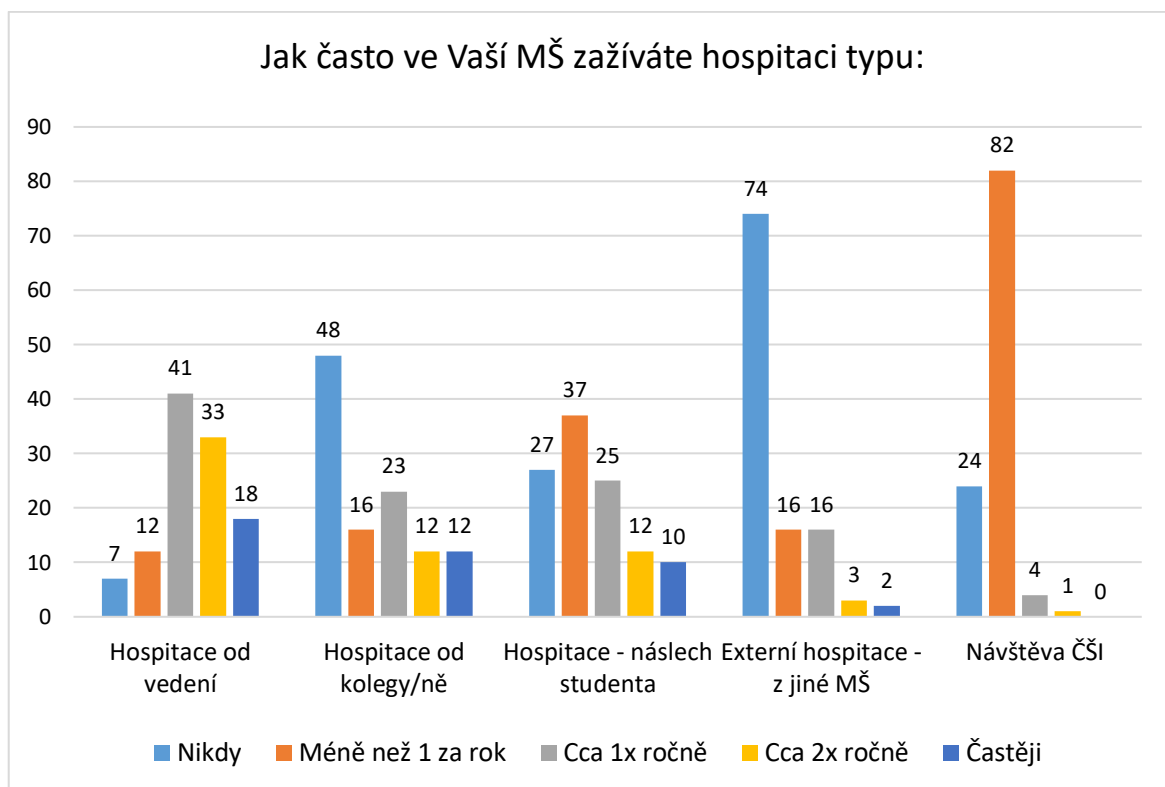
tento výsledek odráží skutečnost, že v rámci povinné autoevaluace školy bývá hospitace ze strany vedení častým nástrojem pro její plnění.

Překvapivý výsledek ukazují odpovědi u vzájemných hospitací. Při aritmetickém průměru s přidáním hodnotami *Nikdy – 1, Méně než 1x za rok – 2, Cca 1x ročně – 3, Cca 2x ročně – 4 a Častěji – 5* vychází průměr 2,32, které odpovídá výsledku, že vzájemné hospitace probíhají méně než 1x ročně. Ačkoliv vzájemné hospitace přináší oproti jiným nástrojům hodnocení mnoho výhod, není mezi respondenty tak častá, jako je hospitace od vedení.

Jak je patrné, podobných výsledků dosahuje i škála pro náslehy studenta. Nejvíce respondentů (33 %) uvedlo, že studenti chodí k respondentovi na náslehy 1x ročně, poté (24,3 %), že k respondentovi nechodí vůbec.

Vysokou hodnotu úplné absence hospitace má Externí hospitace z jiné MŠ (66,7 %). Při aritmetickém průměru se stejnými hodnotami jako u vzájemné hospitace vychází průměr 1,59, což je úplně nejnižší průměr ze všech typů hospitací. Znamená to, že mimoškolní hospitace se mezi respondenty provádí nejméně ze všech typů hospitací.

U Návštěvy České školní inspekce výsledky odráží obecnou návštěvnost ČŠI, která do MŠ nechodí 1x ročně a častěji, pokud to není nutné. 24 respondentů (21,6 %) návštěvu ČŠI ještě nikdy nezažilo (což odráží pouze vlastní zkušenost, ne návštěvu ČŠI v MŠ celkově).

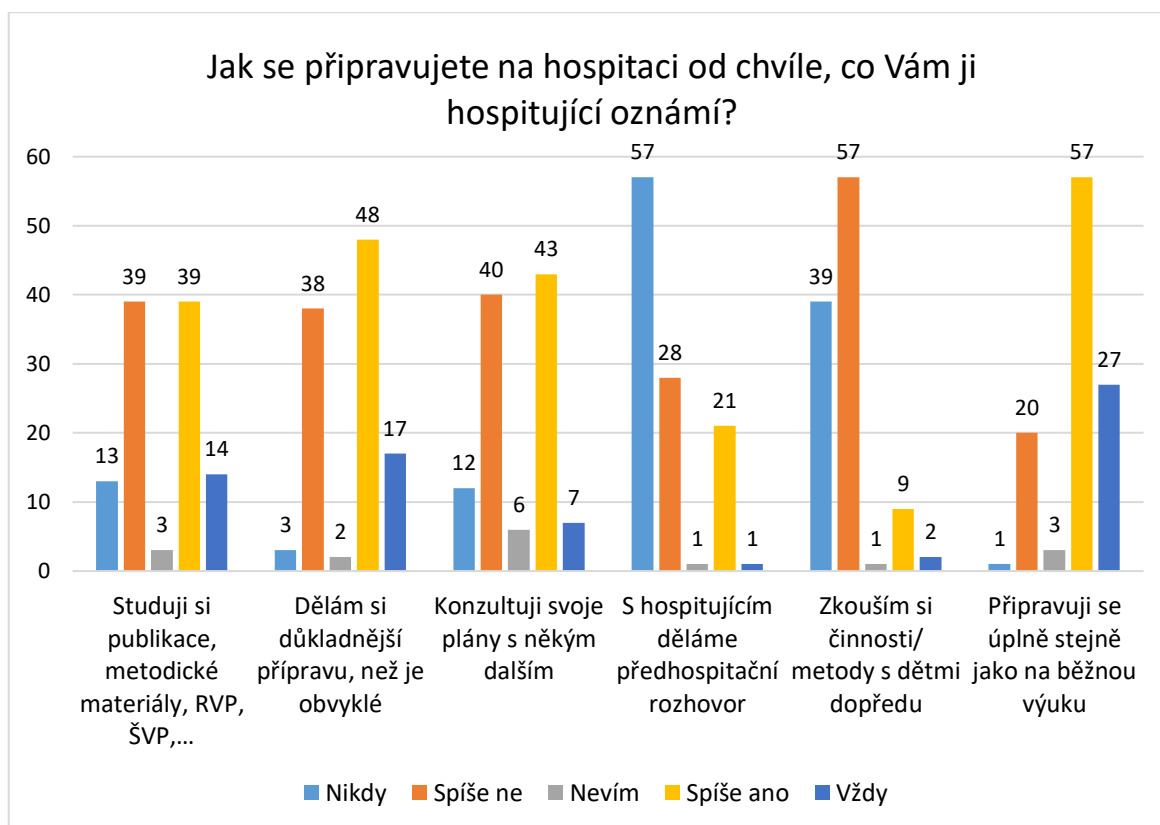


Graf 3 Četnost jednotlivých typů hospitací

Po odpovědi na předchozí položku se respondentům naskytla možnost tzv. větvení dotazníku – v určitém případě respondenti odpovídají buď na jiné položky než ostatní, nebo určité položky přeskočí. V tomto případě respondenti měli možnost přeskočit až na položku 17, a to v případě, pokud neměli nikdy zkušenost ani s jedním typem hospitace. Na základě toho respondenti nemohli odpovídat na realizaci hospitací a hrozilo, že by výsledky buď byly zkreslené, nebo by respondenti dotazník opustili. **Položka č. 6** tedy byla uzavřená a ptala se, jestli v předchozí položce respondent odpověděl alespoň jednou na některou položku jinou odpověď než „Nikdy“. Opačné odpovědi, a tedy přeskočení dotazníku využili celkem 3 respondenti (2,7 %). V následujících položky až do položky 17 tedy bude odpovídat pouze 108 respondentů.

Položka č. 7 se zabývá přípravami hospitovaného učitele na hospitaci. Na škále od „Nikdy“ po „Vždy“ odpovídá na celkem 6 možností nejběžnějších příprav na hospitaci, přičemž odpovědi se navzájem nevylučují. Studium odborných materiálů před hospitací volí i nevolí respondenti téměř totožně - 48 % respondentů volilo odpovědi „Spíše ne“ a „Nikdy“ a 49 % respondentů se přiklání k odpovědím „Spíše ano“ a „Vždy“. Podobných výsledků dosahují odpovědi na konzultaci plánů s další osobou, kdy je rovněž 48 % respondentů volilo

odpovědi „Spíše ne“ a „Nikdy“ a 46 % respondentů volilo odpověď „Spíše ano“ a „Vždy“. Větší rozdíl je patrnější u odpovědi „*Dělám si důkladnější přípravu, než je obvyklé*“, přičemž přípravou se v praxi učitelů MŠ myslí přichystaný plán dne, který si klade hlavní a dílčí cíle a popisuje konkrétní činnosti s dětmi a jejich realizaci. V tomto případě většina respondentů volila odpověď „Spíše ano“ (44,4 %), nicméně mezi odpověďmi „Spíše ano“ a „Spíše ne“ není patrný výrazný rozdíl (ten je pouze 9,2 %). Nejvíce záporných odpovědí „Nikdy“ získal předhospitační rozhovor, a to 52,8 %. O rozhovorech před hospitací se Syslová (2012) a Trojan (2016) zmiňují, nicméně z výsledků vyplývá, že k nim dochází málokdy. Celkově nejméně si učitelé MŠ zkouší činnosti nebo metody s dětmi dopředu – v aritmetickém průměru s přidanými hodnotami *Nikdy* – 1, *Spíše ne* – 2, *Nevím* – 3, *Spíše ano* – 4 a *Vždy* – 5 se jedná o hodnotu 1,9, což odpovídá hodnotě „Nikdy“ až „Spíše ne“. Nejvíce kladných odpovědí dosáhla příprava učitele totožná s běžnou přípravou, tedy žádná speciální příprava před hospitací. Konkrétní výsledky jsou u odpovědi „Nikdy“ pouze 1 respondent (0,9 %), „Spíše ne“ zvolilo 20 respondentů (18,5 %), „Spíše ano“ volilo nejvíce respondentů u této položky, a to 57 (52,8 %) a odpověď „Vždy“ má 27 respondentů (25 %). Dá se tedy z výsledků interpretovat záměr učitelů a učitelek MŠ zachovat výchovně – vzdělávací proces pro hospitaci co nejautentičtější běžné výuce.

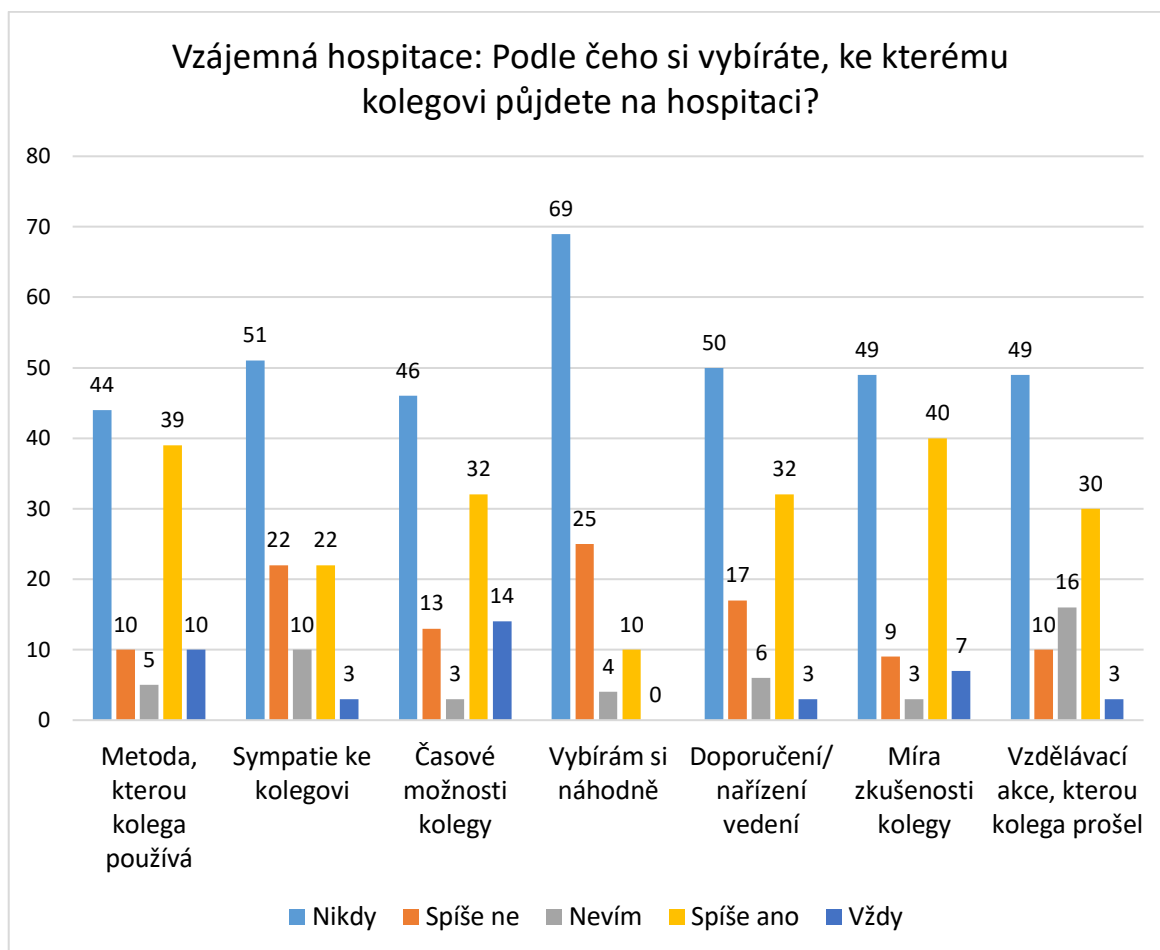


Graf 4 Příprava hospitovaného na hospitaci

Položka č. 8 zjišťuje, jaké faktory ovlivňují učitelův výběr hospitovaného, pokud má sám učinit hospitaci. Respondenti dostali instrukce v rámci otázky, že pokud na vzájemné hospitace nechodí, mají odpovědět „*Nikdy*“. To odpovídá výsledkům četnosti vzájemných hospitací v MŠ, protože této položce náleží vysoké hodnoty odpovědi „*Nikdy*“ na všechny možnosti – v průměru odpověď „*Nikdy*“ volilo 47,3 % respondentů, tedy téměř polovina. Výsledek ovšem není překvapivý, pokud porovnáme tuto hodnotou s odpovědí „*Nikdy*“ u četnosti vzájemných hospitací v MŠ, již zvolilo 43,2 %. Výsledky tedy odpovídají, a je tedy pravděpodobné, že tyto odpovědi byly zvoleny proto, že v mateřských školách vzájemné hospitace neprobíhají, tudíž si učitelé na hospitaci nemusí vybírat svého hospitovaného.

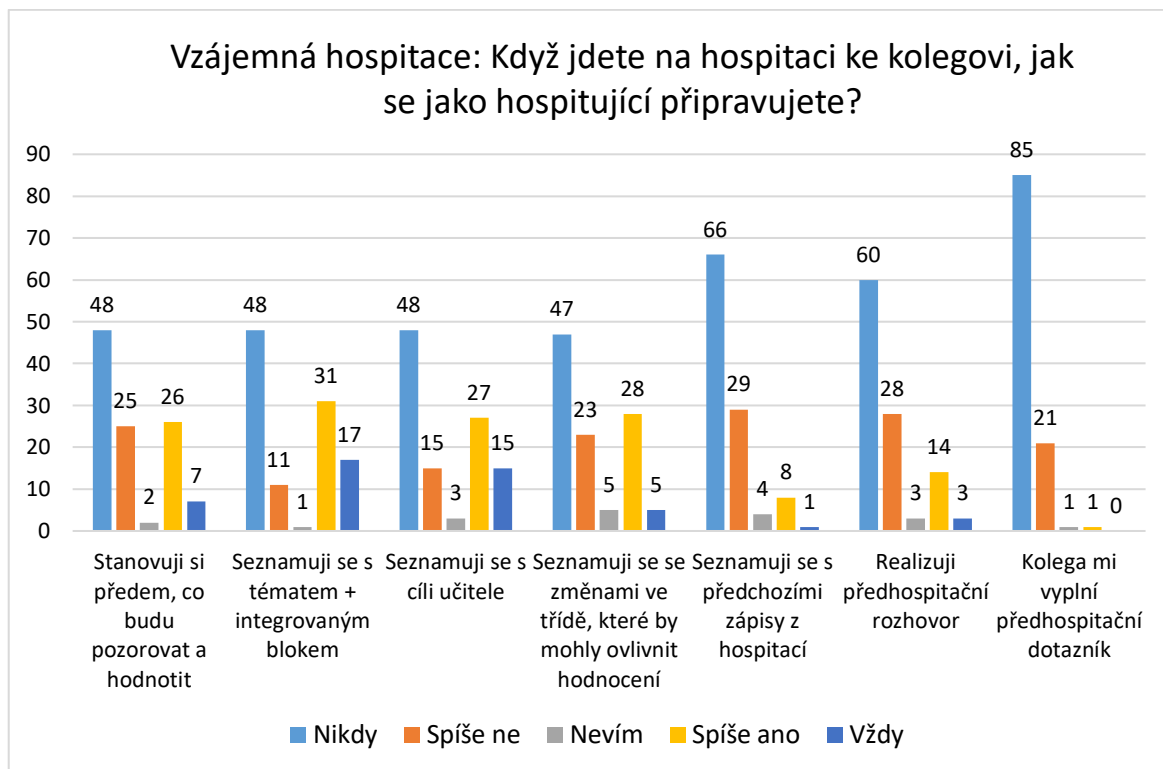
U jednotlivých možností ale byly i kladné odpovědi, lze tedy vyvodit, že ti respondenti, kteří chodí na vzájemné hospitace, si nejvíce vybírají kolegu podle jeho časových možností – odpovědi „*Spíše ano*“ (32) a „*Vždy*“ (14) si dohromady vybralo 42,6 % respondentů.

V pořadí druhou nejčastější možností, u které jsou patrné kladné odpovědi, je zajímavá metoda, kterou kolega používá – odpověď „*Spíše ano*“ zvolilo 39 respondentů (36,1 %) a „*Vždy*“ 10 respondentů (9,3 %). Vyšší kladnou hodnotu má také možnost „*Míra zkušeností kolegy*“ (ta se odráží v otázce č. 20, v níž si někteří z respondentů představují ideální hospitaci tak, že ji provádí zkušený učitelé) – odpověď „*Spíše ano*“ má 40 respondentů (37 %) a „*Vždy*“ 7 respondentů (6,5 %). Nejméně kladných odpovědí získala možnost „*Vybírám si náhodně*“, která nezískala žádnou odpověď „*Vždy*“.



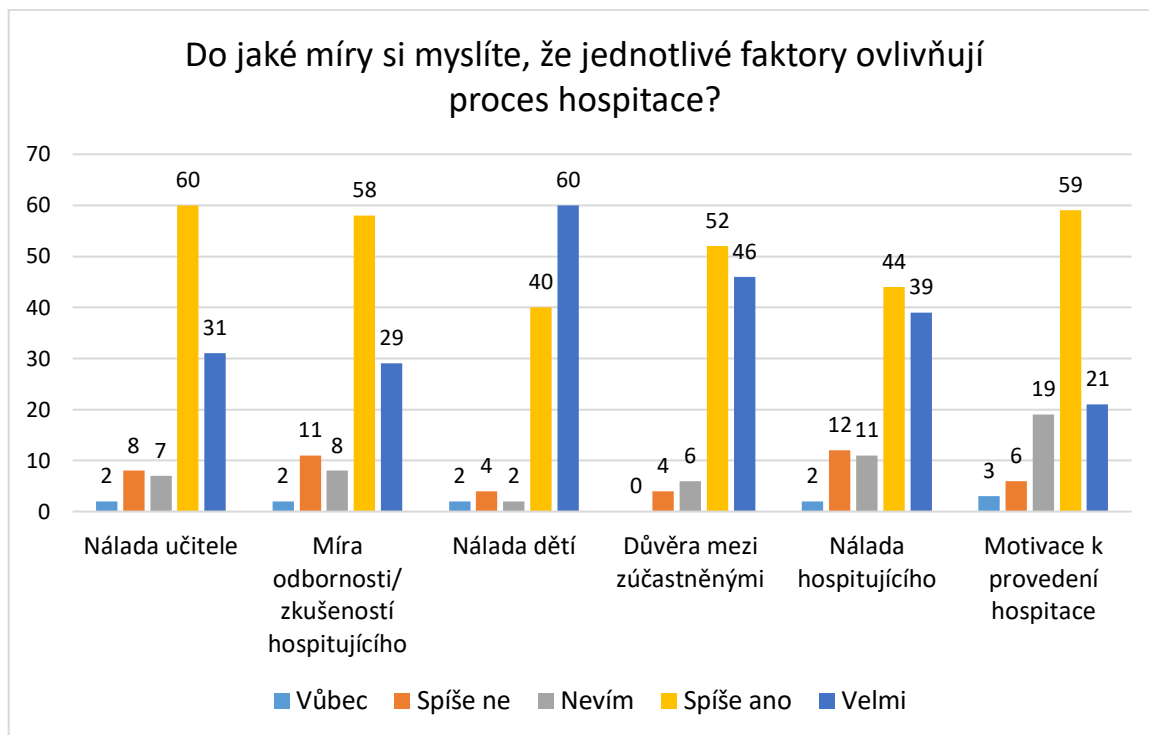
Graf 5 Výběr hospitovaného

Položka č. 9 se rovněž zabývá přípravou vzájemné hospitace, a také, jako u položky č. 8, výsledky odpovídají absenci vzájemných hospitací v mateřských školách. Nejvíce odpovědí „Nikdy“ získala možnost vyplnění předhospitačního dotazníku (který může suplovat předhospitační rozhovor), a to 85 respondentů (78,7 %). Hned za ním je s nejvíce odpověďmi „Nikdy“ možnost „*Seznamuji se s předchozími zápisy z hospitací*“, což je i s přihlédnutím k celkovým výsledkům překvapivé, Trojan (2014) totiž vycházení z předchozích hospitací popisuje jako jednu ze zásad hospitování. Ta ovšem v praxi je „Vždy“ realizována pouze v 0,9 % případů tohoto výzkumu. Nejvyšších hodnot „Vždy“ (17) a „Spíše ano“ (31) dosahuje možnost „*Seznamuji se s tématem + integrovaným blokem*“, která má v kladných odpovědích 44,4 % respondentů.



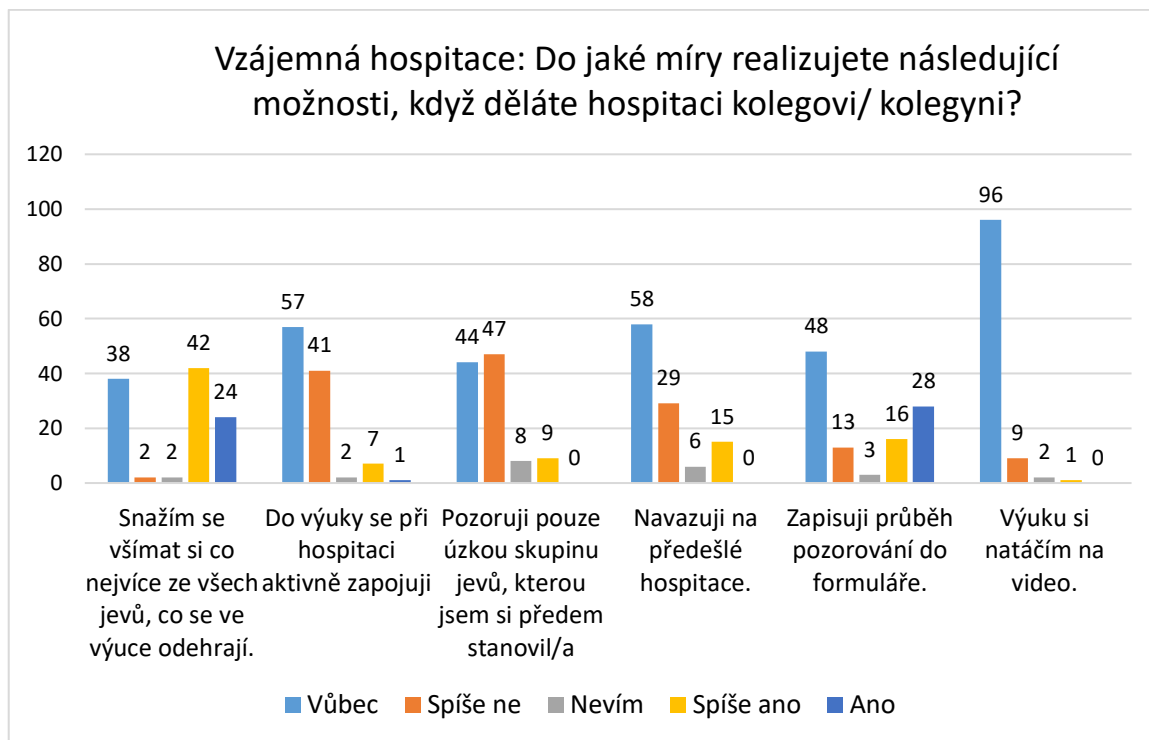
Graf 6 Příprava hospitujícího

Položka č. 10 se zabývá faktory, které ovlivňují proces hospitace (jakéhokoliv typu). Zde naopak oproti dvěma předchozím hodnotám lze z grafu vyčíst vysoké hodnoty kladných odpovědí u všech možností, přičemž nejvyšší hodnoty „Ano“ dosahuje možnost „Nálada dětí“ (55,6 % respondentů), vysoké hodnoty „Ano“ má také důvěra mezi zúčastněnými lidmi na hospitaci (42,6 %) nebo nálada hospitujícího (36,1 %). Na možnost „Motivace k provedení hospitace“ nedokázalo odpovědět 17,6 % respondentů, je možné, že v tomto případě hospitovaní neznají důvod návštěvy hospitujícího, a jak je patrné z několika odpovědí v otázce č. 20, komunikace mezi zúčastněnými na pracovišti často chybí.



Graf 7 Co ovlivňuje proces hospitace

Položka č. 11 se opět zaměřuje na vzájemnou hospitaci, respondenta staví do pozice hospitujícího. Opět, stejně jako u položek č. 9 a č. 10, výsledky korespondují s výsledky četnosti vzájemných hospitací v mateřských školách. V aritmetickém průměru 52,6 % respondentů odpovědělo na jednotlivé možnosti „Nikdy“. Nicméně průměrný výsledek výrazně ovlivňuje možnost natáčet si výuku hospitovaného na video, což jako současný trend popisuje několik autorů (Starý et al., 2012; Syslová, 2012 a 2016; Trojan, 2014). Dotazník tedy tento trend nepotvrdil (ačkoliv mezi odpověďmi v otázce č. 20 je o praktikování videohospitací zmínka). Nejvíce odpovědi s kladnými hodnotami „Spíše ano“ a „Ano“ získala možnost „*Snažím se všimnout si co nejvíce ze všech jevů, co se ve výuce odehrají*“ (dohromady 61, 1 %). Tato možnost je v protikladu možnosti „*Pozoruji pouze úzkou skupinu jevů, kterou jsem si předem stanovil/a*“, kterou doporučuje Čapek (2010). Respondenti na tuto možnost odpověděli v kladné hodnotě pouze „Spíše ano“ a pouze v 8,3 %, jak je tedy vidět, tato doporučená metoda nebyla v praxi respondentů potvrzena. Další výrazněji souhlasnou možností oproti ostatním je zapisování vypořizovaných jevů do hospitačního archu. Tento způsob spíše praktikuje a praktikuje 44 respondentů (40,7 %).

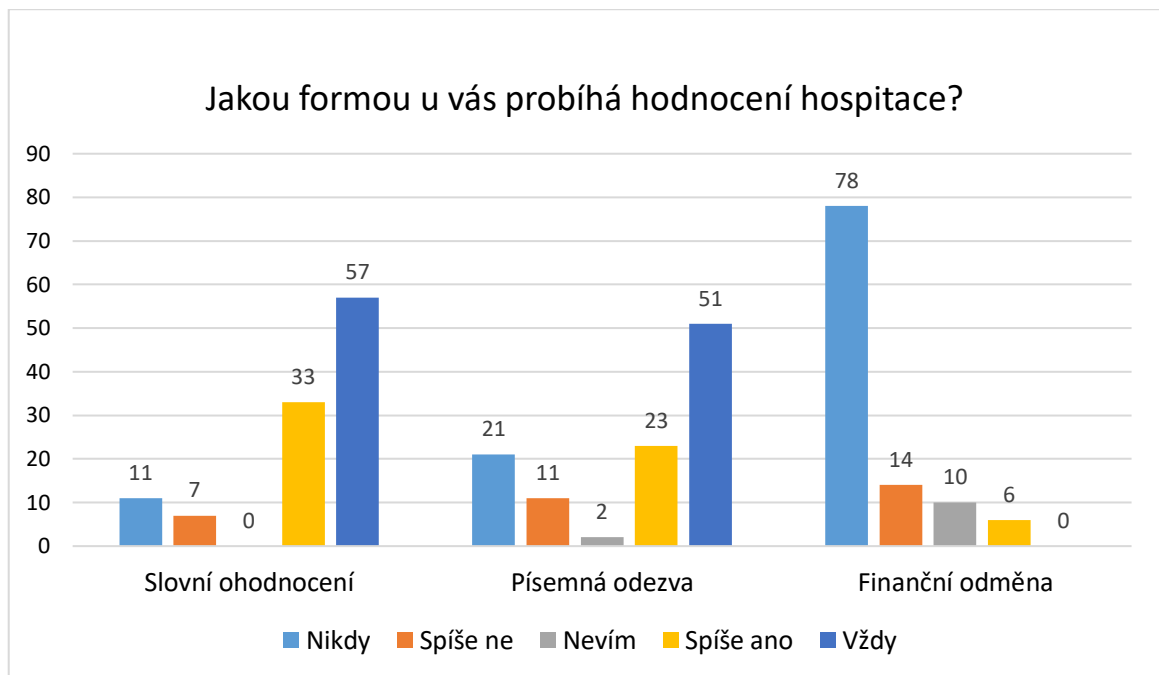


Graf 8 Realizace jednotlivých jevů na vzájemné hospitaci

Položkou č. 12 začíná rozbor samotného hodnocení. Snažila se dle odpovědí zjistit, jestli podle respondentů hospitace funguje v mateřských školách jako nástroj hodnocení, tedy jakou formou hodnocení na základě hospitace probíhá. Překvapivým výsledkem se stala téměř úplná absence finanční odměny na základě ohodnocení učitele, která by podle autorů z motivačního důvodu měla po hospitacích následovat (Hopkins et. Al, 2016; Starý et al., 2012; Trojan, 2014 a 2017). Kladné odpovědi byly u této možnosti přítomny pouze ve formě „Spíše ano“, a to v šesti případech (5,6 %). 72,2 % respondentů na tuto možnost odpovědělo „Nikdy“, což je velmi výrazný výsledek. Dokonce se mezi odpověďmi v otázce č.20 objevila taková, která této možnosti nerozumí, proč by měl být učitel na základě hospitace nějak odměněn – v důsledku toho lze soudit, že finanční hodnocení na základě hospitace v praxi výzkumného vzorku téměř neprobíhá. Otázkou zůstává, na základě čeho vedoucí pracovníci osobní ohodnocení volí, když ne na základě očividné kvality vyučovacího procesu učitele.

Slovní a písemné hodnocení oproti předchozí možnosti mají vysoké kladné odpovědi, z nichž velmi vysoké má slovní ohodnocení – „Spíše ano“ a „Vždy“ zvolilo 90 respondentů (83,4 %). Je tedy vysoce pravděpodobné, že na základě pozorování při hospitaci následují nutně jako další etapa pohospitační rozhovory tak, jak je doporučeno v literatuře (Čapek,

2010; Dytrtová & Krhutová, 2009; Dytrtová & Kříž, 2018; Kyriacou, 2012; Syslová, 2012; Trojan, 2014).

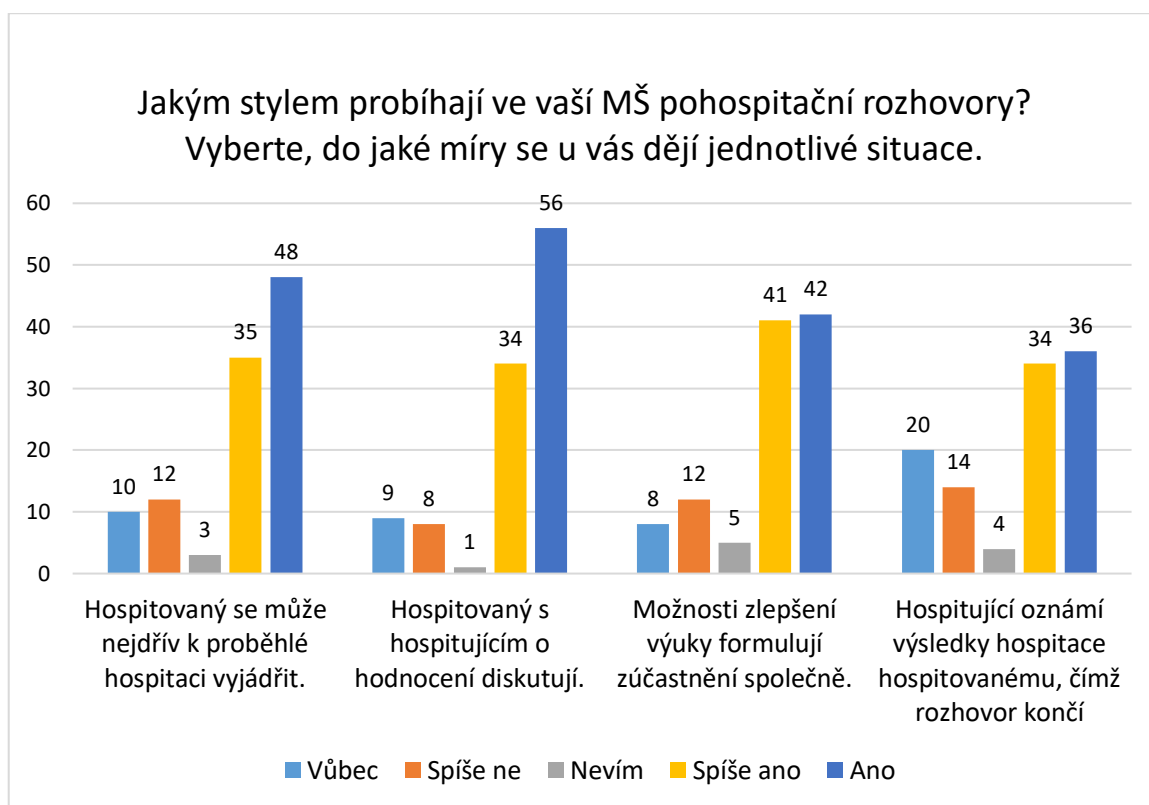


Graf 9 Forma hodnocení hospitace

Výsledky z předchozí otázky ověřuje **položka č. 13**, která se zabývá průběhem pohospitačních rozhovorů. Dle převážně kladných odpovědí lze soudit, že pohospitační rozhovory jsou běžnou součástí procesu hospitací v mateřských školách, odpovědi na první 3 možnosti dokonce počet kladných odpovědí výrazně převyšuje počet záporných (v aritmetickém průměru hodnot celkem o 60,8 %).

Nicméně poslední z možností „*Hospitující oznámí výsledky hospitace hospitovanému, čímž rozhovor končí*“, byla pravděpodobně nevhodně zformulovaná. Záměr této možnosti byla kontrolní možnost, která je v protikladu ostatním možnostem, a to ve smyslu, že nad výsledky zúčastněný vůbec nediskutují a rozhovor vede pouze hospitující, tudíž nemá hospitovaný možnost se vyjádřit. Dle odpovědí lze usoudit, že velká část respondentů pochopila možnost tak, že oznámení výsledků hospitujícím je pouze závěr celé diskuze nad hospitací. Nastala tak situace, kdy část respondentů odpověděla záporně v kontrastu k ostatním otázkám (31,5 % respondentů v hodnotách „*Spíše ne*“ a „*Vůbec*“), ale dohromady 70 respondentů (65 %) odpovědělo na možnost kladně „*Spíše ano*“ a „*Ano*“, ačkoliv u přechodných možností odpovědělo v záporných hodnotách v aritmetickém průměru

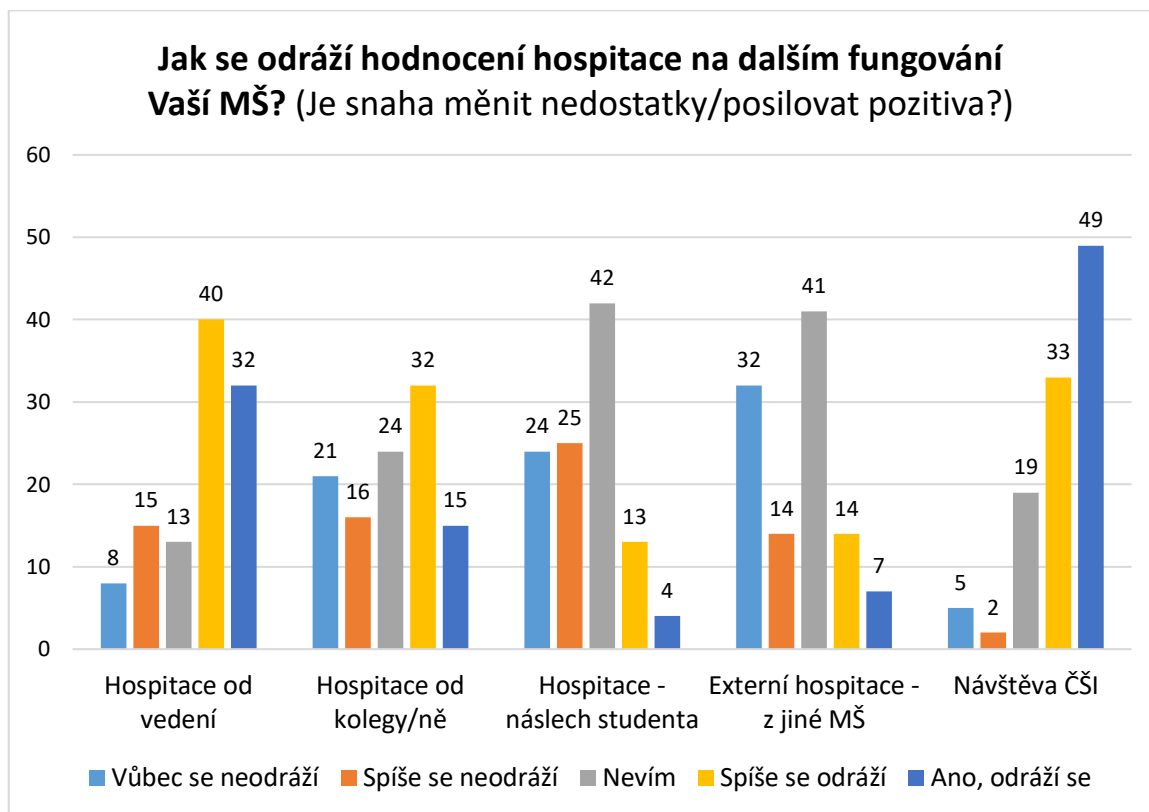
pouze 18,2 % respondentů. Výsledky poslední možnosti jsou tak zkreslené a bohužel se nepodařilo na základě toho interpretovat data dále.



Graf 10 Průběh pohospitačních rozhovorů

Položka č. 14 navazuje na položku č. 12 týkající se hodnocení na základě hospitací. Tato otázka hledá odpovědi na to, jestli se projevuje výsledek různých typů hospitace na další práci v MŠ. To probíhá v tzv. *korektivní fázi* (Trojan, 2014), kdy se dohodnuté změny a metody na základě výsledků autoevaluačních procesů implementují zpět do výuky, aby se po nějaké době následně znovu ověřily. Odpovědi ukázaly, že nejvíce se změny implementují zpět z hospitace prováděnou Českou školní inspekcí (76 % respondentů) a z hospitace za strany vedení (66,6 % respondentů). Naopak nejméně se změny realizují na základě studentské (15,7 %) a meziškolní hospitace (19,5 %) a zároveň mají tyto dvě možnosti nejvyšší počet odpovědí „Nevím“. Je tedy možné, že respondenti sami tento typ hospitace nezažili nebo jejich výsledky (či zamyšlení se nad změnami) nejsou ostatním učitelům nijak tlumočeny. U vzájemných hospitací je výsledek překvapivě mírně kladný, ačkoliv vysoký počet respondentů volil odpověď „Nevím“ (22,2 %). To je pochopitelné s přihlédnutím k okolnosti, že už z předchozích odpovědí vyplynulo, že vzájemné hospitace v mateřských školách nebývají časté. Nicméně téměř polovina respondentů (přesněji 43,5 %

z počtu 108 respondentů) zde zvolila odpověď „Spíše ano“ nebo „Ano“. Naskytá se možnost, že v jejich mateřské škole nějaké vzájemné hospitace probíhají a jejich výsledky jsou dále prezentovány celému kolektivu, ale sami respondenti tuto hospitaci nezažili.



Graf 11 Následná implementace výsledků hospitace do další práce

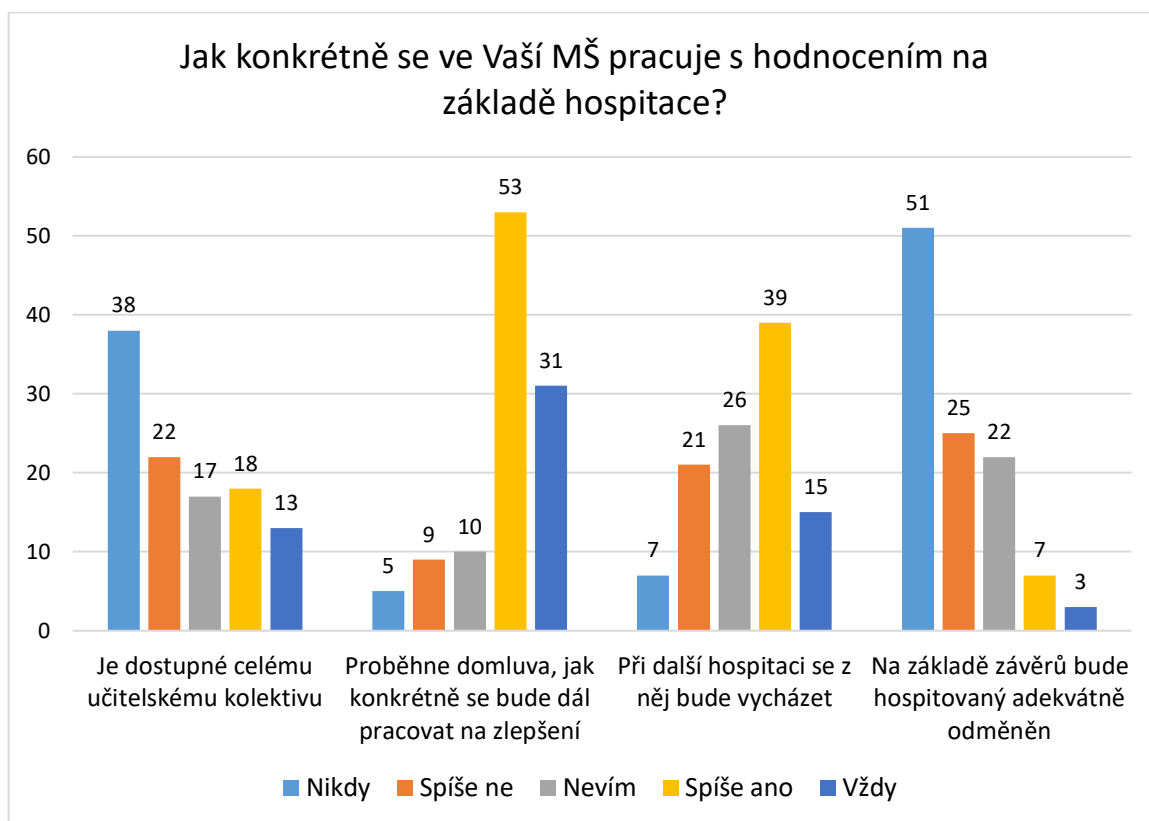
Položka č. 15 už zjišťuje konkrétní formy realizace změn mateřské školy na základě hodnocení hospitací. Respondentům byly nabídnuty čtyři možnosti k posouzení a bylo zjištěno, že:

Výsledky hospitací spíše nejsou dostupné ostatním učitelům. V aritmetickém průměru s přidanými hodnotami *Nikdy – 1*, *Spíše ne – 2*, *Nevím – 3*, *Spíše ano – 4* a *Vždy – 5* se jedná o hodnotu 2,5, která se spíše přiklání k nedostupnosti výsledků ostatním. Ty se tak izolují pro vedení a každého učitele zvlášť, což nijak nepřispívá sjednocování práce kolektivu.

Jak bylo předpokládáno na základě výsledků z položky č. 12, nejméně se realizuje finanční ohodnocení hospitovaného za vypořádanou práci s dětmi. Otázka na tuto možnost zde byla víceméně totožná. Aritmetický průměr 1,9 se stejně přidanými hodnotami téměř odpovídá aritmetickému průměru 1,4 odpovědi z otázky č. 12.

Nejvíce kladných odpovědí zaznamenala možnost společné domluvy na konkrétních změnách (ovšem tato možnost nerozebírá podobu domluvy do detailu, takže se více nelze dozvědět), celkem 31 respondentů (28,7 %) odpovědělo na tuto možnost „Vždy“ a 53 respondentů (49,1 %) „Spíše ano“.

Možnost východiska předchozí hospitace pro další hospitaci vychází spíše v kladných hodnotách (v aritmetickém průměru s přidáním hodnotami *Nikdy* – 1, *Spíše ne* – 2, *Nevím* – 3, *Spíše ano* – 4 a *Vždy* – 5 vychází hodnota 3,3, která přináší více přívětivé výsledky než navazování na předchozí hospitace výhradně u typu vzájemné hospitace.



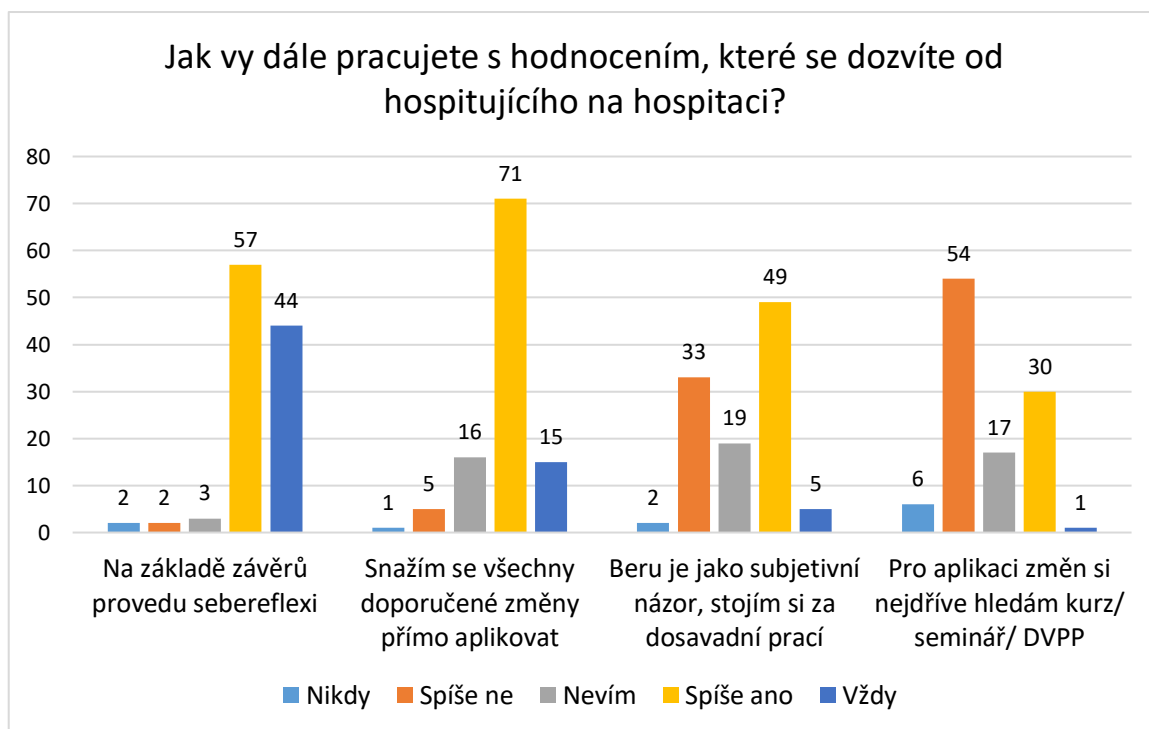
Graf 12 Práce MŠ s hodnocením na základě hospitace

Položka č. 16 blíže specifikuje položku č. 15 na osobu respondenta a ptá se na jeho práci s hodnotícími závěry z hospitací. Nejvíce kladných odpovědí získala možnost „Na základě závěrů provedu sebereflexi“ – u odpovědi „Spíše ano“ a „Vždy“ to je dohromady 93,5 % procenta respondentů, což je velice převažující jednota mezi respondenty. Tím výzkum potvrzuje Kyriacou (2012) a Syslovou (2016), které považují sebereflexi jako vhodnou následující fázi učitelovy práce na základě hospitace.

Vysoké kladné hodnoty má také možnost aplikace doporučených změn hospitovaným (odpovědi „Spíše ano“ a „Vždy“ zvolilo celkem 79,6 % respondentů). Tato hodnota pravděpodobně vyplývá z odpovědí na položku č. 13, kdy se lze dozvědět, že učitelé o těchto změnách diskutují a dochází k nim s hospitujícím společně. To může způsobit větší motivaci hospitovaného k provedení změn, protože se na jejich formulaci sám podílel.

Možnost „Beru je jako subjektivní názor, stojím si za dosavadní prací“ opět nedosáhl výsledků protichůdných k předchozím možnostem, protože pravděpodobně formulace nebyla dostatečně vymezená vůči předchozímu. Stalo se tak, že 32,5 % respondentů odpovědělo v záporných hodnotách, ale 50 % respondentů pojalo možnost jako doplňující k předchozímu. Výsledek tak nelze nijak dále interpretovat.

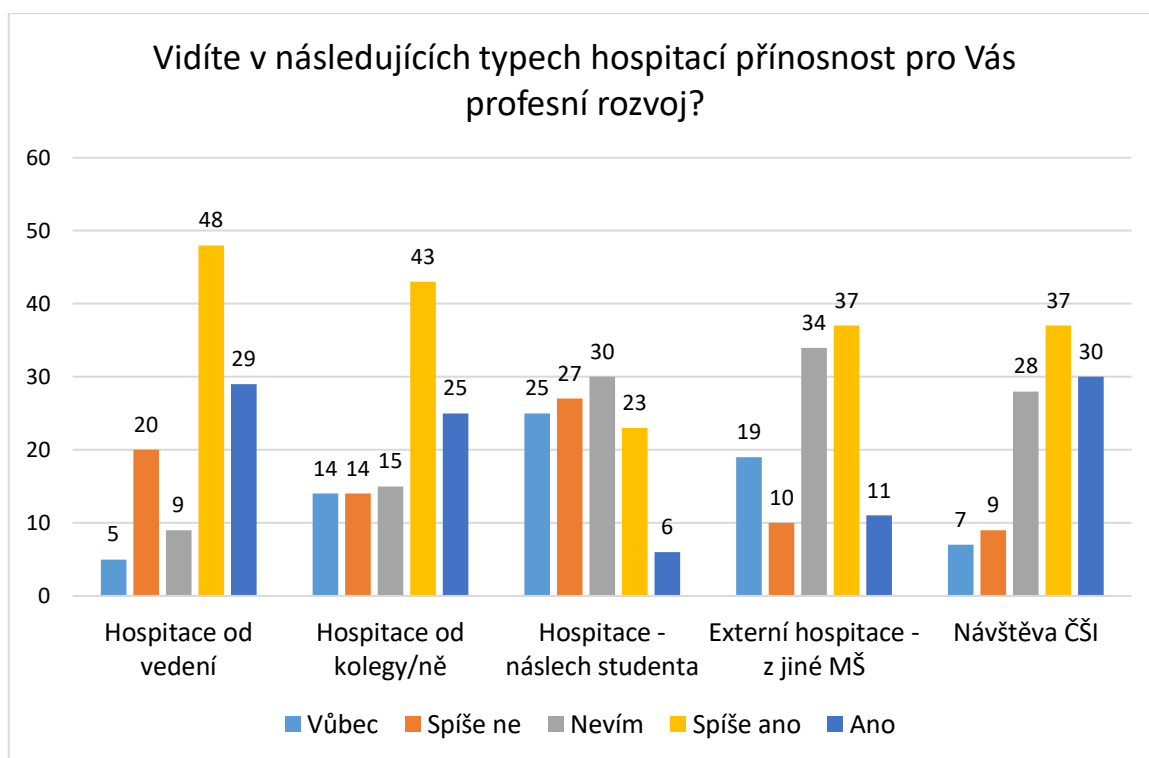
Překvapivého výsledku dosáhla možnost vyhledávání dalšího externího vzdělávání v oblasti, kterou hodlá učitel změnit. U této možnosti uváděli spíše záporné hodnoty (v součtu zvolilo „Nikdy“ a „Spíše ne“ 55,6 % respondentů) přičemž dalších 15,7 % jich nedokázalo na otázku odpovědět. Jak je vidět, hospítace slouží jednoznačně jako nástroj pro hodnocení sebe sama, ale otázkou zůstává, do jaké míry je to podnět ke zkvalitňování pedagogického procesu, když spíše nevede k dalšímu vzdělávání učitelů, kterých se změny týkají.



Graf 13 Další práce hospitovaného s hodnocením hospítace

Položka č. 17 už vrací do dotazníku i respondenty, kteří nemají žádnou zkušenost s žádným typem hospitace. Zjišťuje, jaký názor mají učitelé na přínosnost typů hospitací pro další profesní rozvoj učitele. Téměř všechny typy hospitací měly převážně kladné odpovědi (kromě studentských hospitací). Je zajímavých zjištěním, že přínosnost vidí učitelé i u vzájemných hospitacích, přestože se ukázalo, že vzájemné hospitace nejsou běžnou praxí respondentů. Je tedy otázkou, proč se vzájemné hospitace v mateřských školách neuskutečňují – nestojí o ně učitelé samotní, vedení, nebo za tím stojí neznalost tohoto typu hospitace?

Nejvyšší kladné hodnoty dosáhla hospitace od vedení, odpovědi „Spíše ano“ a „Ano“ zvolilo 69,3 % respondentů. Je nutné podotknout, že u studentských, meziškolních i hospitací České školní inspekce dosahovala vysokých čísel odpověď „Nevím“ (v aritmetickém průměru 27,6 %). U studentské a meziškolní hospitace lze tuto hodnotu přisoudit tomu, že učitelé s tímto typem nemají moc zkušeností. U hospitace ČŠI jsou ale tyto hodnoty vysoké, ačkoliv návštěvu inspekce alespoň jednou za svoji kariéru zažilo 78,4 % respondentů. Společným znakem těchto typů hospitací je přítomnost externí osoby, která do fungování konkrétní instituce běžně nezasahuje, což může být příčinou nerozhodnosti respondentů.

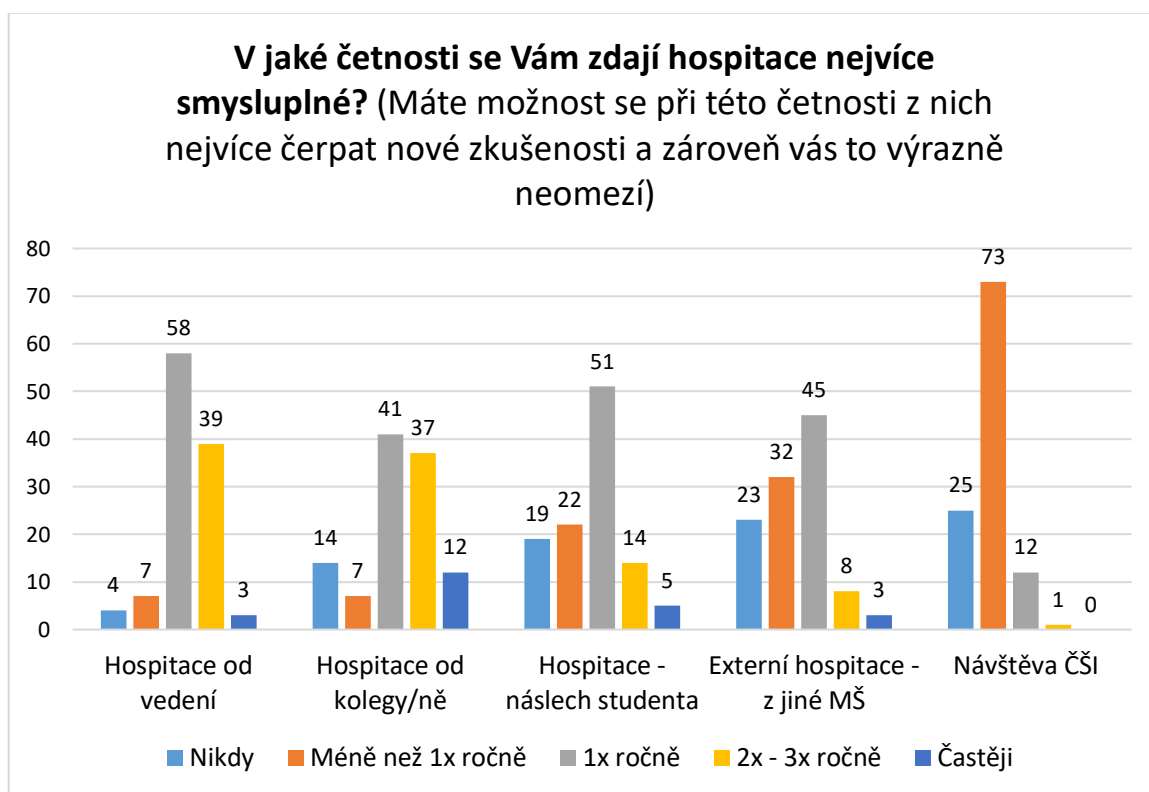


Graf 14 Přínosnost jednotlivých typů hospitace

Položka č. 18 dává respondentům k posouzení ideální četnost hospitací podle jejich názoru. Výsledky víceméně odpovídají reálné četnosti hospitací v mateřských školách respondentů v položce č. 5, u hospitace ze strany vedení by respondenti spíše uvítali častější návštěvy (počet odpovědí, které by uvítaly hospitaci méně než 1x ročně nebo nikdy, klesl oproti reálné četnosti o 7,2 %). Je také znatelné, že oproti vysokému procentu respondentů, kteří nikdy vzájemnou hospitaci nezažili (43,2 %) tato odpověď klesla na 12,6 % a naopak se zvýšila odpověď „2x – 3x ročně“ o 22,5 % respondentů.

U meziškolní hospitace je znatelné, že s touto možností učitelé nějakým způsobem počítají, ačkoliv je tento nárůst znatelný pouze v odpovědi „Méně než 1 za rok“ (o 14,4 %) oproti vysokému procentu „Nikdy“ při reálné četnosti (66,7 %). To koresponduje s relativně pozitivním názorem k přínosnosti meziškolních hospitací rozebíraných v položce č. 17.

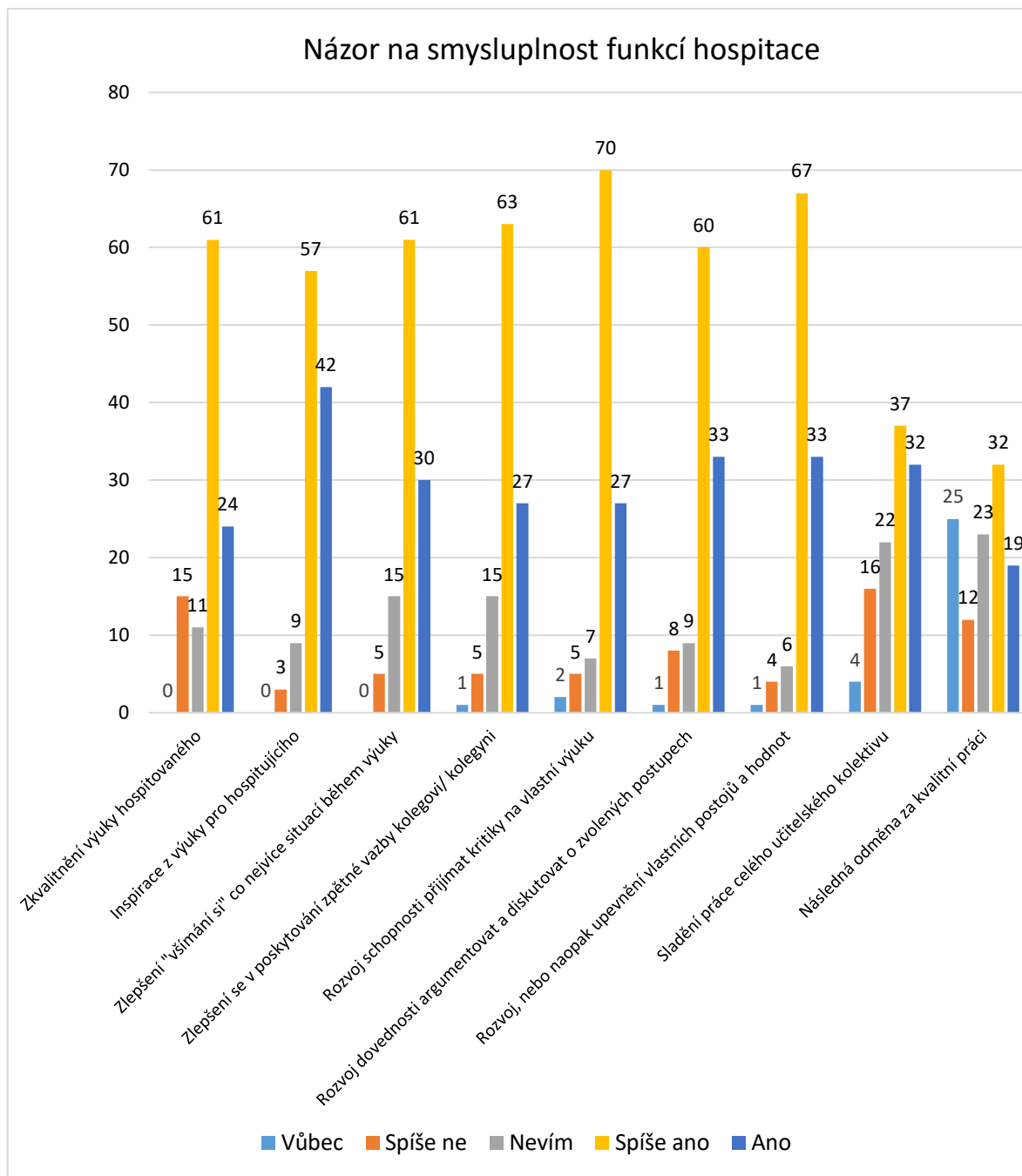
Je zajímavé, že 25 respondentů si myslí, že by hospitace z České školní inspekce neměla probíhat nikdy. Tento fakt může poukazovat na strach z kontroly ČŠI, ačkoliv mínění o její přínosnosti není tak záporné, jak by se mohlo zdát (zde si myslí 16 respondentů, že přínos spíše nemá nebo nemá vůbec).



Graf 15 Smysluplnost jednotlivých typů hospitací

Položka č. 19 se týká smysluplnosti jednotlivých funkcí hospitací. Téměř všechny možnosti mají vysoký podíl kladných odpovědí, v aritmetickém průměru všech možností je to 77,6 % odpovědí „Spíše ano“ a „Ano“. Nižší kladné hodnoty oproti ostatním mají dvě možnosti – sladění učitelského kolektivu a odměna za kvalitně odvedenou práci. Otázka odměn už byla dostatečně rozebírána v položce č. 12. Není tedy překvapivé, že i výsledky této možnosti mají aritmetický průměr v hodnotách „Spíše ano“ a „Ano“ pouhých 45,9 % oproti výše zmíněnému průměru.

Pokles v pozitivních výsledcích má také ale otázka sjednocení práce učitelů v jedné instituci. Spíše nebo smysluplný přijde 62,1 % učitelů. Je možné, že tento výsledek stále souvisí s nízkým počtem vzájemných hospitací a všech jejich aspektů, otázkou ovšem zůstává, zda se opravdu výsledek týká stmelování učitelské práce pouze na bázi hospitací, nebo v mateřských školách prostě absentuje celková snaha sjednocovat práci učitelů v kolektivu.



Graf 16 Názor na smysluplnost funkcí hospitace

5.3 Otevřené položky

Položka č. 20 byla jedinou divergentní otázkou tohoto dotazníku. Protože byla označena jako povinná, poskytovala radu respondentům, kteří z jakéhokoliv důvodu nedokázali nebo nechtěli odpovědět, a to v této podobě: „*Jak byste si představoval/a ideální hospitaci, aby byla pro Vás co nejvíce přínosná? Stačí krátce, i "nevím" se počítá.*“ Není tedy překvapením,

že část respondentů, konkrétně 28, skutečně napsala pouhé „Nevím“. Část odpovědí sice odpověděla, že neví, ale připojila krátký komentář.

Odpovědi, které zněly jinak než „Nevím“, byly zpracovány metodou kategorizace dat (Gavora, 2010). Základních 5 kategorií bylo rozděleno na soubor otázek s označením:

- *Organizace a proces hospitací*
- *Požadavky na hospitujícího*
- *Hodnocení hospitací*
- *Příklady vlastní dobré praxe a spokojenosti s dosavadním stavem*
- *Absentující nebo negativní zkušenosti*

Kategorizaci jsem pro přehlednost doplnila tabulkou 4, ve které se přehledně objevuje nejen počet respondentů v kategorii, ale i souvislost s výzkumnými otázkami, které si pokládám před samotným výzkumem.

Tabulka 4 – Kategorizace odpovědí na položku č. 20

Kategorie	Počet respondentů	Spojení s výzkumnou otázkou
Organizace a proces hospitací	34	Jak probíhají různé hospitace v MŠ?
Požadavky na hospitujícího	9	Jaký význam má hospitace pro učitele MŠ?
Hodnocení hospitací	25	Jak je hospitace využívána jako nástroj hodnocení učitele?
Příklady vlastní dobré praxe a spokojenosti (...)	9	Jaký názor mají učitelé na proces hospitací v jejich mateřské škole?
Absentující nebo negativní zkušenosti	6	Jaký názor mají učitelé na proces hospitací v jejich mateřské škole?

V kategorii „*Organizace a proces hospitací*“ se vyskytuje 34 odpovědí. Respondenti se zde vyjadřují ke struktuře různých etap hospitace nebo obsahu samotného procesu hospitace. Odpovědi v této kategorii doplňují dílčí výzkumnou otázku týkající se reálné podoby

hospitací v mateřských školách. V oblasti příprav hospitace je zajímavým zjištěním různorodost požadavků na časový předstih a průběh předhospitační fáze. Příkladem odpovědi je „*Mám nejradši neohlášené hospitace, kdy se nejlépe prokáže připravenost učitelky*“, ale také naopak „*Hlavně ji dopředu ohlásit.*“. V míře aktivity hospitujícího je polarita podobná. Část míní, že by do výuky hospitující neměl nijak zasahovat, tudíž by měl být pasivním pozorovatelem, část naopak požaduje aktivního pozorovatele (Trojan, 2014). Příkladem těchto odpovědí je: „*Aby hospitující nezasahoval do výuky a až následně jsem si vyslechla jeho názory, co by mohlo být ve třídě lepší.*“, naopak „*Takovou, kdy se hospitující stane součástí třídy, spolupracuje, zapojuje se do dění a hledá jak a kde co vylepšit, povzbudit, poradit aniž by měl potřebu zaujímat postoj "náčelníka". Ze získaných odpovědí vyplývá, že by bylo vhodné, aby hospitující předem znal názor hospitovaného na tyto aspekty, ať už by tyto poznatky získal od vedení (které by znalo potřeby svých zaměstnanců), nebo by proběhl s předstihem rozhovor přímo mezi zúčastněnými. Jako vhodný pro toto zjišťování se jeví předhospitační rozhovor nebo dotazník pro hospitovaného (Kyriacou, 2012), který v současnosti podle položky č. 9 provádí minimum respondentů. Některé z odpovědí jako odpověď popisují organizaci celého procesu tak, jak by podle nich měla vypadat. Většina odpovědí se zaměřuje na pozorování + pohospitační rozhovor, menší část počítá i s přípravnou částí, jako například, že „*hospitující je tichý pozorovatel, neruší a nevstupuje do výuky, dělá si zápis, který probere s učitelkou, před samotnou hospitací by mělo předcházet stručné seznámení se třídou – projití výsledků diagnostik, seznámení se strukturou třídy.*“ Posledním slučujícím aspektem odpovědí respondentů v rámci této kategorie je požadavek příjemné atmosféry. Příkladem za všechny je požadavek, aby hospitační proces byl „*v přátelské atmosféře s vědomím toho, že se nemusím bát udělat chybu.*“. Z některých odpovědí vyplývá, že tento požadavek není v současnosti ze strany hospitujícího naplněn, což může (v porovnání s výsledky položky č. 10) výrazně ovlivnit celkový výsledek hospitace.*

Další kategorie dat „*Požadavky na hospitujícího*“ se vztahuje k požadavkům na chování, působení nebo zkušenostem hospitujícího. Sem bylo zařazeno celkem 9 odpovědí. Na základě těchto odpovědí kategorie částečně odpovídá na výzkumnou otázku týkající se významu hospitace pro učitele MŠ. Ukázalo se, že učitelé berou hospitaci jako inspiraci, radu od zkušeného učitele, jinak je pro ně problematické hodnocení z hospitace přijmout. Více odpovědí se shodlo na tom, že hospitující by měl mít delší zkušenosti s prací učitele MŠ a měl by své práci rozumět: „*Být hospitována člověkem, který tomu rozumí a dělá tuhle*

práci i srdcem.“ Problematické na těchto odpovědích je, že v oboru učitelství mateřských škol stále neexistuje jednotný standard pro kvalitní práci učitele (Kohnová et al., 2012), tudíž neexistují kritéria pro „*rozumí své práci*“, a tak jsou tyto názory v rámci pracovního kolektivu vysoce subjektivní. Dále se v odpovědích vyskytuje požadavek větší spolupráce mezi učiteli jednoho pracovního kolektivu (například návrh „*mít od ní ukázkou její práce*“ nebo hospitaci provádět v „*porovnání s ostatními kolegyněmi*“), čímž si přejí lepší personální funkci hospitace (Syslová, 2012), která se jim pravděpodobně nedostává.

Následující kategorie „*Hodnocení hospitací*“ se týká poznámek k samotnému hodnocení hospitace. V rámci ní odpovědělo 25 respondentů. Tato kategorie je propojena s dílčí výzkumnou otázkou „*Jak je hospitace využívána jako nástroj hodnocení učitele?*“ a odpovědi zároveň doplňují hlavní výzkumnou otázku, Že o hospitacích učitelé MŠ opravdu přemýšlejí jako o nástroji pro hodnocení, vypovídá totiž jen několik málo odpovědí, např. „*Dostat písemné vyjádření, abych se k tomu mohla vracet. A zároveň aby hospitace proběhla alespoň od dvou kolegů (klidně i jenom ze strany vedení), jelikož každý člověk k tomu přistupuje po svém a mít zpětnou vazbu od dvou různých lidí mi přijde přínosnější (nejlépe, aby spolu mezitím nekomunikovali a neovlivnili se)*“ nebo „*bude obsahovat postřehy a závěry užitečné pro můj vlastní profesní rozvoj*“. Tito respondenti si uvědomují nutnost seberefektivní funkce hospitace (Trojan, 2017), se kterou mohou dále pracovat. Nejvíce odpovědí se ale tomuto blíží, a to v požadavku, aby respondenti dostávali od hospitujících užitečné rady (například „*Přínosná v případě, pokud se dozvím nějaké jiné, zajímavé fínty a nápady*“), které by pravděpodobně využívali k další vlastní práci a které by mohly splňovat jednu z funkcí hospitace, a to reflektivní (Trojan, 2017). Tento názor souvisí s předchozí kategorie, ze které vyplynul totožný význam pro učitele MŠ, a to potřeba rady od zkušeného. Několik názorů se shodlo na tom, že k hodnocení hospitace by si přáli především pochvalu. Názor „*Ideální hospitace je předem oznámená a vedená pozitivně s cílem nejen kritizovat, ale hlavně vypíchnout pozitiva a chválit, pokud to jde.*“ ukazuje za všechny sice subjektivní hledisko, ale takové, které necítí dostatečnou podporu ve vlastní pracovní činnosti a dožaduje se větší motivační funkce hospitace (Trojan, 2017). Jak je z odpovědí vidět, hospitující nejspíš upřednostňují kontrolní funkci hospitace (Syslová, 2012) se zaměřením na negativní vyzorované aspekty. Tento požadavek by mohlo vyřešit zvýšení počtu hospitací (že by si tak v některých případech přáli i respondenti, vyplývá i z porovnání grafů 3 a 15), které by ale na sebe navazovaly – minimálně v takové míře, že hospitující se před hospitací seznamuje s předchozími zápisy (což je podle grafu 6 a 12

v současnosti neděje v dostatečné míře), a na základě zlepšení by měl možnost konstruktivně a konkrétně hospitovaného pochválit (nebo argumentovat odlišný názor na práci učitele). Odměňovací funkce hospitace (Trojan, 2017) v odpovědích vůbec nefiguruje, (dokládá jedna odpověď „*Nechápu, proč bych měla dostat za hospitace odměny, to někdo má?*“).

Poslední dvě kategorie obě odráží výzkumnou dílčí otázku „*Jaký názor mají učitelé na proces hospitací v jejich mateřské škole?*“. Kategorie jsou navzájem protikladné. Respondenti v rámci svých odpovědí zmiňují dobré nebo špatné zkušenosti s hospitacemi, čímž poskytují svůj názor na celý proces.

V kategorii „*Příklady vlastní dobré praxe a spokojenosti s dosavadním stavem*“ se respondenti chtěli vyjádřit, pochlubit se kladnou stávající situací, která jim přijde dostatečná a dobrá. Z odpovědí je patrné, že učitelé v této kategorii vidí význam a smysluplnost hospitací. Problematické je zjištění, že se v ní se nachází pouhých 9 respondentů (8,1 %). O zajímavé postřehy z procesu tzv. videohospitace (Trojan, 2014) se dělí 1 respondent, který tvrdí, že „*V naší mš je hospitace realizována formou odevzdání videonahrávky. Je dáno časové období, kdy musí být videohospitace realizována (září-leden) a je na učitelkách, kdy ji realizují. Poté se odevzdá paní ředitelce, ta provede analýzu a poté ji společně s učitelkou zanalyzuje. Tento styl mi vyhovuje, odpadá nervozita z návštěvy vedení. Při rozhovoru je možné se ke všemu ve videu vrátit, a konkrétně rozebrat. Jako nevýhodu ale spatřuji, snadné zneužití - lze to s dětmi nacvičit. Osobně to nepracuji, vždy nahrávku natočím napoprvé a ihned odevzdávám.*“. Další respondenti se vyjadřují pozitivně buď k zapojení celého pracovního kolektivu do hospitací, nebo k dostatečné chvále jejich práce, která se jim dostává. O zajímavou formu hospitace se ale dělí ještě 1 respondentka: „*Líbí se mi naše hospitace od paní ředitelky. Není hlášena dopředu, jelikož jsem s paní ředitelkou na třídě a většinou proběhne, aniž bych o ní věděla (alespoň nejsem ve stresu :)), jen mi potom paní ředitelka oznámí, že mám hospitaci za sebou, řekne mi, co a jak a dá podepsat zápis.*“ Tento styl hospitování ovšem popírá teoretický rámec, jehož východiskem je mj. i vzájemná debata zúčastněných, ne jenom podepsání zápisu. Další otázkou je, jestli na sebe hospitace navazují, nebo jak vůbec respondentka na hospitaci reaguje ve své další práci. To jsou ovšem otázky, které zůstávají nezodpovězené.

V poslední kategorii „*Absentující nebo negativní zkušenosti*“ se nachází odpovědi, které naopak význam a smysluplnost hospitací (zatím) nevidí. Respondenti se zde vyjadřují k hospitacím s negativním postojem, nebo přiznávají, že některou ze zmíněných hospitací nezažili. Respondentů v této kategorii je 6. Jedna odpověď sděluje, že „*Nevím, protože jsem*

doted' žádnou neměla a ani na žádné nebyla.“. Respondentka této odpovědi má 3-5 let praxe jako učitelka MŠ. Buď nejsou hospitace součástí autoevaluačních procesů její mateřské školy a autorka této odpovědi provádí jiné formy evaluace nebo sebereflexe, nebo je tato informace pro respondentku alarmující, protože prošla první fází začínajícího učitele bez adekvátní zpětné vazby „naživo“, kterou hospitace poskytuje. Polovina odpovědi nemá zkušenosti se vzájemnou hospitací, ačkoliv by o ni respondenti stáli: *„Unás v MŠ jsou děláni hospitace pouze od vedení. Uvítala bych, kdybych se mohla jít podívat na činnosti jiných kolegyň.“* Zbytek odpovědi se vyjadřuje o hospitacích jako o stresujících záležitostech, o nutnosti, kterou prostě musí splnit.

Z uvedených odpovědí v obou případech vyplývá, že názor učitelů na hospitace je ovlivněn tím, jak je celý proces řízen. Dobré zkušenosti jsou dobře řízené ze strany vedení. Naopak odpovědi, které by si přály jiný proces hospitací, jsou založeny na nepochopení celého procesu hospitací, respondentům nebylo vysvětleno, proč se dělají zrovna tyto druhy hospitací, nebo naopak proč se hospitace nedějí vůbec.

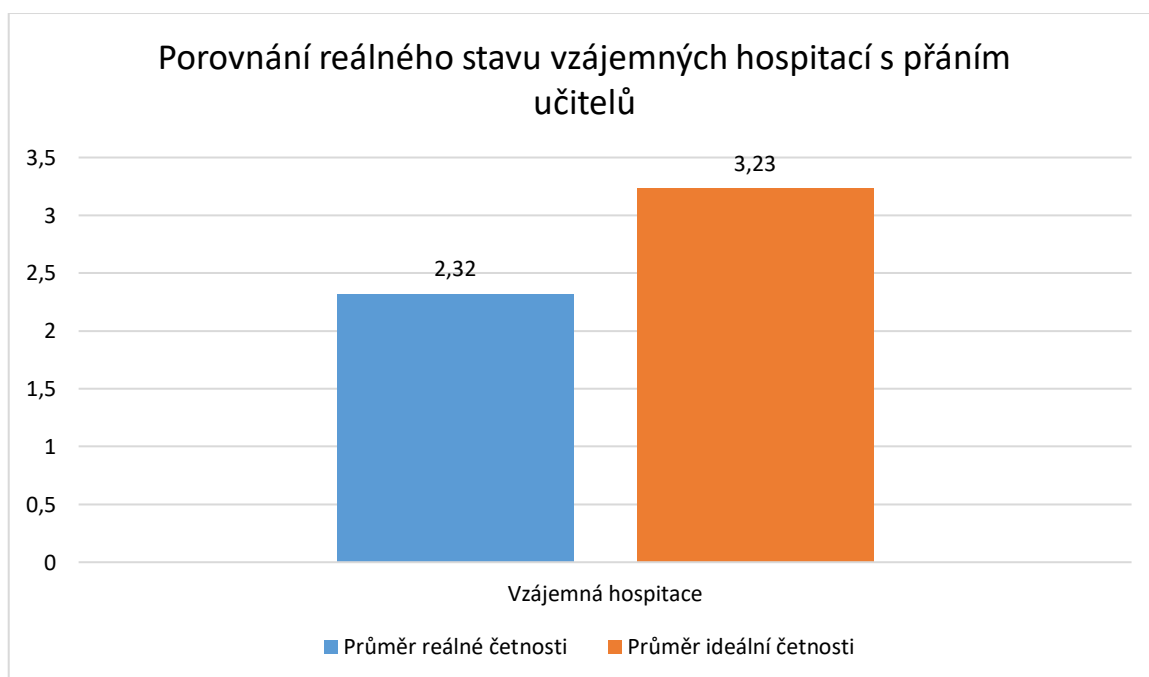
6 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

Po analýze a interpretaci dat bude tato kapitola věnována odpovědím na hlavní a dílčí výzkumné otázky, které byly na začátku výzkumu stanoveny. Hlavní výzkumný cíl zjišťuje, jaký význam má hospitace pro učitele a učitelky mateřských škol. Výzkum pokrýval učitele a učitelky mateřských škol s různou praxí, vzděláním, z různých typů a velikostí MŠ.

6.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaký význam má hospitace pro učitele mateřských škol?**

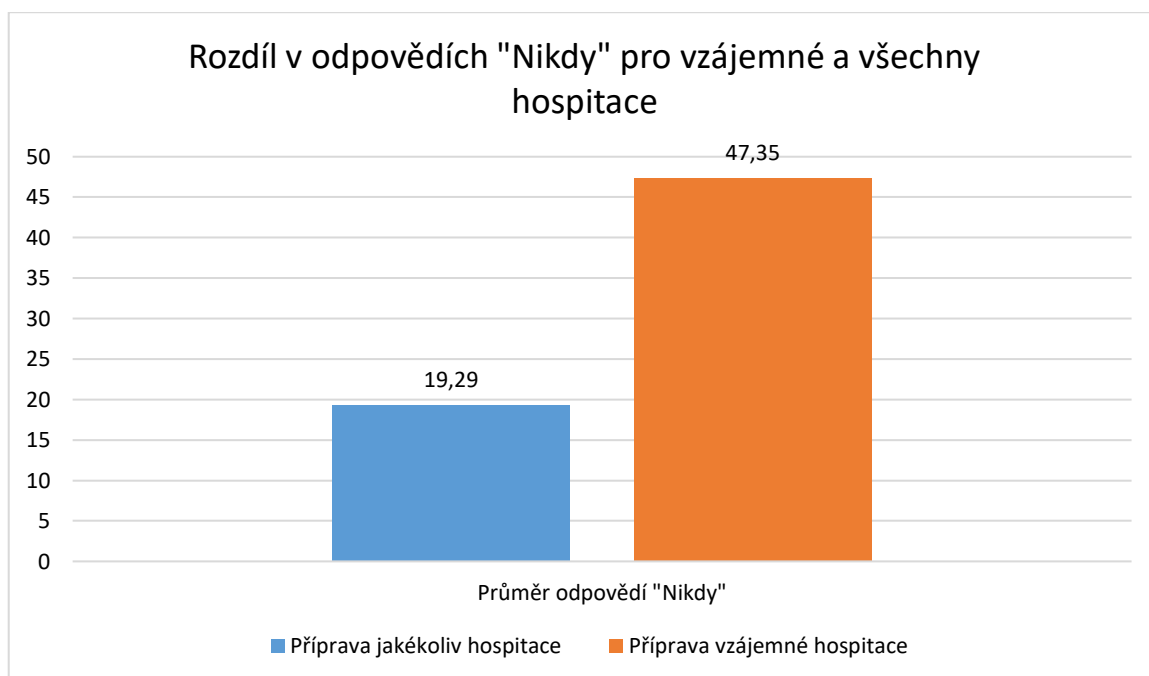
Na tuto odpovídají jak **položky č. 17, 18, 19 a 20**, tak i zjištění vyplývající z dílčích otázek. Hospitace v mateřských školách probíhají v rámci autoevaluačních procesů méně, než by mohl být ideální stav. Zvláště u vzájemných hospitací se potvrdila absence tohoto druhu hospitace (průměrně probíhají vzájemné hospitace 1x ročně a 43,2 % učitelů nezažili vzájemnou hospitaci nikdy). Učitelé ale sami vyslovili zájem vzájemných hospitací se více účastnit (toto dosycuje *graf 17*, který dokazuje, že učitelé by si v ideálním případě představovali vzájemných hospitací více o průměrných 0,91 %).



Graf 17 – Porovnání reálného stavu vzájemných hospitací s přáním učitelů

Nejen tato problematika zapříčiňuje značné zkreslení významu hospitací pro učitele. *Graf 18* ukazuje, jak se průměr odpovědí mění v důsledku upozornění na druh hospitace proměňují. Všechny otázky týkající se vzájemných hospitací byly předem označené jako „Vzájemné

hospitace:“ a zároveň byly pro respondenty popsány nápovědou, jak odpovědět v případě, že vzájemné hospitace nezažili. Graf 18 popisuje odpovědi z položek 7 a 9, které se obě týkají příprav hospitace, ale jedna obecně a jedna specificky se týkající vzájemných hospitací. Jsou tak vhodné pro porovnání. Pokyn pro respondenty zněl: „Pokud u vás vzájemné hospitace neprobíhají, odpovězte ‚Nikdy‘.“ Jev velkého nárůstu odpovědí „nikdy“ při označení položky týkající se vzájemné hospitace probíhal prakticky u všech položek podobně – nárůst byl výrazný (z grafu je viditelný nárůst o 28,6 průměrné hodnoty).



Graf 18 – Rozdíl v odpovědích „Nikdy“ pro vzájemné a všechny hospitace

A pravděpodobně v důsledku nízkého počtu vzájemných hospitací oproti hospitacím ze strany vedení a způsobu vnímání ČŠI učiteli plní hospitace pro učitele převážně funkci kontrolní (což je pouze jedna ze všech funkcí hospitace). Funkce diagnostická, personální nebo reflektivní (Syslová, 2013) z výsledků vůbec nevyplývá. 8 učitelů by si v položce č. 20 jako ideální stav představovali více chvály, což dokazuje například jedna z odpovědí: „*Ideální hospitace je (...) vedená pozitivně s cílem ne jen kritizovat, ale hlavně vypíchnout pozitiva a chválit, pokud to jde*“. Dále význam hospitací vidí 9 respondentů v poskytování rad a inspirování se zkušenějšími kolegy, kteří „*tomu (učitelské práci) rozumí*“. Tyto požadavky ale nemění jednostranný pohled učitelů na procesu hospitací. Problémem je, že učitelé význam hospitace tolik nevidí v objektivním hodnocení své práce a dalším profesním rozvoji v rámci celého kolektivu, nepřebírají za profesní rozvoj sebe nebo kolektivu zodpovědnost

(*graf 16* ukazuje, že učitelé přikládají sladění kolektivu prostřednictvím hospitací oproti ostatním možnostem menší význam, a to o 15,5 % méně). V 55,6 % také nejsou výsledky hospitací k dispozici i ostatním kolegům, kteří by se mohli inspirovat nebo se vzájemně podpořit. Odpovědi na další vzdělávání na základě hospitace jsou velice nízké, pouze 29,7 % respondentů volí na základě výsledků hospitace vzdělávání v rámci DVPP. Profesní rozvoj, který jsou učitelé schopni vykonat, je napodobení práce zkušenějšího kolegy nebo zlepšení jeho výtek vůči práci hospitovaného. Tento fakt je ovlivněn i tím, že neexistují jednotná kritéria pro kvalitu učitelé práce, tudíž učitelé nemají možnost být hodnocen na základě objektivních kritérií a vědět, kam dál profesně mohou směřovat (a také jak mohou dál profesně stoupat). Nezbyvá jim tedy než okoukat, jak práci dělají zkušenější učitelé.

Pozitivním zjištěním ale je, že pokud jsou učitelům nabídnuty možnosti, které probíhající hospitace mohou zlepšovat, vidí v nich učitelé smysl. Tyto možnosti detailně vyčítá *graf 16*. Výrazně méně kladné výsledky oproti ostatním položkám kromě sladění kolektivu dostala také možnost odměny za dobrou práci. Je tedy patrné, že učitelé jsou schopni vnímat význam hodnocení hospitací pro profesní rozvoj (ovšem ne primárně), ale nejsou schopni uvažovat v kolektivním duchu ani v oblasti motivace do další práce. Tyto dvě možnosti spojuje jeden aspekt, kterým je vedení instituce. Profesní rozvoj je převážně práce na sobě samém, ale stmelování kolektivu a ohodnocování pracovníků je práce vedení v rámci řízení školy. Pokud učitelé nevidí v práci vedení dostatečnou podporu, je samozřejmé, že v hospitacích nemohou vidět ani význam pro celou instituci.

Tabulka 5 stručně popisuje, hledá problém a jeho důvod v jednotlivých oblastech vyplývajících z hlavní výzkumné otázky. Důvody, které by mohly být zapříčiněny vedením školy, jsou v tabulce s otazníkem, protože řízením školy se výzkum vůbec nezabývá. Nicméně z teoretického rámce vyplývá, že za autoevaluační procesy (mezi které patří i hospitace) je zodpovědné právě vedení školy. Z výše zmíněného vyplývá, že učitelé vidí význam hospitací v jiných aspektech, než jsou popsány v teoretické části této práce.

Tabulka 5 – Výsledky pro hlavní výzkumnou otázku

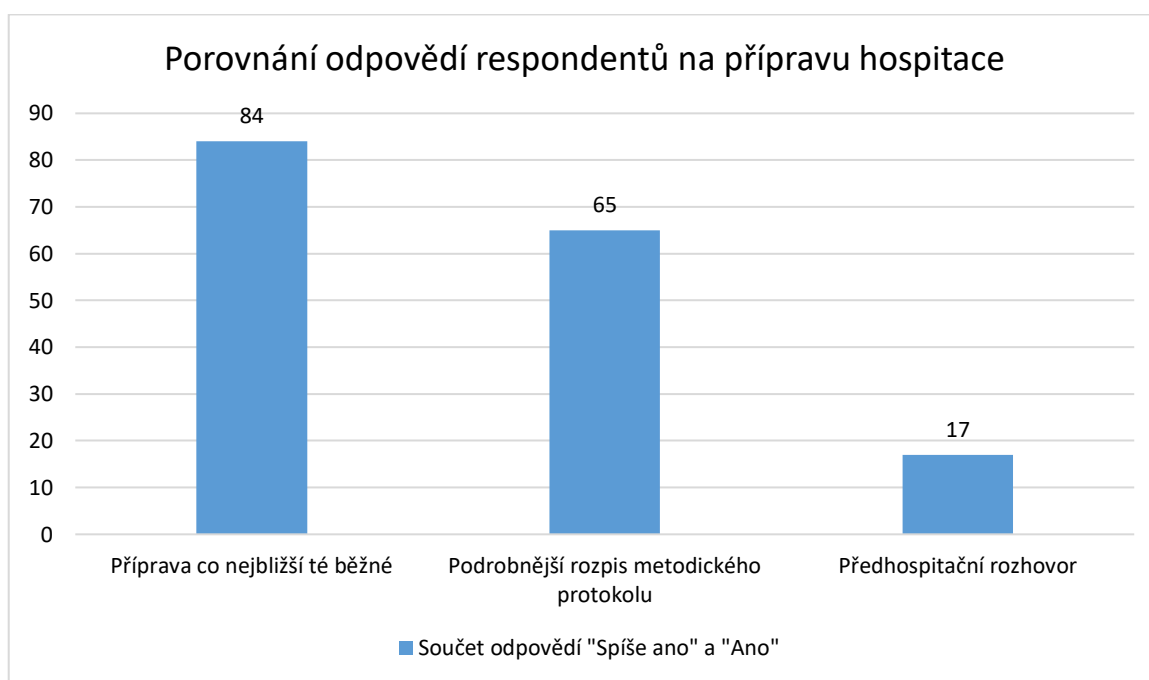
	Druhy hospitace	Funkce hospitace	Význam hospitace	Přínos hospitace
Popis	Probíhají převážně hospitace od vedení (v průměru 1x ročně a častěji), vzájemné hospitace v průměru méně než 1x ročně, často nikdy	Učitelé vidí v hospitaci především kontrolní funkci	Požadavek větší chvály (8 respondentů) a větší zkušenosti hospitujících (9 respondentů)	Po výčtu možností učitelé zmiňují přínos pro vlastní profesní rozvoj (<i>graf 16</i>)
Problém	Zkreslení významu hospitace oproti teorii (<i>graf 18</i>)	Je třeba plnit i další funkce hospitace	Absence vlastní zodpovědnosti za celý kolektiv a vlastní profesní rozvoj např. při volbě DVPP (<i>grafy 13 a 16</i>)	Menší přínos v kolektivní (o 15,5 %) oblasti
Důvod	Nezavedené vzájemné hospitace (vedení?)	Učitelé pouze v roli hospitovaného (43,2 % případů)	Učitelé pouze v roli hospitovaného (43,2 % případů)	Nedostatečné řízení vedením školy?

1. Jak probíhají různé hospitace v mateřských školách?

Odpovědi na tuto otázku budou rozděleny na tři pomyslné části – součástí otázky je příprava na hospitace, jejich četnost a průběh, a nakonec závěr ve formě pohospitačního rozhovoru.

Přípravě na hospitace se věnovaly **položky č.7, 8, a 9**, které stavěly respondenty do role hospitovaného i hospitujícího. Položka č. 7 se vztahovala k roli hospitovaného, přičemž

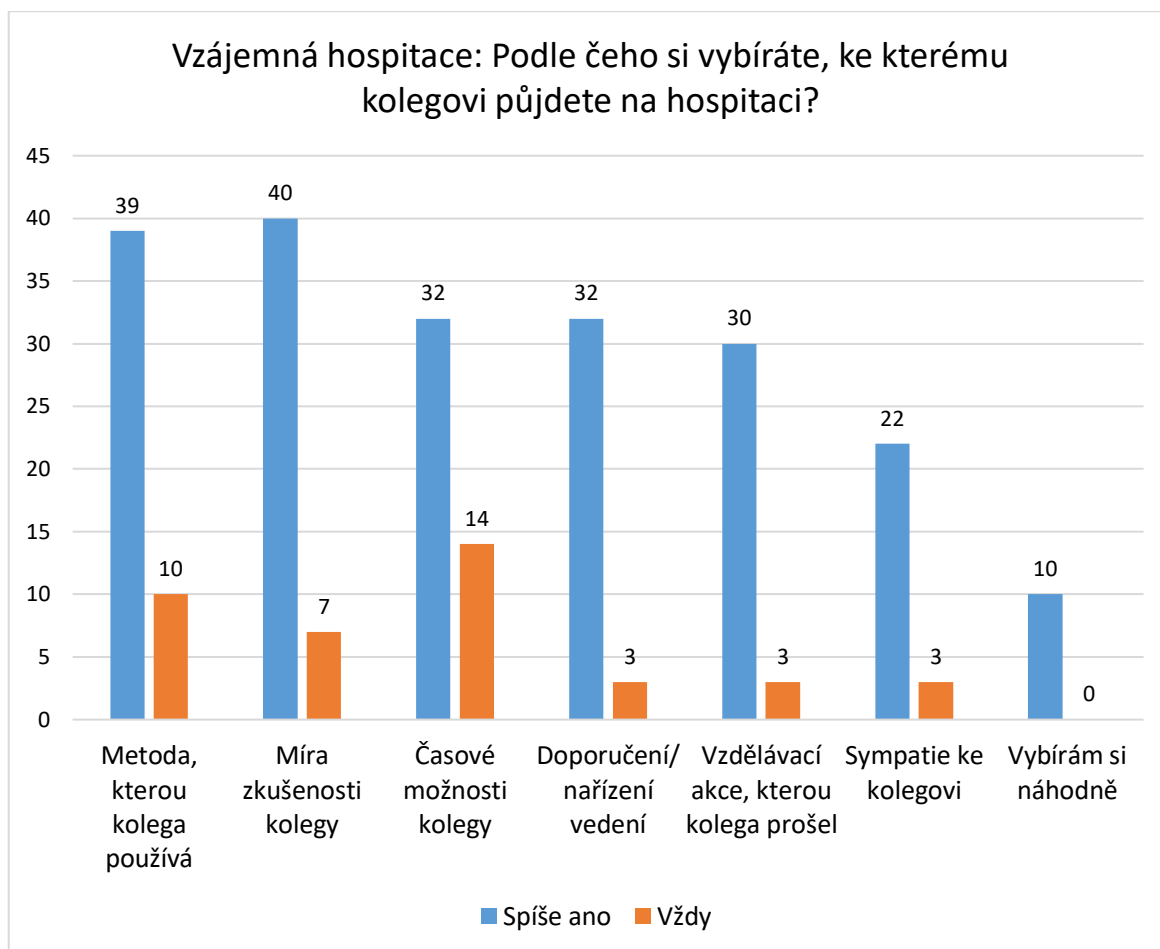
v této roli se může učitel ocitnout v rámci všech druhů hospitací. 77,8 % respondentů nejčastěji volí přípravu minimální tak, aby hospitace proběhla co nejautentičtěji. Z výsledků vyplývá, že pokud volí přípravu, tak nejčastěji ve formě podrobnějšího rozpisu metodického protokolu, než dělají běžně (60,1 %). Málodko provádí předhospitační rozhovor s hospitujiícím (15,7 %), což může mít za následek nesoulad a nepochopení mezi zúčastněnými, protože nemají šanci se domluvit na společném cíli hospitace. Tato situace může nepříznivě ovlivnit několikrát zmiňovanou důvěrnou atmosféru mezi zúčastněnými, kterou si respondenti tak často přejí.



Graf 19 – Přípravy respondentů na hospitace

Výsledky učitelů v roli hospitujiících byly značně zkresleny a omezeny faktem, že se do této role učitelé často ani nedostanou. Vzájemné hospitace podle tohoto výzkumu na mateřských školách nejsou běžnou formou nástroje hodnocení, téměř neprobíhají a učitelé tak nemají šanci aktivně se do této formy hodnocení zapojit. Není poté překvapujícím zjištěním, že pokud jsou učitelé pouze těmi, kteří jsou kontrolováni a hodnoceni, mají poté od hospitujiícího vysoká profesní očekávání a chtějí od něho převážně a požadují po něm rady spíš než diskusi (z položky č. 20 na toto téma 9 respondentů, např.: „*Prosím, ať hospituje člověk, který má alespoň xx let praxe a může svou hospitací pomoci.*“). Pokud se přihlédne ke kladným odpovědím učitelů, nejčastějším faktorem výběru hospitovaného je rovněž jeho zkušenost (43,5 %), časové možnosti (42,6 %) nebo zajímavá metoda, kterou používá

(45,4 %). Toto srovnání výsledků po odstranění záporných odpovědí nebo odpovědí „nevím“ ukazuje *graf 20*.



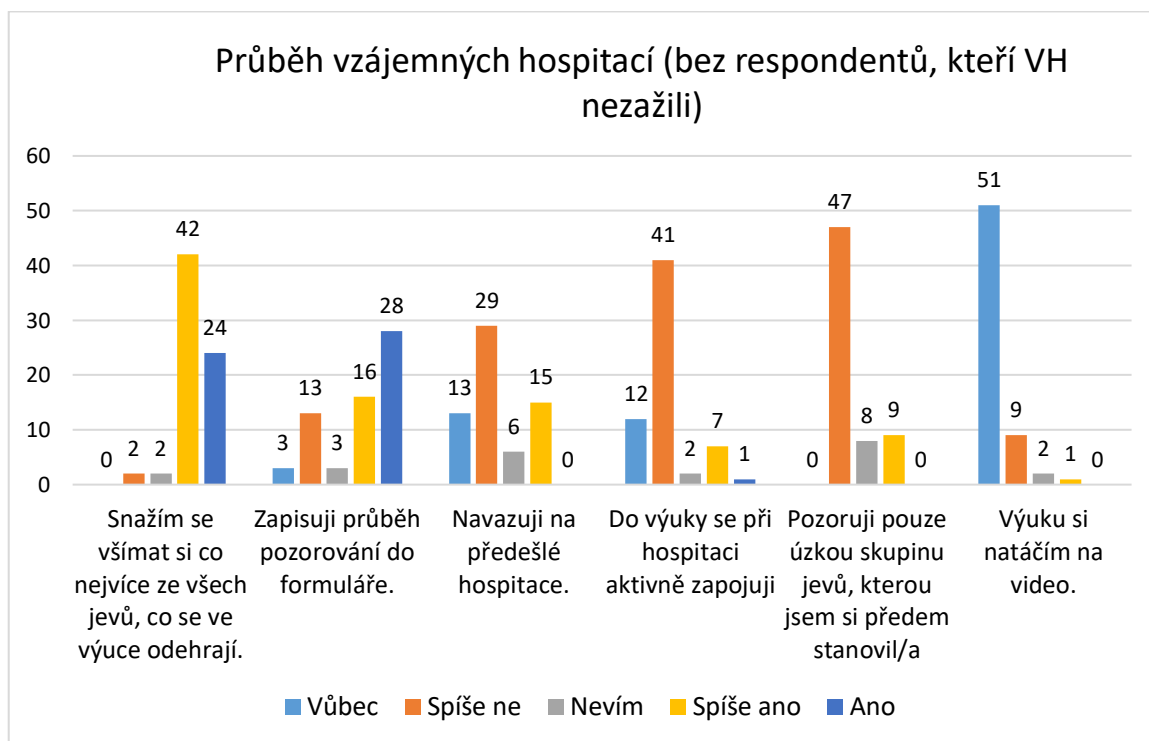
Graf 20 – Kladné výsledky možností výběru kolegy pro hospitaci

Učitelé tedy stejně nechodí hospitovat za účelem hodnocení, ale opět pro rady, inspiraci, nebo z čistě pragmatického časového hlediska. Neznamená to však, že by si učitelé nepřáli změnu. V položce č. 20 v 11 případech zazněl požadavek zavést vzájemné hospitace na pracovišti, například „*Aby byla hospitace oboustranná (někdo půjde ke mě a já pak k němu)*.“ nebo „*Nejspíš tak, že by se na mě přišly podívat cizí kolegyně a ohodnotily by, poradily*.“. Je tak důležitým zjištěním, že ačkoliv se vzájemné hospitace v mateřských školách moc neodehrávají, učitelé by jejich zavedení ocenili. Otázkou zůstává, co pro jejich zavedení lze udělat, aby skutečnost nezůstala pouze u přání.

Průběhu hospitací se věnovaly **položky č. 5, 10 a 11**. Položka č. 5 zjišťovala samotnou četnost různých druhů hospitací a zjistila, že nejméně se v mateřských školách odehrávají mimoškolní hospitace (v 66,7 % případech se neodehrály nikdy), a právě vzájemné hospitace

(ve 43,2 % se nikdy neodehrály), od čehož se odehrávají odpovědi vztahující se čistě ke vzájemným hospitacím (často se poté objevují odpovědi „Nikdy“, protože tento druh hospitace nezažívají). Podle výsledků *grafu 3* se v mateřských školách 1x ročně a častěji provádí hospitace ze strany vedení. Inspekční kontroly se přirozeně objevují méně než 1x ročně (pokud to není nutné).

Je nutné podotknout, že samotnému popisu průběhu hospitace byla věnována pouze položka č. 11, která navíc zkoumala vzájemné hospitace. Pro získání komplexnějšího obrazu o průběhu hospitací by bylo vhodné získat tento popis v samostatné položce. Nicméně pokud budou odebráni respondenti, kteří vzájemné hospitace nezažili, z této položky, vznikne nový *graf 21*. Z toho lze zjistit, že učitelé pro průběh hospitace využívají dva hlavní aspekty – zápis pozorovaného do formuláře (40,7 %) a snaha všimnout si co nejvíce jevů najednou (61,1 %), což je v rozporu s Čapkem (2010), který poukazuje na potřebu všimnout si užší skupiny jevů pro lepší objektivizaci výsledků.



Graf 21 – Průběh vzájemných hospitací (bez respondentů, kteří VH nezažili)

Hospitace tak nemají konkrétní zaměření a vzhledem k tomu, že hospitující ve 38,9 % spíše nebo vůbec nevychází z předchozích hospitačních zápisů, aby na ně dál navázaly (viz *graf 21*), působí tak průběh hospitace spíše dojmem nahodilého a nestrukturovaného pozorování, nikoliv nástrojem pro soustavné hodnocení při autoevaluaci školy. Položka č. 10 se poté

věnovala názoru učitelů na ovlivňující faktory procesu hospitace, z nichž vyšel jako nejdůležitější prvek (v 92,6 % odpovědí) aktuální nálada dětí. Nicméně podle odpovědí lze usoudit, že učitelé považují za ovlivňující všechny zmiňované faktory. U možnosti „*Motivace k provedení hospitace*“ byla zjištěna vysoká míra odpovědí „Nevím“ (17,6 %), jež lze přisoudit opět k absenci komunikace (ideálně ve formě rozhovoru před hospitací), která může ovlivňovat celý dojem zúčastněných k procesu hospitace.

Závěrečnou etapu hospitace rozebírají **položky č. 12 a 13**. Položka č. 12 zjišťuje, jakou formou je celý hospitační proces zakončen (a zároveň už se vztahuje k otázce hodnocení) a položka č. 13 se vztahuje specificky k pohospitačnímu rozhovoru. Nejčastější formou hodnocení hospitace je podle respondentů slovní ohodnocení (83,3 %, odpovídá pohospitačnímu rozhovoru), méně kladných odpovědí získalo písemné hodnocení (68,5 %), což znamená, že v 31,5 % případech rozhovory nejsou písemně zaznamenávány. Největším překvapením je téměř úplná absence finančního ohodnocení za provedenou hospitaci (5,6 %). Tento fakt otevírá otázku, podle čeho vedoucí pracovníci finančně hodnotí kvalitní učitele, když ne na základě očividného vyzporování jeho práce s dětmi. Popřípadě je otázkou, jestli vůbec finanční ohodnocení připadá učitelům, kteří učí kvalitně, a dále se samozřejmě naskýtá otázka, kdo je kvalitní učitel. Kritéria stále ještě stanovena nejsou. Z položky č. 13 lze obecně usoudit, že pohospitační rozhovory skutečně odpovídají teoretickému vymezení o formě diskuse nad vyzporovaným a také o společné dohodě nad výsledky hospitace. Jak už bylo zmíněno, ne vždy jsou ale výsledky formulovány písemně.

Uvedená tabulka 6 popisuje znaky shrnující odpověď na dílčí výzkumnou otázku, a také identifikuje největší problém jednotlivých částí této dílčí otázky. Stručně poté navrhuje řešení těchto problémů. Chybějící komunikace hospitovaného s hospitujícím ještě před průběhem hospitace může být vyřešena předhospitačním rozhovorem tak, jak ho navrhuje Kyriacou (2012). Hospitace tak může dostat směr, mohou se zmírnit obavy z hospitace, protože hospitující bude vědět, co může od hospitace očekávat. Zavedení vzájemných hospitací vyplývá mj. i z otevřené položky, kde 11 respondentů odpovědělo, že by vzájemné hospitace ve vlastní škole uvítalo. Tento druh hospitace by tak mohl celkově dosytit autoevaluační proces v MŠ, kdy se učitelé stanou zodpovědnými za vlastní hodnocení i hodnocení ostatních pracovníků, a navíc se může celý kolektiv sjednotit. Zavedení finančního ohodnocení je pro oblast hospitací logickým řešením. Ačkoliv neexistují kritéria kvality pro učitele, má vedení mateřské školy možnost kvalitu v jeho instituci podpořit právě finančně a motivovat tak nejen kvalitního učitele, ale i ostatní k dalšímu profesnímu rozvoji.

Tabulka 6 – Výsledky pro dílčí výzkumnou otázku č.1

	Příprava	Četnost a průběh	Závěr
Znaky	Bez přípravy - snaha o autenticitu hospitovaného (77,8 % respondentů)	<ul style="list-style-type: none"> - Nejčastější hospitace ze strany vedení (1x ročně a častěji) - Všímání si co nejširšího spektra jevů (61,1 % respondentů) 	Nejčastěji slovní ohodnocení (83,3 %)
Problém	Absence spolupráce hospitující/hospitovaný	<ul style="list-style-type: none"> - Chybějící vzájemné hospitace (u 43,2 % respondentů) 	Absence finančního ohodnocení (v 72,2 %)
Řešení	Předhospitační rozhovor	<ul style="list-style-type: none"> - Zavést vzájemné hospitace 	Zavést finanční ohodnocení na základě hospitace

2. Jak je hospitace využívána jako nástroj hodnocení učitele?

Na zodpovězení této dílčí otázky se podílely **položky č. 12, 14, 15 a 16**. Jako nástroj pro finanční ohodnocení není hospitace využívána téměř vůbec. Shodují se na tom odpovědi z položek 12 (85,1% % odpovědí „*Spíše ne*“ a „*Nikdy*“) a 19 (zde je to nejnižší kladné hodnocení ze všech možností, relativní četnost „*Spíše ne*“ a „*Nikdy*“ je 34,3 %). Ohodnocení vlastní práce, které hospitující převážně dostanou, je slovní ohodnocení. Znamená to tedy, že toto hodnocení není ani písemně zaznamenáno ani finančně ohodnoceno, takže zůstává striktně mezi zúčastněnými, kolektiv nemá možnost se o hospitaci dozvědět a sladit se se zúčastněnými. Navíc se k tomuto tématu vyjadřuje i respondent v otevřené otázce: „*Nechápu, proč bych měla dostat za hospitace odměny, to někdo má?*“ Výsledek této části výzkumu tedy rozporuje s tvrzením hned několika autorů (Hopkins et. al, 2016; Starý et al.,

2012; Trojan, 2014 a 2017). Z položky č. 14 se ukázalo, že nejvíce mateřské školy pracují s výsledky hospitací České školní inspekce (75,9 %) a hospitace ze strany vedení (66,7 %) – další druhy hospitací mají výrazně nižší kladné výsledky (v aritmetickém průměru mají 26,2 % kladných odpovědí). Příčinou může být opět pojetí hospitací pouze jako nástroje kontroly, a pokud je k těmto výsledkům přičten i fakt, že respondenti žádají v hospitacích rady a tipy od zkušeného hospitujícího, lze usoudit, že hospitovaní potřebují nejdříve brát hospitujícího autoritativním způsobem, na základě kterého teprve budou implementovat nějaké změny. K této interpretaci přispívá i fakt, že nejméně se s hodnocením pracuje dál u studentské hospitace (15,7 % kladných odpovědí), kde studenti mají v druzích hospitace ze všech hospitujících nejmenší zkušenosti.

Tabulka 7 shrnuje tři základní subkategorie této dílčí otázky, a to ohodnocení hospitujícího, následná činnost jako poslední etapa hospitace podle Kyriacou (2012) a vliv zúčastněných na hospitaci. U všech subkategorií je stručně popsáno, jak by v nich mělo v ideálním případě hodnocení probíhat, jestli probíhá a jaká je realita průběhu hodnocení jednotlivých subkategorií. Jak je vidět, výsledky rozhodně nejsou ideální a je třeba se zamyslet, jaké kroky podniknout ke zlepšení tohoto stavu.

Tabulka 7 – Subkategorie dílčí výzkumné otázky č. 2

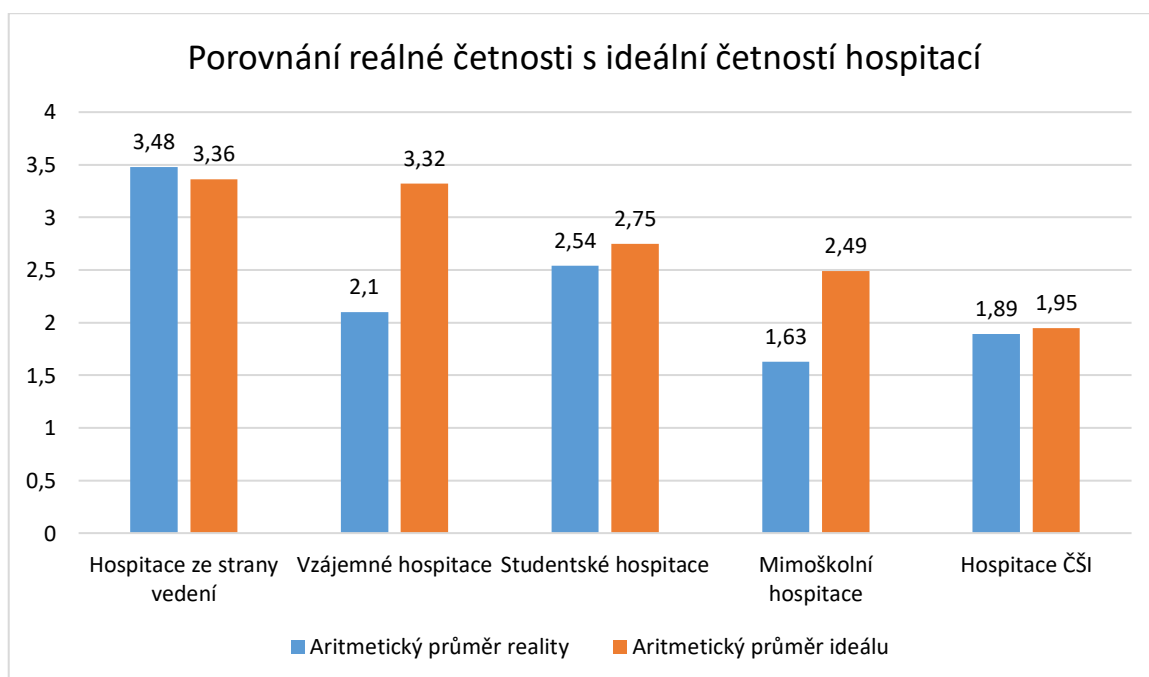
Hodnocení	Ohodnocení hospitujícího	Následná činnost	Vliv zúčastněných
Jak by mělo probíhat	Při kvalitních výsledcích slovní, písemná a finanční odměna	DVPP, sebereflexe a profesní rozvoj na základě výsledků všech hospitací	Vzájemná diskuse, obohacování všech zúčastněných a jejich sebereflexe na základě hospitace
Probíhá ideálně?	V aritmetickém průměru 43,8 % odpovědí spíše ne.	V aritmetickém průměru 61,1 % kladných odpovědí spíše ano, ale ne ve všech typech hospitací.	V aritmetickém průměru 68,5 % kladných odpovědí spíše ano, ale ne u všech typů hospitací
Realita průběhu	V 75,9 % případech slovní nebo písemné ohodnocení, v 7 případech pouze slovní ohodnocení, finanční ohodnocení v 5,6 % případech	Korekce chyb (na základě rad zkušenějších) brána jako profesní rozvoj (pouze z hospitace ČŠI a vedení)	Záleží na zkušenostech hospitujícího (nezkušený není brán vážně) – zčásti vylučuje studentské hospitace a některé vzájemné hospitace

3. Jaký názor mají učitelé na proces hospitací v jejich mateřské škole?

Na tuto dílčí výzkumnou otázku lze odpovědět pomocí **položek 18, 19** a dále dle odpovědí na **otevřenou položku č. 20**. Podle *grafu 16* lze usoudit, že učitelé zaujímají vůči hospitaci jako obecnému evaluačnímu nástroji spíše kladný postoj (v 77,6 %) a v jejích funkcích tak převážně vidí smysl. I 9 z otevřených odpovědí položky č. 20 tento fakt dokazují, například „*Neberu hospitace jako kontrolu mé práce. Spíš naopak. Chci ukázat, že ji dělám dobře a moc mě vždy potěší, když potom dostanu krásné zhodnocení, kterého si vážím a snažím se dále sebevzdělávat, abych byla stále v obraze a posouvala se ještě dál. Každý je rád za*

pochvalu. Kolegyně taky pochválím a jemně jim řeknu, co bych ještě vylepšila.“ Zmíněný komentář dokazuje, že učitelky jsou schopné s hospitacemi dále pracovat ve prospěch svého profesního sebezvoje. Nicméně pokud se hospitace rozdělí, je znatelný rozdíl v názorech na jednotlivé její druhy. Předem je možné z *grafu 15* vyčíst, že i přes průměrné zvýšení požadavku četnosti znatelná část respondentů nevidí v některých hospitacích smysl, protože by jako ideální stav považovali, aby se hospitace neodehrávaly nikdy (a to především ve 23,1 % respondentů u hospitací ze strany České školní inspekce, ve 21,3 % u mimoškolní hospitace a v 17,6 % u studentské hospitace). Největší smysluplnost s reakcí většinového názoru, že by se měla tato hospitace odehrávat 1x ročně a častěji, vidí respondenti v hospitacích ze strany vedení školy (92,6 %) a poté také ve vzájemných hospitacích (83,3 %).

Graf 22 porovnává aritmetické průměry z *grafu 3* a *grafu 15*. Jeho hodnota byla vypočítána při hodnotách *Nikdy – 1, Méně než 1x za rok – 2, Cca 1x ročně – 3, Cca 2x ročně – 4 a Častěji – 5* a názorně tak předkládá, že od reálné četnosti se ta ideální téměř neliší u hospitací ze strany vedení a hospitací ČŠI, u studentských hospitací dochází k mírnému zvýšení požadavku na četnost (o 0,21 hodnoty) a u vzájemných a meziškolních hospitací k výraznějšímu ideálnímu zvýšení (o 1,22 a 1,36 hodnoty).



Graf 22 – Porovnání reálné a ideální (smysluplné) četnosti hospitací

Nicméně z 5 otevřených odpovědí vyplývá, že se mezi respondenty vyskytují i tací, kteří v hospitacích vidí „*nutnost*“, která musí být splněna, ale větší smysl v ní nevidí. Stejně tak přáním větší části respondentů je důraz na lepší atmosféru během průběhu hospitace. 11 respondentů zmiňuje, že v hospitaci nechtějí „*povýšení hospitujícího*“, „*bát se udělat chybu*“, „*arogance*“, „*zaujímání postoje náčelníka*“. Z těchto odpovědí lze usoudit, že respondenti vidí v současnosti problém ve vztazích mezi zúčastněnými a představovali by si zlepšení z hlediska přátelské atmosféry mezi hospitujícím/i a hospitovaným.

Tabulka 8 shrnuje názory učitelů na hospitace a jejich potřeby pro jejich větší spokojenost. Zmiňované grafy 15 a 16 poté odkazují na konkrétní položku, v níž se objevují odpovědi všech 108 respondentů. Jak je z tabulky 8 patrné, samozřejmě není jednoduchým řešením naplnit potřeby vyplývající z odpovědí. Některé totiž mohou vyplývat z neznalosti problematiky, nebo z momentální zkušenosti, nikoliv z potřeby zkvalitnit proces hospitací.

Tabulka 8 – Odpovědi k dílčí výzkumné otázce č. 3

	Hospitace celkově	Druhy hospitací
Smysluplnost	Méně než 1x ročně – 1x ročně (průměrná hodnota 2,78)	Interní hospitace – 1x – 2x ročně (průměrná hodnota 3,34) Externí hospitace – Méně než 1x ročně – 1x ročně (průměrná hodnota 2,4)
Potřeby	- Více pochvaly - Dobré vztahy mezi zúčastněnými - Přátelská atmosféra při hospitaci	Zvýšit četnost interních hospitací (hospitace ze strany vedení a vzájemné hospitace) a mimoškolních hospitací
Dosycující graf	<i>Graf 16, Graf 22</i>	<i>Graf 15, Graf 22</i>

V rámci této dílčí otázky byly rovněž provedeny 3 testy nezávislosti pro jednotlivé skupiny demografických údajů respondentů. První test se týkal závislosti praxe respondentů na názor

ohledně smysluplnosti hospitací (položka č. 18) u dvou demografických skupin: 1) 0-5 let praxe a 2) 11 a více let praxe. Dále byla testem nezávislosti ověřována závislost velikosti učitelského sboru na názoru na smysluplnost hospitací ze strany vedení a vzájemných hospitací. Dvě skupiny byly rozděleny na 1) učitelský sbor o velikosti 2-6 učitelů a 2) učitelský sbor o velikosti 10 a více učitelů. Naposledy byla ověřována závislost dosaženého vzdělání na názoru ohledně smysluplnosti hospitací ze strany vedení a vzájemných hospitací. Dvě skupiny byly rozděleny na 1) skupinu s dosaženým středním odborným vzděláním a 2) skupinu s dosaženým vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním. Ani jeden z testů závislost neprokázal, tedy demografické údaje respondentů nejsou závislé na názorech o smysluplnosti hospitací.

7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výsledky výzkumu odráží skutečné vnímání hospitací učiteli v praxi mateřských škol. Toto vnímání je odlišné od teoretického rámce, který práce poskytuje. Odlišnost se týká především vnímání hospitace jako kontroly vlastní práce a možnost zlepšení se na základě rady zkušenějšího, což je ale pouze jedna z funkcí hospitace. Jedním z problémů je nedostatek vzájemných hospitací v mateřských školách, které by učitelům daly možnost rozvíjet sebe sama i ostatní kolegy komplexněji. Zvýšení jeho počtu závisí na společné domluvě učitelů a jejich vedení, který by měl k této práci učitele vhodně motivovat a pevně rozdělit role v hospitačních procesech. Z výzkumu vyplynulo, že by si zvýšení počtu vzájemných hospitací přáli i samotní respondenti. Naskýtá se tedy možnost zmínit se o této potřebě vedení a společně vymyslet komplexnější systém autoevaluace mateřských škol respondentů.

K problematice hospitací v mateřských školách zatím není dostatek metodických materiálů. To způsobuje velkou rozmanitost přístupů škol i učitelů k hospitaci samotné. Učitelům tak nezbývá než neustále si vyměňovat zkušenosti s kolegy – a to i mimo instituci. V tomto ohledu je velice přínosná meziškolní hospitace, která dává učitelům možnost nahlédnout i do jiného kolektivu a systému instituce. Tuto oblast může suplovat i studentská hospitace – studenti do praxe přicházejí ze vzdělávacích institucí, které přinášejí studentům nejnovější teoretické poznatky a (metodické) trendy ve školství. Hospitace se tak může stát obohacující nejen pro studenta, ale i pro učitele, pokud vede se studentem o těchto přístupech rozhovor.

Dle výsledků na otázku, jak učitelé vnímají hospitace jako nástroj hodnocení, nevyšly výsledky příliš pozitivně ve vztahu k teoretickému rámci. Jak bylo zmíněno, pravděpodobně je tato situace zapříčiněna absencí kritérií kvality učitelské práce. A ačkoliv má každá škola možnost vytvořit si vlastní (nebo přejmout je z nabízené odborné literatury), evidentně se tomu tak neděje. Učitelé tak nejsou sjednoceni, neví, kam profesně mohou směřovat, nemají možnost se porovnat s kolegy (jen subjektivně hodnotí, kdo podle nich práci rozumí a kdo je zkušenější) ani z instituce ani mimo ni. Autonomie škol tedy v této oblasti neukazuje dobré výsledky. Bylo by tedy vhodné vytvořit rámec kvalit učitelské práce, který by byl přijat na státní úrovni (o podobný počín se v roce 2015 pokusila Zora Syslová, nicméně její *Rámec profesních kvalit učitele mateřských škol* byl pojat jenom jako jedna z možností, jako inspirace). Učitelé by tak hodnocení hospitace mohli více strukturovat a opřít o konkrétní kritéria, která jim zajistí směr k profesnímu rozvoji. V neposlední řadě by k vnímání hospitace jako hodnotícího nástroje pomohlo hodnocení explicitní, a to buď písemnou

formou nebo finančně, což je podle Trojana (2016) adekvátní motivace pro další rozvoj, čímž se proces hospitace zacyklí.

V otevřené položce se často vyskytovaly odpovědi požadující kladnou zpětnou vazbu, pochvalu. Tento fakt poukazuje na nedostatečnou motivaci učitelů k autoevaluaci a pojmání hospitace jako kritiku vlastní práce. Existují dvě možnosti, proč se tento jev vyskytuje – buď byl učitelům nedostatečně vysvětlen cíl hospitace a převažuje u nich stres ze selhání, nebo jsou hospitace zaměřeny často na negativní aspekty práce. Obě možnosti staví na nesprávné komunikaci zúčastněných při hospitování. Tento problém by mohlo odstranit dodržování předhospitačního a pohospitačního rozhovoru, který umožní oběma stranám vést debatu nad prací hospitovaného.

Veškeré fáze hospitace by bylo vhodné zachytit písemně, aby provedly učitele mateřských škol etapami hospitace tak, aby hospitace splnila všechny cíle, a aby bylo možné se k nim později vracet. Pro praxi hospitací v mateřských školách a pro uspokojení potřeb učitelů mít konkrétní rady „jak na to“ by bylo vhodné zaměřit se na tvorbu komplexního formuláře, který by vymezil kritéria, pokrýval přípravnou, realizační, hodnoticí i následnou fázi hospitace. Problémem by mohlo být zvýšení administrativy, ovšem učitelé by formulář snadněji strukturalizovali a snáze by se i později orientovali v kritériích i hodnocení vlastní práce (nebo práce kolegy). Poté by učitelé mohli v hospitacích vidět větší smysl a pojímat ji jako hodnoticí nástroj. Bylo by vhodné se zamyslet nad časovou organizací komplexně provedené hospitace tak, aby učitelé nemuseli hospitace provádět v rámci přesčasů. To v kombinaci s administrativní stránkou může učitele demotivovat a celý proces by jim mohl být jen na přítěž. Posledním doporučením pro praxi je přístupnost hodnocení hospitací kolegům tak, jak popisuje Trojan (2014). Tím (a zavedením vzájemných hospitací) se může posunout zodpovědnost učitelů nejen za svoji práci, ale i za celý kolektiv instituce, a sladit tak výchovně-vzdělávací proces celé mateřské školy, ne jenom jednotlivců. Toto sladění může mít pozitivní vliv na atmosféru mezi kolegy, která povede zpět k naplnění požadavku plnit hospitace při příjemné a přátelské atmosféře.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala tématem hospitací v teoretické a praktické rovině. V teoretické části byla vymezena podstata evaluačních procesů, hodnocení učitelů a hospitací jako nástroje hodnocení. Zdůraznila nutnost propojení evaluace a autoevaluace. Rovněž vymezila hodnocení vůči evaluaci, a toto vymezení bylo východiskem pro kapitulu o hospitaci jako nástroji hodnocení. Hospitace plní několik funkcí, které se vzájemně prolínají a jsou všechny pro správné fungování hospitace stejně důležité. Také má několik etap, které zajišťují nekončící cyklus hodnocení v rámci hospitací tak, aby se učitelé a celá instituce mohli neustále rozvíjet.

Praktická část obsahuje kvantitativně orientovaný výzkum. Na základě sběru dat jsem zjistila, jaký význam mají hospitace pro učitele mateřských škol. Překvapivě se tento význam liší od popisu v teoretické části, takže bylo nutné výsledky interpretovat a zjišťovat, proč tomu tak je. Dále bylo zjištěno, jak konkrétně probíhají hospitace na jednotlivých školách, jestli probíhají v jednotlivých etapách a mají nějakou strukturu. Také učitelé poskytli svůj názor na celé fungování hospitací a výzkum zjistil, jestli učitelé pojmají hospitaci jako nástroj pro hodnocení, a tím svůj profesní rozvoj. Výzkum odhalil, že učitelé vnímají hospitaci především jako kontrolní činnost a očekávají od ní více pozitivní zpětné vazby. Toto vnímání odkrývá nedostatečnou diverzifikaci druhů hospitací na školách i nedostatečnou realizaci hospitací tak, aby pokrývala všechny své funkce. Přípravná fáze hospitace u respondentů téměř neprobíhá za účelem zachovat si autenticitu, nicméně tento fakt odráží nedostatečnou komunikaci mezi zúčastněnými před samotnou hospitací, a naráží tak na nepochopení účelu hospitace, a také ne vždy příjemnou atmosféru při realizaci. Překvapivým zjištěním byla téměř úplná absence finančního ohodnocení dobrých výsledků hospitace ze strany vedení i její písemné ohodnocení. Hospitace tak v mnoha školách zůstává na úrovni rozhovoru, který dále neodráží další práci pracovního kolektivu v mateřských školách.

Pro praxi je doporučeno zvýšit počet vzájemných hospitací, popřípadě i mimoškolních a studentských hospitací pro jejich obohacení učitelské profese. Dále se také jako nutné ukázalo stanovení kritérií kvality učitelské práce na státní úrovni tak, aby školy nemusely stanovovat kritéria samy a byly tak sjednocené. Finanční ohodnocení dosažených kritérií kvality je vhodnou motivací pro další rozvoj učitele. V poslední řadě by bylo vhodné vytvořit přehledný strukturovaný hospitační formulář, který provede učitele všemi fázemi hospitace

tak, aby pokryla požadované funkce, a stala se tak pro učitele smysluplným a adekvátním nástrojem hodnocení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
2. Česká školní inspekce (2022). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání: Modifikace pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni_2022_2023_popis-kriteria.pdf
3. Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada.
4. Dytrtová, R., & Kříž, E. (2018). *Teorie a praxe praktického vyučování*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze.
5. European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 edition. Eurydice Report*. Dostupné z <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1>.
6. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
7. Hopkins, E. et al. (2016). Teachers' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, 19(1), 52–61. doi: <https://doi.org/10.1177/136548021562789>.
8. Hornáčková, V., & Syslová, Z. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561. doi: <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535>.
9. Hrubá, J., & Chvál, M. (2019). *Na cestě ke kvalitní škole*. Praha: Wolters Kluwer.
10. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
11. Chvál, M. et al. (2012). *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: NÚV.
12. Janík, T. et al. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.
13. Kohnová, J. et al. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
14. Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele. Cesta k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.

15. MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>.
16. MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
17. OECD (2013). *Synergii k lepšímu vzdělávání: Mezinárodní pohled na hodnocení*. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Synergii-k-lepsimu-vzdelavani-mezinarodni-pohled-n>.
18. Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
19. Průcha J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
20. Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
21. Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál.
22. Syslová, Z., & Škarková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Muni Press.
23. Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.
24. Trojan, V. (2016). *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
25. Trojan, V. (2017). *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova.
26. Trojanová, I. (2017). *Hodnocení učitelů: náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer.
27. Vlčková, K. et al. (2020). *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Masarykova Univerzita.
28. *Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Dostupné z https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (<i>International Standard Classification of Education</i>)
MŠ	Mateřská škola
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPgŠ	Střední pedagogická škola
VH	Vzájemná hospitace
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
atd.	a tak dále
Bc.	bakalář
č.	číslo
Mgr.	magistr
mj.	mimo jiné
např.	například
popř.	popřípadě
s.	strana
tzv.	takzvaný

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Délka praxe	34
Tabulka 2 – Dosažené vzdělání v oboru (všechny odpovědi)	35
Tabulka 3 – Dosažené vzdělání (přepočet na nejvyšší dosažené)	36
Tabulka 4 – Kategorizace odpovědí na položku č. 20	56
Tabulka 5 – Výsledky pro hlavní výzkumnou otázku	64
Tabulka 6 – Výsledky pro dílčí výzkumnou otázku č.1	69
Tabulka 7 – Subkategorie dílčí výzkumné otázky č. 2	71
Tabulka 8 – Odpovědi k dílčí výzkumné otázce č. 3	73

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Forma právního subjektu</i>	37
<i>Graf 2 Velikost učitelského sboru</i>	38
<i>Graf 3 Četnost jednotlivých typů hospitací.....</i>	40
<i>Graf 4 Příprava hospitovaného na hospitaci</i>	41
<i>Graf 5 Výběr hospitovaného</i>	43
<i>Graf 6 Příprava hospitujícího.....</i>	44
<i>Graf 7 Co ovlivňuje proces hospitace.....</i>	45
<i>Graf 8 Realizace jednotlivých jevů na vzájemné hospitaci.....</i>	46
<i>Graf 9 Forma hodnocení hospitace</i>	47
<i>Graf 10 Průběh pohospitačních rozhovorů</i>	48
<i>Graf 11 Následná implementace výsledků hospitace do další práce.....</i>	49
<i>Graf 12 Práce MŠ s hodnocením na základě hospitace</i>	50
<i>Graf 13 Další práce hospitovaného s hodnocením hospitace</i>	51
<i>Graf 14 Přínosnost jednotlivých typů hospitace</i>	52
<i>Graf 15 Smysluplnost jednotlivých typů hospitací.....</i>	53
<i>Graf 16 Názor na smysluplnost funkcí hospitace</i>	55
<i>Graf 17 – Porovnání reálného stavu vzájemných hospitací s přáním učitelů.....</i>	61
<i>Graf 18 – Rozdíl v odpovědích „Nikdy“ pro vzájemné a všechny hospitace</i>	62
<i>Graf 19 – Přípravy respondentů na hospitace.....</i>	65
<i>Graf 20 – Kladné výsledky možností výběru kolegy pro hospitaci</i>	66
<i>Graf 21 – Průběh vzájemných hospitací (bez respondentů, kteří VH nezažili)</i>	67
<i>Graf 22 – Porovnání reálné a ideální (smysluplné) četnosti hospitací</i>	72

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka dotazníku pro učitele MŠ

