



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



PŘÍNOSY PROJEKTU "EVROPSKÁ UNIE PENÍZE ŠKOLÁM"

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Petra Lindaurová**
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Lindaurová**
Osobní číslo: **P10000529**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Přínosy projektu "Evropská Unie peníze školám"**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Zjistit názory aktérů školní výuky na přínos finančních prostředků poskytnutých z projektů Evropské Unie

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

FIALA, Petr a Markéta PITROVÁ. Evropská unie. 2., dopl. a aktualiz. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009, 803 s. ISBN 978-80-7325-180-2.

MAREK, Dan a Michael J BAUN. Česká republika a Evropská unie. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, 2010, 227 s. ISBN 978-80-87029-89-3.

POL, Milan. Škola v proměnách. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

TROJAN, Václav. Pedagogický proces a jeho řízení. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 90 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-539-9.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce:

7. dubna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

20. září 2015



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. prosince 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji všem, kteří mi pomohli s vypracováním diplomové práce. Zvláště pak doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, ochotu a vstřícnost a také ředitelům škol, učitelům, jakož i rodičům a jejich dětem za realizaci výzkumného šetření.

Dále mé poděkování patří rodině, která mě podporovala po dobu mého studia.

Anotace:

Tématem diplomové práce je projekt „Evropská Unie peníze školám“. Cílem diplomové práce je zjistit názory aktérů školní výuky na přínos finančních prostředků poskytnutých z projektů Evropské Unie.

Klíčová slova:

škola, dotace, grantové projekty, výzva, aktéři výuky, administrativní náročnost, udržitelnost, motivace

Annotation:

The diploma thesis deals with the European Union project - Money to schools. The main aim is to find out opinions of the main participants of the learning process about the financial benefits provided by European Union projects.

Key words:

school, subsidy, grants, challenge, participants of education, administrative difficulty, sustainability, motivation

Obsah

Úvod.....	11
1 Teoretická část	12
1.1 Evropská unie	12
1.1.1 Idea evropského sjednocení	13
1.1.1.1 Novověké koncepce evropského sjednocení	14
1.1.1.2 Panevropské hnutí	16
1.1.1.3 Evropské sjednocení po druhé světové válce	16
1.2 Česká republika a Evropská Unie	18
1.3 Finanční zdroje EU a fondy EU.....	21
1.3.1 Finanční zdroje EU	21
1.3.2 Použití finančních prostředků	22
1.4 Fondy EU	22
1.5 Školy – financování - granty.....	24
1.6 Operační programy	38
1.6.1 Operační program vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK)	38
1.6.2 Projekt EU peníze školám.....	40
2 Metodologie	44
2.1 Výběr škol.....	44
2.2 Popis a charakteristika zkoumaných subjektů	45
2.2.1 Škola A	45
2.2.2 Škola B.....	45
2.2.3 Škola C.....	46
2.3 Výzkumné metody	47
2.3.1 Metoda dotazníku	47

2.3.1.1 Dotazníkové šetření – žáci, rodiče, učitelé	48
2.3.2 Metoda připraveného ústního dotazování.....	51
2.3.2.1 Ústní dotazování – vedení školy	51
3 Výsledky výzkumného šetření.....	52
3.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření – rodiče.....	52
3.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření – žáci	61
3.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření – učitelé	70
3.4 Vyhodnocení ústního dotazování – vedení školy	77
3.5 Shrnutí.....	78
3.5.1 Rodiče	79
3.5.2 Žáci	79
3.5.3 Učitelé.....	80
3.5.4 Vedení školy	81
3.5.5 Shrnutí závěrů a výsledků šetření	81
Závěr	82
Seznam použitých zdrojů.....	83
Seznam příloh	86

Seznam grafů:

Graf 1: Vnímáte školu, do které chodí váš syn (dcera) pozitivně?

Graf 2: Myslíte si, že vaše dítě chodí do školy rádo?

Graf 3: Myslíte si, že vztahy učitelů a žáků jsou zde dobré?

Graf 4: Myslíte, že odbornost učitelů je na dobré úrovni?

Graf 5: Jak vnímáte technické vybavení vztahující se k výuce ve škole?

Graf 6: Doporučili by jste tuto školu svým známým?

Graf 7: Plní škola vaše očekávání?

Graf 8: Jak vnímáte klima školy?

Graf 9: Chodíš do školy rád(a)?

Graf10: Baví tě hodina s učitelkou (učitelem)?

Graf 11: Líbí se ti vybavení třídy?

Graf 12: Využívá učitelka (učitel) při hodinách počítač?

Graf 13: Bavila by tě při hodinách práce na počítači?

Graf 14: Baví tě při hodinách práce na počítači?

Graf 15: Bavila by tě hodina, při které by učitelka (učitel) používali velkou obrazovku, která se dá ovládat prstem nebo speciálním fixem (interaktivní tabule)?

Graf 16: Baví tě práce s interaktivní tabulí?

Graf 17: Jaké jsou současné podmínky v oblasti technického vybavení tříd?

Graf 18: Splnila poskytnutá dotace vaše očekávání ve využití ICT a zkvalitnění výuky cizích jazyků?

Graf 19: Jaké máte možnosti ve zvyšování kompetencí učitelů?

Graf 20: Vnímáte zvýšení či zlepšení kompetencí učitelů v důsledku poskytnuté podpory?

Graf 21: Jak hodnotíte klima školy?

Seznam použitých zkratek:

aj.	a jiné
ES	Evropské společenství
EU	Evropská Unie
č.	číslo
ČR	Česká republika
DP	diplomová práce
DPH	daň z přidané hodnoty
m	metr
mj.	mimo jiné
mld.	miliarda
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
OP	operační program
OP VK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
resp.	respektive
SF	Strukturální fond
SVE	Střední a Východní Evropa
tj.	to je
ZŠ	základní škola
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvané
%	procenta

Úvod

V roce 2010 jsem na Technické univerzitě v Liberci, fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické zahájila studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, abych mohla kvalifikovaně, s odborností a co nejlépe vykonávat povolání učitelky na základní škole pro 1. stupeň.

Během let mé teoretické části studia a také během praktické přípravy na různých školách, kde jsem vykonávala praxi, jsem si uvědomila proces vývoje, kterým naše školství procházelo a prochází a který je v posledním desetiletí také ovlivňován naším členstvím v Evropské Unii. Jednou z významných a zajímavých částí tohoto procesu je i podpora od EU, její důsledky a případné dopady. Proto jsem se rozhodla toto téma, tedy téma podpory, její formy a dopady pro oblast školství zpracovat v této diplomové práci.

Stanovila jsem si cíl a k jeho naplnění jsem na vybraných školách u zkoumaných subjektů zjišťovala názory na přínos finančních prostředků, resp. jsem zjišťovala **účinnost, smysluplnost a potřebnost podpory EU**, která je poskytována za určitých podmínek z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost školám pod projektem s názvem - EU peníze školám.

Pro zpracování a tedy i ověření jsem si zvolila postup nejprve prostudovat a seznámit se podrobně s dějinami různých společných podpor v Evropě, a to zejména v EU, od počátků až po současnost. Dále jsem hledala teoretická východiska pro financování školství, administraci a manažerské postupy při zpracování podpor a grantů. Toto jsem zpracovala v teoretické části této DP. Dále jsem se rozhodla vybrat konkrétní subjekty, na kterých tato mnou zkoumaná a zvolená forma byla aplikována, a šetřením přímo v nich jsem svůj předpoklad ověřovala. Toto šetření je zpracováno v kapitole 3 Výsledky výzkumného šetření mé DP. Závěr a poznatky, ke kterým jsem na základě všech částí diplomové práce dospěla, jsou potom uvedeny v závěrečné části.

1 Teoretická část

V teoretické části mé diplomové práce jsem se zaměřila na základní otázky, které jsou nutné pro úspěšné řešení úkolů, které jsem si v diplomové práci stanovila. Tedy ne pouze uvedení, ale i prostudování a zejména pochopení základních teoretických východisek, která vedou k tomu, co nebo přesněji čím, vlastně Evropská Unie je a jak ji chápat. Jak vznikla vlastně idea evropského sjednocení od koncepcí středověkých, novověkých přes Panevropské hnutí po 1. světové válce ke sjednocovacím krokům po 2. světové válce až po dnešní dobu. Hlavní mezníky EU a pilíře, na nichž EU do dnešní doby vlastně stojí. Dále jsem se snažila najít teoretická východiska a základ pro financování škol, specifika, faktory a impulzy, které je ovlivňují v době grantů a grantových projektů.

Vzhledem k tématu mé diplomové práce jsem se z tohoto jistě velice širokého základu informací snažila pracovat s těmi teoretickými východisky, které vedou částečně (v samotných počátcích integračních snah) nebo úplně (v posledních desetiletích) k nějaké solidární snaze o podporu. Tedy podporu zejména finanční a její způsob a praktické využití (dopad) na konkrétní podpořený subjekt v podmínkách školství ČR jako členské zemi EU.

Tyto konkrétní příklady lze nalézt až v posledních desetiletích a o jejich praktických dopadech je třetí kapitola mé diplomové práce.

1.1 Evropská unie

Na počátku práce jsem si položila otázku: co všechno Evropská unie vlastně je a co do jejího popisu vůbec zahrnout? Stalo se již běžnou praxí a samozřejmostí číst, sledovat a denně se seznamovat s podpořenými projekty ze strany EU, s politickými rozhodnutími, s novými normami, které vznikají díky EU a dalšími dopady na všední život občanů v členských zemích EU, ale pro řadu lidí (a to i pro řadu podpořených subjektů) není jednoduchá odpověď na výše uvedenou otázku. V odborné literatuře jsem našla a prostudovala řadu prací a pokusů o definování EU na základě již v minulosti vyzkoušených, a praktickou politikou více či méně osvědčených, spojení

zemí, avšak nejvíce se ztotožňují s označením novým: tedy specifickým útvarem a fenoménem „sui generis“.

Fiala, Pitrová (2010) uvádí, že Evropská unie bývá často v odborné literatuře označována jako specifický útvar, jako systém „sui generis“, což má vyjádřit skutečnost, že se nejedná ani o mezinárodní organizaci, ani o federativní či konfederativní státní útvar, ale o zcela nový fenomén. Tato entita, jejíž existence je vázána na rámec daný smluvními dokumenty, má ovšem navíc otevřený a proměnlivý charakter. V historicky velmi krátkých časových úsecích se dynamicky mění, a to jak z kvantitativního, tak i kvalitativního hlediska. Ať už chápeme Evropskou unii jako něco „společného“, co stojí nad členskými státy, které ji tvoří, nebo ji interpretujeme v širším smyslu jako soubor společných a specifických prvků vytvářených jednotlivými státy, musíme konstatovat, že se opakovaně proměňuje její rozsah v horizontálním (geograficky a především obsahově, tedy rozšiřování Unie o další země a do dalších politických sektorů) i vertikálním směru (kompetence, podoba jejích institucí a jejich vzájemných interakcí, vztahy mezi evropskými orgány a členskými státy, resp. jejich institucemi). Není se tedy co divit, že tak komplikovaný a dynamický fenomén, jako je Evropská unie, jež má navíc politickou, sociální, ekonomickou, právní i ideově-kulturní dimenzi, není jednoduché – a v úplnosti ani možné – univerzálním způsobem popsat a analyzovat.

1.1.1 Idea evropského sjednocení

Na myšlenku o evropské sjednocení narazíme z historického pohledu v různých dobách dávné i nedávné historie. Jednalo se o různé snahy o sjednocení z iniciativy jednotlivců, skupin či národů, a to buď na základě křesťanství nebo jednotlivých výkladů křesťanství, na základě sjednocení moci či sjednocení etnického, politického a společenského.

V takto vybraném okruhu modelů „společné Evropy“ je možné nalézt celou řadu argumentů pro sjednocení, závislých na měnících se historických a politických okolnostech. Primární význam pro motivaci k rozvíjení koncepce evropské integrace mělo zřejmě sociální postavení navrhovatelů jednotlivých modelů, podle nějž lze (rámcově a s možným přesahem) stanovit dvě základní skupiny iniciátorů nejrůznějších

forem evropského sjednocování v institucionální rovině. V případě autorství panovníků a politických vůdců se nezřídka hlavním motivem jejich autorství stala možnost uplatnění moci, nadvlády nad rozsáhlou oblastí a kumulace výhod plynoucích z kontroly většího teritoria. Sjednocení Evropy znamenalo pro politické představitele rovněž možnost zajistit efektivnější obranu území a prostřednictvím úzké politické spolupráce dosáhnout minimalizace nebezpečí válečných střetů. Úsilí o evropskou politickou jednotu je proto také možné označit za pokus o vytvoření raného systému mírového řešení konfliktů a zárodek celoevropské bezpečnostní koncepce.

Model „společné Evropy“ měl pomoci zastřešit kulturně-sociální rozdílnosti jednotlivých zemí. Snaha vybudovat evropskou nadnárodní strukturu rovněž vycházela z úsilí prosadit a rozšířit křesťanský ideál jednoty s jeho univerzalistickou ambicí, který posléze osvícenství a liberalismus nahradily ideálem jednoty intelektuální. (Fiala, Pitrová 2010)

1.1.1.1 Novověké koncepce evropského sjednocení

Náboženské a filozofické motivy, z nichž principy solidární podpory vycházejí, se začínají objevovat v době sedmnáctého století, kdy je zřejmý posun myšlenek od pouhé snahy o zachování bezpečnosti a náboženství ke snahám o šíření těchto nových filozofických ideí.

Příkladem integračního modelu novověké koncepce evropského sjednocení byl Angličan William Penn (1644-1718), jehož návrh z roku 1693 obsahuje představu evropského parlamentu, v němž by byl podíl hlasů jednotlivých zemí přidělován na základě jejich ekonomického výkonu. (Salmon a Nicoll 1997)

Podobně také katolický myslitel a diplomat Charles-Irénée Castel de Saint-Pierre, známý jako abbé de Saint-Pierre (1658-1743), předložil roku 1713 koncepci „Konfederace evropských panovníků“, založenou na konfедераčním principu. (Wilson, Dussen 1995).

V centru pozornosti projektu abbého de Saint-Pierra byla společná obrana hrazená z finančních zdrojů shromažďovaných podle prosperity zúčastněných zemí. Zde je výrazný prvek solidarity, tedy ekonomické účasti podle míry vlastní prosperity, bohužel

již nedošlo na praktickou realizaci v oblastech jiných než je obrana. V těchto oblastech ještě zůstávalo pouze u ideí.

Myšlenkou zřízení evropské federace se zabýval také německý filozof Immanuel Kant (1724-1804). Předpokladem pro tuto formu politického uspořádání se podle Kanta stalo přijetí evropské ústavy a zajištění unifikovaného právního systému. (Wilson, Dussen 1995)

Dalším představitelem, který se zabýval koncepcí evropského sjednocení, byl francouzský utopista Claude Henri de Saint-Simon (1760-1875). Saint-Simon usiloval o zastřešení „Spojených států evropských“ dvoukomorovým parlamentem na stavovském principu. První komora by reprezentovala inteligenci a druhá by byla složena ze zasloužilých představitelů šlechty. (Fiala, Pitrová 2010)

Gerbet (2004) uvádí, že Saint-Simon propagoval evropské společenství založené na parlamentním systému a na úzkém kruhu představitelů administrativy, vědy a ekonomie. Parlamenta všech zemí Evropy by měly uznat nadřazenost obecnému parlamentu, který by měl postavení nad vládami jednotlivých zemí a pravomoc soudit jejich spory. Takový parlament by tvořili ti nejosvětenější lidé, jimž by byl vlastní „evropský patriotismus“. Parlament by se zabýval otázkami týkajícími se všeobecného zájmu a evropská vláda by mu skládala účty. Veřejné vzdělávání by bylo spravováno evropskou organizací a do celé Evropy by se šířilo společné světské i duchovní vzdělání.

Takto za sebou následovaly v průběhu několika století projekty evropského seskupení a je možné u nich odhalit některé společné rysy: nezbytnost smířčí instituce, zřízení rady zástupců států, jež má určité pravomoci, ale zároveň respektuje suverenitu. Všechna navrhovaná schémata se pohybovala jen v abstraktní rovině. V každém případě se však jednalo jen o osamocené projekty spjaté s osobou svého autora a prostředím, v němž vznikly, zajímaly proto jen omezený okruh osob.

Žádný politik se těchto projektů však nikdy úspěšně neujal. Všechny tyto návrhy zůstávaly po celá staletí pouhou utopií.

1.1.1.2 Panevropské hnutí

První světová válka (1914-1918) hluboce zasáhla do koncepce evropského sjednocení. Evropa byla tímto konfliktem velmi oslabena. A právě vědomí slabosti ve vztahu k okolnímu světu bylo jedním z nejdůležitějších hnacích motorů pro uskutečnění evropské unifikace.

Průkopníkem hnutí za sjednocenou Evropu se stal Richard Coudenhove-Kalergi (1894-1972), který vydal v roce 1923 knihu s názvem Pan-Evropa, jež způsobila velký rozruch. Ukázal v ní, že sjednocení Evropy je nezbytné pro to, aby čelila ruskému bolševismu či americké ekonomické nadvládě, a také proto, aby Evropa zachovala své postavení světového lídra. (Gerbet 2004)

Fiala, Pitrová (2010) ve své knize uvádějí, že impuls Panevropského hnutí ke sjednocení Evropy je proto možné chápat také jako reakci na ohrožení z východu. Panevropská unie byla založena roku 1923 ve Vídni a představovala první skutečně politický projekt výstavby sjednocené Evropy. Vrcholným obdobím projektu Panevropské unie bylo období mezi dvěma válkami.

Po vypuknutí druhé světové války organizace zintenzivnila práci na udržení protihitlerovské koalice a později se soustředila na podporu aktivit usilujících o ukončení válečného konfliktu. Myšlenka na sjednocení Evropy začala být přijímána celou řadou organizací. Během války se organizace nepřestávala věnovat přípravě právního a ekonomického uspořádání poválečné Evropy. Válka však zapříčinila jistý odklon od řešení evropské otázky a měla za následek odmítnutí Panevropy jako utopického modelu. (Fiala, Pitrová 2010)

1.1.1.3 Evropské sjednocení po druhé světové válce

Jedním z odkazů druhé světové války se stala ekonomicky rozvrácená Evropa poznamenaná diskreditací konceptu národního státu. Současně skončení druhé světové války stimulovalo úvahy o potřebě vyvarovat se politického uspořádání, které bylo vytvořeno po roce 1918 a které se prostřednictvím vyvolávání starých křivd a nerovnosti stalo zárodkem dalšího válečného konfliktu. Významná role v tomto směru byla přisouzena procesu evropské integrace. (Hájek, Novosák 2010)

V důsledku radikálních změn podmínek, v nichž se země Evropy po druhé světové válce nacházely, došlo k opravdovému evropskému sjednocování. Evropa již nebyla střediskem světové moci, takže rovnováhu od této chvíle určovaly mimoevropské Spojené státy a poloevropský Sovětský Svaz. V důsledku těchto skutečností potřeba spolupráce a unie vyvstala s větší silou než dříve před zmateným veřejným míněním, jehož nacionalistické ladění značně zesláblo. Myšlenka Evropy se objevila jako jediný prostředek umožňující evropským zemím dosáhnout vlastní obnovy a udržet mezi sebou mírové vztahy. (Gerbet 2004)

Aktivita směřující k zahájení procesu sjednocování se po ukončení druhé světové války rozvíjely také pod vlivem významných ekonomických faktorů. Rozhodující vliv měla složitá poválečná hospodářská situace Evropy, jež byla postižena nejen ve sféře průmyslu, ale také v oblasti zemědělství a komunikací. Někteří autoři připomínají také finanční rozměr hospodářského kolapsu, který nastal v roce 1947. Např. Luňák (1997) upozorňuje na to, že v této době měla velký vliv na hospodářství finanční krize, resp. platební neschopnost evropských zemí vzniklá v důsledku rostoucího dovozu.

Iniciativy se chopily Spojené státy. Cílem americké politiky po válce bylo vytvoření světového hospodářského řádu, který by vyloučil vytváření ekonomických příčin mezinárodního napětí, podpořil mezinárodní dělbu práce, zajistil volný přístup k surovinám a umožnil pokrok prostřednictvím šíření technologií a amerických investic. (Gerbet 2004)

Výchozím bodem pro skutečnou hospodářskou obnovu Evropy se tak stalo až odsouhlasení tzv. Marshallovy pomoci (plánu), jejíž koncepce byla výsledkem úsilí administrativy amerického prezidenta Harryho S. Trumana (1884-1972). Jednalo se o projekt postavený na distribuci finanční a materiální podpory.

Obsah Marshallovy pomoci byl poprvé prezentován prostřednictvím amerického státního tajemníka generála George C. Marshalla (1880-1959) v rámci jeho vystoupení na Harvardské univerzitě 5. června 1947. (Fiala, Pitrová 2010)

V celé západní Evropě se Marshallův plán setkal s nadšením a ani ve východní Evropě nebyl jeho ohlas nepříznivý, snad kromě Sovětského svazu. Sovětský svaz se obával,

že přijetím Marshallova plánu bude pošlapána jeho státní suverenity. V souvislosti s tím, že Sovětský svaz odmítl účast na programu obnovy, tak státy patřící pod jeho vliv, včetně Československa a Polska, následovaly jeho krok.

Zásadní význam Marshallova plánu pro evropskou integraci nespočíval pouze ve finanční podpoře evropského hospodářství. Důležitým faktorem americké pomoci bylo také stanovení podmínek její realizace. Američané usilovali o dosažení pokud možno trvalého účinku, a americká nabídka pomoci byla proto prezentována jako „pomoc ke svépomoci“. Marshallův plán vyžadoval přesnou specifikaci evropských potřeb a vytvoření distribuční sítě ve formě mezinárodní organizace, která by pro USA znamenala dostatečnou záruku využití finanční i materiální pomoci. (Fiala, Pitrová 2010). Zde se poprvé setkáváme již s přesným vymezením podmínek a také záruk využití pomoci, také označení „pomoc ke svépomoci“ naznačovalo směr, kterým se o nemnoho let později bude ubírat solidární pomoc v rámci EU, o níž je tato DP.

1.2 Česká republika a Evropská Unie

Český stát se opírá o tisíciletou historii Českého království, které přes ztrátu státní suverenity zůstalo ekonomicky nejvýznamnější součástí rakousko-uherského císařství. Významná je také tradice demokracie a vyspělé ekonomiky vycházející z období první Československé republiky. Přes značné lidské, materiální a morální ztráty, způsobené německou okupací, rozpadem Československa a ztrátou suverenity, se mj. i díky účasti českých a slovenských vojáků po boku Spojenců podařilo obnovit státní suverenitu a zahájit hospodářskou obnovu v poválečném období. Bohužel, nepřijetím Marshallova plánu v roce 1947 a následující znehodnocení demokracie vládou jedné strany po celá dlouhá čtyři desetiletí vytvořilo situaci, kdy zanikla řada výhod, které měly země Koruny české ještě v polovině tohoto století.

Po listopadu 1989 se klíčovou zahraničněpolitickou prioritou nové vlády stalo vymanění se z pout Sovětského svazu a reintegrace země do společenství evropských demokratických států. Nicméně pro Československo, stejně jako pro většinu dalších postkomunistických zemí, se cílem stalo členství v Evropském společenství.

V období před rokem 1989 byly vztahy s ES velmi omezené. Oficiální diplomatické vztahy mezi Československem a ES byly navázány až v srpnu 1988. (Marek, Baun 2011)

Dne 7. února 1992 podepisují ministři zahraničních věcí a ministři financí členských států ES v Maastrichtu **Smlouvu o Evropské unii**. Smlouva mimo jiné zavádí pojem Evropská unie.¹

Ekonomické přínosy členství patří mezi hlavní důvody, pro něž Česká republika a další země střední a východní Evropy usilovaly o vstup do Evropské unie. Tyto přínosy zahrnovaly větší příležitosti k obchodu a investicím v rámci integrovaného jednotného trhu a přístup k potenciálně lukrativním evropským dotacím, které poskytuje Společná zemědělská politika a strukturální fondy.

Vstup do Evropské unie představoval pro země Střední a Východní Evropy (SVE) ekonomickou výzvu, jelikož musely převzít přísná a často nákladná pravidla a nařízení Evropské unie a vyrovnat se s rostoucími konkurenčními tlaky v rámci jednotného trhu. (Marek, Baun 2011)

Možnost čerpat fondy z rozpočtu Evropské unie je jedním z nejatraktivnějších přínosů zejména pro relativně méně bohaté země. Zvláště tyto země benefitují z kohezní politiky Evropské unie, která napomáhá méně rozvinutým členům snižovat jejich ekonomické rozdíly vůči bohatším členským zemím. Jako kandidátská země čerpala Česká republika předvstupní finanční pomoc Evropské unie prostřednictvím tří programů – PHARE, ISPA a SAPARD. Pomoc byla zaměřena na přípravu kandidátských zemí na vstup s prioritou na budování institucí, vývoj infrastruktury, podporu ekonomické a sociální soudržnosti, ochranu životního prostředí a modernizaci zemědělství.

¹ Dostupné z: (http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/evropska_unie/historie_a_soucasnost_eu/index.html)

Některé z těchto programů předvstupní pomoci navíc používaly podobné procedury jako strukturální fondy, aby je kandidátské země zvládly a po vstupu do Evropské unie je mohly využít efektivněji. (Marek, Baun 2011)

Již před svým vstupem do EU měla Česká republika možnost čerpat finanční pomoc z nástrojů předvstupní pomoci, tyto nástroje měly hlavní cíl připravit kandidátské země na využívání všech možností plynoucích z členství v EU.

Nástroje předvstupní pomoci zahrnovaly celkem tři programy, z nichž nejvýznamnějším byl program Phare.

Program PHARE (Poland and Hungary: Aid for the Restructuring of Economies), byl iniciován v roce 1989 s cílem podporovat politické a ekonomické reformy v Polsku a Maďarsku a postupně byl rozšířen i na další země střední a východní Evropy jako hlavní nástroj podpory příprav kandidátských zemí na vstup do EU.

Z programu Phare byly financovány projekty, které napomáhaly překlenout hospodářskou a politickou propast mezi zeměmi bývalého východního bloku a západní Evropy (Budík 2009). Již v letech 1990- 1992 obdrželo Československo finanční podporu z tohoto programu, která směřovala na podporu projektů v oblasti průmyslové restrukturalizace, životního prostředí, energetiky, vzdělávacích programů a studentských výměn, investic, vědecké a technické spolupráce.

Zřejmě nejvýznamnější přínos programu spočíval v tom, že Československu a dalším postkomunistickým zemím poskytl kvalitativně vyšší rámec pro spolupráci s ES. (Marek, Baun 2010)

Realizace programu PHARE byla provázena celou řadou problémů, které vyplývaly především z nedostatečné schopnosti některých příjemců připravit vhodné podmínky pro projekty a ve svých počátcích také z nejednotnosti donátorů v tom, k jakému cíli mají být finanční prostředky zvláště využity. (Fiala, Pitrová 2010)

Celkově bylo pro ČR v letech 1993 – 2003 vyčleněny prostředky ve výši 473,7 mil. EUR a čerpáno z nich bylo přibližně 90%.

V roce 1999 byl proces podpory přípravy kandidátských zemí na členství v EU rozšířen o další dva programy. Jednalo se o Zvláštní předvstupní program pro rozvoj zemědělství a venkova SAPARD (Special Accession Programme for Agriculture and Rural Development), který byl určen k obnově venkova a financování zemědělských programů a o Předvstupní nástroj strukturální politiky ISPA (Instrument for Structural Policies for Pre-Accession) zaměřený na investice do infrastruktury (Fiala, Pitrová 2010)

Předvstupní pomoc Evropské unie (poskytovaná zejména prostřednictvím programů PHARE a ISPA) pomohla České republice a dalším zemím SVE vytvořit potřebné institucionální kapacity pro administraci kohezní politiky. Podle McMasterové (2004, s. 9) evropská pomoc, *„zejména dostupnost životně důležitých prostředků k řešení regionálních problémů, byla klíčovým motorem pro reformu institucionálního uspořádání regionální politiky. Zvláště předvstupní pomoc Evropské unie a příprava na budoucí strukturální fondy zahrnovala vybudování komplexního institucionálního rámce na podporu regionálních unijních asistenčních programů“*.

Referendum o přijetí do EU proběhlo v České republice ve dnech 13. a 14. června 2003. Předcházela mu celá řada informačních akcí, které osvětlovaly vstup České republiky do Evropské Unie.

Referendum nakonec skončilo kladným výsledkem, kdy se 77,33% českých občanů vyslovilo pro vstup do Evropské unie. Na základě kladného výsledku referenda a po úspěšné ratifikaci ve všech členských i kandidátských zemích se Česká republika stala 1. května 2004 plnoprávným členem Evropské unie. (Marek, Baun 2010)

1.3 Finanční zdroje EU a fondy EU

1.3.1 Finanční zdroje EU

Co všechno jsou finanční zdroje EU, tedy příjmy rozpočtu a co především pokrývají:

Příjem – finančním zdrojem rozpočtu EU jsou cla a zemědělské dávky vybírané na vnějších hranicích, odvody členských států v podobě podílu na jimi vybrané dani z přidané hodnoty, příspěvky členských států v závislosti na výši jejich hrubého

národního důchodu a ostatní zdroje, kam patří např. pokuty, úroky z prodlení, daně z příjmů zaměstnanců institucí ES a další. (König, Lacina, Přenosil 2006)

Výdaje rozpočtu EU pokrývají především financování politik. V případě doplňujících politik leží hlavní břímě jejich financování na rozpočtech členských států, u sdílených politik dochází k dělení zodpovědnosti za financování daných aktivit mezi národní a nadnárodní úroveň. Výdaje za provádění definovaných aktivit v rámci společných politik jsou hrazeny výlučně z rozpočtu Evropské unie.

1.3.2 Použití finančních prostředků

Množství a účel použití finančních prostředků z EU se odvíjí od aktuálního vymezení regionální politiky Evropské unie.

Regionální politika (také „kohezní politika“) Evropské unie byla vytvořena k podpoře strukturálně zaostávajících regionů a ke snižování ekonomických rozdílů mezi regiony v rámci Evropské unie. Hlavními nástroji jsou strukturální fondy a Kohezní fond.

Prostřednictvím regionální politiky se podporují především konkurenceschopné, rozvojové a inovativní aktivity, což je dlouhodobě účinnější než například přímé dotace pro ohrožená odvětví. **Strukturální fondy** (uvedené v následující kapitole) jsou nástrojem regionální politiky a měly by přispívat k ekonomické a sociální soudržnosti. (Chvojková, Květoň a kol. 2007)

Účast na kohezní politice má pro Českou republiku a další země SVE významný dopad.

Coby relativně chudé země s příjmem na hlavu, který je mnohem nižší než průměr Evropské unie, jsou hlavními příjemci strukturálních a kohezních fondů. Příliv evropských fondů představuje velkou příležitost, jak posílit ekonomický rozvoj a konkurenceschopnost a vypořádat se s rozdíly mezi regiony. (Marek, Baun 2010)

1.4 Fondy EU

Fondy Evropské unie zahrnují širokou škálu nástrojů finanční a technické pomoci. Slouží především k podpoře hospodářského růstu členských států, zlepšování

vzdělanosti jejich obyvatel a snižování sociálních nerovností. Některé nástroje také pomáhají kandidátským zemím při přípravě na jejich vstup do EU.

Fondy Evropské Unie		
Fondy Evropské Unie	Programovací období 2004-2006	Programovací období 2007-2013
Strukturální fondy	Evropský fond regionálního rozvoje	Evropský fond regionálního rozvoje
	Evropský sociální fond (ESF)	Evropský sociální fond (ESF)
	Evropský zemědělský podpůrný a záruční fond (EAGGF)	-
	Finanční nástroj pro řízení rybolovu (FIFG)	-
Fond soudržnosti	Fond soudržnosti	Fond soudržnosti
Evropský zemědělský fond pro rozvoj venkova	-	Evropský zemědělský fond pro rozvoj venkova
Evropský rybářský fond	-	Evropský rybářský fond
Komunitární programy	Komunitární programy	Komunitární programy
Fondy předvstupní pomoci	PHARE	ISPA
	SAPARD	
	ISPA	
Fond solidarity	Fond solidarity	Fond solidarity

Finanční nástroje regionální politiky	V tomto programovém období nebyly	JASPERS
		JEREMIE
		JESSICA

V tabulce je vidět výčet fondů EU rozdělených dle jejich fungování ve dvou programovacích obdobích – předcházejícího zkráceného programovacího období 2004-2006 a programovacího období 2007-2013. Tabulka ukazuje změny, které nastaly v možnostech využívání prostředků jednotlivých fondů, také jejich přeměnu či sloučení v rámci jiných finančních nástrojů. (Abeceda fondů Evropské unie 2007)

Strukturální fondy (SF) jsou jádrem regionální a strukturální politiky EU. Přímou se zaměřují na snižování rozdílů mezi regiony členských států a snižování zaostalosti.

1.5 Školy – financování - granty

V této kapitole jsem se snažila najít teoretická východiska a základ pro financování škol, dále pro postavení škol jako institucí, jejich specifika a faktory, které je ovlivňují. Tedy nejen rozpočtová pravidla, která mají vliv na jejich vybavení a možnosti, ale i změny, impulzy a technologické faktory, které školu v době grantů a grantových projektů výrazně ovlivňují. V těchto souvislostech je jistě zajímavé teoretické východisko k administrativní náročnosti a udržitelnosti jako imperativu současnosti. Zajímavá část teorie je jistě i zmínka o prvku manažerismu, či situace „granty pro granty“.

Vzdělanost patří k nejvýznamnějším hodnotám evropské civilizace. Hluboce zakořeněna, pěstována a rozvíjena v historii, stala se dokonce významným vývozním artiklem Evropy v moderní době. V průběhu dějinných peripetií se v Evropě rozvinula pestrá paleta národních vzdělávacích systémů, které se při svých rozmanitostech a odlišnostech vyznačují společnými rysy, principy a hodnotovými paradigma, v jejichž kontextu je vzdělanost rozvíjena. Vývoj české vzdělanosti, považované za „rodinné stříbro“ nevelkého národa žijícího v srdci Evropy, byl ovlivněn národními a evropskými procesy. (Walterová 2004)

Pol (2007) ve své knize uvádí, že školy, stejně jako celá společnost, procházejí v posledních dekadách významnými proměnami. A lze očekávat, že požadavky na řadu dalších, možná ještě významnějších proměn přitom na školy v nedaleké budoucnosti teprve budou vzneseny. V případě českých škol je doba proměn zvláště výrazná – od roku 1989, kdy se uvolnil prostor pro otevřenou společnost a v jejím rámci i výchovu a vzdělávání, se ve školách odehrálo poměrně mnoho. Neméně výrazné proměny jsou spojovány se školami i dnes v souvislosti s ambiciózním pojetím školské reformy i s ohledem na předpokládaný vývoj ve společnosti a jeho požadavky vyplývající z něj pro školy a jejich podíl na vzdělávání a výchově.

Škola jako nepostradatelná společenská instituce je determinována závaznými politickými rozhodnutími a legislativními opatřeními, je trvale ovlivňována proměnami vnějšího prostředí, kulturními, sociálními a ekonomickými faktory, které vedou k novým požadavkům na její proměnu. Současně však je škola specifickou kulturou, která žije svým vlastním životem a přirozenou setrvačností. (Walterová 2004)

Školy a školská zařízení

Školy a školská zařízení jsou zařazeny do veřejného seznamu, tzv. školského rejstříku, podle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon). Dětem, žákům a studentům škol zařazených v rejstříku garantuje MŠMT odpovídající vzdělání daného stupně, pro který je škola určena. V praxi to znamená, že vzdělání získané na školách soukromých a církevních je rovnoprávné se vzděláním na školách zřizovaných MŠMT, jinými resorty, obcemi a kraji s garancí MŠMT. Zhruba počátkem nového tisíciletí, ve větší míře od roku 2003, probíhá proces slučování škol tak, aby velikost institucí umožnila jejich efektivní a ekonomické fungování. Školský zákon dovoluje, aby pod jedním právním subjektem působily různé druhy škol a školských zařízení téhož zřizovatele, takže v případě malých obcí bylo možno spojit do jedné instituce i mateřskou a základní školu. Kraje jakožto zřizovatelé sdružovaly i některé střední školy různého druhu vzdělávání či oborového zaměření, které sice právní subjektivitu měly, ale byly příliš malé a jejich provoz nebyl dostatečně ekonomický. Nejběžnější právní formou veřejných škol je forma příspěvkové organizace. Školy zřízené v této

právní formě spravují majetek svěřený zřizovatelem (jímž je stát, kraj nebo obec), dostávají od něho příspěvky na svou činnost a jsou většinou neziskové. (Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2012, 2013)

Škola jako instituce

Ve vztahu k celému školskému a širšímu sociálnímu systému, ve kterém platí stejná vnější pravidla (právní, ekonomická, společensko-politická, hygienická apod.), lze školu vnímat jako instituci, jejímž úkolem i povinností je tato pravidla ve své činnosti respektovat. Škola je tak v tomto smyslu silně vázána na širší společenský kontext – její chod významně determinují tradice, národní i globální kultura, politická a sociálně-ekonomická situace, existující legislativa a další normy a mnoho jiných faktorů, na jejichž základě se četné rámcové požadavky na školy uplatňují. (Pol 2007)

Škola jako organizace

Jedinečný ráz pak každé škole dodává ve značné míře způsob, jakým prostor, který má k dispozici, využívá pro svůj rozvoj. Jde tedy mimo jiné o to, jak k tomuto účelu škola formuluje svou dlouholetou představu, středně i krátkodobé cíle, vytváří či přizpůsobuje struktury a procesy, kultivuje svou kulturu, nakládá se zaměstnanci a materiálními zdroji, komunikuje s vnějším prostředím. (Pol 2007)

Škola jako specifická organizace

V současné době je tendence vnímat školu jako specifickou organizaci. Klíčové místo mezi specifiky škol se obvykle přisuzuje procesu vzdělávání a výchovy, který ve školách probíhá, a jedinečnosti způsobu, jakým jsou školy včleněny do širšího společenského kontextu. (Pol 2007)

Rozpočet škol

Skladba finančních prostředků škol:

- Za podmínek stanoveným ustanovením § 160 Zákona č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jsou školám poskytovány finanční prostředky ze státního

rozpočtu na hlavní činnost. Základním kritériem, podle kterého se řídí výše poskytnutého příspěvku, je počet skutečného počtu žáků ve škole. Z poskytnutých finančních prostředků pak škola hradí mzdy učitelů, odstupné, pojistné na sociální zabezpečení a příspěvek na státní politiku zaměstnanosti, pojistné na všeobecné zdravotní pojištění, výdaje na nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou dětí, žáků a studentů zdravotně postižených, výdaje na učební pomůcky, výdaje na školní potřeby, další vzdělávání pedagogických pracovníků a prostředky na činnost, která souvisí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání. (Svoboda, Marínčák 2007)

- Dary
- Peněžní prostředky poskytnuté z Evropského sociálního fondu
- Příspěvky apod.

Faktory ovlivňující školu

Walterová (2004) uvádí, že škola jako společenská instituce nefunguje v izolaci od vnějších vlivů a determinací. Představa školy jako exkluzivního časoprostoru, odděleného a oproštěného od okolního prostředí, poskytujícího výjimečné příležitosti pro povznesení mysli a duchovní obohacení patří do kategorie mýtů.

Škola je determinována hodnotovým systémem a dalšími normativními, symbolickými, institucionálními a materiálními prvky kultury.

Od školy se očekává, že bude rozvíjet osobnosti všech žáků a respektovat jejich individuální zvláštnosti. Má jim poskytnout základy systematického vzdělávání, které nemůže nahradit žádná jiná instituce, vybavit je znalostmi a dovednostmi nezbytnými pro další, celoživotní učení a pro plnohodnotný život v měnícím se sociokulturním prostředí.

Škola má naučit orientaci v akceleračním nárůstu poznatků, které produkuje věda a technika, má rozvíjet dovednosti nezbytné pro život v přetechizovaném světě a vysoce organizované společnosti, má podporovat soudržnost a solidaritu v multikulturním a individualizovaném globálním světě a současně zajišťovat zachování kulturního a národního dědictví novými generacemi. Walterová (2004) ve své knize

dále uvádí, že škola má být také ochrannou institucí, místem jistoty, bezpečí a lidskosti v podmínkách společnosti, v níž jsou ohrožovány humánní a etické hodnoty. Škola má utvářet přicházející generace k obrazu ideálu, podle norem a hodnot, které současná společnost není s to reálně splňovat a respektovat.

Vnější faktory ovlivňující školu

- Civilizační a kulturní faktory a trendy
- Sociální a demografické faktory
- Ekonomické faktory

Jak již bylo uvedeno, škola je trvale ovlivňována proměnami vnějšího prostředí, kulturními, sociálními a ekonomickými faktory, které vedou k novým požadavkům na její proměnu. Současně však je škola specifickou kulturou, která žije svým vlastním životem a přirozenou setrvačností.

Jestliže má škola reflektovat současné sílí a mnohdy značně protikladné tlaky na proměnu vnitřního prostředí školy, zejména na posílení úlohy hodnot, respektování dítěte a jeho práv ve výchovných a vzdělávacích procesech a zavádět nově konstruovaná kurikula, pak před každou jednotlivou školou a jejím pedagogickým sborem stojí úkol využít vlastních vnitřních množností a vhodných nástrojů, které by se staly účinnými faktory zdokonalování, zlepšování kvality a naplňování žádoucích funkcí školy. (Walterová 2004)

Vnitřní faktory ovlivňující školu

- Inovační proces ve škole
- Rozvoj školy jako autonomní organizace
- Školní řády a jejich tvorba
- Nebezpečí šikany ve škole

Řada škol zahrnuje do proměn vnitřních procesů klima školy, materiální vybavenost, změny ve vztazích mezi aktéry vyučování. (Walterová 2004)

Změny v pedagogickém procesu

Stalo se módním trendem hovořit o turbulentní době, zrychlující se výměně informací a potřebě reagovat na všechny tyto skutečnosti. Škola se dostává do velikého pnutí. Na jedné straně společnost očekává, že bude schopna připravovat svoje žáky na život za nějakých dvacet let a toto očekávání je jistě legitimní. Aktéři školské politiky i školy samotné by měli bedlivě sledovat vývoj, odhadovat trendy a potřeby společnosti v budoucnu. Letošní žák první třídy bude absolvovat vysokou školu přibližně za 18 let a na takové období nemá svůj strategický plán Česká republika, natož resort školství. Na druhé straně je patrná tendence k protěžování školy jako pozitivně konzervativní instituce, která je nositelkou tradice, hodnot a v dynamicky se rozvíjející společnosti je jakýmsi majákem či pevným bodem. Obě očekávání jsou pochopitelná zdůvodnitelná a řídící pracovník musí být schopen brát v úvahu tyto úhly pohledu. Nejprve je potřeba klasifikovat změnu podle použitelných či potřebných kritérií. Můžeme rozlišovat změnu systémovou či dílčí, změnu očekávanou či neočekávanou, změnu direktivní či dobrovolnou, změnu ztotožněnou či nesouhlasící. (Trojan 2014)

Implus

Trojan (2014) uvádí, že impulsy ke změně se dělí na dvě základní skupiny – vnější a vnitřní impulsy podle oblasti, ze které vycházejí. Hranice mezi nimi nemusí být jednoznačně patrná (např. impulsy vycházející ze školské rady či od samotných rodičů).

- **Vnější impulsy**

Přicházejí od zřizovatele školy, od místní politické reprezentace, ze sdělovacích prostředků, z názorů veřejnosti. Jejich častým úskalím je veliká míra neodbornosti, nereálných požadavků, na druhé straně impulsy zvenčí bývají nezatíženy vnitřním životem školy, někdy se hovoří o provozní slepotě.

- **Vnitřní impulsy**

Pocházejí zevnitř školy. Může to být stejně nápad ředitele, zástupce či kteréhokoli pracovníka, impuls způsobený reflexí situace. Na rozdíl od vnějších impulsů je zde více reflektován skutečný stav školy, a bývá tak jednodušší situace v oblasti motivace, pokud

se ovšem nebude jednat o nepochopení jednotlivých skupin pracovníků. Mezi důležité úkoly ředitele patří vytvoření vědomí naléhavosti (Kottler, 2008) něco změnit.

Technologické faktory

Moderní technologie ovlivňují mnoho oblastí života společnosti. Škola často nemá prostředky na neustálou modernizaci počítačové techniky, na druhé straně bývá častější problém se správným využíváním.

Velikým problémem, který se otvírá v pedagogice, je přiměřené využívání moderních technologií ve výuce. Z pedagogického úhlu pohledu nejde o technologii v technickém smyslu, ale o vyvážení výhod plynoucích ze zavádění interaktivních tabulí, z používání tabletů ve výuce, on-line připojení a na druhé straně o eliminaci jasných úskalí komunikačních problémů, podceňování sdělování informací na Facebooku, snižování přímé interakce mezi žáky či socializační problémy. Technologie jsou obrovskou příležitostí k získávání informací, nesrovnatelnou s jakoukoli etapou dosavadní lidské historie. Jejich přínos je ovšem závislý na schopnosti je využívat tam, kde je to žádoucí. Kultivování kompetencí žáků, učitelů, ale i rodičů není dosud oblastí, která by byla mezi prioritami, každý je přesvědčen, že na tom není nic těžkého. A přitom zrovna žáci jsou v této oblasti velice zranitelní. (Trojan 2014)

Ekonomické faktory

Školství jako veřejná služba je závislá na státním rozpočtu, jeho možnostech a struktuře. Ekonomické faktory tedy začínají od velikosti státního rozpočtu, výši DPH věnované školství, ovšem je třeba také zohlednit ekonomické možnosti a ochotu zřizovatelů a celkovou situaci v regionu. Je zcela jistě obtížné srovnávat ekonomické možnosti jednotlivých škol. Na druhé straně je ovšem zajímavé komparovat jednotlivé druhy škol mezi sebou, jsou patrné značné rozdíly. Dobře nastavený projekt, získání sponzora či rozumného politika může škole přinést zajímavé prostředky potřebné pro její aktivity a rozvoj. (Trojan 2014)

Škola v době grantů a grantových projektů

V českém školství, ale koneckonců v celé společnosti se stávají stále významnějšími finanční zdroje, které lze získat z různých grantových schémat. Zájemci (v případě školství školy a učitelé) o ně obvykle soutěží formou předkládání návrhů aktivit (projektů), na něž žádají příslušné grantové prostředky. V některých případech jde o částky drobnější, jindy je řeč o poměrně značných finančních objemech. Tak či tak, pro školu je to pozoruhodný a dosažitelný zdroj dalších prostředků.

U nás je tato situace ve značné míře produktem změn po roce 1989, ve zvýšené míře pak je spojena s obdobím po vstupu České republiky do Evropské Unie. Nelze sice jednoznačně říct, že do roku 1989 byly školám vnější, rámec základního chodu přesahující zdroje zcela nedostupné. V každém případě se však tehdejší poměry ani zdaleka nedají srovnávat s dnešním stavem, kdy i pro školy existuje řada veřejně dostupných a většinou již i poměrně transparentních grantových schémat, která grantové prostředky nabízejí.

Je přirozené, že každý poskytovatel grantu má vlastní a specifické zájmy. Zaměření grantových nabídek (obsahové a jiné priority) tak ve velké míře vychází z akcentů, které poskytovatelé grantů sledují – a žadatelé o granty jim musí vyhovět. (Pol 2007)

Pol (2007) ve své knize dále uvádí, že jde tedy v podstatě o soutěž škol a učitelů o „volně“ dostupné zdroje nacházející se mimo garantované finanční objemy, jejichž prostřednictvím mohou školy profilovat svou práci nad rámec základního chodu, zkvalitňovat ji, činit školu více atraktivní pro děti a jejich rodiče. Vstup grantových nabídek do reality školního života přináší v každém případě mnoho nových okolností i pro práci vedoucích pracovníků škol. Organické začleňování grantových projektů do škol není jednoduchý proces.

Postupně se prosazuje (ne vždy explicitně vyjadřované) očekávání, že školy skutečně budou o grantové prostředky aktivně usilovat a tím se budou lišit školy dobré od jiných, těch průměrných, nevýrazných.

Pol (2007) nabízí ve své knize k úvaze několik otázek, které se problematiky grantování přímo týkají a v našem prostředí jim není věnována dostatečná pozornost. Vztahují se

k celkové politice rozvoje škol, k evaluaci práce škol, k reálnému potenciálu grantových projektů pro školy, a k dalším aspektům.

- Není vlastně přílišný akcent na grantové prostředky příkladem snad až hrubého zasahování ekonomické a politické sféry do rozvoje škol a vzdělávání?
- Do jaké míry je vhodné vnášet do škol a školství prvek soutěže o zdroje, které zásadně slouží zkvalitňování práce učitelů a škol?
- Nebylo by účinnější akcentovat navýšení garantovaných prostředků na běžný školní chod pro všechny a z grantů učinit dostupnou, ale spíše nadstandardní možnost, určitou nadstavbu rozvoje škol a školství?
- Neodvádí jinam důraz na soutěž o grantové prostředky energii škol a učitelů potřebnou na to hlavní, co je součástí jejich práce?
- Je škola, která pracuje dobře, ale neusiluje o vnější grantové zdroje, školou méně kvalitní a zasluhující kritiku?
- Kde jsou hranice zadání práce škol a učitelů? Do jaké míry chápat usilování o nadstandard za jejich samozřejmě očekávanou aktivitu?
- Jak grantově podloženou aktivitu škol a učitelů promítat do evaluace práce jednotlivců, skupin i školy jako celku? Kde hledat v činnosti školy a učitelů stejně jako při její evaluaci míru mezi kvalitou a kvantitou práce?

Jde o otázky zásadní, byť složité, potenciálně obsahující vnitřní pnutí a rozpory, a měly by být pevnou součástí školsko-politického diskursu na školní, místní, ale i četných dalších úrovních. Tím víc, že fenomén práce škol s granty přinejmenším v blízké budoucnosti na významu neztratí, naopak. Reflexe věci ale v pedagogické komunitě ani v širší veřejnosti prakticky neprobíhá. V současnosti jsou spíše vyvíjeny snahy podpořit školy v tom, aby zvládaly proces žádání o grantové prostředky a aby byly schopny projekty vzniklé na této bázi smysluplně realizovat.

Grantové zdroje v dokumentech české vzdělávací politiky

Zelená kniha upozorňuje především na zvyšující se dostupnost a nárůst tzv. evropských fondů i v oblasti vzdělávání. Jak uvádějí její autoři, je možné hovořit o „procesu probíhajícím zdola, který sice podléhá určitým často komplikovaným, ne-li dokonce byrokratickým pravidlům dekretovaným z Bruselu, ale hlavní iniciativu a rozhodování

v něm mají zúčastněné instituce (školy, apod.)“ (České, 1999, s.13). Obecně ve vztahu k očekávanému přístupu k evropským fondům pak vybízí Zelená kniha k „vytváření potřebné infrastruktury institucí a podpůrných služeb...(a ke) ...zvýšení připravenosti a absorpční schopnosti vzdělávacího systému“ (tamtéž, s. 19) pro zajištění plné účasti na programech Evropské Unie. (Pol 2004)

Také závazný dokument Bílá kniha (Národní, 2001), zdůrazňuje vedle podpory mobility a dalších již existujících aktivit jako jedno z klíčových opatření inovační a rozvojové programy (centrální i regionální) coby nepřímý nástroj řízení škol a současně upozorňuje na evropské fondy, které by měly sehrávat i v tomto významnou roli a vzdělávací sektor by se měl je naučit využívat. (Pol 2004)

Grantové projekty jako výzva pro vedení a řízení škol

Díky grantovým projektům přichází úkol pro vedoucí pracovníky novou situaci co nejdříve zvládnout v zájmu rozvoje školy, kterou vedou a řídí. Prostřednictvím prostředků z různých grantových zdrojů se školám podařilo vytvořit řadu dílčích nadstandardních nabídek pro žáky, učitele i rodiče, učinit učení a vyučování, ale i celý školní život zajímavější, podnětější, bohatší. Využití možnosti profilovat školu s podporou grantových prostředků se ovšem nedostavuje automaticky, věc má i některá úskalí, která nejsou-li zvládnuta, mohou škole přinést kontraproduktivní efekt. (Pol 2007)

Základní shoda lidí ve škole

Granty a projektová práce s nimi spojená je obvykle pro školu přínosná jen tehdy, když jí skutečně slouží, když naplňuje nejen potřeby jednotlivců nebo skupin, ale v důsledku celé školy. To nemusí být vždy samozřejmostí. Učitelský sbor bývá z mnoha hledisek sestavou velmi různorodou, podobně různorodé mohou být i zájmy jednotlivců a skupin, jejich přesvědčení o tom, co je pro školu dobré apod. Je tedy důležitým předpokladem znát skutečné potřeby a záměry školy, shodnout se na nich a odvíjet od nich snahy o získání grantové podpory různých relevantních aktivit. Právě zde se ukazuje, jak významná a vskutku praktická může být snaha vytvořit ve škole základní ideovou platformu (vizi, dlouhodobé či střednědobé cíle, priority), na které se shodne většina

a od níž lze odvozovat jednotlivé plány školní práce, včetně aktivit souvisejících s potenciální grantovou podporou. (Pol 2007)

Ohled na podmínky získání a realizace grantu

Pol (2007) uvádí, že na jedné straně musí škola jako žadatel o grantové prostředky respektovat řadu předem daných podmínek – při žádosti o grant i při realizaci grantového projektu. Je proto důležité seznámit se s nimi předem a také zvážit, zda jsou pro školu splnitelné a zda projekt, jehož podoba bude nutně těmito podmínkami ovlivněna, je pro školu vhodný a schůdný. Jde zejména o podmínky týkající se vstupních a výstupních předpokladů, formálních a obsahových aspektů věci, způsobů práce s finančními zdroji (srov. Pol, Rubišová a kol., 2003).

Obsahová relevance

Je zcela zásadní, aby grantově podporované projektové snahy škol jasně směřovaly především k rozvoji kvality toho, co je hlavní činností školy – učení a vyučování. Týkají-li se grantové projekty především věcí okrajových, méně významných, hrozí, že tyto aktivity budou spíše odsávat energii lidí potřebnou k učení a vyučování. Důležitý je soulad většiny grantových snah s hlavním směřováním školy, jejími prioritami, těžištěm činnosti. (Pol 2007)

Kvantita a kvalita

Je zřejmé, že nutně neplatí „čím více projektů (peněz), tím lépe“. Důležitá je míra odrážející možnosti a potřeby školy. Získat grantový projekt ještě automaticky neznamená přispět ke kvalitě ve škole. (Pol 2007)

Aktéři grantových projektů

Různorodost učitelského sboru přináší i různorodost v pohledech jednotlivých učitelů na grantové nabídky a v jejich postoji k nim. Typické bývá, že někteří jsou věci více nakloněni než druzí a častěji se také angažují. (Pol 2007)

Riziko demoralizace

Granty někdy přinášejí i do škol peníze na poměrně samozřejmé, snad až banální činnosti, zatímco činnosti na zajištění běžného chodu tak dobře finančně podpořeny nejsou. To je jedním z paradoxů grantové politiky, který může mít ve školách i demoralizační efekt. I tento aspekt je vhodné vzít v potaz při řízení práce školy s granty, není ovšem snadné se s ním vyrovnávat. (Pol 2007)

Administrativní náročnost

Administrativní náročnost by neměla školy odrazovat, ale současně by si jí – zejména v případě některých typů projektů – měly být předem vědomy. Často jde o poměrně mnoho specifických aktivit, v rámci kterých je nutno informovat o jednotlivých krocích, konkrétní angažovanosti jednotlivců a mnoha a mnoha dalších záležitostech v průběhu i na konci projektu. Průběžné monitorování a hodnocení vlastní práce na projektu může sehrát pro realizaci projektu pozitivní úlohu. Jde ovšem samozřejmě o míru a smysluplnost věci, což bývá někdy problematický bod. Např. podle vyjádření řady realizátorů projektů podporovaných z prostředků Evropských sociálních fondů se zdá, že dosavadní praxe s administrací těchto projektů nese četné znaky neblaze proslulého manažerismu a k realizaci toho hlavního, o co v projektech jde, přispívá poněkud nejasně. (Pol 2007)

Začít i dokončit

Nejen ve školství je známým faktem, že neztídká je snazší nové věci začínat než úspěšně ukončovat. Platí to i v souvislosti s grantovými projekty. Pro řadu lidí není již tak obtížné přesvědčivě a rozmáchle napsat grantovou žádost, ale naplnění projektu do posledního kroku činí problémy. Nejsou pak neznámé případy, kdy z projektu vypadne obsah, aktivita směřuje jen k výstupu, z realizace projektového úkolu se stává slohové cvičení. V takovém případě jsme svědky situace „granty pro granty“. (Pol 2007)

Udržitelnost

Udržitelnost je jedním z imperativů současnosti. Objevuje se i ve vztahu k vedení a rozvoji škol a je vztahována i ke grantovým projektům. Jedním z častých požadavků

poskytovatelů grantů je, aby to, co grantová podpora nastartuje, zůstalo pevnou součástí života školy i poté, kdy grantová podpora přestane být poskytována. Jde o požadavek oprávněný, ale ne vždy zcela realistický. Je známo, že mnoho aktivit prakticky končí ukončením projektů, a to z různých důvodů. Pro rozvoj školy by samozřejmě bylo výhodnější, kdyby se vhodně vybrané činnosti podařilo trvale začleňovat do školního života. Jednou z výzev se v této souvislosti zdá být nacházení a udržování určité rovnováhy mezi pestrostí a rozmanitostí školního života a tím, co je spíše trvalé, stálé, mezi hledáním nového a setráváním u osvědčeného. (Pol 2007)

Škola a vnější prostředí

Granty mohou být nástrojem, jak lidi ve škole v jistém smyslu vést k zájmu o širší prostředí – to může být prospěšné pro organičtější včleňování školy do širších struktur na místních i jiných úrovních. Granty podporovaná činnost školy může být i prostředkem prezentace školy na veřejnosti.

Granty by však neměly dostávat školu do podřízené role vůči někomu, kdo prostě má peníze a skrze ně chce ve školách prosazovat cíle, které nemusejí být vždy slučitelné s tím, co vyznává škola. Ten, kdo žádá o grantovou podporu, musí vědět, na co a za jakých podmínek je taková podpora dostupná, aby se nevědomky nestal vazalem poskytovatele grantu. (Pol 2007)

Komunikace s donátory

Výzkum (Pol, Rabušicová a kol., 2003) i praxe jasně ukazují, že se postupně zkvalitňuje jak schopnost škol pracovat s grantovými nabídkami, tak také schopnost poskytovatelů grantů nabízet možnosti srozumitelné, transparentní, relevantní obsahově i jinak, komunikovat se zájemci apod. Jinými slovy, postupně se učí obě strany. V takové situaci není rozhodně na závalu, když škola, pokud je to možné, komunikuje s poskytovateli grantu před, v průběhu a někdy i po skončení projektu. Zvyšuje se tím šance školy na úspěch zdařilého provedení projektu i na jeho udržitelnost. (Pol 2007)

Motivace výzvou

Z četných vyjádření vedoucích pracovníků škol se zdá, že první výzvou práce s grantovými projekty ve školách je dnes motivace učitelů. Jde o motivaci učitelů grantové projekty vytvářet v návrzích, vyhledávat a usilovat o jejich podporu, realizovat je. Ti nezřídka v takových úkolech spatřují práci navíc. Někdy je pak možné vidět i u motivovaných učitelů a vedoucích pracovníků škol specifické zaměření motivace jen k určité činnosti. Např. v kurzech dalšího vzdělávání se setkáváme mezi učiteli a vedoucími pracovníky škol s typy „lovců“ grantů, pro které již není následná realizace projektu tak atraktivní (podobně jako některé rybáře těší lov ryb, ale nezajímá je jejich konzumace).

Z hlediska vedení a řízení platí, že zájmy jednotlivců, skupiny a školy jako celku se musejí v grantových projektech setkávat (pochopitelně, společně se zájmem poskytovatele grantu). (Pol 2007)

Pol (2007) dále uvádí, že školy dnes mají poměrně dost prostoru pro vlastní autonomní rozvoj. Zdá se, že jedním z rozlišovacích znaků kvality škol se stává schopnost vytvářet relativně bohatou nabídku pro žáky i učitele a přesahovat situaci, kdy škola realizuje jen to základní a nezbytně nutné. Získávání a využívání grantových nabídek je pro takové počínání za určitých okolností významné.

Jde ovšem o to, aby se lidem ve školách dařilo spojovat grantové projekty s tím, co je ve škole klíčové, a aby byly projektové aktivity pokud možno organicky začleňovány do běžného chodu škol. Samoúčelná práce s granty, resp. vytváření aktivit jakoby paralelních běžné školní práci a jiné nekoordinované snahy nemají v dlouhodobé perspektivě šanci na úspěch, byť by byly podpořeny sebevíc zajímavými zdroji.

Očekávání veřejnosti, že školy budou v získávání oněch dostupných, ale nezaručených zdrojů úspěšné, v příštích letech patrně poroste. Je zřejmé, že školy by neměly být ponechány bez vnější podpory, má-li být práce s granty i nadále nezpochybnitelným a významným mechanismem financování rozvoje škol a školství.

Celkově řečeno, má-li být získávání mimorozpočtových prostředků školami přirozenou součástí jejich autonomního rozvoje, je třeba vnášet do politiky decentralizace takové

strategie, které by pomáhaly školám, ale také všem dalším relevantním subjektům obstat v procesu práce s grantovými nabídkami.

Práce s grantovými prostředky jako s jedním z nezanedbatelných zdrojů financování škol je v České republice poměrně novým fenoménem, který se v současnosti prudce rozvíjí zejména vlivem možnosti čerpat neobvyklý objem financí ze zdrojů, které rozděluje Evropská Unie. Tyto finance mohou školám a školství pomoci, ale ne automaticky. Patrně půjde o to nenechat se zaslepit výši zdrojů, které jsou a budou za určitých okolností dostupné, neztratit ze zřetele „celé plátno“ a hlavní akci v něm: smysluplnou snahu o mnohostranné, ale vždy na podporu učení žáka prioritně zaměřené zkvalitňování práce škol.

1.6 Operační programy

Členské země EU mohou využívat zdroje evropských fondů pouze na základě vypracovaných a schválených operačních programů (OP), které se vždy nově připravují pro každé programovací období. Pro využití zdrojů fondů EU v letech 2007 – 2013 bylo v ČR určeno celkem 24 operačních programů. Jedním z nich je i Operační program vzdělávání pro konkurenceschopnost.

1.6.1 Operační program vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK)

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost je prostředek k získání podpory z Evropského sociálního fondu v oblasti rozvoje lidských zdrojů. Globálním cílem tohoto programu je rozvoj společnosti a zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky ČR prostřednictvím kvalitního a moderního systému celoživotního vzdělávání. Řídícím orgánem programu je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Celková alokace na tento program je 1811,8 mil. € (51,6 mld. Kč), tj. 7 % z celkové sumy z fondů EU pro ČR pro plánovací období 2007 – 2013. (Chvojková, Květoň 2007)

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost je víceletým programem, v jehož rámci je možné v programovém období 2007-2013 čerpat finanční prostředky z Evropského sociálního fondu, jednoho ze strukturálních fondů Evropské unie.²

Prioritní osy a oblasti podpor (Chvojková, Květoň 2007)

Prioritní osa 1: Počáteční vzdělávání

Oblast podpory:

1.1 Zvyšování kvality ve vzdělávání

1.2 Rovné příležitosti žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

1.3 Další vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení

Prioritní osa 2: Terciální vzdělávání, výzkum a vývoj

Oblast podpory:

2.1 Systémový rámec terciálního vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů ve výzkumu a vývoji

2.2 Podpora vyššího odborného vzdělávání

2.3 Podpora vysokoškolského vzdělávání

2.4 Lidské zdroje ve výzkumu a vývoji

2.5 Partnerství a sítě

Prioritní osa 3: Další vzdělávání

Oblast podpory:

² Dostupné z: (<http://www.op-vk.cz/cs/siroka-verejnost/co-je-op-vk.html>)

3.1 Systémový rámec dalšího vzdělávání

3.2 Individuální další vzdělávání

3.3 Podpora nabídky dalšího vzdělávání

1.6.2 Projekt EU peníze školám

Za účelem systematické podpory vzdělávání na základních školách byla do Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost spolufinancovaného z ESF zařazena nová oblast podpory, která měla přispět k masivní podpoře základních škol, a to oblast podpory 1.4 Zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách. Smyslem této podpory byl rozvoj oblastí, které se v dlouhodobém měřítku jeví v rámci vzdělávání na základních školách jako velice problematické.

Jednalo se o následující oblasti podpory (Příručka pro žadatele a příjemce oblasti podpory, 2010):

- Čtenářská a informační gramotnost
- Cizí jazyky
- Využívání ICT
- Matematika
- Přírodní vědy
- Finanční gramotnost
- Inkluzivní vzdělávání

Na výše uvedené aktivity byla vyčleněna v rámci OP VK celková částka 4,5 mld. Kč, kterou mohly využít všechny ZŠ v ČR, mimo území hlavního města Prahy (pro hlavní

město Praha byl vyhlášen program Zkvalitnění vzdělávání na základních školách na území hlavního města Prahy).³

Hlavními kroky k získání dotace bylo vytvoření projektového záměru, který musel vycházet ze školního vzdělávacího programu a sestavení projektové žádosti, kterou vedení školy v podstatě vytvořilo výběrem šablon klíčových aktivit.

MŠMT definovalo pro sedm oblastí podpor tyto následující šablony klíčových aktivit.⁴

Přehled témat a šablon:

I. Čtenářská a informační gramotnost

- Šablona č. I/1 Individualizace výuky pro zvýšení efektivity rozvoje čtenářské a informační gramotnosti žáků základních škol
- Šablona č. I/2 Inovace a zkvalitnění výuky směřující k rozvoji čtenářské a informační gramotnosti
- Šablona č. I/3 Vzdělávání pedagogických pracovníků ve formách a metodách výuky směřující k rozvoji čtenářské a informační gramotnosti žáků základních škol a k individualizaci výuky v této oblasti

II. Cizí jazyky

- Šablona č. II/1 Individualizace výuky cizích jazyků
- Šablona č. II/2 Inovace a zkvalitnění výuky směřující k rozvoji výuky cizích jazyků
- Šablona č. II/3 Metodický kurz pro učitele cizích jazyků
- Šablona č. II/4 Roční jazykové kurzy pro učitele cizích jazyků

³ Dostupné z: (<http://www.op-vk.cz/cs/eu-penize-skolam/eu-penize-zakladnim-skolam/>)

⁴ Dostupné z: (<http://www.op-vk.cz/cs/eu-penize-skolam/eu-penize-zakladnim-skolam/prijemce/prirucka-pro-zadatele-a-prijemce-1-4.html>)

- Šablona č. II/5 Jazykové kurzy pro učitele cizích jazyků v zahraničí

III. Využívání ICT

- Šablona č. III/1 Individualizace výuky prostřednictvím digitálních technologií
- Šablona č. III/2 Inovace a zkvalitnění výuky prostřednictvím ICT
- Šablona č. III/3 Vzdělávání pedagogických pracovníků pro oblast digitálních technologií

IV. Matematika

- Šablona č. IV/1 Individualizace výuky pro zvýšení efektivity rozvoje matematické gramotnosti žáků základních škol
- Šablona č. IV/2 Inovace a zkvalitnění výuky směřující k rozvoji matematické gramotnosti žáků základních škol
- Šablona č. IV/3 Vzdělávání pedagogických pracovníků ve formách a metodách výuky směřujících k rozvoji matematické gramotnosti žáků základních škol a k individualizaci výuky v této oblasti

V. Přírodní vědy

- Šablona č. V/1 Individualizace výuky pro zvýšení efektivity rozvoje přírodovědné gramotnosti žáků základních škol a pro posilování empirických činností žáků ve výuce přírodovědných předmětů
- Šablona č. V/2 Inovace a zkvalitnění výuky v oblasti přírodních věd
- Šablona č. V/3 Vzdělávání pedagogických pracovníků ve formách a metodách výuky směřujících k rozvoji přírodovědné gramotnosti žáků základních škol a k individualizaci výuky v této oblasti

VI. Finanční gramotnost

- Šablona č. VI/2 Inovace a zkvalitnění výuky směřující k rozvoji finanční gramotnosti
- Šablona č. VI/3 Vzdělávání pedagogických pracovníků ve formách a metodách výuky směřujících k rozvoji finanční gramotnosti žáků základních škol

VII. Inkluzivní vzdělávání

- Šablona č. VII/1 Prevence rizikového chování
- Šablona č. VII/2 Zapojení asistenta pedagoga do inkluzivního procesu vzdělávání žáků se SVP
- Šablona č. VII/3 Zapojení speciálního pedagoga nebo školního psychologa do inkluzivního procesu vzdělávání žáků se SVP

Projekt EU peníze školám, k jehož popisu jsem se zkoumáním teorie dopracovala, je právě tím projektem, na jehož praktickém využití jsem se rozhodla ověřit zkoumáním subjektů uvedených v další části této DP jejich názor na **účinnost, smysluplnost a potřebnost tohoto typu podpory od EU**.

Jak je z dosavadního textu teoretické části DP patrné, bylo možno vybrat z opravdu celé řady možností podpory, ale já považuji tento projekt za tak důležitý a hodný zkoumání také s přihlédnutím k mé vykonávané praxi na uvedených školách a také vzhledem k novým znalostem získaný studiem mého vybraného studijního oboru Učitelství pro první stupeň a v neposlední řadě také s přihlédnutím na termíny, v nichž byla tato podpora realizována.

Vzhledem k daným možnostem jsem spolupracovat se vzorky, které byly s ohledem na stejné dotační prostředky zastoupeny co do velikosti měst a obcí třemi zcela odlišnými subjekty.

2 Metodologie

2.1 Výběr škol

Pro výzkumné šetření jsem vybrala vzory tří základních škol. Základní školu provozující svou činnost ve městě s celkovým počtem obyvatel cca 7 000, základní školu provozující svou činnost ve městě s celkovým počtem obyvatel cca 100 000 a základní školu provozující svou činnost v obci s celkovým počtem obyvatel cca 900. Pro další popis škol budu používat následující zkratky:

- škola zřízená ve městě s celkovým počtem obyvatel cca 7 000 – škola A
- škola zřízená ve městě s celkovým počtem obyvatel cca 100 000 – škola B
- škola zřízená v obci s celkovým počtem obyvatel cca 900 – škola C

Školy A, B a C čerpaly v rozmezí let 2012-2014 peněžní prostředky z EU v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Jedním z důležitých kroků pro čerpání peněžních prostředků z EU bylo vytvoření projektové žádosti, která byla v podstatě vytvořena výběrem šablon klíčových aktivit. Šablony klíčových aktivit definovalo MŠMT tak, aby byly přijatelné pro všechny základní školy různé velikosti.

Co do kapacity, rozlohy a umístění jde o zcela odlišné školy. Důležitým předpokladem pro výběr škol pro tuto DP nebyla jejich odlišnost, ale shodný výběr klíčových aktivit pro školu.

Školy A, B a C si do projektového záměru vybraly tyto šablony:

- **Šablona č. II/2 Inovace a zkvalitnění výuky směřující k rozvoji výuky cizích jazyků**
- **Šablona č. II/3 Metodický kurz pro učitele cizích jazyků**
- **Šablona č. III/2 Inovace a zkvalitnění výuky prostřednictvím ICT**
- **Šablona č. III/3 Vzdělávání pedagogických pracovníků pro oblast digitálních technologií**

2.2 Popis a charakteristika zkoumaných subjektů

Jak už jsem uvedla v části 2.1, pro výzkumné šetření této diplomové práce jsem vybrala vzory tří základních škol. Výběr představoval školy, které si do projektové žádosti zvolily stejné klíčové šablony, a to šablony č. II/2, II/3, III/2 a III/3.

2.2.1 Škola A

Škola se skládá ze tří částí. Ze základní školy, mateřské školy a základní umělecké školy. Pracoviště jednotlivých škol jsou umístěna ve třech budovách, vzdálených od sebe cca 400 m. Všechna pracoviště mají dostatečné prostory proto, aby škola měla učebnu chemie, jazykovou, počítačovou, hudební učebnu, školní dílnu a malou tělocvičnu.

Škola je spádovou školou pro samotné město a pro ostatní obce. Celková kapacita školy je 1200 žáků. Z celkového počtu žáků je cca 1/3 žáků z okolních obcí. Škola se věnuje problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době má škola 30 žáků s integrací. Převážně jde o žáky se speciálními poruchami učení, jednoho žáka se sluchovým postižením a jednoho žáka s tělesným postižením.

Pedagogický sbor je tvořen 50 učiteli (včetně výchovného poradce, speciálního pedagoga, metodiků prevence patologických jevů), jedním asistentem pedagoga, 23 učiteli základní umělecké školy, 20 učitelkami mateřské školy a 6 vychovatelkami školní družiny.

Záměrem školy je podporovat žáky nadané i žáky s handicapem, vést žáky k samostatnosti, odpovědnosti, zdravému sebevědomí a ke slušnosti, pomáhat nacházet žákům místo v životě a vytvářet ve škole bezpečné a příjemné klima.

2.2.2 Škola B

Školu navštěvují nejenom žáci ze spádového obvodu, ale i z dalších částí města. Škola se skládá ze dvou částí. Ze základní školy a mateřské školy. Areál školy tvoří tři

samostatné budovy. První budova slouží žákům jedné třídy I. stupně a čtyřem kmenovým třídám II. stupně. Druhá budova slouží žákům čtyř kmenových tříd I. stupně a současně je i sídlem mateřské školy, školní družiny a školní jídelny. Ve třetí budově pak probíhají pohybové aktivity žáků.

Nejedná se o velkokapacitní školu. Celková kapacita školy je 230 žáků. Škola má 9 postupných ročníků po 1 kmenové třídě.

Pedagogický sbor je tvořen 13 učitelkami, 2 vychovatelkami a 5 učitelkami mateřské školy. Součástí sboru je též výchovný poradce, metodik informačních a komunikačních technologií a školní metodik prevence.

Škola není nijak specificky zaměřená. Zajišťuje péči jak žáků nadaných, tak i žáků prospěchově slabých. Věnuje se i problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Snaží se o prohloubení počítačové gramotnosti žáků a její propojení do všech předmětů. Využitím metod projektového vyučování pak kladou důraz na propojení výuky s praktickými zkušenostmi žáků.

2.2.3 Škola C

Škola C je školou spádovou pro ostatní obce. Skládá se ze základní školy a mateřské školy. Základní škola je typu malotřídní školy se všemi ročníky 1. stupně. Celková kapacita školy je 60 žáků. Žáci jsou rozděleni do tří tříd. První ročník je samostatný, žáci 3. a 4. ročníku jsou spojeni ve druhé třídě a žáci 2. a 5. ročníku ve třetí třídě.

Pedagogický sbor je tvořen 4 učitelkami základní školy (včetně speciálního pedagoga), 3 učitelkami mateřské školy a 1 vychovatelkou.

Škola se věnuje problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednou týdně pořádá škola dyslektický kroužek věnovaný žákům se specifickými poruchami učení. Žák se zdravotním postižením a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají vypracované individuální vzdělávací plány, podle kterých se odvíjí výuka.

2.3 Výzkumné metody

Výzkumná metoda je „*všeobecný název pro proceduru, se kterou se získávají data v terénu.*“ (Gavora 2010, s. 85). V jejich rámci tvoříme konkrétní výzkumný nástroj (např. rozhovor, dotazník). Výzkumný nástroj nám musí zajistit získání co nejpresnějších dat. Výzkumný nástroj musí být objektivní. Vedle toho musí ještě mít další vlastnosti – validitu a reliabilitu. Validita je schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co skutečně zjišťovat má a reliabilita pak představuje přesnost a spolehlivost testovacího nástroje (Sochůrek, Sluková 2013).

Výzkumné šetření, týkající se zjištění názorů čtyř hlavních aktérů školní výuky na přínos finančních prostředků poskytnutých z projektů Evropské Unie, bylo směřováno čtyřmi směry. Zjišťovala jsem tak názory na přínos dotací pro školu ze strany žáka, rodiče, učitele a vedení školy.

Pro diplomovou práci jsem zvolila kvantitativně orientovaný přístup. Zvolila jsem tak metodu dotazníku u žáků, rodičů, učitelů a připravené ústní dotazování u vedení školy.

2.3.1 Metoda dotazníku

Jak uvádí Švec a kol., 2009 se své knize, dotazník je výzkumný, vývojový a vyhodnocovací nástroj k hromadnému a poměrně rychlému zjišťování informací o znalostech, názorech nebo postojích dotazovaných osob k aktuální nebo potencionální skutečnosti prostřednictvím písemného dotazování se. Metoda dotazníku je tedy postavena na dotazech. K jeho přednostem je třeba uvést, že je možné jej předkládat velkému počtu jednotlivců v poměrně krátkém čase. Anonymní dotazník pak zvyšuje poctivost a upřímnost odpovědí. K nevýhodám této výzkumné metody patří, že respondenti často odpovídají odlišně v důsledku toho, že ta samá otázka má pro různé respondenty odlišné osobní významy. Dotazník tvořený pouze uzavřenými položkami má nevýhodu v tom, že respondent může zakrývat vlastní nevědomost výběrem některé z alternativ, že dotazník vnucuje odpovědi, vede k volbě alternativy nereprezentující skutečnost.

Vytvořený dotazník se skládal ze dvou částí. Z části vstupní, která obsahovala oslovení respondenta, cíl dotazníku, žádost o pravdivé vyplnění, pokyny pro vyplnění, poděkování a jméno autora dotazníku a hlavní části, která se skládala z uzavřených a otevřených otázek.

2.3.1.1 Dotazníkové šetření – žáci, rodiče, učitelé

Jak se uvedeno v bodě 2.3.1, je metoda dotazníku založena na písemném způsobu kladení otázek a na získávání písemných odpovědí. V této diplomové práci bylo dotazníkové šetření rozděleno do dvou období. Na období před čerpáním dotace, tj. dotazníkové šetření uskutečněno v roce 2012, a na období po čerpání dotace, tj. dotazníkové šetření uskutečněno v roce 2014. Respondentům, tzn. ve škole A, B a C, byly předány v těchto obdobích totožné dotazníky, ve kterých byly použity otázky uzavřené, které jim nabízely již vyznačené odpovědi a otázky otevřené, které dávaly respondentům velkou volnost v odpovědi, ale zároveň je směřovaly na tázaný jev.

Dotazníkové šetření - žáci

Dotazníkového šetření se před čerpáním dotace ve škole A zúčastnilo 26 žáků. Ve škole B se zúčastnilo dotazníkového šetření 25 žáků a ve škole C se zúčastnilo dotazníkového šetření 12 žáků.

Dotazník byl určen žákům 3. ročníku základní školy. Dotazník byl sestaven ze 7 otázek a byl anonymní. S ohledem na věk respondentů jsem se snažila o co nejstručnější otázky, tak aby byly pro žáky co nejjasnější, nejsrozumitelnější a aby respondenty neunavoval. Nicméně otázku č. 7 jsem musela koncipovat v delším provedení, tak aby si žáci utvořili jasnější představu o tázané věci. V dotazníku byly použity otázky uzavřené, které nabízely respondentům již vyznačené odpovědi, a také jedna otázka otevřená, která dávala respondentovi volnost v odpovědi.

Čtyři uzavřené otázky nabízely respondentovi tři volby odpovědi: ano/ne/nevím. Pokud respondent nechce vyjádřit svůj názor nebo nezná danou realitu, je odpověď nevím v dotazníkovém šetření velmi důležitá, proto jsem v otázce uvedla i tuto odpověď, aby respondent nebyl nucen odpovídat způsobem ano nebo ne, což by zkreslilo výsledek

výzkumu. Dvě uzavřené otázky pak nabízely respondentům škálovou stupnici od 1 do 4.

Dotazníky byly žákům předány při třídnických hodinách, kterých jsem se také zúčastnila. Tím, že jsem dotazníky dětem předávala osobně a sama jsem si dotazníky od žáků také vybírala, vyhnula jsem se problému, který s dotazníkovým šetřením souvisí, a to je problém s návratností dotazníku výzkumníkovi.

Před vyhodnocením dotazníků jsem nejdříve zkontrolovala dotazníky z hlediska jejich korektnosti, tzn. zda nejsou vyplněny zjevně nesprávně nebo neúplně. Z předložených dotazníků jsem nevyloučila žádný dotazník. Dotazník byl dětmi vyplňován přibližně 15 minut.

Gavora (2010) ve své knize uvádí, že správnost odpovědí respondentů nezáleží jen na znění otázky, ale i na respondentech samotných. Někteří lidé odpovídají úzkostlivě přesně a pravdivě, jiní přistupují k odpovědím volněji „přibarvují“ odpovědi. Anonymní dotazníky v zásadě přinášejí pravdivější odpovědi než neanonymní. V některých případech však respondent považuje anonymní dotazník za nedůležitý a odpovídá povrchně.

Naopak žáci (děti) díky své bezprostřednosti reagovaly upřímně.

Dotazníkového šetření se po čerpání dotace ve škole A zúčastnilo 26 žáků. Ve škole B se zúčastnilo dotazníkového šetření 26 žáků a ve škole C se zúčastnilo dotazníkového šetření 12 žáků.

Dotazník byl určen žákům 5. ročníku základní školy. Dotazník byl sestaven obdobně jako dotazník v roce 2012, se stejně koncipovanými otázkami. Jen s mírnou změnou u otázky č. 7, která už nebyla tak rozsáhlá. S ohledem na věk respondentů jsem se u tohoto dotazníkového šetření zase snažila o co nejstručnější otázky, tak aby byly pro žáky co nejjasnější, nejsrozumitelnější a aby respondenty neunavoval. Dotazníky byly žákům opět zadány při třídnické hodině, které jsem se účastnila. V dotazníku byly opět použity otázky uzavřené, které nabízely respondentům již vyznačené odpovědi, a také jedna otázka otevřená, která dávala respondentovi volnost v odpovědi.

Ani z těchto dotazníků nebyl vyloučen žádný dotazník z důvodu nesprávného či neúplného vyplnění. Dotazník byl dětmi vyplňován přibližně 10 minut.

Dotazníkové šetření - rodiče

Ačkoliv není rodič přímým aktérem školní výuky, je ve výchově a vzdělávání nepostradatelnou součástí, proto jsem i rodiče zahrnula do výzkumného šetření. Uvědomovala jsem si však, že rodič bývá specifickým prvkem pro jakýkoliv průzkum, protože jeho odpovědi mohou být silně ovlivněny zájmem pomoci, nebo alespoň neuškodit svému dítěti-žáku školy.

Dotazníkového šetření se před čerpáním dotace ve škole A zúčastnilo 26 rodičů. Ve škole B se zúčastnilo dotazníkového šetření 23 rodičů a ve škole C se zúčastnilo dotazníkového šetření 12 rodičů. Dotazníkového šetření se po čerpání dotace ve škole A zúčastnilo 26 rodičů. Ve škole B se zúčastnilo dotazníkového šetření 25 rodičů a ve škole C se zúčastnilo dotazníkového šetření 10 rodičů.

Dotazníky byly rodičům před poskytnutím dotace i po poskytnutí dotace předány prostřednictvím třídní učitelky během individuálních třídních schůzek. Rodičům byl prostřednictvím učitelky vysvětlen záměr dotazníku a také jim byl vysvětlen postup při vyplňování odpovědí. Tím, že byl dotazník předán rodičům během individuálních třídních schůzek, jeho návratnost byla okamžitá. Dotazníkové šetření pro rodiče bylo sestaveno z osmi uzavřených otázek. Dotazník byl vyplňován přibližně 10 minut.

Dotazníkové šetření - učitelé

Dotazníkového šetření se před čerpáním dotace ve škole A zúčastnili 4 učitelé. Ve škole B se zúčastnili dotazníkového šetření 4 učitelé a ve škole C se zúčastnili dotazníkového šetření 2 učitelé. Pro tato šetření jsem vybrala třídní učitele a učitele, kteří se podíleli na výuce žáků 3. ročníku, tzn. žáků, kteří se zúčastnili také dotazníkového šetření pro žáky.

Po poskytnutí dotace se dotazníkového šetření zúčastnili třídní učitelé a učitelé, kteří se podíleli na výuce žáků 5. ročníku, tzn. žáků, kteří se zúčastnili také dotazníkového šetření pro žáky. Ve škole A se zúčastnili 4 učitelé. Ve škole B se dotazníkového šetření zúčastnili 4 učitelé a ve škole C se zúčastnili 2 učitelé.

2.3.2 Metoda připraveného ústního dotazování

Na rozdíl od dotazníku je pro tuto metodu typické to, že se otázky kladou respondentovi přímo. Jde o bezprostřední kontakt toho, kdo ústní dotazování vede, s tím, kdo na dotazování odpovídá. Situace tváří v tvář umožňuje dynamicky reagovat na rozličné informace, které verbálně, ale i neverbálně poskytuje odpovídající. Výzkumník musí počítat s tím, že dotazovaný nemusí na všechny připravené otázky odpovědět skutečně pravdivě a správně. Respondent může zkreslovat svoje odpovědi. Buď nerozumí otázce, nebo nechce říci něco úplně, pravdivě či svědomitě. (Švec a kol. 2009)

2.3.2.1 Ústní dotazování – vedení školy

U vedení škol A, B a C jsem v období před čerpáním dotace i po poskytnutí dotace použila ústní dotazování jako metodu výzkumného šetření. Ústní dotazování bylo realizováno v prostředí ředitelů. Vzhledem k tomu, že ředitelé škol nedali souhlas k pořízení záznamu, použila jsem metodu ústního dotazování jako nejvhodnější způsob výzkumného šetření.

Ředitelům jednotlivých škol jsem při ústním dotazování položila před čerpáním dotace i po čerpání dotace otázky a jejich odpovědi jsem průběžně zaznamenávala.

Tuto část mého zkoumání lze považovat za nejméně průkaznou, neboť i přes mou snahu se nepodařilo respondenty přesvědčit k větší otevřenosti.

3 Výsledky výzkumného šetření

V této části diplomové práce se pokusím shrnout a zhodnotit data, které jsem získala prostřednictvím dotazníků a ústního dotazování.

3.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření – rodiče

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na období před čerpáním dotace a na období po čerpání dotace. V období prvním, před čerpáním dotace, byli osloveni rodiče žáků 3. třídy a v období druhém, po čerpání dotace, byli osloveni rodiče žáků 5. třídy.

Před poskytnutím dotace se dotazníkového šetření ve škole A zúčastnilo 26 rodičů, ve škole B 23 rodičů a ve škole C 12 rodičů. Po poskytnutí dotace se dotazníkového šetření ve škole A zúčastnilo 26 rodičů, ve škole B 25 rodičů a ve škole C 10 rodičů.

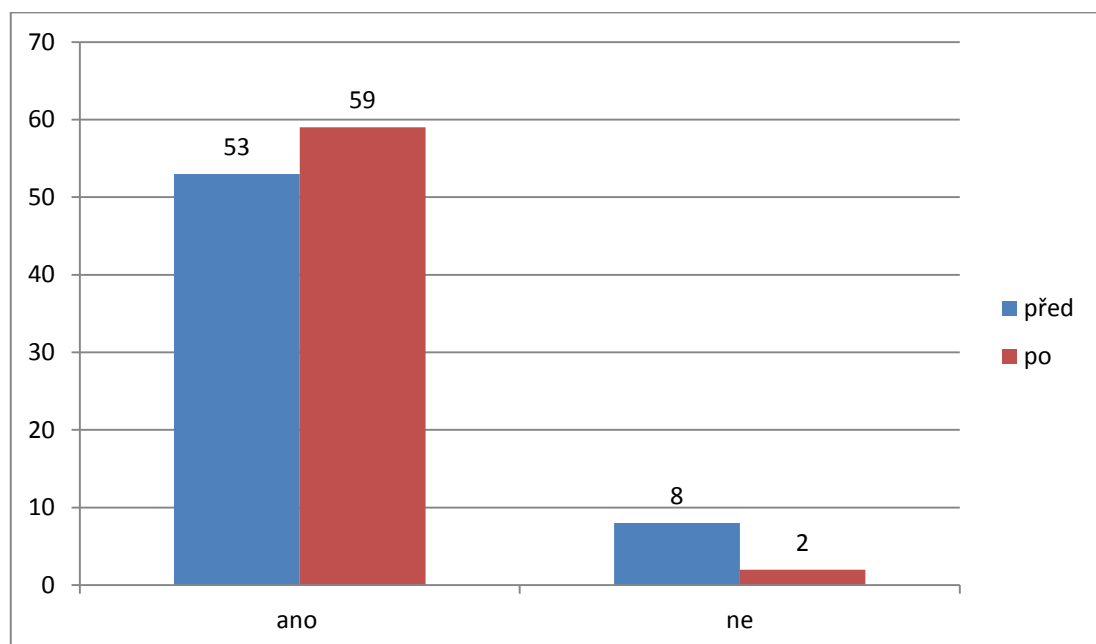
Otázka č. 1 – Vnímáte školu, do které chodí váš syn (dcera) pozitivně?

Před čerpáním dotace na tuto otázku odpovědělo ve škole A 23 rodičů ano a 3 rodiče ne. Ve škole B odpovědělo 20 rodičů ano a 3 rodiče ne a ve škole C odpovědělo 10 rodičů ano a 2 rodiče ne. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 53 rodičů, což je 87%.

Po čerpání dotace odpovědělo na tuto otázku ve škole A 25 rodičů ano a 1 rodič ne. Ve škole B odpovědělo 24 rodičů ano a 1 rodič ne a ve škole C odpovědělo všech 10 rodičů ano. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 59 rodičů, což je 97%.

Z uvedeného vyplývá následující informace. Před poskytnutím dotace vnímalo pozitivně školu 87% rodičů, avšak po dotaci vnímalo pozitivně školu 97% rodičů. Lze tedy konstatovat, že se vnímání školy zlepšilo o 10%. Při vyhodnocování této otázky je však nutno počítat se zřejmou a známou snahou rodičů pomáhat svým dětem tím, že budou školu hodnotit kladněji, než je její skutečný obraz. Proto není možné tuto otázku vyhodnocovat samostatně, ale v kontextu s ostatními otázkami.

Graf 1: Vnímáte školu, do které chodí váš syn (dcera) pozitivně?



Otázka č. 2 – Myslíte si, že vaše dítě chodí do školy rádo?

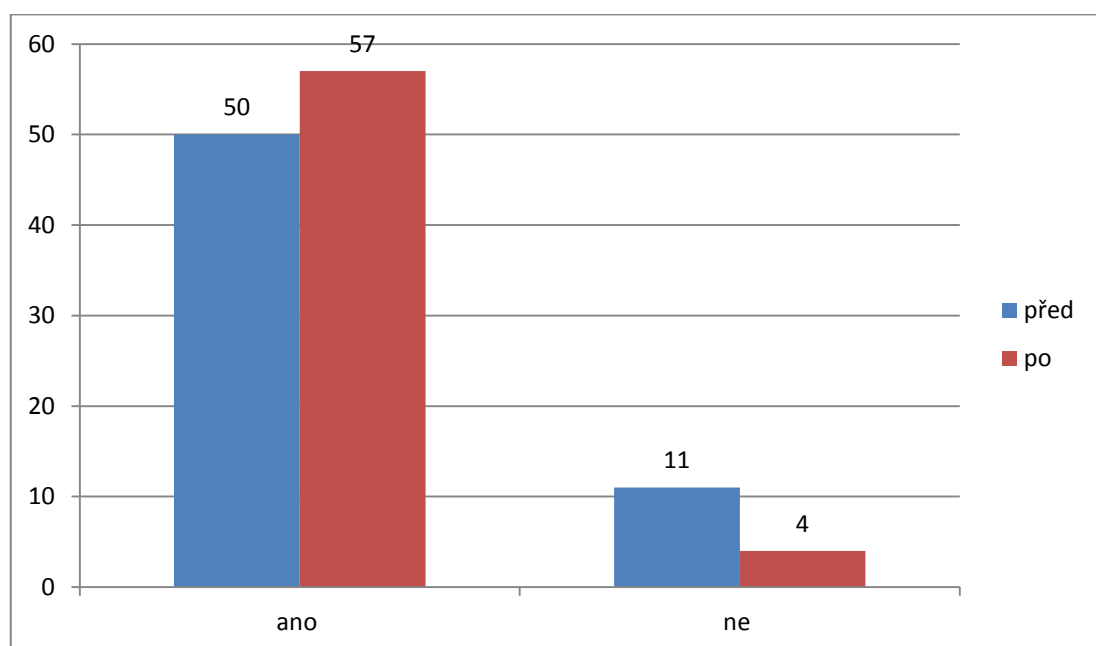
Před čerpáním dotace na tuto otázku odpovědělo ve škole A 23 rodičů ano a 3 rodiče ne. Ve škole B odpovědělo 18 rodičů ano a 5 rodičů ne a ve škole C odpovědělo 9 rodičů ano a 3 rodiče ne. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 50 rodičů, což je 82%.

Po čerpání dotace odpovědělo na druhou otázku ve škole A 25 rodičů ano a 1 rodič ne. Ve škole B odpovědělo 23 rodičů ano a 2 rodiče ne a ve škole C odpovědělo 9 rodičů ano a 1 rodič ne. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 57 rodičů, což je 93%.

Před poskytnutím dotace si 82% rodičů myslelo, že jejich dítě chodí do školy rádo, po poskytnuté dotaci škole si to myslelo 93% rodičů.

U této otázky je dle mého názoru již mírnější vliv snahy rodičů o pomoc a vylepšení obrazu svého dítěte, proto je možno tomuto výsledku 11% přiřadit význam a lze ho považovat rozhodně za úspěch, ale opět v kontextu dalších odpovědí.

Graf 2: Myslíte si, že vaše dítě chodí do školy rádo?



Otázka č. 3 - Myslíte si, že vztahy učitelů a žáků jsou zde dobré?

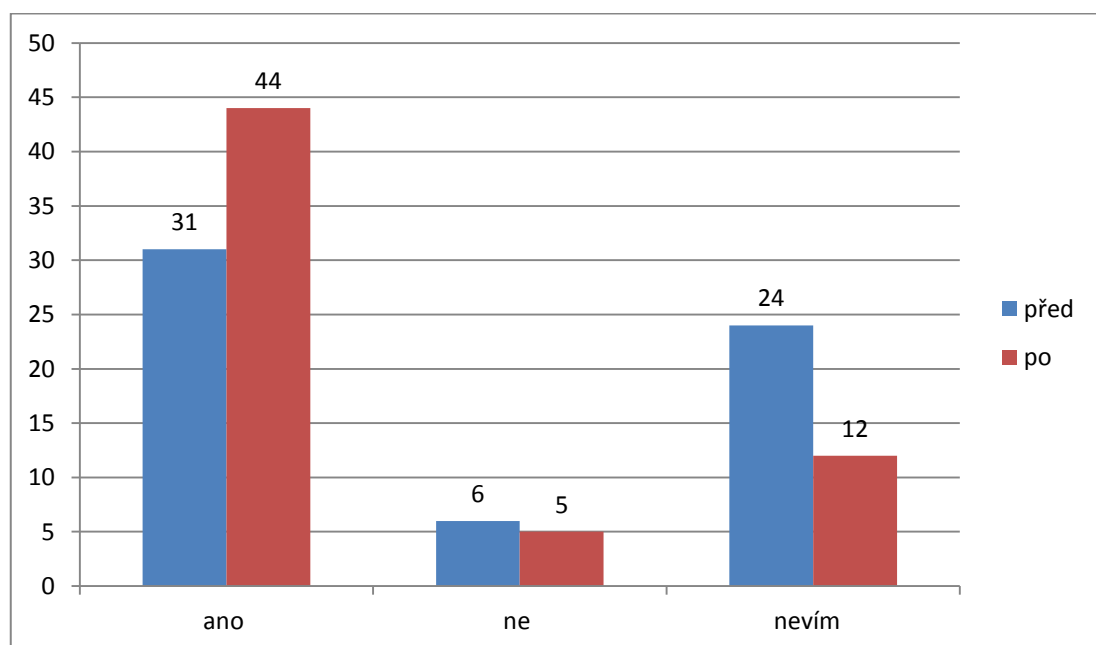
Před čerpáním dotace odpovědělo na třetí otázku ve škole A 18 rodičů ano, žádný neodpověděl ne a 8 odpovědělo nevím. Ve škole B odpovědělo 10 rodičů ano, 4 rodiče ne a 9 rodičů nevím. Ve škole C odpověděli 3 rodiče ano, 2 rodiče ne a 7 rodičů nevím. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 31 rodičů (51%), záporně 6 rodičů (10%) a nevím odpovědělo 24 rodičů (39%).

Po čerpání dotace odpovědělo na třetí otázku ve škole A 16 rodičů ano, 1 rodič odpověděl ne a 9 rodičů odpovědělo nevím. Ve škole B odpovědělo 21 rodičů ano, 4 rodiče ne a žádný neodpověděl nevím. Ve škole C odpovědělo 7 rodičů ano, žádný rodič neodpověděl ne a 3 rodiče odpověděli nevím. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 44 rodičů (72%), záporně 5 rodičů (8%) a nevím odpovědělo 12 rodičů (20%).

I zde je naprosto zřejmé zlepšení situace, a to výrazně o desítky procent, i u této otázky je však nutno vzít v úvahu řadu jiných vlivů působících paralelně na žáky a rodiče a které nemají původ ve zkoumané otázce významu dotací pro školu. Je však nutno

konstatovat, že všechny otázky rodičům i dětem byly uvedeny při jejich slovním úvodu a výkladu s dotacemi do kontextu. Z pohledu „opatrné statistiky“ je velice zajímavý pokles odpovědí „nevím“, který u tohoto vzorku vždy bývá jistějším ukazatelem a který zde, jak je zřejmé z uvedeného grafu, vypovídá o tom, že škola získává jasnější a pozitivnější rysy i pro takto váhavé, nebo netečné rodiče. Z praxe vím, že tato část rodičů a jejich dětí má v kolektivu třídy a jejího okolí často zásadní význam.

Graf 3: Myslíte si, že vztahy učitelů a žáků jsou zde dobré?



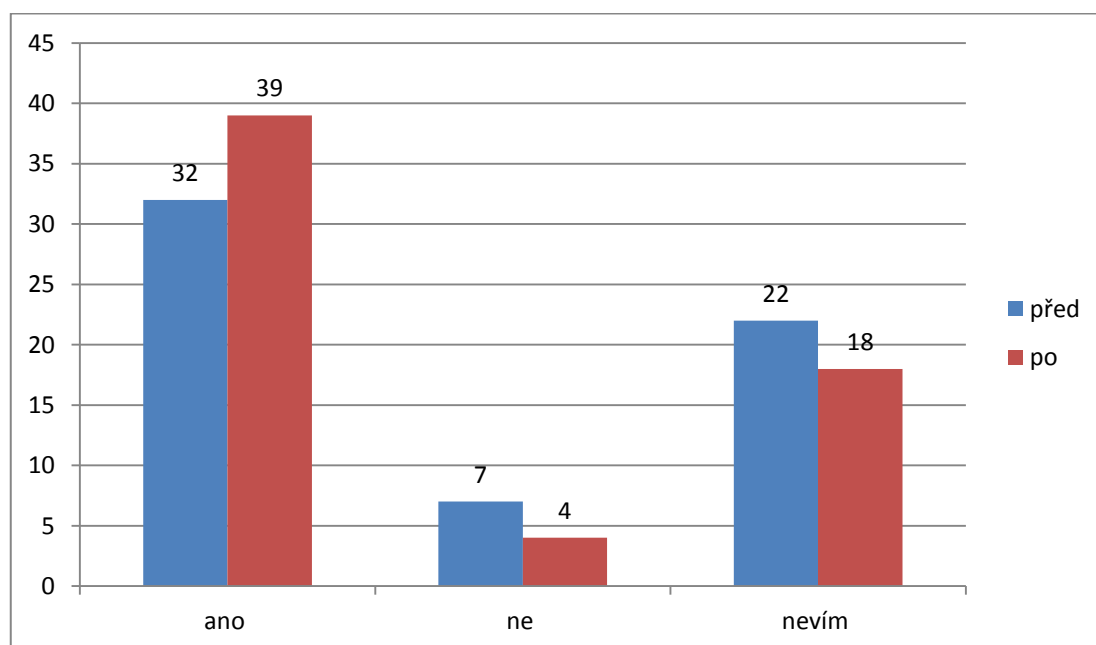
Otázka č. 4 - Myslíte, že odbornost učitelů je na dobré úrovni?

Před čerpáním dotace na tuto otázku odpovědělo ve škole A 14 rodičů ano, 1 rodič ne a 11 rodičů odpovědělo nevím. Ve škole B odpovědělo 14 rodičů ano, 4 rodiče ne a 5 rodičů odpovědělo nevím a ve škole C odpověděli 4 rodiče ano, 2 rodiče ne a 6 rodičů nevím. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 32 rodičů (53%), záporně 7 rodičů (11%) a nevím odpovědělo 22 rodičů (36%).

Po čerpání dotace odpovědělo na tuto otázku ve škole A 13 rodičů ano, 1 rodič ne a 12 rodičů nevím. Ve škole B odpovědělo 20 rodičů ano, 2 rodiče ne a 3 rodiče odpověděli nevím. Ve škole C odpovědělo 6 rodičů ano, 1 rodič ne a 3 rodiče nevím. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 39 rodičů (64%), záporně 4 rodiče (6%) a nevím odpovědělo 18 rodičů (30%).

U těchto otázek (otázky 4 a 5) jsem opravdu s velkým napětím čekala na výsledky šetření, protože jejich váhu považuji za velmi významnou, neboť otázka odborné úrovně z pohledu rodiče je často více spjatá s těmito dotacemi a jejich využitím v konkrétní škole. Výsledky nejsou dle očekávání tak výrazné jako u předchozích otázek, ale jsou přesto nesporně pozitivní a lze jim pro jejich váhu přičíst větší význam v konečném vyhodnocení.

Graf 4: Myslíte, že odbornost učitelů je na dobré úrovni?



Otázka č. 5 - Jak vnímáte technické vybavení vztahující se k výuce ve škole?

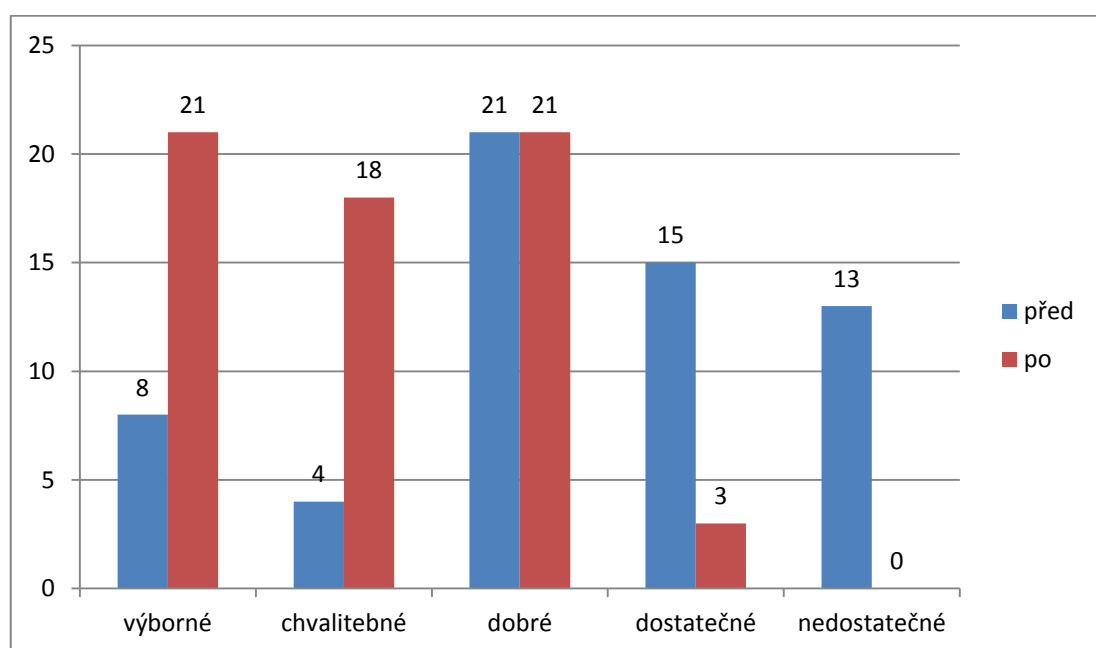
Před čerpáním dotace odpovědělo na tuto otázku ve škole A 8 rodičů výborné, 11 rodičů dobré a 7 rodičů dostačující. Ve škole B odpověděli 4 rodiče chvalitebné, 6 rodičů dobré, 4 rodiče dostatečné a 9 rodičů nedostatečné. Ve škole C odpověděli 4 rodiče dobré, 4 rodiče dostatečné a 4 rodiče nedostatečné. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo 8 rodičů (13%), že technické vybavení vztahující se k výuce je výborné, chvalitebné 4 rodiče (7%), dobré 21 rodičů (34%), dostatečné 15 rodičů (25%) a nedostatečné 13 rodičů (21%).

Po čerpání dotace odpovědělo na tuto otázku ve škole A 7 rodičů výborné, 7 rodičů chvalitebné a 12 rodičů dobré. Ve škole B odpovědělo 13 rodičů výborné, 7 rodičů chvalitebné, 4 rodiče dobré a 1 rodič dostatečný. Ve škole C odpověděl 1 rodič výborné,

4 rodiče chvalitebné a 5 rodičů dobré. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo 21 rodičů (34%), že technické vybavení vztahující se k výuce je výborné, chvalitebné 18 rodičů (27%), dobré 21 rodičů (34%) a dostatečné 3 rodiče (5%).

U hodnocení odpovědí na tuto otázku je naprosto nezpochybnitelný výrazný pozitivní vývoj, kterému opět (jako u otázky č. 4) přikládám velký význam. Odpovědi na tuto otázku si dovoluji i při zachování povinného odstupu při šetření považovat za úspěch, na němž se vliv dotací rozhodně projevil.

Graf 5: Jak vnímáte technické vybavení vztahující se k výuce ve škole?



Otázka č. 6 - Doporučili by jste tuto školu svým známým?

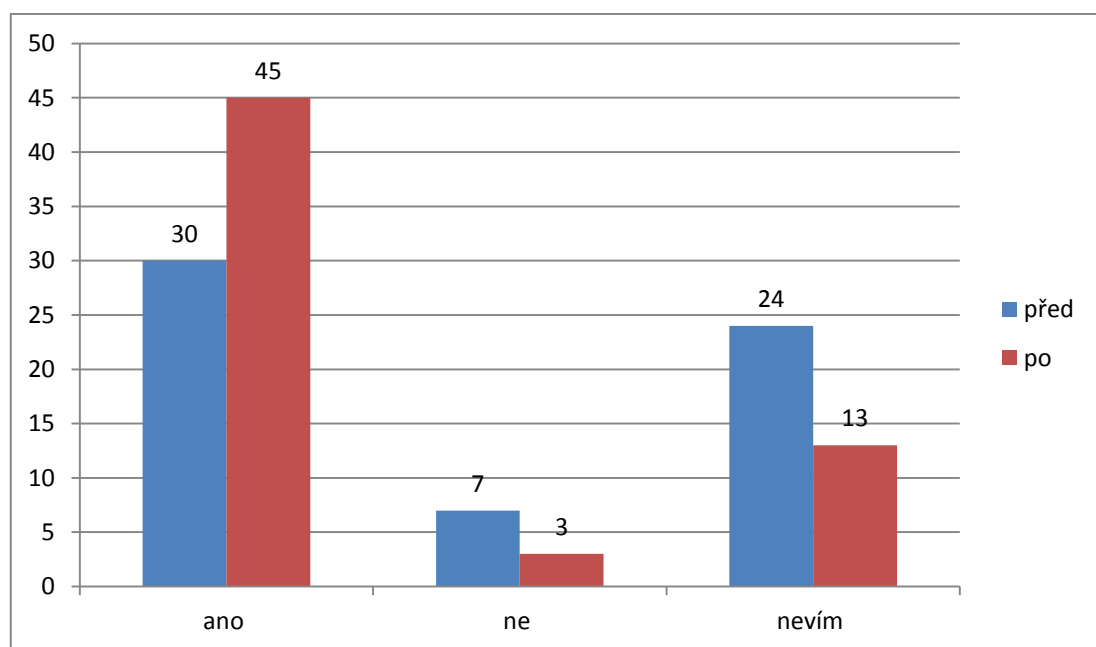
Před čerpáním dotace na tuto otázku odpovědělo ve škole A 17 rodičů ano, 2 rodiče ne a 7 rodičů odpovědělo nevím. Ve škole B odpovědělo 11 rodičů ano, 4 rodiče ne a 8 rodičů odpovědělo nevím. Ve škole C odpověděli 2 rodiče ano, 1 rodič ne a 9 rodičů nevím. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 30 rodičů (49%), záporně 7 rodičů (11%) a nevím odpovědělo 24 rodičů (40%).

Po čerpání dotace odpovědělo na tuto otázku ve škole A 18 rodičů ano, 2 rodiče ne a 6 rodičů nevím. Ve škole B odpovědělo 19 rodičů ano, 1 rodič ne a 5 rodičů odpovědělo nevím. Ve škole C odpovědělo 8 rodičů ano, žádný rodič neodpověděl ne a 2 rodiče

odpověděli neví. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 45 rodičů (74%), záporně 3 rodiče (5%) a neví 13 rodičů (21%).

I zde konstatuji posun, který tak jako u otázek 1 až 3 může mít více vlivů, rozhodně je však potvrzením příznivého vývoje a spolu s následujícími otázkami 7 a 8 podává doplnění příznivého obrazu školy, ve které rozhodně došlo k jasným pozitivním změnám během období čerpání dotací. Nejedná se dle mého o otázku, která jasně a přesně verifikuje vliv dotace, ale je to otázka dobře doplňující otázky druhé a sama o sobě spíše tedy ověřuje předchozí hodnoty odpovědí.

Graf 6: Doporučili by jste tuto školu svým známým?



Otázka č. 7 - Plní škola vaše očekávání?

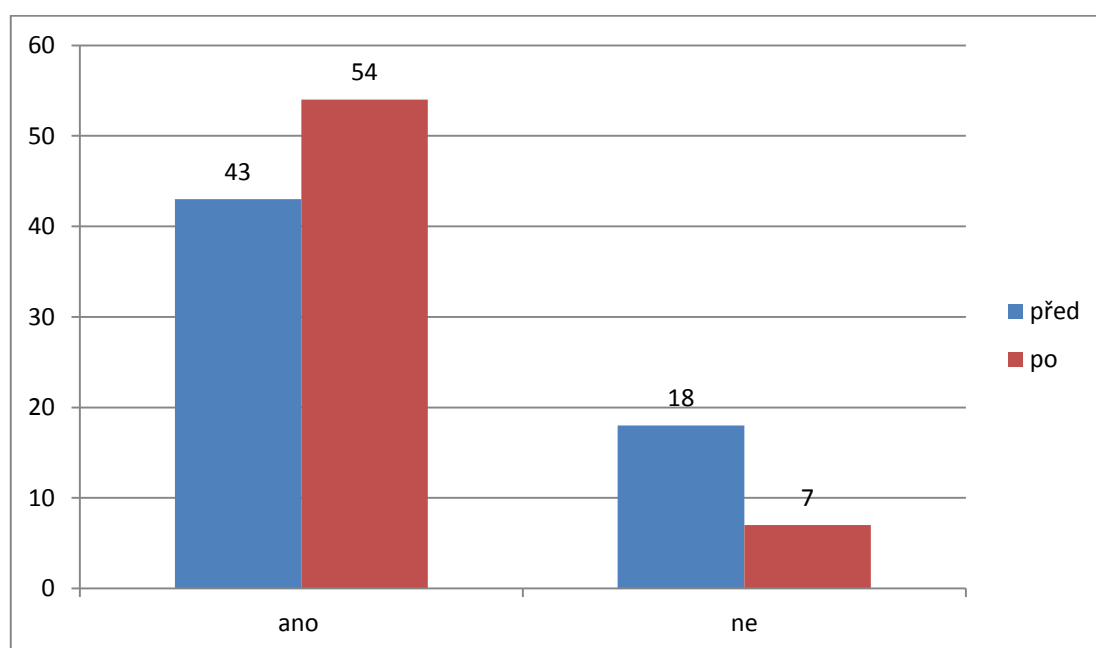
Před čerpání dotace odpovědělo na tuto otázku ve škole A 23 rodičů ano a 3 rodiče ne. Ve škole B odpovědělo 14 rodičů ano a 9 rodičů ne a ve škole C odpovědělo 6 rodičů ano a 6 rodičů ne. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 43 rodičů, což je 70%.

Po čerpání dotace odpovědělo na tuto otázku ve škole A 23 rodičů ano a 3 rodiče ne. Ve škole B odpovědělo 22 rodičů ano a 3 rodiče ne a ve škole C odpovědělo 9 rodičů

ano a 1 rodič ne. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo kladně 54 rodičů, což je 89%.

I tyto odpovědi lze považovat za doplnění a ověření významu ostatních otázek, je však potěšitelné, že výsledky jsou totožné a tedy pozitivní. Tyto odpovědi mají však ještě další význam a tím je otázka projekce očekávání rodičů od školy, která je velmi důležitá z hlediska celospolečenského, a výrazně přesahuje téma této DP. Je však velice důležité vědět, že i k tomuto dotace nesporně přispívají.

Graf 7: Plní škola vaše očekávání?



Otázka č. 8 - Jak vnímáte klima školy?

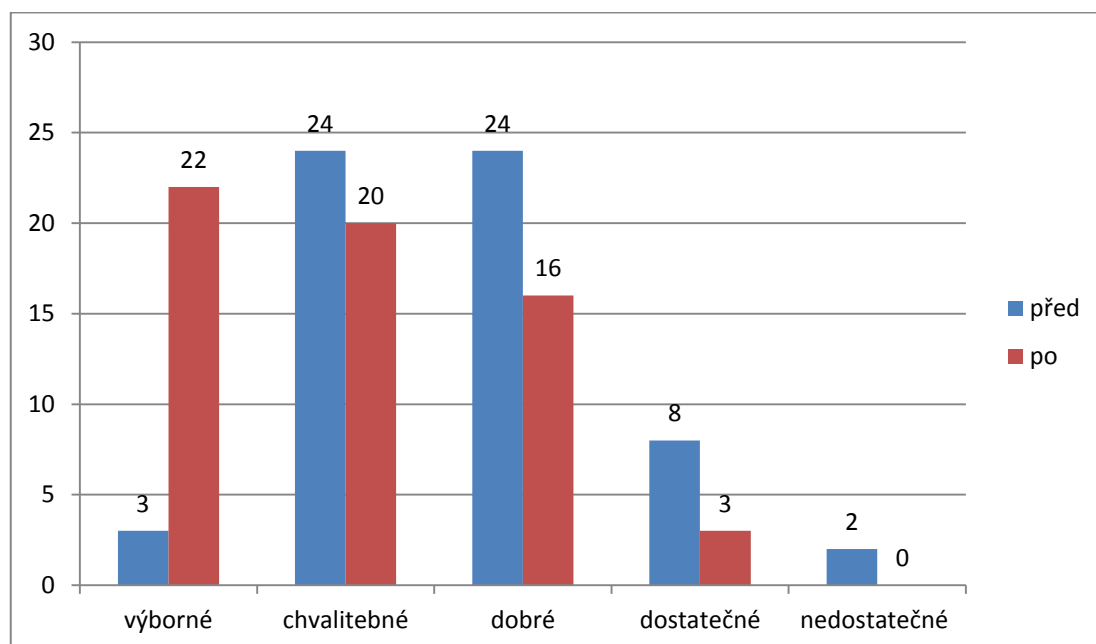
Před čerpáním dotace odpověděl na tuto otázku ve škole A 1 rodič výborné, 11 rodičů chvalitebné, 11 rodičů dobré a 3 rodiče dostatečné. Ve škole B odpověděli 2 rodiče výborné, 10 rodičů chvalitebné, 6 rodičů dobré, 4 rodiče dostatečné a 1 rodič nedostatečné. Ve škole C odpověděli 3 rodiče chvalitebné, 7 rodičů dobré, 1 rodič dostatečné a 1 rodič nedostatečné. Z celkového počtu 61 rodičů odpověděli 3 rodiče (5%), že vnímají klima školy jako výborné, 24 rodičů (39%) jako chvalitebné, 24 rodičů (39%) jako dobré, 8 rodičů (14%) jako dostatečné a 2 rodiče (3%) jako nedostatečné.

Po čerpání dotace odpovědělo na tuto otázku ve škole A 7 rodičů výborné, 8 rodičů chvalitebné, 9 rodičů dobré a 2 rodiče dostatečné. Ve škole B odpovědělo 13 rodičů výborné, 8 rodičů chvalitebné, 3 rodiče dobré a 1 rodič dostatečné. Ve škole C odpověděli 2 rodiče výborné, 4 rodiče chvalitebné a 4 rodiče dobré. Z celkového počtu 61 rodičů odpovědělo 22 rodičů (36%), že vnímají klima školy jako výborné, 20 rodičů (33%) jako chvalitebné, 16 rodičů (26%) jako dobré a 3 rodiče (5%) jako dostatečné.

Klima školy a jeho vnímání považuji za jedno z nejdůležitějších vyhodnocení. I když se tohoto tématu dotýkám jenom okrajově při hodnocení vlivu dotací, tak si uvědomuji jeho klíčový význam pro jakékoliv snahy na půdě školy. Proto jsem, alespoň jednou otázkou, toto téma do šetření zařadila.

Věřím a z uvedeného šetření rovněž vyplývá, že ve škole došlo během čerpání dotace k významnému pozitivnímu posunu v této oblasti. Klima školy je natolik citlivé téma, že jakýkoliv pozitivní či negativní posun je velmi dobrým indikátorem změn, ke kterým ve škole dochází. Tedy nejen pozitivních, ale i případně negativních, které může způsobit například snaha o konání dobra, které není dobře a citlivě prováděno.

Graf 8: Jak vnímáte klima školy?



3.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření – žáci

Dotazník byl zaměřen na období před čerpáním dotace a na období po čerpání dotace. První dotazníkové šetření se týkalo žáků 1. stupně základní školy, konkrétně žáků 3. třídy. Druhé dotazníkové šetření se týkalo také žáků 1. stupně základní školy, konkrétně žáků 5. třídy. Před poskytnutím dotace se dotazníkového šetření ve škole A zúčastnilo 26 žáků, ve škole B 25 žáků a ve škole C 12 žáků. Po poskytnutí dotace se dotazníkového šetření ve škole A zúčastnilo 26 žáků, ve škole B 26 žáků a ve škole C 12 žáků.

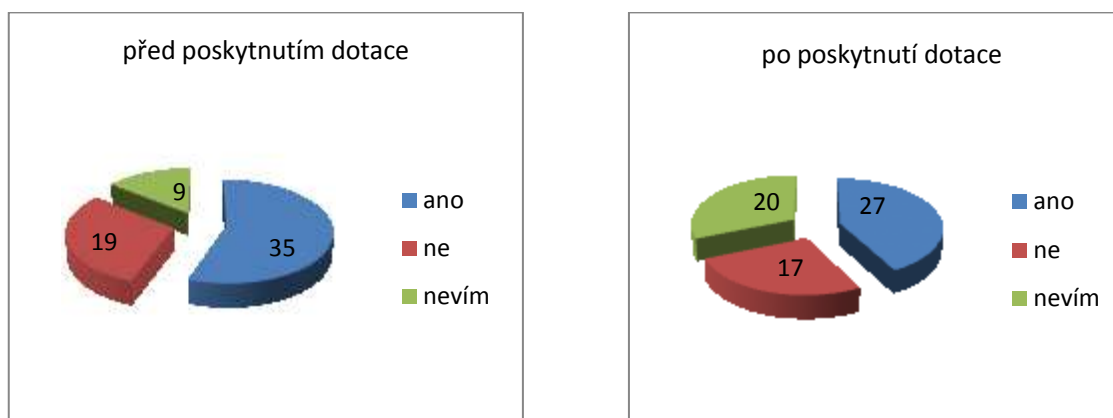
Otázka č. 1 – Chodíš do školy rád(a)?

Před čerpáním dotace z EU odpovědělo na první otázku ve škole A 15 žáků ano, 8 žáků ne a 3 žáci nevím. Ve škole B odpovědělo 13 žáků ano, 9 žáků ne a 3 žáci nevím a ve škole C odpovědělo 7 žáků ano, 2 žáci ne a 3 žáci nevím. Z celkového počtu 63 žáků odpovědělo 35 žáků (56%), že chodí do školy rádo, 19 žáků (30%), že ne a 9 žáků (14%) odpovědělo, že neví.

Po čerpání dotace odpovědělo na první otázku ve škole A 9 žáků ano, 10 žáků ne a 7 žáků nevím. Ve škole B odpovědělo 16 žáků ano, 4 žáci ne a 6 žáků nevím. Ve škole C odpověděli 2 žáci ano, 3 žáci ne a 2 žáci odpověděli nevím. Z celkového počtu 64 žáků odpovědělo 27 žáků (42%), že chodí do školy rádo, 17 žáků (27%), že ne a 20 žáků (31%) odpovědělo, že neví.

Vyhodnocování odpovědí žáků patří k nejzajímavějším momentům mé DP. Při konzultacích a tvorbě otázek jsem si uvědomila, jak složitá a nejistá a nepředvídatelná skupina jsou žáci. A to zejména žáci mezi třetím a pátým rokem docházky do ZŠ. V rámci objektivity a pravdy zde uvádím přesnou statistiku odpovědí, které však u prvních dvou otázek nepodporují příliš předpoklad pozitivního vlivu dotací. Uvědomuji si, že je to vzhledem k jejich příliš obecnému znění, a tedy velkému množství jiných vlivů na odpovědi, než je právě vliv dotace. Přesto jsem nechtěla začít šetření přesnými otázkami, ty následovaly až později a jejich odpovědi se více dotknou.

Graf 9: Chodíš do školy rád(a)?



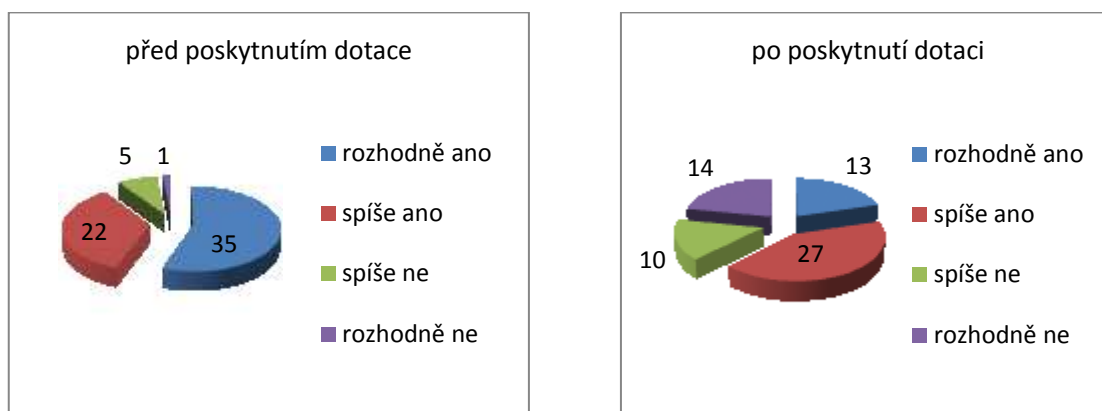
Otázka č. 2 – Baví tě hodina s učitelkou (učitelem)?

Před čerpáním dotace z EU odpovědělo na druhou otázku ve škole A 16 žáků rozhodně ano, 9 žáků spíše ano, žádný žák neodpověděl spíše ne a 1 žák odpověděl rozhodně ne. Ve škole B odpovědělo 14 žáků rozhodně ano, 7 žáků spíše ano, 4 žáci spíše ne a žádný žák neodpověděl rozhodně ne. Ve škole C odpovědělo 5 žáků rozhodně ano, 6 žáků spíše ano a 1 žák spíše ne. Rozhodně ne neodpověděl ve škole C žádný žák. Z celkového počtu 63 žáků odpovědělo 35 žáků (56%) rozhodně ano, 22 žáků (35%) spíše ano, 5 žáků (8%) spíše ne a 1 žák (1%) rozhodně ne.

Po čerpání dotace odpovědělo na druhou otázku ve škole A 3 žáci rozhodně ano, 9 žáků spíše ano, 7 žáků spíše ne a 7 žáků rozhodně ne. Ve škole B odpovědělo 9 žáků rozhodně ano, 13 žáků spíše ano, 3 žáci spíše ne a 1 žák rozhodně ne. Ve škole C odpověděl 1 žák rozhodně ano, 5 žáků spíše ano, žádný žák neodpověděl spíše ne a 6 žáků odpovědělo rozhodně ne. Z celkového počtu 64 žáků odpovědělo 13 žáků (20%) rozhodně ano, 27 žáků (42%) spíše ano, 10 žáků (16%) spíše ne a 14 žáků (22%) rozhodně ne.

I u této otázky platí to, co jsem uvedla k otázce č. 1, přesto s nadějí a očekáváním hledím k otázkám, které následují.

Graf 10: Baví tě hodina s učitelkou (učitelem)?



Otázka č. 3 – Líbí se ti vybavení třídy?

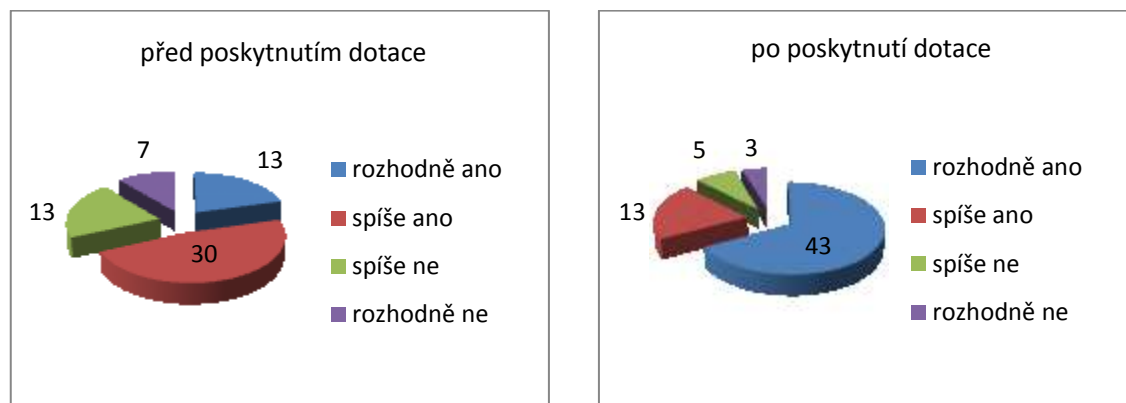
Před čerpáním dotace z EU odpověděli na třetí otázku ve škole A 3 žáci rozhodně ano, 11 žáků spíše ano, 9 žáků spíše ne a 2 žáci rozhodně ne. Ve škole B odpovědělo 8 žáků rozhodně ano, 15 žáků spíše ano, 3 žáci spíše ne a žádný žák neodpověděl rozhodně ne. Ve škole C odpověděli 2 žáci rozhodně ano, 4 žáci spíše ano, 1 žák spíše ne a 5 žáků rozhodně ne. Z celkového počtu 63 žáků odpovědělo 13 žáků (20%) rozhodně ano, 30 žáků (48%) spíše ano, 13 žáků (20%) spíše ne a 7 žáků (12%) rozhodně ne.

Po čerpání dotace odpovědělo na třetí otázku ve škole A 18 žáků rozhodně ano, 5 žáků spíše ano, 2 žáci spíše ne a 2 žáci rozhodně ne. Ve škole B odpovědělo 19 žáků rozhodně ano, 5 žáků spíše ano, žádný žák neodpověděl spíše ne a 1 žák odpověděl rozhodně ne. Ve škole C odpovědělo 6 žáků rozhodně ano, 3 žáci spíše ano, 3 žáci spíše ne a žádný žák neodpověděl rozhodně ne. Z celkového počtu 64 žáků odpovědělo 43 žáků (67%) rozhodně ano, 13 žáků (20%) spíše ano, 5 žáků (8%) spíše ne a 3 žáci (5%) rozhodně ne.

Odpovědi na tuto otázku poskytují již přesnější obraz reality vzhledem k pořízenému vybavení tříd z dotace a lze jasně vysledovat naprosto pozitivní posun v jinak velmi nestranném hodnocení žáků. Je tedy mimo diskusi, že by se na tomto nestranném názoru projevil jiný vliv tak výrazně, jako se projevil vliv dotací. Pro závěrečné

vyhodnocení se tedy jedná o velmi cenné odpovědi, které spolu s dalšími ověřujícími a doplňujícími otázkami pomohou k vytvoření přesného a pravdivého hodnocení.

Graf 11: Líbí se ti vybavení třídy?



Otázka č. 4 – Co ti ve třídě chybí?

Jedná se o otevřenou otázku, která měla za cíl zjistit, co skutečně chybí dětem ve třídě.

Před čerpáním dotace se jednoznačně odpovědi týkaly lepšího nábytku (stolů, židlí) a dále pak žákům ve třídě chybí počítače pro každého, výrazné barvy a prezentace jejich výtvarných prací. Odpovědi se však týkaly i klimatu třídy. Chybí jim ve třídě sranda, kamarádství a přátelství. Některé odpovědi byly rázu velmi osobního. V těchto odpovědích se pak objevují odpovědi jako mamka či pes.

Po čerpání dotace se odpovědi týkaly převážně modernějšího vybavení třídy, ve smyslu nových modernějších stolů a židlí, větší barevnosti, využití většího množství květin a možnost prezentování výtvarných prací. Odpovědi se dále týkaly klimatu ve třídě. Žákům chybí kamarádství, spolupráce a důvěra. Z té osobní stránky postrádají ve třídě PS 3, X-box a plazmu.

Z uvedeného vyplývá, že v minimálně jedné oblasti, a to ve vybavení PC a možnostech prezentace, došlo k pozitivnímu posunu. Částečně se lepší možnost prezentace projevila i v klimatu třídy a to zlepšením v oblasti „srandy“. Zajímavé také je, že přísun nových technologií do výuky v dětech probouzí další potřeby v této oblasti, které jsou zdá se nekonečné. Toto však vzhledem k směřování do budoucího studia a praxe považují rovněž za pozitivní přínos.

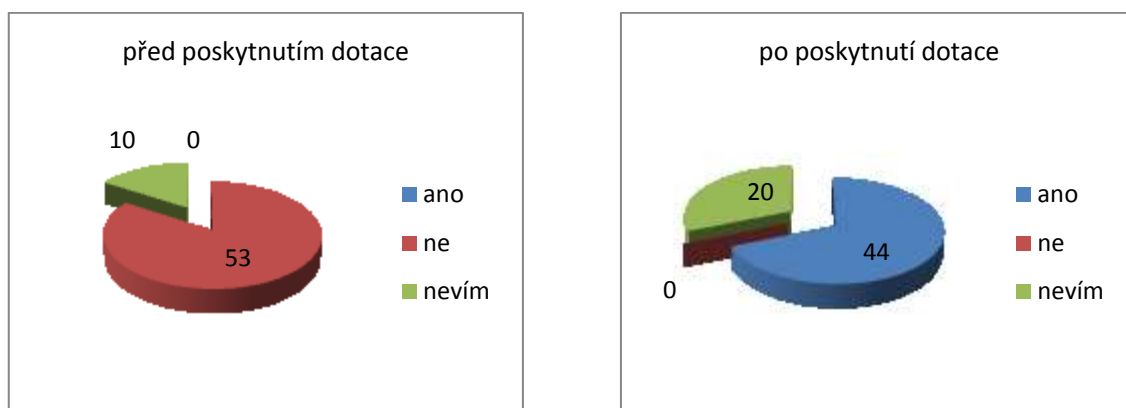
Otázka č. 5 – Využívá učitelka (učitel) při hodinách počítač?

Před čerpáním dotace odpovědělo na pátou otázku ve škole A 23 žáků ne a 3 žáci nevím. Ve škole B odpovědělo 21 žáků ne a 4 žáci nevím a ve škole C odpovědělo 9 žáků ne a 3 žáci odpověděli nevím. Z celkového počtu 63 žáků odpovědělo ne 53 žáků (84%) a nevím 10 žáků (16%).

Po čerpání dotace odpovědělo na pátou otázku ve škole A 19 žáků ano a 7 žáků nevím. Ve škole B odpovědělo 19 žáků ano a 7 nevím a ve škole C odpovědělo 6 žáků ano a 3 žáků nevím. Z celkového počtu 64 žáků odpovědělo 44 žáků (69%) ano a 20 žáků (31%) nevím.

Tato otázka samozřejmě směřovala a pohledem žáků ověřovala, jak učitelé začali po poskytnutí nového materiálu jeho možnosti využívat. Zde je jasná odpověď, která přesně ověřuje, že učitelé se této výzvy uchopili v drtivé většině a velmi úspěšně.

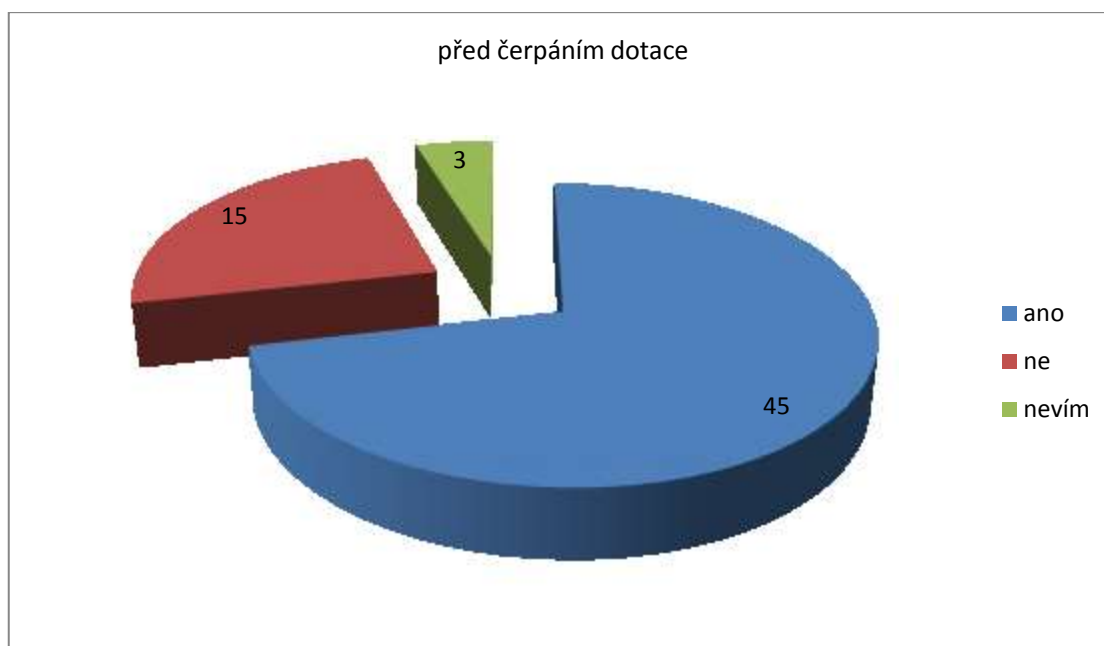
Graf 12: Využívá učitelka (učitel) při hodinách počítač?



Otázka č. 6 – Bavila by tě při hodinách práce na počítači?

Před čerpáním dotace odpovědělo na šestou otázku ve škole A 23 žáků ano, 3 žáci ne a žádný žák neodpověděl nevím. Ve škole B odpovědělo 22 žáků ano, 3 žáci ne a žádný neodpověděl nevím. Ve škole C neodpověděl ano žádný žák, 9 žáků odpovědělo ne a 3 žáci odpověděli nevím. Z celkového počtu 63 žáků odpovědělo 45 žáků (71%), že by je bavila při hodinách práce na počítači, 15 žáků (24%), že by je nebavila a 3 žáci (5%) odpověděli, že neví.

Graf 13: Bavila by tě při hodinách práce na počítači?



Po čerpání dotace jsem položila žákům otázku č. 6 v tomto znění:

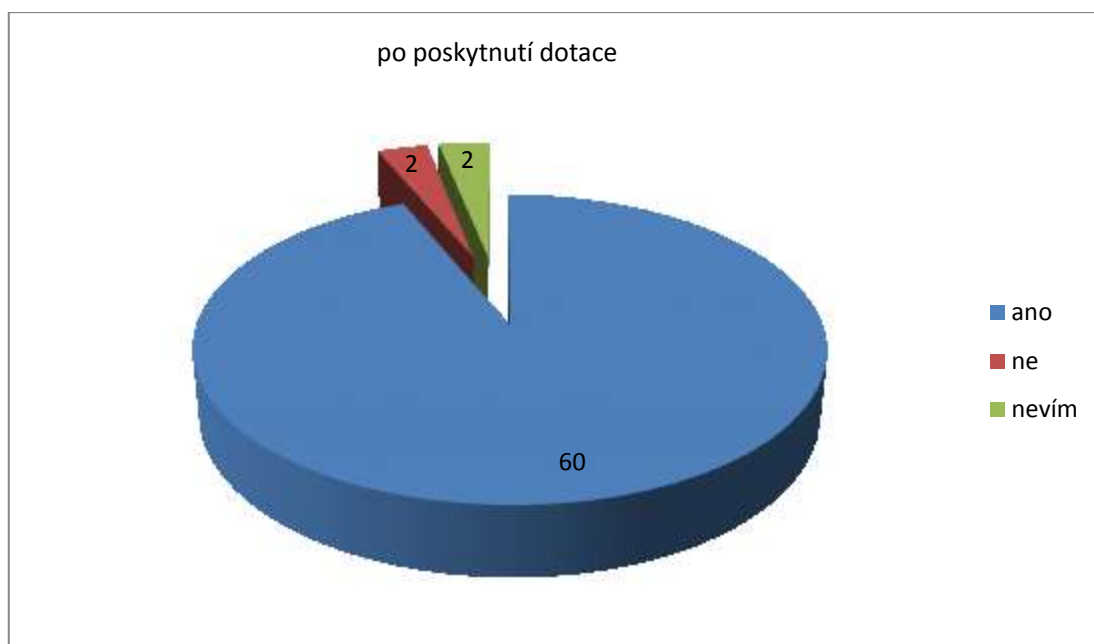
Otázka č. 6 – Baví tě při hodinách práce na počítači?

Na tuto otázku odpovědělo ve škole A 24 žáků ano, žádný žák neodpověděl ne a 2 žáci odpověděli nevím. Ve škole B odpovědělo 25 žáků ano, 1 žák odpověděl ne a žádný žák neodpověděl nevím. Ve škole C odpovědělo 11 žáků ano, 1 žák odpověděl ne a žádná žák neodpověděl nevím. Z celkového počtu 64 žáků odpovědělo 60 žáků (94%), že je baví při hodinách práce na počítači, 2 žáci (3%), že je nebaví a 2 žáci (3%) odpověděli, že neví.

U této otázky je naprosto jasná a přesvědčivá odpověď, kterou snad ani není nutné jakkoliv vysvětlovat.

Touha po nových technologiích se nesporně přesouvá i do stále nižších a nižších věkových kategorií dětí a dotace jen pomohly tuto potřebu a touhu naplnit. Je zde jen otázka míry správné regulace a použití učitelů. Zde tedy vliv dotací považuji za jednoznačný úspěch, o němž následující graf dává jasné svědectví.

Graf 14: Baví tě při hodinách práce na počítači?

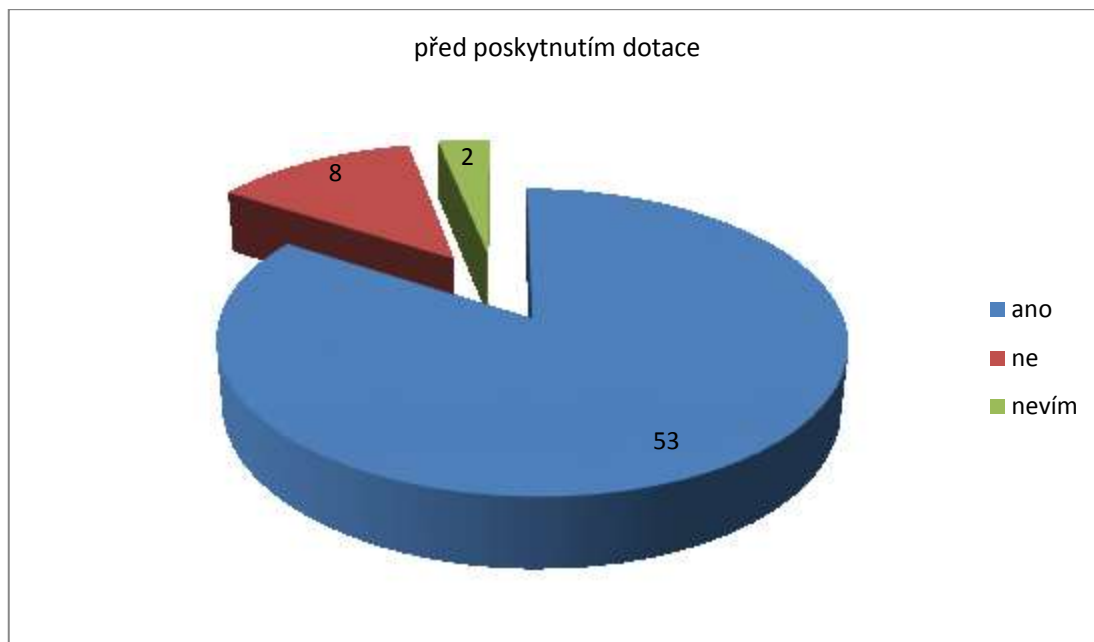


Protože před čerpáním dotace neměla většina žáků ještě dostatečné povědomí o názvu interaktivní tabule. Jak se s tabulí pracuje a jaké možnosti nabízí, položila jsem před čerpáním dotace sedmou otázku v tomto znění:

Otázka č. 7 – Bavila by tě hodina, při které by učitelka (učitel) používali velkou obrazovku, která se dá ovládat prstem nebo speciálním fixem (interaktivní tabule)?

Na tuto otázku odpovědělo ve škole A 24 žáků ano, 2 žáci ne a žádný žák neodpověděl nevím. Ve škole B odpovědělo 24 žáků ano, žádný žák neodpověděl ne a 1 žák odpověděl nevím. Ve škole C odpovědělo 5 žáků ano, 6 žáků ne a 1 žák odpověděl nevím. Z celkového počtu 63 žáků odpovědělo 53 žáků (84%), že by je hodina s interaktivní tabulí bavila, 8 žáků (13%), že ne a 2 žáci (3%) odpověděli, že nevědí.

Graf 15: Bavila by tě hodina, při které by učitelka (učitel) používali velkou obrazovku, která se dá ovládat prstem nebo speciálním fixem (interaktivní tabule)?



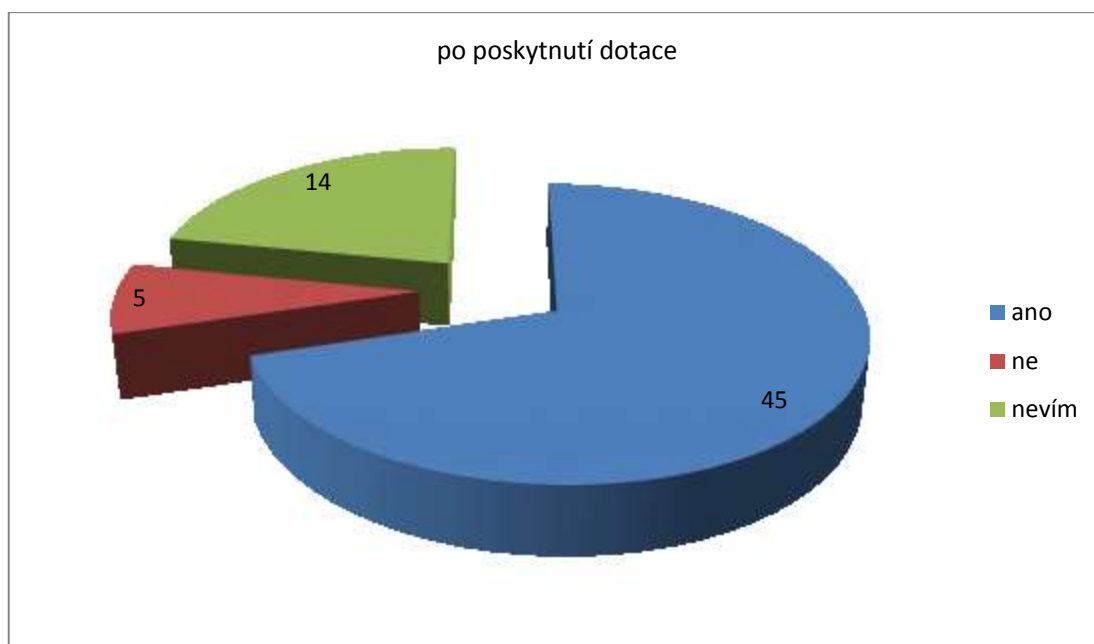
Po čerpání dotace jsem položila žáků otázku č. 7 v tomto znění:

Otázka č. 7 – Baví tě práce s interaktivní tabulí?

Na tuto otázku odpovědělo ve škole A 15 žáků ano, 2 žáci ne a 9 žáků nevím. Ve škole B odpovědělo 23 žáků ano, 3 žáci ne a žádný žák neodpověděl nevím. Ve škole C odpovědělo 7 žáků ano, žádný žák neodpověděl ne a 5 žáků odpovědělo nevím. Z celkového počtu 64 žáků odpovědělo 45 žáků (70%), že je baví práce s interaktivní tabulí, 5 žáků (8%), to nebaví a 14 žáků (22%) odpovědělo, že neví.

U odpovědí na tuto otázku platí stejný závěr, jako u otázky č. 6, avšak je zde zajímavé srovnání velkého očekávání způsobeného velkou fantazií žáků a jeho naplněním v reálné výuce. Zde je ještě mnoho prostoru pro učitele, ale ihned je nutno dodat, že právě dotace tento prostor pomohly vytvořit.

Graf 16: Baví tě práce na interaktivní tabuli?



3.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření – učitelé

Dotazníkové šetření bylo, tak jako v předchozích případech, rozděleno do dvou období. V období prvním, před čerpáním dotace, byli osloveni učitelé žáků 3. třídy a v období po čerpání dotace byli osloveni učitelé žáků 5. třídy. Snažila jsem se dodržet pravidlo, aby se jednalo o stejné učitele odpovídajících tříd, aby nedošlo ke zkreslení, nebo znehodnocení výsledků mého šetření.

Před poskytnutím dotace se dotazníkového šetření ve škole A zúčastnili 4 učitelé, ve škole B 4 učitelé a ve škole C 2 učitelé. Po poskytnutí dotace se dotazníkového šetření ve škole A zúčastnili 4 učitelé, ve škole B 4 učitelé a ve škole C 2 učitelé.

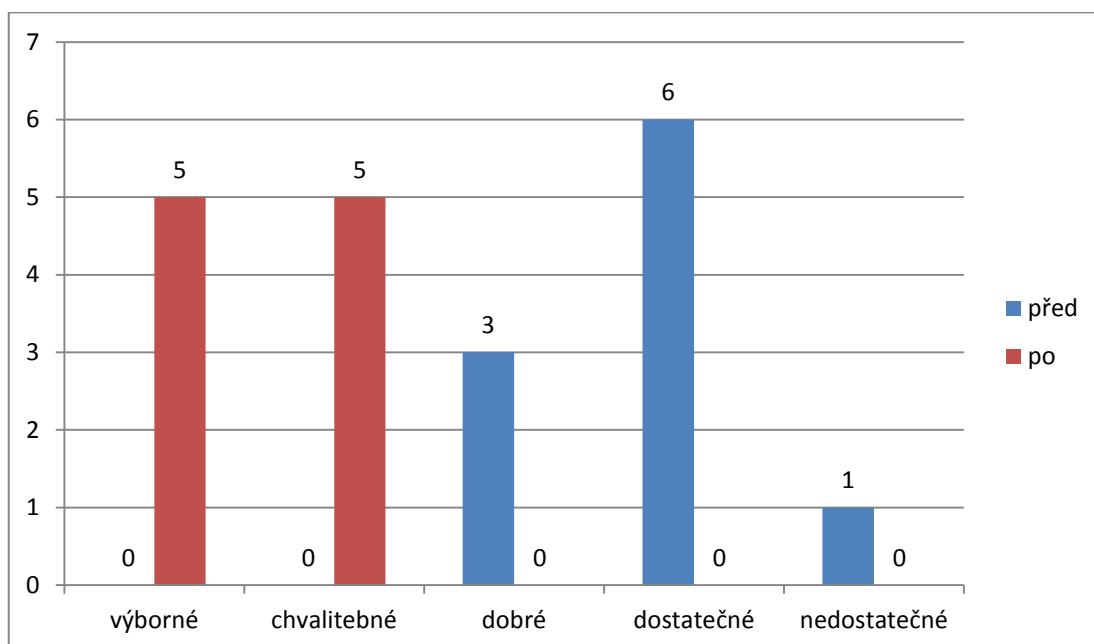
Otázka č. 1 - Jaké jsou současné podmínky v oblasti technického vybavení tříd?

Před čerpáním dotace odpovědělo na první otázku ve škole A 1 učitel dobré, 2 učitelé dostatečné a 1 učitel nedostatečné. Ve škole B odpověděli 2 učitelé dobré a 2 učitelé dostatečné a ve škole C odpověděli 2 učitelé dostatečné. Z celkového počtu 10 učitelů odpověděli 3 učitelé (30%), že jsou současné podmínky v oblasti technického vybavení tříd dobré, 6 učitelů (60%), že jsou dostatečné a 1 učitel (10%), že jsou nedostatečné.

Po čerpání dotace odpovědělo na první otázku ve škole A 1 učitel výborné a 3 učitelé chvalitebné. Ve škole B odpověděli 3 učitelé výborné a 1 učitel chvalitebné a ve škole C odpověděl 1 učitel výborné a 1 učitel chvalitebné. Z celkového počtu 10 učitelů odpovědělo 5 učitelů (50%), že jsou současné podmínky v oblasti technického vybavení tříd výborné a 5 učitelů (50%), že jsou chvalitebné.

Odpovědi na tyto otázky jsem se rozhodla vyhodnotit spolu s odpověďmi na otázku č. 2, protože se vzájemně doplňují a zároveň zajímavě ověřuje jedna druhou, a také proto jsem pro otázku č. 2 použila otevřenou formu.

Graf 17: Jaké jsou současné podmínky v oblasti technického vybavení tříd?



Pro druhou otázku jsem před čerpáním dotace využila otevřenou formu odpovědi, jejímž cílem bylo zjistit, co vlastně učitelé od poskytnuté dotace očekávají.

Otázka č. 2 – Co očekáváte od poskytnuté dotace, která je zaměřena na využití ICT a inovaci a zkvalitnění výuky cizích jazyků?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé od poskytnuté dotace očekávají převážně zlepšení technického vybavení tříd (nákup interaktivních tabulí, CD přehrávačů, PC, notebooků pro učitele). Dále také očekávají možnost dalšího vzdělávání v oblastech zkvalitnění výuky pomocí nových výukových metod a výukových materiálů, kterými podpoří rozvoj individuálních znalostí, schopností a dovedností žáků.

Po poskytnuté dotaci jsem položila učitelům otázku č. 2 v tomto znění:

Otázka č. 2 – Splnila poskytnutá dotace vaše očekávání ve využití ICT a zkvalitnění výuky cizích jazyků?

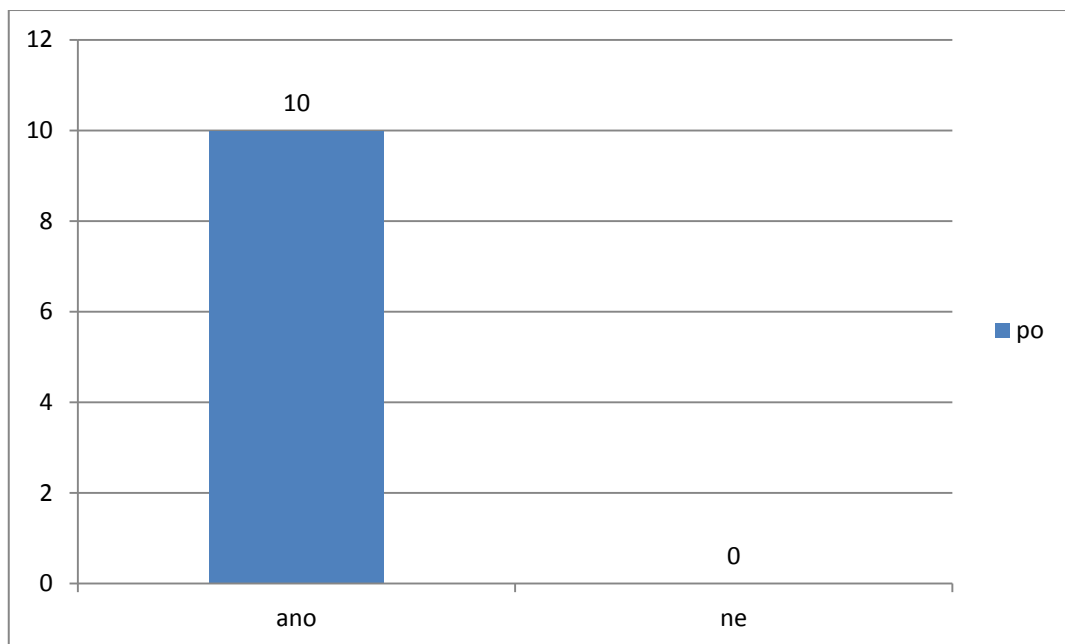
Na tuto otázku odpověděli ve škole A 4 učitelé ano. Ve škole B odpověděli 4 učitelé ano a ve škole C odpověděli 2 učitelé také ano. Z celkového počtu 10 učitelů

odpovědělo všech 10 učitelů (100%), že poskytnutá dotace splnila jejich očekávání. Je na dalším výkladu, jakou váhu přisoudit odpovědi učitelů, rodičů i žáků, ale i při vědomí různých vlivů, které se mohou při odpovídání stále zkušenějších respondentů projevit, považuji tyto odpovědi za stejně důležité jako u předchozích dvou typů respondentů. Neboť, jak známo, učitelé jsou velmi kritičtí k podmínkám pro svou práci, jakož i k svému ohodnocení.

Odpovědi jsou tak výrazným a přesvědčivým důkazem o pozitivním vlivu dotace, že jsem byla velice překvapena a uznávám, že předčily mé očekávání.

Je tedy jasné, že potřeby v této oblasti ze strany učitelů byly velmi vysoké, ale ještě zajímavější je, že byly tak výrazně a pozitivně naplněny. Tento jev vysvětluji opravdu velkou technologickou změnou, která se v našem školství objevila poprvé po desetiletích, a také tím, že školství po dlouhá léta trpělo podfinancováním právě této oblasti.

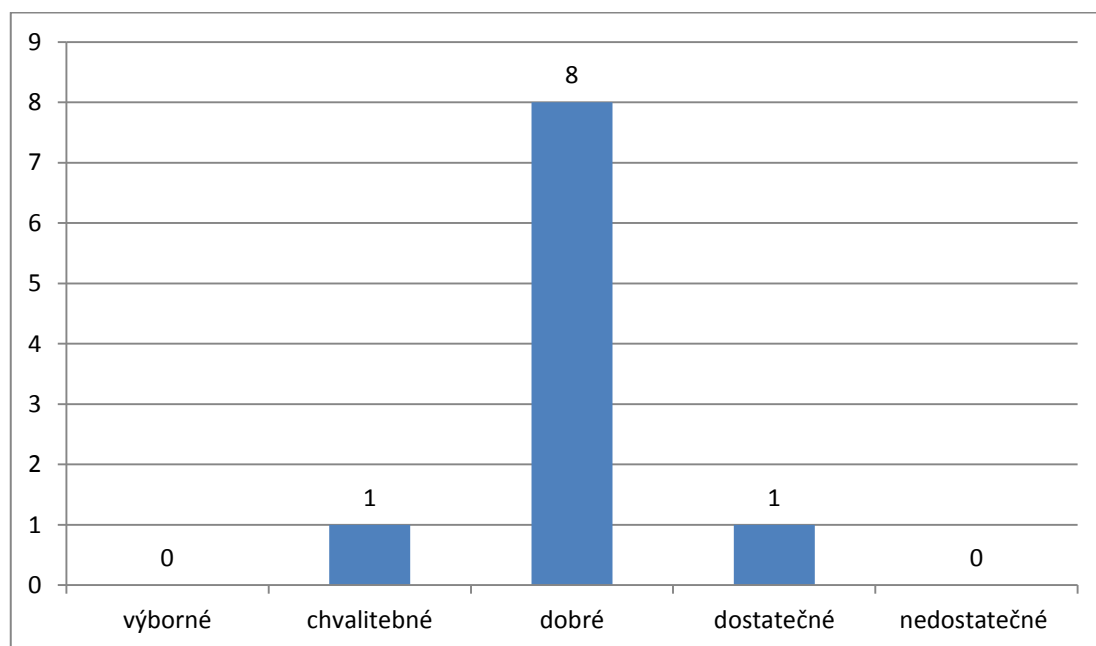
Graf 18: Splnila poskytnutá dotace vaše očekávání ve využití ICT a zkvalitnění výuky cizích jazyků?



Otázka č. 3 – Jaké máte možnosti ve zvyšování kompetencí učitelů?

Před čerpáním dotace odpovědělo na třetí otázku ve škole A 3 učitelé dobré a 1 učitel dostatečné. Ve škole B odpověděl 1 učitel chvalitebné a 3 učitelé dobré. Ve škole C odpověděli 2 učitelé dobré. Z celkového počtu 10 učitelů odpověděl 1 učitel (10%), že ve škole mají možnosti ve zvyšování kompetencí učitelů chvalitebné, 8 učitelů (80%) dobré a 1 učitel (10%) dostatečné.

Graf 19: Jaké máte možnosti ve zvyšování kompetencí učitelů?

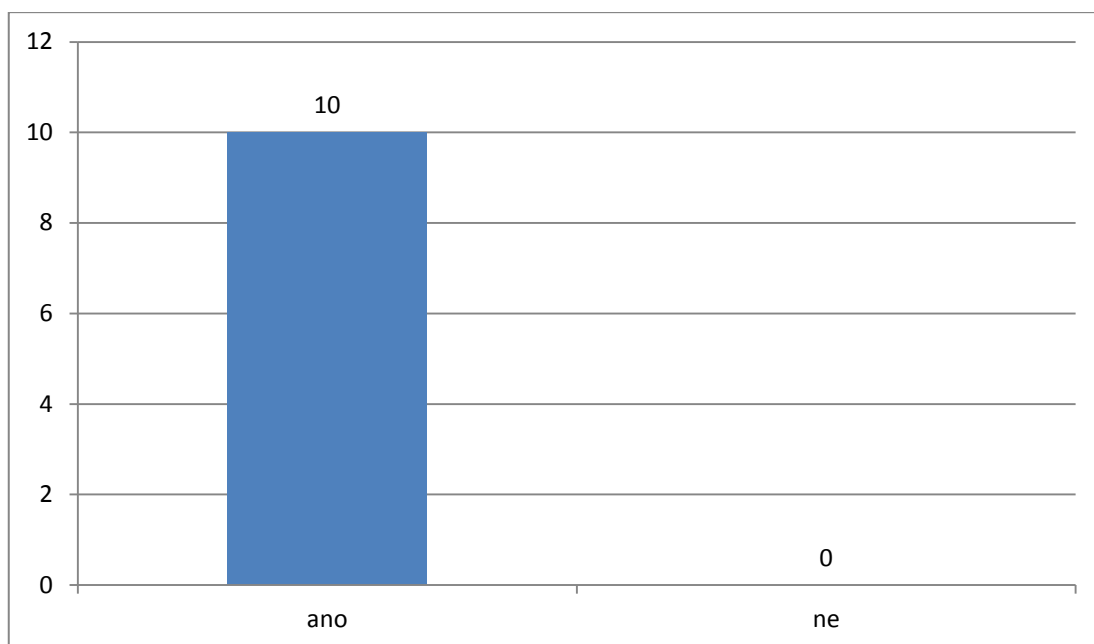


Po poskytnuté dotaci jsem položila učitelům otázku č. 3 v tomto znění:

Otázka č. 3 - Vnímáte zvýšení či zlepšení kompetencí učitelů v důsledku poskytnuté podpory?

Na tuto otázku odpověděli ve škole A 4 učitelé ano. Ve škole B odpověděli 4 učitelé ano a ve škole C odpověděli 2 učitelé také ano. Z celkového počtu 10 učitelů odpovědělo všech 10 učitelů (100%), že vnímají zlepšení v kompetenci učitelů.

Graf 20: Vnímáte zvýšení či zlepšení kompetencí učitelů v důsledku poskytnuté podpory?



I odpovědi na tyto otázky byly naprosto jednoznačně pozitivní ve prospěch dotace, i když vnímání kompetencí pouze optikou možností materiálních bych neočekávala tak výrazné. Je však nutno vnímat i ostatní aspekty, které nové technologie, ale také nové možnosti ve výuce jazyků, o něž rovněž šlo, poskytují.

Z tohoto pohledu je dobře, že učitelé vnímají nové informační kanály (internet, školení) jako pozitivní vliv na své kompetence, z čehož vyvozují jejich přirozenou a z hlediska profese i naprosto nutnou snahu se stále zlepšovat a své kompetence rozvíjet.

Otázka č. 4 – Jaké vzdělávací materiály používáte ve výuce?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že před čerpáním dotace používali ve výuce učitelé pracovní listy, pracovní sešity, nástěnné tabule, učebnice, CD přehrávač, slovníky, knihy, encyklopedie. Pro výuku si vytvářeli vlastní výukové materiály.

Po poskytnuté dotaci učitelé dále používají ve výuce pracovní listy, sešity, učebnice, knihy, encyklopedie. Vytvářejí si vlastní prezentace, výukové materiály. V hodinách využívají PC programy a výukové materiály svoje i cizí vložené do registru digitálních učebních materiálů MŠMT.

Z tohoto pohledu je zajímavé zjištění, že učitelé používají nadále stejné výukové materiály, ale přidali ještě vlastní prezentace, nakoupené PC programy, a v neposlední řadě také učební materiály v digitální podobě (tzv. DUM), ke kterým byli částečně donuceni podmínkami čerpání dotace, a které se velice osvědčily, neboť se v poměrně krátké době staly levným, kvalitním a dostupným zdrojem pro všechny, kteří by o tento způsob doplnění výuky měli zájem. I v tomto administrativně nařízeném opatření vidím pozitivní přínos dotace, což je zajímavé zjištění.

Otázka č. 5 – Jak hodnotíte klima školy?

Před čerpáním dotace odpovědělo na pátou otázku ve škole A 4 učitelé chvalitebně. Ve škole B odpověděli 3 učitelé chvalitebně a 1 učitel dobře a ve škole C odpověděl 1 učitel výborně a 1 učitel chvalitebně. Z celkového počtu 10 učitelů odpověděl 1 učitel (10%), že hodnotí klima školy jako výborné, 8 učitelů (80%) jako chvalitebné a 1 učitel (10%) jako dobré.

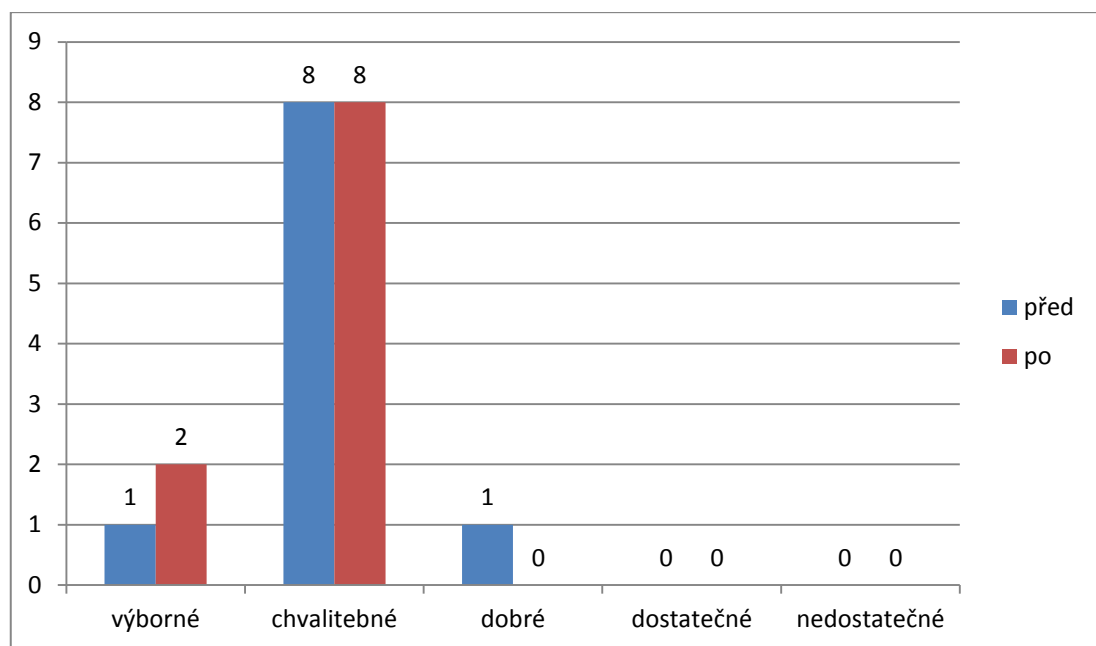
Po čerpání dotace odpověděl na pátou otázku ve škole A 1 učitel výborně a 3 učitelé chvalitebně. Ve škole B odpověděli 4 učitelé chvalitebně a ve škole C odpověděl 1 učitel výborně a 1 učitel chvalitebně. Z celkového počtu 10 učitelů odpověděli 2 učitelé (20%), že hodnotí klima školy jako výborné a 8 učitelů (80%) jako chvalitebné.

Tak jako v případě žáků, je klima školy vnímané učiteli velice důležitým a citlivým indikátorem všech změn na půdě školy. Z hlediska vyhodnocení vlivu poskytnuté dotace je však velmi diskutabilní míra jejího vlivu na toto klima. Přesto jsem otázku záměrně položila, abych alespoň ověřila, zda nedošlo k chybám, tedy k nepříznivému vlivu na klima školy při aplikaci a realizaci všech změn s dotací spojených.

Je příznivým výsledkem, že k žádným negativním změnám nedošlo, alespoň tedy z pohledu učitelů, rodičů a žáků, a naopak došlo i ke zlepšení stavu, jak je patrné z grafu číslo 21.

Zajímavý pohled bude ještě od vedení školy, který vyhodnocuji jako poslední na samý závěr mého šetření.

Graf 21: Jak hodnotíte klima školy?



3.4 Vyhodnocení ústního dotazování – vedení školy

Před poskytnutím dotace bylo s řediteli škola A, B a C uskutečněno ústní dotazování. Součástí dotazování byly tyto následující otázky:

1. Co očekáváte od poskytnuté dotace, která je zaměřena na využití ICT a inovaci a zkvalitnění výuky cizích jazyků?
2. Jak hodnotíte klima školy?

Vzhledem k tomu, že tato skupina respondentů se jevila jako nejméně komunikativní a nejméně nakloněna šetření, rozhodla jsem se k použití pouze omezeného počtu otázek.

Z tohoto důvodu nemohu šetření vedení školy přiřadit větší význam, ale jsem přesvědčena, že první tři skupiny respondentů jsou z hlediska dopadů této podpory mnohem významnější a jejich výsledky jsou těmi výsledky šetření, které jsou především hodny zhodnocení.

Na první otázku byly odpovědi shodné ve smyslu očekávání lepšího materiálního vybavení a zlepšení formy výuky. Očekávání u jazykové výuky nebyla velká, spíše se objevovala skepse vůči učitelům i žákům. V jednom případě se objevil názor, že snad lepší vybavení přispěje k zlepšení vnějšího obrazu školy a ve dvou případech se objevil názor, že se jedná o povinnou snahu, která kromě materiálního vybavení nepřinese žádné výsledky.

Klima školy všichni tři respondenti hodnotili jako dobré, dostačující a nezasluhující si dalších snah ani přílišného zkoumání. Jako zásadní vliv na klima školy vidí ve dvou případech vliv chování žáků, v jednom případě vliv výchovy rodičů.

Po poskytnutí dotace:

1. Splnila poskytnutá dotace vaše očekávání ve využití ICT a zkvalitnění výuky cizích jazyků?
2. Vnímáte zvýšení či zlepšení kompetencí učitelů v důsledku poskytnuté podpory?

3. Mělo poskytnutí dotace z EU vliv na klima školy?

Na otázku č. 1 byla odpověď shodná, že v celku ano a že rozhodně došlo ke zlepšení situace v oblasti ICT a překvapivě i ve výuce cizích jazyků.

Na otázku č. 2 byly ve dvou případech mírně pozitivní názory, v jednom případě ani negativní ani pozitivní, tedy bez vlivu.

Na otázku č. 3 se překvapivě objevila 1 pozitivní odpověď a ve dvou případech pouze zanedbatelný nebo malý pozitivní vliv na celkové klima školy. Ovšem na klima ve vztahu k poskytovateli dotace se dokonce objevily obavy z budoucích možností kontroly a z případných chyb při administraci projektu a z toho vyplývající odpovědnosti.

Jak již jsem uvedla, tato část šetření nepřinesla tak zásadní a jasné výsledky, jako ty předcházející. Přesto i zde je několik zajímavých zjištění, která je nutno konstatovat.

Jednak se i přes původní skepsi potvrdilo, že je zde pozitivní vliv dotace, který dokonce předčil i jistá očekávání zejména v oblasti výuky jazyků.

Dále je nutno zmínit pozitivní či mírně pozitivní vliv na klima školy, který je, i přes mínění vedení školy, z mého pohledu velice důležitý, jak uvádím na jiném místě této DP.

Rozhodně zajímavá je informace o obavách vedení školy v souvislosti s dotacemi a jejich administrací. Toto téma by si jistě zasloužilo dalšího zkoumání, které však není předmětem této DP.

Vcelku tedy i tento vzorek respondentů vliv dotací hodnotil spíše kladně, což je vzhledem k průběhu šetření pro mě překvapivé.

3.5 Shrnutí

Šetření proběhlo na vytipovaných školách v klidné atmosféře během školních roků tak, aby jeho výsledky byly v co nejmenší míře zkresleny například mnou vnesenými

vlivy, nebo jakýmkoliv předpokládaným očekáváním. Při šetření jsem rovněž pečlivě dbala na to, aby výuka a klima školy nebyly jeho procesem narušeny. Jak lze odvodit z uvedených statistik, nevyhýbala jsem se ani výsledkům, které neodpovídaly mému očekávání a předpokladům, tedy postupovala jsem v úctě a respektu k respondentovi jako zásadnímu zdroji mých informací, a tyto výsledky jsem pečlivě a všechny do svých šetření zahrнула a v následujícím textu své práce vyhodnotila.

3.5.1 Rodiče

U šetření rodičů, jako zajímavého a specifického vzorku respondentů, jsem předpokládala jistou divergenci mezi výsledky u prvních dvou otázek, které se týkaly spíše obecného náhledu na školu a ostatními otázkami, které byly v konkrétnějším znění. Výsledky jsou však překvapivě shodné a podobné u všech otázek, tedy ve prospěch pozitivního vlivu poskytnuté dotace, a to jak na vnější obraz vnímání školy, tak na mínění rodičů o vnitřní situaci ve škole, kterou je zvýšení vnímání odbornosti u učitelů a v neposlední řadě i klima školy. Za zjevný úspěch rovněž považuji i pozitivní vnímání změn u váhavých a netečných rodičů, u nichž je v praxi vždy nejtěžší je jakkoliv zapojit do dění ve škole.

Celkově lze tedy konstatovat, že šetřením této skupiny respondentů byl prokázán **výrazný pozitivní vliv dotace** na vnímání obrazu školy rodiči.

3.5.2 Žáci

Jak již jsem uvedla v kapitole dotazníkového šetření 3.2, patřilo vyhodnocování, ale i tvorba a pokládání otázek tomuto vzorku respondentů k nejzajímavějším momentům práce na DP. Protože tuto skupinu respondentů považuji z hlediska DP, ale i veškeré činnosti ve školství, za nejdůležitější, přikládám tomuto šetření a výsledkům nejvyšší význam.

V první části dotazování, tedy u prvních dvou otázek nebylo možno identifikovat nějaký pozitivní vliv, který by žáci vnímali v dotovaných oblastech, je ale třeba konstatovat, že tyto spíše obecně položené otázky alespoň pomohly nastolit atmosféru komunikace a možného vyjádření názoru, což bylo velice důležité pro další otázky a jejich odpovědi.

Od třetí otázky se jednalo o konkrétněji položené otázky s jasnějším zacílením. Zde je pozitivní vliv dotace jasně patrný, a to jak v otázce vnímání vybavení třídy, tak v příznivém vnímání zlepšených možností komunikace a tím zlepšenému klimatu třídy díky novému vybavení, až po vyvolání nových potřeb, tedy zájmu u žáků v této oblasti.

Nesporný je také vysoce pozitivní vliv na očekávání budoucích možností výuky a ovšem také jeho naplnění, k němuž nesporně došlo. U této části respondentů bylo také ověřeno, že učitelé ve velkém rozsahu využili nových možností jako příležitostí a z pohledu žáků výuku učinili pro ně atraktivnější, zajímavější a vzbudili jednoznačně jejich zájem.

Celkově lze i u této skupiny respondentů konstatovat že byl prokázán **výrazný pozitivní vliv dotací** na vnímání školy a procesu výuky žáků.

3.5.3 Učitelé

Při práci s učiteli jsem se snažila o maximální odstup, protože tato skupina respondentů je velice citlivá na jakoukoliv manipulaci, nebo predikci budoucího šetření. Učitelé jsou také velice kritičtí a často i skeptičtí k jakýmkoliv změnám, které přicházejí z vnějšího prostředí, které dobře neznají. Výhodu jsem však vnímala v tom, že pokud by dotace neměly dobrý vliv na jakoukoliv činnost ve škole, nebo neměly význam alespoň očekávaný, zcela jistě bych se to od respondentů dozvěděla.

Výsledky, které jsem šetřením od učitelů získala, jsou proto jedním z nejpersvědčivějších důkazů **o pozitivním vlivu dotace na školu i procesy výuky**. Toto zjištění bylo pro mě velkým překvapením a také odkrylo velké potřeby, které po desetiletí nebyly v našem školství zcela naplněny. Zajímavé je, že učitelé v drtivé většině příležitost, které jim dotace nabízely, využili, čímž výrazně pomohli k naplnění základní myšlenky zkvalitnění procesu výuky. Tím však ještě i výrazně přispěli k pozitivnímu vnímání školy od žáků i jejich rodičů. Zajímavým momentem bylo dotací podmíněné vytváření digitálních učebních materiálů, které se nestalo pouze ověřovacím nástrojem, ale především významným informačním zdrojem učebních materiálů přístupným pro všechny a tím pozitivně naplnilo i přesáhlo původní záměr.

3.5.4 Vedení školy

Pro vedení škol, na nichž jsem šetření prováděla, jak uvádím v kapitole 3.4, jsem zvolila formu ústního dotazování. Jedná se o velmi specifickou skupinu, s níž nebyla komunikace rozhodně snadná.

Přesto jsem konstatovala závěry, které zde mohu shrnout v tom, že dotace **neměla žádný negativní vliv**, a dle mínění respondentů **měla i pozitivní vliv na zlepšení kvality výuky** v podpořených oblastech a dokonce byl zmíněn mírně pozitivní vliv na klima školy. Je však nutno zmínit i jisté obavy, které se vyskytly výhradně u tohoto segmentu respondentů, a to z budoucích kontrol správného použití a administrace dotace. Tento proces použití a administrace nebyl snadný a ani přehledný.

3.5.5 Shrnutí závěrů a výsledků šetření

Mohu zde jednoznačně konstatovat, že všechny skupiny respondentů hodnotily použití dotace na svých školách buď **velice pozitivně, nebo pozitivně**. V žádném případě se neobjevilo negativní hodnocení, naopak v drtivé většině se objevil a šetřením i ověřil pozitivní vliv využití této podpory pro školu, který v některých případech i významně přesáhl i rámec školy.

Toto šetření a celá DP měla dát odpověď na otázku, kterou jsem položila v úvodu DP a která mi byla úkolem, ptala se aktérů školní výuky na **účinnost, smysluplnost a potřebnost podpory EU**.

Mohu na základě mnou shromážděných informací a odpovědí a závěrů z jejich vyhodnocení konstatovat:

„ano, tato podpora měla smysl a pomohla účinně naplnit potřeby škol“.

Závěr

Práce na zvoleném tématu mé DP byly rozhodně zajímavým a pro mé studium i potřebným procesem, který trval vlastně poslední tři roky mého studia na vysoké škole. Během této doby jsem měla příležitost sledovat, jak se pod vlivem podpory EU formou dotace mění situace na mnou vybraných školách, na nichž jsem mohla nejen provádět šetření, ale i vykonávat svou praxi ve zvoleném oboru studia.

Když jsem začínala toto téma mé DP zpracovávat, setkávala jsem se často s velkou skepsí od laické i části odborné veřejnosti k smyslu a významu a potřebnosti EU jako celku, tak i k systému podpory, kterou EU používá pro své nové členské země. Postupem času, tak jak jsem pracovala na mnou zvoleném tématu a v malém zvoleném segmentu ověřování, jsem však mohla vidět jasné a přesvědčivé důkazy a výsledky podpory. Je nesporné, že se jedná jen o malou část celku, na který lze nahlížet jen jako na opravdu malý vzorek. Závěry z tohoto šetření tedy nelze samozřejmě povýšit na nic jiného než čím jsou, ale přesto mě velice překvapily svou pozitivní silou ověřenou šetřením poctivě verifikovaných výsledků. A jsem přesvědčena, že překvapí a jak doufám, i přesvědčí i ty, kteří by chtěli závěry mé práce dále využít, nebo rozvíjet, k čemuž tímto dávám souhlas.

Jsem přesvědčena, že cíl a úkol, který jsem si na počátku mé DP zvolila, byl touto prací splněn a ověřené závěry uvedené v kapitole 3.5 této práce přispějí i k pozitivnímu vnímání vlivu podpory od EU v našem školství i v naší zemi, jako jejího plnoprávného a v budoucnu vospělého členu.

Seznam použitých zdrojů

Použitá literatura:

Abeceda fondů Evropské unie 2007-2013. Praha: MMR ČR, odbor evropských fondů, 2007. ISBN 978-80-254-0319-8.

BOER, P., BUGGE, P., WAEVER, O., WILSON, K., DUSSEN, W., 1995. *The history of the idea of Europe*. Rev. ed. New York: Routledge. ISBN 0415124158.

BUDÍK, J., 2009. *Evropské strukturální fondy a jejich využívání*. 1. vydání. Praha: Vysoká škola finanční a správní. ISBN 978-80-7408-014-2.

České vzdělávání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do EU. 1999. 1 vydání. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku. ISBN 80-211-0312-4.

FIALA, P., PITROVÁ, M., 2009. *Evropská unie*. 2. doplněné a aktualizované vydání. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 978-80-7325-223-6.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GERBET, P., 2004. *Budování Evropy*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0111-7.

HÁJEK, O., NOVOSÁK, J., 2010. *Kohezní politika v širších souvislostech*. 1. vydání. Žilina: Georg. ISBN 978-80-89401-19-2.

CHVOJKOVÁ, A., KVĚTON V. a kol., 2007. *Finanční prostředky fondů EU v programovacím období 2007-2013*. 1. vydání. Praha: Ireas, Institut pro strukturální politiku. ISBN 987-80-86684-43-7.

KOTTER, J., 2000. *Vedení procesu změny: osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice*. 1. vydání. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-015-5.

KÖNIG, P., LACINA, L., PŘENOSIL, J., 2006. *Učebnice evropské integrace*. 1. vydání. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-7364-022-8.

LUŇÁK, P., 1997. *Západ: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce*. 1. vydání. Praha: Libri. ISBN 80-85983-29-x.

MAREK, D., BAUN, M., 2010. *Česká republika a Evropská unie*. 1. vydání. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-89-3.

McMASTEROVÁ, I., 2004. *From Regional Deficit to Institutional Overload? – Regional Policy in the Czech Republic*. University of Strathclyde. ISBN 1-871130-58-1.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

POL, M., 2007. *Škola v proměnách*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, M., RABUŠICOVÁ, M., 2003. *Grantové nabídky a české školy*. 1. vydání. Praha: Národní vzdělávací fond. ISBN 80-903125-9-4.

SALMON, T., NICOLL, C. a W., 1997. *Building European Union: a documentary history and analysis*. 1st pub. Manchester: Manchester University Press. ISBN 0719044464.

SVOBODA, I., MARINČÁK, M., 2007. *Správní řízení a finance v životě školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1827-8.

ŠVEC, Š., 2009. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-192-8.

TROJAN, V., 2014. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-539-9.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2012. Praha: MŠMT ČR, 2013. ISBN 978-80-87601-17-4

WALTEROVÁ, E., 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.

Použité internetové zdroje:

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, *Příručka pro základní školy – žadatele a příjemce 1.4 Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost* [online]. [vid. 2015-04-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/22916/download/>

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost [online]. [vid. 2015-04-13]. Dostupné z: <http://www.op-vk.cz/cs/siroka-verejnost/co-je-op-vk.html>

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost [online]. [vid. 2015-04-13]. Dostupné z: <http://www.op-vk.cz/cs/eu-penize-skolam/eu-penize-zakladnim-skolam/>

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost [online]. [vid. 2015-04-13]. Dostupné z: <http://www.op-vk.cz/cs/eu-penize-skolam/eu-penize-zakladnim-skolam/prijemce/prirucka-pro-zadatele-a-prijemce-1-4.html>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro rodiče – před poskytnutím dotace

Příloha 2 – Dotazník pro rodiče – po poskytnutí dotace

Příloha 3 – Dotazník pro žáky – před poskytnutím dotace

Příloha 4 - Dotazník pro žáky – po poskytnutí dotace

Příloha 5 – Dotazník pro učitele – před poskytnutím dotace

Příloha 6 – Dotazník pro učitele – po poskytnutí dotace

Příloha 1 – Dotazník pro rodiče – před poskytnutím dotace

Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

připravila jsem pro Vás dotazník, jehož odpovědi budou cenným zdrojem informací pro posouzení toho, jak rodiče vnímají školu, kterou navštěvuje jejich dítě, která bude čerpat peněžní prostředky od Evropské Unie na zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách. V případě této školy se bude jednat o zkvalitnění a inovaci výuky v oblasti ICT a cizích jazyků.

Dotazník je dobrovolný a anonymní, přesto Vás prosím o jeho zodpovědné a pravdivé vyplnění. Vaše odpovědi zakroužkujte.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku a Váš čas.

Petra Lindaurová

1. Vnímáte školu, do které chodí váš syn (dcera) pozitivně? ANO - NE

2. Myslíte si, že vaše dítě chodí do školy rádo? ANO - NE

3. Myslíte si, že vztahy učitelů a žáků jsou zde dobré? ANO – NE - NEVÍM

4. Myslíte, že odbornost učitelů je na dobré úrovni? ANO – NE - NEVÍM

5. Jak vnímáte technické vybavení vztahující se k výuce ve škole?

1 – výborné 2- chvalitebné 3- dobré 4- dostatečné 5- nedostatečné

6. Doporučili byste tuto školu svým známým? ANO – NE - NEVÍM

7. Plní škola vaše očekávání? ANO - NE

8. Jak vnímáte klima školy?

1 – výborné 2- chvalitebné 3- dobré 4- dostatečné 5- nedostatečné

Příloha 2 – Dotazník pro rodiče – po poskytnutí dotace

Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

připravila jsem pro Vás dotazník, jehož odpovědi budou cenným zdrojem informací pro posouzení toho, jak rodiče vnímají školu, kterou navštěvuje jejich dítě, která čerpala peněžní prostředky od Evropské Unie na zlepšení podmínek pro vzdělávání na základních školách. V případě této školy se jednalo o zkvalitnění a inovaci výuky v oblasti ICT a cizích jazyků.

Dotazník je dobrovolný a anonymní, přesto Vás prosím o jeho zodpovědné a pravdivé vyplnění. Vaše odpovědi zakroužkujte.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku a Váš čas.

Petra Lindaurová

1. Vnímáte školu, do které chodí váš syn (dcera) pozitivně? ANO - NE

2. Myslíte si, že vaše dítě chodí do školy rádo? ANO - NE

3. Myslíte si, že vztahy učitelů a žáků jsou zde dobré? ANO – NE - NEVÍM

4. Myslíte, že odbornost učitelů je na dobré úrovni? ANO – NE - NEVÍM

5. Jak vnímáte technické vybavení vztahující se k výuce ve škole?

1 – výborné 2- chvalitebné 3- dobré 4- dostatečné 5- nedostatečné

6. Doporučili byste tuto školu svým známým? ANO – NE - NEVÍM

7. Plní škola vaše očekávání? ANO – NE

8. Jak vnímáte klima školy?

1 – výborné 2- chvalitebné 3- dobré 4- dostatečné 5- nedostatečné

Příloha 3 – Dotazník pro žáky – před poskytnutím dotace

Žák: 3. ročníku

1. Chodíš do školy rád(a)? ANO – NE – NEVÍM

2. Baví tě hodina s učitelkou (učitelem)?

1- rozhodně ano 2- spíše ano 3- spíše ne 4 - rozhodně ne

3. Líbí se ti vybavení třídy?

1- rozhodně ano 2- spíše ano 3- spíše ne 4 - rozhodně ne

4. Co ti ve třídě chybí?

.....

.....

.....

.....

5. Využívá učitelka (učitel) při hodinách počítač? ANO – NE – NEVÍM

6. Bavila by tě při hodinách práce na počítači? ANO – NE – NEVÍM

7. Bavila by se tě hodina, při které by učitelka (učitel) používali velkou obrazovku, která se dá ovládat prstem nebo speciálním fixem (interaktivní tabule)?

ANO – NE – NEVÍM

Příloha 4 - Dotazník pro žáky – po poskytnutí dotace

Žák: 5. ročníku

1. Chodíš do školy rád(a)? ANO – NE – NEVÍM

2. Baví tě hodina s učitelkou (učitelem) ?

1- rozhodně ano 2- spíše ano 3- spíše ne 4 - rozhodně ne

3. Líbí se ti vybavení třídy?

1- rozhodně ano 2- spíše ano 3- spíše ne 4 - rozhodně ne

4. Co ti ve třídě chybí?

.....

.....

.....

.....

5. Využívá učitelka (učitel) při hodinách počítač? ANO – NE – NEVÍM

6. Baví tě při hodinách práce na počítači? ANO – NE – NEVÍM

7. Baví tě práce s interaktivní tabulí? ANO – NE – NEVÍM

Příloha 5 – Dotazník pro učitele – před poskytnutím dotace

Dotazník pro učitele

Vážení učitelé,

připravila jsem pro Vás dotazník, jehož odpovědi budou cenným zdrojem informací pro posouzení situace školy před čerpáním Evropských dotací.

Dotazník je dobrovolný a anonymní, přesto Vás prosím o jeho zodpovědné a pravdivé vyplnění. Vaše odpovědi zakroužkujte.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku a Váš čas.

Petra Lindaurová

Před poskytnutím dotace.

1. Jaké jsou současné podmínky v oblasti technického vybavení tříd?

1 - výborné 2 – chvalitebné 3 –dobré 4 – dostatečné 5 - nedostatečné

2. Co očekáváte od poskytnuté dotace, která je zaměřena na využití ICT a inovaci a zkvalitnění výuky cizích jazyků?

3. Co očekáváte od poskytnuté dotace, která je zaměřena na využití ICT a inovaci a zkvalitnění výuky cizích jazyků?

.....
.....
.....

4. Jaké máte možnosti ve zvyšování kompetencí učitelů? (stupnice 1-5)

1 – výborné 2- chvalitebné 3- dobré 4- dostatečné 5- nedostatečné

5. Jaké vzdělávací materiály používáte ve výuce?

.....
.....
.....

6. Jak hodnotíte klima školy? (stupnice 1-5)

1 – výborné 2- chvalitebné 3- dobré 4- dostatečné 5- nedostatečné

Příloha 6 – Dotazník pro učitele – po poskytnutí dotace

Dotazník pro učitele

Vážení učitelé,

připravila jsem pro Vás dotazník, jehož odpovědi budou cenným zdrojem informací pro posouzení situace školy ve zkvalitnění a inovaci výuky v oblasti ICT a cizích jazyků po poskytnutí Evropských dotací.

Dotazník je dobrovolný a anonymní, přesto Vás prosím o jeho zodpovědné a pravdivé vyplnění. Vaše odpovědi zakroužkujte.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku a Váš čas.

Petra Lindaurová

Po poskytnutí dotace

1. Jaké jsou současné podmínky v oblasti technického vybavení tříd?

1 – výborné 2- chvalitebné 3- dobré 4- dostatečné 5- nedostatečné

2. Splnila poskytnutá dotace vaše očekávání ve využití ICT a zkvalitnění výuky cizích jazyků?

ANO – NE – NEVÍM

3. Vnímáte zvýšení či zlepšení kompetencí učitelů v důsledku poskytnuté podpory?

ANO – NE

4. Jaké vzdělávací materiály využíváte ve výuce nyní?

.....
.....
.....
.....

5. Jak hodnotí klima školy? (stupnice 1-5)

1 – výborné 2- chvalitebné 3- dobré 4- dostatečné 5- nedostatečné