

Zjišťování spokojenosti ve škole s využitím dotazníku Servqual

Ilona Kočvarová

Abstrakt

Článek vymezuje pojmy spokojenost a míra spokojenosti z hlediska managementu kvality a pedagogiky. Zároveň varuje před příliš jednostranným vnímáním spokojenosti v oblasti edukace. Dále představuje obecnou metodiku zjišťování spokojenosti ve vzdělávání. Prezентuje nástroj Servqual a jeho teoretická východiska, přičemž se zaměřuje na jeho ověření v praxi sekundární školy, konkrétně zjištění jeho validity a reliability. V závěru shrnuje možnosti a limity aplikace Servqualu v českém edukačním prostředí.

Klíčová slova: spokojenost, míra spokojenosti, zjišťování spokojenosti, Servqual, validity, reliability.

Satisfaction Survey at School with the Use of Servqual Questionnaire

Abstract

The article defines concepts of satisfaction and rate of satisfaction from the view of quality management and educational science. At the same time it warns against one-sided account of satisfaction in education. It introduces a general methodology of satisfaction surveys in education. It presents a tool called Servqual, its theoretical background and verification of its validity and reliability at a secondary school. In the conclusion it

summarizes possibilities and limits of Servqual application in Czech educational environment.

Key words: satisfaction, rate of satisfaction, satisfaction survey, Servqual, validity, reliability.

Úvod

Zjišťování spokojenosti je jev, který se stále častěji stává součástí vlastního hodnocení škol. Souvisí především s autoevaluací, v rámci níž se pracovníci škol zaměřují na pravidelné monitorování různých aspektů kvality školy z hlediska vybraných aktérů školního života (žáků, jejich rodičů či zákonných zástupců, pedagogických i nepedagogických pracovníků, ale také absolventů, zřizovatelů, členů rady školy a dalších zainteresovaných stran). Uvědomujeme si, že kvalita školy se výrazně projevuje ve spokojenosti jejích aktérů, je proto naším záměrem spokojenost ve škole sledovat. Tato forma vlastního hodnocení školy je v současnosti považována za jeden z nejdůležitějších ukazatelů kvality školy. „*Mnozí řídicí pracovníci ve školství připouštějí, že význam kvality je podstatně vyšší než původně předpokládali, že řízení kvality je především záležitostí lidských zdrojů, nikoliv problémem technickým, a že posláním školy je hlavně naplnění potřeb žáka, nikoliv neustálé zvyšování nákladů na vzdělávání a investice do budov*“ (Nezvalová, 2001, 11).

Zjišťování spokojenosti úzce souvisí s filosofií TQM (total quality management), která proniká do škol a na základě které je cílem každé organizace neustálé zlepšování vedoucí ke spokojenosti jejích aktérů (klientů, zákazníků). Množství odborné literatury zaměřené na zjišťování spokojenosti roste jak v oblasti managementu kvality (např. GfK Praha a Incoma Consult, 2004; Nenadál, 2001, 2008), tak v oblasti pedagogiky, kde jsou vyvíjeny či adaptovány metody zjišťování spokojenosti na různých úrovních a z pohledu vybraných aktérů edukace (např. Harvey, 1993; Green, 1994; Oliveira, Ferreira, 2009). Problematika zjišťování spokojenosti však dosud není v oblasti pedagogiky pevně ukotvena. Je nutné k ní přistupovat obezřetně a nepřejímat slepě nástroje, které nebyly vyvinuty přímo pro specifické školské prostředí v České republice.

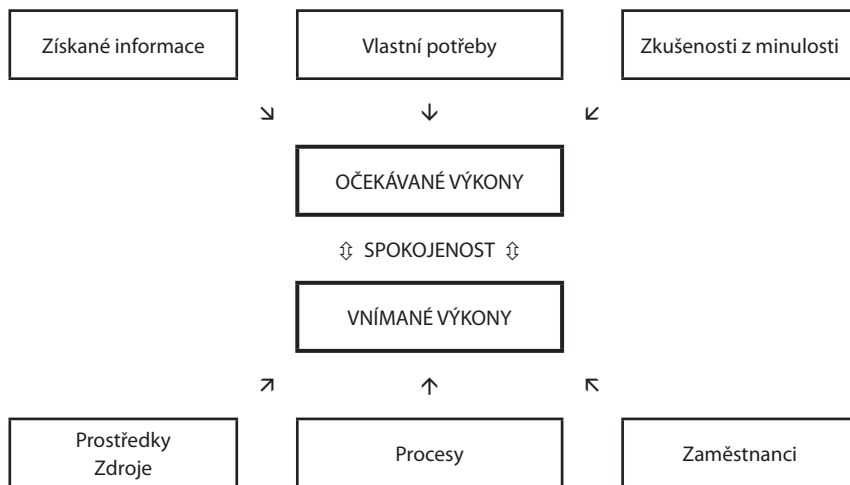
Cílem článku je představit čtenářům obecnou metodiku zjišťování spokojenosti v edukačním prostředí. Následně se zaměřuje na nástroj Servqual, jeho teoretická východiska a praktickou využitelnost. Pozornost je věnována jeho ověření z hlediska validity a reliability, kterou vykazuje v prostředí české sekundární školy.

1 Spokojenost a její specifika ve škole

Spokojenost můžeme z pohledu obecného managementu kvality zjednodušeně definovat jako míru splnění našich požadavků vůči hodnocené realitě (Půček 2005, 7). Požadavky nebo také svá očekávání deklarujeme „na základě okamžitých vlastních potřeb, minulých zkušeností a informací z okolí, včetně reklamy“ (Nenadál 2008, 175). Rozlišujeme také různé stupně spokojenosti. Pokud realita převyšuje očekávání, lze hovořit o „*potěšení*“, pokud je ve shodě s očekáváním, jedná se o „*spokojenost*“, pokud nedosahuje očekávání, jedná se o „*limitovanou spokojenost*“ nebo „*nespokojenost*“ (Nenadál 2001, 57–59). Výše uvedená definice spokojenosti je přejímána všemi autory, kteří se zjišťováním spokojenosti zabývají na poli obecného managementu (Nenadál 2001, 2008), v oblasti veřejné správy (Půček aj. 2005), v nemocnicích (Hnilicová 1994) nebo v knihovnách (Richter 2009), ale také v oblasti vzdělávání (Hrudková 2003). Také spokojenost zaměstnanců je definována na stejném principu (VÚPSV 2007). Je však jasné, že se jedná o velmi relativní koncept vycházející ze subjektivního vnímání jednotlivých hodnotitelů, v našem případě aktérů školy, kteří se vyjadřují k její kvalitě. Pojem spokojenost lze zjednodušeně vyjádřit jako rozdíl mezi očekáváním a vnímáním hodnotitele pomocí následujícího schématu.

Obr. 1

Spokojenost z pohledu obecného managementu



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

Nenadál (2001, 59) dále definuje pro účely měření míru spokojenosti (v jeho pojetí míru spokojenosti zákazníků), kterou označuje zkratkou MSZ a vyjadřuje pomocí vztahu $MSZ = f(x)$, kde x znamená rozdíl mezi požadavky (očekávanými výkony) a reálnou hodnotou (vnímanými výkony). Pomocí tohoto vzorce je možné spokojenost kvantifikovat, různé hodnoty nanášet do grafu funkce a získat tak obraz spokojenosti, se kterým se dá statisticky pracovat. Je však nutné tomuto pojetí spokojenosti přizpůsobit i výzkumnou metodu, která musí oddělovat stupně očekávání a stupně vnímání, aby bylo možné mezi nimi stanovit rozdíl. Ten pak vyhodnotíme jako spokojenost, se kterou dále pracujeme jako se samostatnou proměnnou.

Spokojenost, jak ukazuje předchozí odstavec, lze operacionalizovat a podrobit měření. Předmětem neuzavřené diskuse však zůstává, zda je vhodné tento „měkký“ pojem převádět na „tvrdá“ data a zda se nepotvrzuje varování Pola (2007, 48–49), že při hodnocení kvality školy dochází k měření všeho, včetně toho, co je neměřitelné. Z metodologického hlediska nejde jen o to, které pedagogické konstrukty je *vhodné* měřit, ale především o to, které je *vůbec možné* podrobit měření. Jsme skutečně schopni numericky vyjádřit spokojenost jako kvantitativní atribut v poměru k jednotkám jeho měření (Urbánek et al. 2011, 45–46)?

V prostředí školy se „měření“ spokojenosti musí zvažovat velmi obezřetně, protože spokojenost (zejména z pohledu žáků) nemusí mít vždy pozitivní vztah s kvalitou školy. Jak uvádí Green (1994, 12–17), hlavní úskalí je v operacionalizaci kvality a spokojenosti ve škole. Uvádí, že nemáme jistotu, zda jsou především žáci schopni si uvědomovat své potřeby (očekávání) vůči škole, a to zejména dlouhodobě. Jejich spokojenost pak nemusí reálně korespondovat s pojetím kvality z hlediska pracovníků školy. Jinými slovy, spokojenost různých aktérů školy může vycházet ze zcela jiných, mnohdy i protichůdných požadavků na kvalitu. Aktéři školního života by jednoznačně měli mít právo klást na školu požadavky a hodnotit ji. Je však nutné mít na paměti, že cílem školy není jednostranné naplňování přání a požadavků jednotlivců. Školy slouží k rozvoji vzdělanosti celé společnosti, které se často musíme podřídit i za cenu vlastní dočasné nespokojenosti. Dále si musíme uvědomit, že vnímání spokojenosti se vyvíjí s časem. Znamená to, že aktuální nespokojenost žáka ve škole se v budoucnu může obrátit na dlouhodobou spokojenost, když si teprve jako absolvent v praxi uvědomí, co mu škola dala (Kočvarová 2013).

2 Obecná metodika zjišťování spokojenosti ve škole

Zjišťování spokojenosti, nemluvě o jejím objektivním měření, není jednoduché. Jak podotýká Nenadál (2007, 131), „obecně jsou však znalosti o podstatě těchto měření a monitorování nedostatečné a zkreslené zároveň.“ Stejný závěr uvádí také Williams (2002, 1) ve vztahu k edukačnímu prostředí, podle něhož mnoho škol provádí šetření

spokojenosti studentů, ale stále nemají jasno, jak k tomu přistupovat a jak nakládat s takto získanými daty.

Dosavadní přístupy ke zjišťování spokojenosti jsou postaveny na stejných principech jako klasická evaluační šetření. Vychází z myšlenky, že kvalitu lze určit subjektivně podle užítu, který má pro jednotlivce. Při měření kvality se jeví jako vhodné vycházet z pohledu jednotlivců, jejichž subjektivní hodnocení dají dohromady relativně objektivní obraz kvality (GfK Praha a Incoma Consult, 2004). Kvalitu si tedy můžeme představit jako obraz určité oblasti hodnocení, jehož jednotlivé linie jsou tvořeny mírou spokojenosti hodnotitelů.

Při realizaci šetření spokojenosti ve škole bychom si měli ujasnit a realizovat následující kroky:

1. definovat oblast kvality školy, na kterou se chceme zaměřit;
2. definovat aktéry školy, jejichž spokojenost chceme zjišťovat;
3. definovat znaky spokojenosti ve vztahu k hodnocené oblasti kvality (operacionalizované požadavky aktérů školy) a jejich závažnost;
4. navrhnout a vytvořit nástroj k monitoringu spokojenosti (nebo si opatřit již existující nástroj);
5. vyzkoušet nástroj a jeho případnými úpravami zajistit, aby splňoval požadavky na validitu a reliabilitu;
6. stanovit velikost vzorku v různých skupinách aktérů školy;
7. provést sběr dat;
8. vyhodnotit sebraná data a interpretovat naše zjištění;
9. informovat o výsledcích šetření;
10. využít výsledky šetření pro zlepšení práce školy v hodnocené oblasti.

Na základě vlastních zkušeností se domníváme, že největší problémy činí v praxi evaluace škol krok č. 5, který nebývá vůbec realizován. To potvrzuje i Gavora (2013) na úrovni odborných pedagogických studií. Přitom se jedná o velmi důležitý aspekt kvality celého evaluačního procesu. Nejen v rámci zjišťování spokojenosti musíme mít jasno v tom, zda náš nástroj skutečně měří to, co jsme si stanovili, zda je vnitřně konzistentní a vykazuje spolehlivé výsledky při opakovaném použití.

Dále je třeba zvažovat, v jaké fázi edukačního procesu chceme nástroj aplikovat. Různé fáze edukačního procesu totiž vyžadují různé typy feedbacku ze strany aktérů školy. Ty rozlišuje Partington (1993, 66) na „*start-up*“, který se využívá ještě před nástupem žáků do školy, aby zjistil jejich očekávání, dále na „*on-going*“ aplikovaný v průběhu studia a „*end-of*“, kterým se získává zpětná vazba po ukončení studia. Autorka také rozlišuje feedback jednorázový a periodický. Před vývojem a realizací feedbacku by si měli pracovníci škol ujasnit, za jakým účelem jej provádí, co konkrétně chtějí zjišťovat a jak podrobně, jaká data k tomu budou potřebovat, kdo je bude shromažďovat, komu budou přístupná a jak budou využita (tamtéž, 22–23).

Jako nejlepší cesta ke zjišťování spokojenosti se ve vzdělávání jeví tvorba vlastních nástrojů pro potřeby konkrétních škol. Pro většinu školských organizací je však taková cesta příliš náročná či dokonce nereálná, protože nemají odborné kapacity schopné vyvinout kvalitní nástroj splňující současné nároky na kvalitu měření (především validitu a reliabilitu). Východiskem se pro ně stává využití nástrojů, které byly pro tyto účely vytvořeny, nebo se jimi alespoň inspirovat.

Konkrétní možností je například využití metodiky prezentované v rámci zvnějšku implementovaného systému řízení kvality CAF (Common assessment framework). Ten byl vytvořen speciálně pro potřeby organizací poskytujících služby a byl také přetransformován přímo pro potřeby škol (CAF and Education, 2010). Systém CAF nenabízí podrobný návod, ale spíše oblasti a doporučení, kterých se lze při zjišťování spokojenosti držet. V kapitole 6.1 se doporučuje, aby organizace využívaly ke zjišťování spokojenosti nejen dotazníky, ale také pozorování a přímou komunikaci zejména se žáky. Jako aspekty spokojenosti jsou zde zdůrazňovány pojmy jako image školy, vlídnost a nestranost, vstřícnost, aktivita, flexibilita, otevřenost ke změnám, spolupráce, angažovanost, dostupnost informací, spolehlivost a podobně.

K nejvyužívanějším nástrojům pro zjišťování spokojenosti patří bezesporu dotazníky, jejichž obecné výhody z nich činí jeden z nejpoužívanějších nástrojů na poli pedagogické evaluace. Dotazníky jakožto samostatné metody zjišťování zpětné vazby ve školách však kritizuje Silver (1992, 8, 12–13) zejména proto, že nejdou do hloubky a přístup hodnotitelů (především žáků) k nim je kritický až cynický, protože se často nedozví jejich výstupy. Měly by být proto aplikovány v kombinaci s jinými metodami, zejména diskusí mezi aktéry škol na různých úrovních (na poradách pedagogického sboru, v rámci žákovského parlamentu či třídních schůzek).

Na internetu je volně k dispozici stále větší škála dotazníků ke zjišťování spokojenosti ve škole a to především zahraniční provenience (např. *TUSSTMQ6*, *High School Satisfaction Questionnaire*, *Student Satisfaction Questionnaire*, *Student Satisfaction Inventory*). Tyto dotazníky jsou vytvářeny pro různé úrovně škol, především sekundární a terciární stupeň vzdělávání. Jsou zaměřeny většinou na studenty a jejich struktura je velmi podobná. V naprosté většině jsou rozděleny do několika oblastí hodnocení (výuka, nabídka vzdělávacích aktivit, hodnocení ve škole, zkoušení žáků, odborné vedení žáků, pravidla školy, vyučovací a studijní prostory a jejich vybavení, kariérové poradenství, aj.). Každá oblast pak obsahuje několik konkrétních položek, ke kterým se respondenti vyjadřují. Bližší informace o tvorbě dotazníků či jejich testování nebo validizaci k dispozici nejsou, proto je nelze považovat za vhodné pro okamžitou aplikaci ve škole.

2.1 Servqual

Pro zjišťování spokojenosti byl kromě výše představených metod vyvinut také nástroj s označením Servqual. Jedná se o standardizovaný dotazník navržený pro potřeby všech

typů organizací poskytujících služby, ke kterým jeho autoři řadí také vzdělávání. Byl vytvořen v 90. letech 20. století (Zeithaml et al. 1990) a v současnosti se využívá na celém světě a bývá modifikován pro potřeby konkrétních oblastí služeb (viz např. www.servqual.estranky.cz). Byl také testován ve vzdělávání (Oliveira, Ferreira 2009), nicméně autoři neuvádí, zda a s jakým výsledkem zjišťovali jeho validitu a reliabilitu. Aplikací dotazníku je možné zjistit základní přehled o spokojenosti aktérů školy. Struktura dotazníku přesně souhlasí s definicí spokojenosti a míry spokojenosti uvedenou výše. Při zjišťování míry spokojenosti je kladen důraz na osobní potřeby respondentů, které vyjadřují jako své očekávání vzhledem k vybraným položkám, a posléze na hodnocení stejných položek, které jsou seskupeny do pěti dimenzí. V edukačním prostředí lze dimenze vymezit následovně:

1. **hmotné zajištění** (s důrazem na materiální vybavení a celkovou prezentaci školy);
2. **spolehlivost** (s důrazem na organizační zajištění edukace);
3. **zodpovědný přístup** (s důrazem na osobní zainteresovanost učitelů na kvalitě edukace);
4. **jistota** (s důrazem na odbornost učitelů a zároveň pocit bezpečí ve škole);
5. **empatie** (s důrazem na individuální přístup pracovníků školy k žákům).

Nástroj Servqual jsme se rozhodli ověřit na vybrané střední škole. Dotazník vyplnilo a v pořádku odevzdalo 255 žáků. Všichni respondenti dostali k vyplnění stejné podrobné instrukce a dostatečný časový prostor. Tyto podmínky přispěly k tomu, že získaný materiál nevykazoval žádná chybná data.

Naším záměrem bylo zjistit validitu a reliabilitu dotazníku v prostředí české střední školy. Jinými slovy šlo o to zjistit, zda splňuje základní nároky na evaluační nástroje používané v pedagogické praxi. Přestože se jedná o standardizovaný nástroj, k testování jeho validity a reliability nás vedlo hned několik důvodů. V první řadě se jedná o velmi obecný dotazník se širokým polem využitelnosti, o které lze právem pochybovat v souvislosti se specifickým edukačním prostředím. Dalším důvodem je fakt, že byl vytvořen před více než 30 lety v USA, tedy v odlišném sociokulturním kontextu. Informace o jeho validitě a reliabilitě v prostředí školy nejsou známy. Proto je nasnadě jej otestovat v současném českém edukačním prostředí.

2.1.1 Postup ověřování dotazníku

Nejdříve bylo nutné přeložit anglickou verzi dotazníku do češtiny. Rozhodli jsme se vycházet primárně ze základní standardizované verze (Zeithaml et al. 1990). Snahou bylo přeložit položky tak, aby jejich význam co nejvíce korespondoval s původní anglickou formulací, ale zároveň vyhovoval českému středoškolskému prostředí. Museli jsme se však vyrovnat s příliš obecnými formulacemi některých položek, které musely být studentům blíže specifikovány, aby jim porozuměli. Od počátku tedy bylo nutné dotazník

dosti výrazně přetransformovat a tudíž počítat s tím, že nebude fungovat přesně tak, jak má. Všechny položky jsou shrnuty v následující tabulce, kde jsou zároveň rozděleny do původních faktorů (dimenzí) dotazníku Servqual.

Tab. 1

Faktory a položky českého překladu dotazníku SERVQUAL

FAKTORY DOTAZNÍKU	POLOŽKY
1. Hmotné zajištění	P1: vybavení školy
	P2: údržba školy
	P3: prezentace učitelů v práci (vzhled, vyjadřování)
	P4: prezentace školy na veřejnosti
2. Spolehlivost	P5: dodržování slibů ze strany učitelů
	P6: ochota učitelů řešit problémy žáků
	P7: stálost organizace výuky
	P8: dodržování stanovených pravidel ve škole
	P9: individuální informovanost žáků o průběhu studia
3. Zodpovědný přístup	P10: jasnost požadavků ze strany učitelů
	P11: možnost doučování a konzultací s učiteli po vyučování
	P12: ochota učitelů pomáhat žákům
	P13: ochota učitelů vysvětlit žákům to, čemu nerozumí
4. Jistota	P14: důvěra v učitele
	P15: pocit bezpečí ve škole
	P16: přátelský přístup učitelů
	P17: odborně předmětové kompetence učitelů
5. Empatie	P18: snaha vedení školy vyhovět individuálním požadavkům žáků
	P19: dostupnost úředních hodin pro žáky školy
	P20: individuální přístup učitelů k žákům
	P21: zaměřenost na kvalitu výstupů vzdělávacího procesu
	P22: zájem učitelů o osobní život žáků

Každá položka byla dále formulována tak, aby vyjadřovala očekávání žáků (např.: *Je pro mě důležité, aby prostory školy byly hezké a udržované.*) a dále hodnocení žáků (*Prostory naší školy jsou hezké a udržované.*). Obě tyto položky pak žáci hodnotili na stupnici od 1 (zcela souhlasím) do 5 (zcela nesouhlasím). Z těchto dvojic číselných hodnot pak byl vypočítán rozdíl, který měl znázorňovat míru spokojenosti, tedy rozdíl mezi očekáváním a hodnocením jednotlivých položek. Míra spokojenosti tak dosahovala hodnot od –4

(velmi nespokojen) do +4 (velmi spokojen). Tyto hodnoty pak bylo možné zpracovávat klasickým způsobem využívaným při analýze dat z dotazníkových šetření.

Získaná data jsme zaznamenali do tabulky v programu Excel, kde jsme provedli jejich základní kontrolu a dále stanovili rozdíl mezi „očekáváním“ a „hodnocením“ u jednotlivých položek. Dále jsme pracovali v programu SPSS (verze 21), kde jsme data podrobili faktorové analýze. Abychom mohli plánovanou analýzu uskutečnit, bylo nutné zjistit, zda k tomu splňujeme základní požadavky, totiž zda máme dostatečně rozsáhlý soubor dat, která pochází z normálního rozdělení, a zda nemáme v souboru chybějící data. Základní předpoklady jsme splnili (Gavora 2012, 34–35).

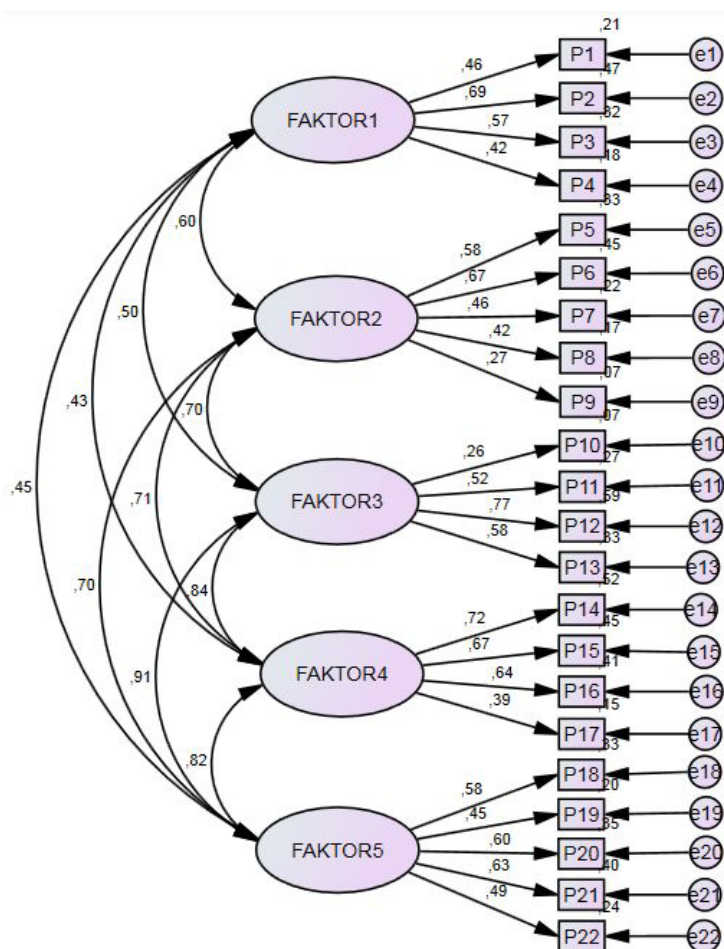
2.1.2 Validita dotazníku

Validitu lze posuzovat z různých hledisek. V první řadě jde o obsahové hledisko, kde zkoumáme, zda položky a faktory dotazníku dávají smysl ve vztahu k teorii, ze které nástroj vychází. Z tohoto úhlu pohledu se nám testovaný nástroj jeví v pořádku, přestože je velmi obecně zaměřen.

Naším záměrem bylo zjistit konstruktovou validitu nástroje Servqual, to znamená verifikovat faktorovou strukturu proměnných dotazníku. Data jsme proto podrobili nejprve konfirmační faktorové analýze v programu SPSS Amos (verze 21). S využitím tohoto postupu je možné testovat hypotézy o existenci faktorů (dimenzí) dotazníku, které deklarují jeho tvůrci. Vytvořili jsme schéma jednotlivých latentních (nepozorovaných) proměnných (FAKTOR 1–5), které jsou znázorněny v oválech. V obdélnících jsou pak zobrazeny pozorované proměnné (P1–P22). K položkám jsou automaticky přiřazeny exogenní proměnné (e1–e22), které také ovlivňují kvalitu vytvořeného modelu, avšak jejich hodnoty jsou determinovány mimo něj. Jednostranné i oboustranné vztahy (variance a kovariance) vycházející z původního modelu dotazníku jsou zobrazeny s pomocí šipek. Výsledky analýzy, které jsme model následně podrobili, ukazuje následující schéma.

Obr. 2

Výsledek konfirmační faktorové analýzy



Na schématu jsou zřetelně vidět hodnoty kovariací a variancí (pohybující se mezi 0 a 1), které program přehledně přiřadil k jednotlivým faktorům a položkám. Již na základě zběžné kontroly modelu je patrné, že se jedná o nízké hodnoty. V ideálním případě by se měly všechny blížit hodnotě 1, nebo alespoň převyšovat hodnotu 0,7. Tento požadavek však nesplňuje naprostá většina vztahů v modelu.

Další informace o celkové kvalitě našeho modelu lze odvodit z nejdůležitějších indikátorů, které shrnuje následující tabulka (podle Schreiber et al., 2006, 327).

Tab. 2

Model Fit: základní indikátory kvality modelu

Indikátor	Získaná hodnota	Přijatelná hodnota	Vyhodnocení
CFI	0,828	minimálně 0,95	nevyhovující
RMSEA	0,067	maximálně 0,06	nevyhovující
TLI	0,8	minimálně 0,95	nevyhovující

Výsledky konfirmační faktorové analýzy jednoznačně ukázaly, že nástroj Servqual nevykazuje po vyzkoušení na našem vzorku respondentů faktory, které jsme očekávali. Další analýzy vztahující se na zjišťování kriteriální a diskriminační validity jsme proto nepovažovali za opodstatněné.

V případě, že konfirmační faktorová analýza nepotvrdila teoreticky očekávanou strukturu faktorů, doporučuje se následně aplikovat na data explorační faktorovou analýzu, abychom zjistili, do jakých faktorů se v našem prostředí položky shluknou (Suhr, s. 1). O způsobilosti dat pro explorační faktorovou analýzu jsme se přesvědčili s pomocí míry KMO a Barlettova testu. Zvolili jsme analýzu základních komponent, rotaci typu Varimax. Ukázalo se jako vhodné odstranit položky č. 5 a 17, které nezapadly do žádného z vyextrahovaných faktorů. Celková variance dotazníku pak dosáhla hodnoty 43,37%. Výsledek explorační faktorové analýzy ukazuje tabulka.

Tab. 3

Výsledek explorační faktorové analýzy (rotovaná matice):

Položky dotazníku	Faktory		
	1	2	3
P12: ochota učitelů pomáhat žákům	,734		
P14: důvěra v učitele	,672		
P16: přátelský přístup učitelů	,655		
P20: individuální přístup učitelů k žákům	,626		
P15: pocit bezpečí ve škole	,605		
P18: snaha vedení školy vyhovět individuálním požadavkům žáků	,597		
P19: dostupnost úředních hodin pro žáky školy	,581		
P21: zaměřenost na kvalitu výstupů vzdělávacího procesu	,569		
P11: možnost doučování a konzultací s učiteli po vyučování	,556		
P13: ochota učitelů vysvětlit žákům to, čemu nerozumí	,537		
P6: ochota učitelů řešit problémy žáků	,531		

Položky dotazníku	Faktory		
	1	2	3
P22: zájem učitelů o osobní život žáků	,499		
P9: individuální informovanost žáků o průběhu studia		,727	
P8: dodržování stanovených pravidel ve škole		,710	
P10: jasnost požadavků ze strany učitelů		,646	
P7: stálost organizace výuky		,500	
P4: prezentace školy na veřejnosti			,751
P2: údržba školy			,701
P1: vybavení školy			,695
P3: prezentace učitelů v práci (vzhled, vyjadřování)			,482

Na základě explorační faktorové analýzy se položky shlukly do tří faktorů:

- nový faktor č. 1 je syčen 12 položkami (P6, P11–P22), které v původní verzi patřily do 4 různých faktorů. Propojuje v sobě položky zaměřené na **ochotu a důvěryhodnost pedagogických pracovníků**.
- Nový faktor č. 2 obsahuje 4 položky (P7–P10), které původně náležely do 2 různých faktorů. Nyní je zřejmé, že do tohoto faktoru spadají položky zaměřené na **organizační zajištění chodu školy**.
- Nový faktor č. 3 obsahuje 4 položky (P1–P4) původně spadající pod faktor s označením **Hmotné zajištění**, jeho název tedy můžeme ponechat v původním znění.

Ačkoli je zřejmé, že nová struktura dotazníku zcela neodpovídá původnímu pojetí, nově extrahované faktory se ze statistického hlediska jeví jako funkční. I po obsahové stránce lze ve třech nových faktorech logicky identifikovat jejich zaměření.

Výsledky položek v rámci jednotlivých faktorů (dimenzí) dotazníku jsme vzájemně korelovali s využitím Pearsonova koeficientu korelace. Naprostá většina korelací se ukázala jako signifikantní na hladině významnosti 0,01. Tím jsme potvrdili vysokou míru jejich vzájemné asociace. Novou strukturu dotazníku můžeme považovat za validní. Avšak výsledky nelze považovat za důkaz toho, že stále měříme spokojenost, a to vzhledem k dosti zásadní restrukturalizaci faktorů dotazníku. V současné době neexistuje teorie, na základě které bychom mohli s jistotou posoudit, zda nové faktory skutečně měří konstrukt, který měřit mají.

2.1.3 Reliabilita dotazníku

Dále jsme chtěli zjistit základní charakteristiky reliability testovaného nástroje a jeho faktorů (dimenzí). Reliabilitu přitom chápeme jako tzv. vnitřní konzistenci dotazníku. Výpočty reliability jsme provedli s pomocí Cronbachova koeficientu alfa v programu SPSS (verze 21). Výsledky analýzy nové struktury dotazníku ukazuje následující tabulka.

Tab. 4

Reliabilita dotazníku

Oblast dotazníku	Reliabilita (Cronbachovo alfa)
Dotazník jako celek	0,838
Faktor 1	0,850
Faktor 2	0,600
Faktor 3	0,621

Jak je patrné z výsledků, reliabilita dotazníku je přijatelná, pokud považujeme za hraniční hodnotu 0,75 pro celkovou reliabilitu dotazníku (Hinton, 2004, s 357).

Abychom však nezůstali pouze u základní možnosti ověření reliability, využili jsme také tzv. metodu půlení (*split-half*), při které se položky rozdělí na 2 poloviny, přičemž první polovinu tvoří položky liché a druhou polovinu položky sudé. Protože je známo, že reliabilita dotazníku roste s počtem jeho položek (Urbánek et al. 2011, 103), očekávali jsme v tomto případě nižší hodnotu reliability, kterou jsme stanovili podle Spearman-Browna koeficientu. Ten vykázal hodnotu 0,711. Tu již nelze považovat za dostatečnou. Protože se jedná o dotazník, nikoli test, považujeme za podstatnější výsledek Cronbachova alfa, i přesto je však reliabilita dotazníku diskutabilní. Výsledky dvou koeficientů se poměrně výrazně liší.

3 Diskuse výsledků

Dotazník, který jsme ověřovali, byl nejdříve přeložen do češtiny, přičemž bylo nutné posunout původní znění některých položek blíže prostředí české sekundární školy tak, aby byly srozumitelné žákům. Tato transformace dotazníku se jevila jako obsahově validní a srozumitelná pro žáky střední školy, nicméně bylo jisté, že bude mít vliv na konstruktovou validitu české verze dotazníku. Rozdělení původních 22 položek do pěti dimenzí se na základě konfirmační faktorové analýzy ukázalo v prostředí české sekundární školy jako neplatné. Poté, co jsme data podrobili explorativní faktorové analýze, došli jsme k závěru, že po odstranění dvou položek lze uvažovat o existenci 3 nových faktorů, pro které se jeví vhodné názvy Ochota a důvěryhodnost pedagogických pracovníků, Organizační zajištění chodu školy a Hmotné zajištění školy. Vypadá to tedy, jako by spokojenost žáků souvisela se třemi základními aspekty prostředí školy, a to především sociálním a dále organizačním a materiálním. To, zda lze nově definované faktory považovat za indikátory spokojenosti žáků ve škole, je diskutabilní. Přestože se pojmenování nových faktorů jeví jako logické a položky v rámci faktorů spolu navzájem úzce korelují, není možné se automaticky domnívat, že dotazník v nové podobě měří stejný konstrukt jako jeho původní americká verze.

V další fázi ověřování nástroje jsme zjišťovali reliabilitu jeho české alternativy. Cronbachův koeficient alfa vykázal přijatelnou hodnotu 0,838, avšak metoda půlení s využitím Spearman-Browna koeficientu vykázala hodnotu 0,711, která je z hlediska statistiky považována za nedostačující. Reliabilita transformovaného dotazníku je tudíž „na hraně“.

K prezentovaným zjištěním docházíme na základě prvního vyzkoušení dotazníku, jehož některé položky musely být pro účely pedagogické praxe mírně upraveny tak, aby byly pro žáky srozumitelné. Ověření nástroje proběhlo na relativně malém, avšak pro naše účely dostatečném vzorku. Na základě důkladné statistické analýzy můžeme předpokládat, že po jeho aplikaci na širší vzorek by výsledky nebyly zásadně odlišné.

Při výběru tohoto dotazníku jsme považovali za výhodné jeho poměrně obecné zaměření, které sejevilo jako použitelné na různých úrovních vzdělávacího systému. V případě jeho adaptace by se tudíž dal využívat pro šetření, která by se zaměřovala na komparaci spokojenosti napříč aktéry edukační reality. Základní schéma ověřovaného dotazníku, kdy se míra spokojenosti určuje jako rozdíl mezi očekáváním a vnímáním respondenta, se též jeví jako logické. Je však nutné, aby se respondenti vyjádřili ke každé položce dvakrát, což je zdouhavé a může vést k tomu, že respondenti ztratí zájem a nebudou se nad odpověďmi dostatečně zamýšlet. I přesto, že je dotazník velmi obecný, jeho vyplňování je v důsledku zdvojování položek poměrně zdouhavé.

Domníváme se, že dotazník je v upravené podobě (po odstranění položek č. 5 a č. 17) využitelný v pedagogické praxi, a to především na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Je vhodný v případě, kdy jde o screening základních aspektů spokojenosti žáků ve škole. Vzhledem ke svému obecnému zaměření je možné jej po příslušné úpravě aplikovat i na jiné skupiny respondentů (žáky, rodiče), případně na jiném stupni vzdělávání. V každém případě je nutné jej před použitím znovu otestovat (nejedná se o standardizovanou ani adaptovanou verzi) a interpretovat jeho výsledky opatrně.

Závěr

Problematika zjišťování spokojenosti se nejen v oblasti vzdělávání stává novodobým fenoménem, stejně jako tomu bylo v minulosti například s výzkumy zaměřenými na klima školy. Diagnostika spokojenosti, stejně jako diagnostika klimatu školy, by se neměla považovat za jakékoli šetření, při němž se obecně zaměřujeme na evaluaci vybraných aspektů kvality vzdělávání. Spokojenost má svá specifika, která jsme částečně nastínili v tomto textu.

Pokud shrneme výsledky, ke kterým jsme došli při ověřování vybraného nástroje určeného ke zjišťování spokojenosti, docházíme ke dvěma závěrům. Jednak jsou ponaučením, že veškeré dotazníky, ať jsou či nejsou standardizované v zahraničí, je nezbytné nutné podrobit ověřování v českém prostředí. Dále z nich vyplývá, že cesta ke zjišťování

spokojenosti v české škole je teprve v počátcích. Než budeme mít v ruce skutečně funkční nástroj pro její diagnostiku, bude velmi pravděpodobně nutné vyzkoušet další nástroje zahraniční, případně vlastní tvorby.

V našem ověřovacím testu jsme dotazník zkoušeli pouze na žácích střední školy. Je však samozřejmé, že bude nutné jej podrobit testování na dalších aktérech školního života a také na dalších úrovních vzdělávání. Validitu ani reliabilitu dotazníku nelze považovat za dostatečně potvrzenou či vyvrácenou, pokud neprovedeme jeho ověření na dalších úrovních edukační reality.

Literatura

- CAF and Education. (2010). Madrid. [cit. 2013-10-26]. Dostupné z http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAFedu_080410_V06_final.pdf
- GAVORA, P. (2013). Validita a reliabilita výzkumných nástrojů: principy a reálna prax. *Pedagogická orientace*. 23, 4, 511–534.
- GfK Praha a Incoma Consult. (2004). *Modely měření a zlepšování spokojenosti zákazníků. Od teorie k praxi*. Praha: Národní informační středisko pro podporu jakosti.
- Green, D. (1994). *What is Quality in Higher Education?* Buckingham: Open University Press.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). *Quality assessment in Higher Education*. Birmingham: Quality in Higher Education project.
- Hinton, P. R. (2004). *SPSS explained*. London: Routledge.
- Hnilicová, H. (1994). *Průzkum spokojenosti pacientů* [online]. Praha: ŠVZ IPVZ. [cit. 2013-11-13]. Dostupné z: www.apra.ipvz.cz/download.asp?docid=12.
- Hrudková, B. & Mezinárodní organizace pro normalizaci. (2004). Odborný komentář k systému managementu kvality ve výchově a vzdělávání. Směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 s použitím ISO/IWA 2:2003: založena na ISO 9001:2000, druhé vydání 2000-12-15. Systémy managementu jakosti – Požadavky. Praha: Český normalizační institut.
- Kočvarová, I. (2013). Spokojenost klientů školy očima vedoucích a pedagogických pracovníků. *Orbis scholae*. 7, 1, 67–77.
- Nenadál, J. et al. (2007). *Moderní systémy řízení jakosti*. Praha: Management press.
- Nenadál, J. et al. (2008). *Moderní management jakosti*. Praha: Management press.
- Nenadál, J. (2001). *Měření v systémech managementu jakosti*. Praha: Management press.
- Nezvalová, D. (2001). Celkové řízení kvality ve škole. *Pedagogická orientace*, 4, 10–17.
- Oliviera, O. J. & Ferreira, E. C. (2009). *Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education*. POMS 20th Annual Conference, Orlando, Florida U.S.A., May 1 to May 4, 2009 [online]. [cit. 2013-11-13]. Dostupné z: www.pomsmeetings.org/ConfProceedings/011/FullPapers/011-0072.pdf
- Partington, P. et al. (1993). *Student feedback: context, issues and practice*. Sheffield: CVCP.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Půček, M. et al. (2005). *Měření spokojenosti v organizacích veřejné správy: soubor příkladů*. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/odbor/moderniz/spokojenost_final.pdf
- Richter, V. (2009). *Benchmarking a zjišťování spokojenosti uživatelů knihoven* [online]. Praha: Národní knihovna ČR [cit. 2013-11-13]. Dostupné z: www.svkos.cz/data/xinha/sdruk/2009-7-187.pdf

- Silver, H. (1992). *Student feedback: issues and experience*. London: Council for National Academic Awards.
- Suhr, D. D. *Exploratory or Confirmatory Factor Analysis?* [online]. USA, University of Northern Colorado. [cit. 2013-10-11]. Dostupné z: <http://www2.sas.com/proceedings/sugi31/200-31.pdf>
- Urbánek, T., Denglerová, D. & Širůček, J. (2011). *Psychometrika. Měření v psychologii*. Praha: Portál.
- VÚPSV. (2007). *Spokojenost zaměstnanců. Manuál pro měření a vyhodnocení spokojenosti zaměstnanců* [online]. Praha: VÚPSV. [cit. 2013-11-23]. Dostupné z: <http://praha.vupsv.cz/Fulltext/manual.pdf>
- Williams, J. (2002). Student Satisfaction: a British model of effective use of student feedback in quality assurance and enhancement. In *The 14th International Conference on Assessing Higher Education*. Vienna. [online]. [cit. 2013-11-14]. Dostupné z <http://www0.bcu.ac.uk/crq/presentations/vienna2002james.pdf>
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A. & Berry, L. L. aj. (1990). *Delivering Quality Service. Balancing Customer Perceptions and Expectations*. New York: The Free Press. A Division of Simon & Schuster Inc.

Kontakt:

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
Nám. T. G. Masaryka, 5555, 760 01 Zlín

Příloha 1

SERVQUAL – Dotazník pro žáky

Vážení žáci,

vyplněním tohoto dotazníku máte možnost ohodnotit naši školu, její vedení a učitele.

V první části ohodnotte jednotlivé výroky podle toho, jak jsou podle Vás ve škole důležité k tomu, abyste zde byli spokojeni.

Ve druhé části ohodnotte položky podle toho, jak je podle Vás splňuje naše škola.

Dotazník není písemka, nemá špatné a správné odpovědi, **prosíme Vás o pravdivé vyjádření Vašich názorů.**

Máte k dispozici čísla od 1 do 5, která mají tento význam:

1 – s výrokem zcela souhlasím

2 – s výrokem částečně souhlasím

3 – nevím, s výrokem ani nesouhlasím, ani souhlasím

4 – s výrokem částečně nesouhlasím

5 – s výrokem zcela nesouhlasím

1. ČÁST: Očekávání žáků vůči škole a učitelům**Označte, prosím, na škále, jak důležité jsou pro vás ve škole tyto položky:**

1.1	Je pro mě důležité, aby škola měla moderní vybavení, jako např. speciální učebny.	1	2	3	4	5
1.2	Je pro mě důležité, aby prostory školy byly hezké a udržované.	1	2	3	4	5
1.3	Je pro mě důležité, aby se učitelé prezentovali vhodně a přiměřeně ke své pracovní pozici (vzhled, vyjadřování).	1	2	3	4	5
1.4	Je pro mě důležité, aby škola měla poutavé a aktuální internetové stránky.	1	2	3	4	5
1.5	Je pro mě důležité, aby učitelé dodržovali dané sliby a plnili je včas.	1	2	3	4	5
1.6	Pokud mám nějaký problém, je pro mě důležité, aby učitelé a vedení školy dělali vše pro to, aby můj problém vyřešili.	1	2	3	4	5
1.7	Je pro mě důležité, aby na škole vše fungovalo bez problémů a nedocházelo příliš často ke změnám učitelů nebo rozvrhu.	1	2	3	4	5
1.8	Je pro mě důležité, aby se ve škole dodržovala stanovená pravidla.	1	2	3	4	5
1.9	Je pro mě důležité, aby mi učitelé vedli v pořádku záznamy, které se mě týkají (absence, omluvenky, potvrzení, známky).	1	2	3	4	5
1.10	Je pro mě důležité, aby učitelé dávali žákům jasné požadavky a termíny jejich splnění.	1	2	3	4	5
1.11	Je pro mě důležité, aby učitelé byli žákům pravidelně k dispozici i mimo vyučování. (konzultační hodiny, doučování)	1	2	3	4	5
1.12	Je pro mě důležité, aby učitelé byli vždy ochotni pomoci žákům.	1	2	3	4	5
1.13	Je pro mě důležité, aby se učitelé vždy snažili vysvětlit žákům to, čemu nerozumí.	1	2	3	4	5
1.14	Je pro mě důležité, aby chování učitelů vzbuzovalo u žáků důvěru.	1	2	3	4	5
1.15	Je pro mě důležité, abych se ve škole cítil/a bezpečně a nebál/a se řešit své problémy.	1	2	3	4	5
1.16	Je pro mě důležité, aby učitelé měli k žákům přátelský přístup.	1	2	3	4	5
1.17	Je pro mě důležité, aby učitelé měli dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vyučovat a odpovídat na dotazy žáků.	1	2	3	4	5
1.18	Je pro mě důležité, aby se vedení školy snažilo vyhovět individuálním požadavkům žáků.	1	2	3	4	5
1.19	Je pro mě důležité, aby byly na škole stanoveny úřední hodiny pro žáky v době, která mi vyhovuje.	1	2	3	4	5
1.20	Je pro mě důležité, aby se mi učitelé věnovali individuálně podle mých potřeb.	1	2	3	4	5
1.21	Je pro mě důležité, aby se škola snažila poskytovat žákům co nejlepší vzdělání.	1	2	3	4	5
1.22	Je pro mě důležité, aby se učitelé zajímali také o mé osobní zájmy či problémy.	1	2	3	4	5

2. ČÁST: Hodnocení naší školy a učitelů**Na škále prosím ohodnotte naši školu a učitele z hlediska těchto položek:**

2.1	Naše škola má moderní vybavení, jako např. speciální učebny.	1	2	3	4	5
2.2	Prostory naší školy jsou hezké a udržované.	1	2	3	4	5
2.3	Učitelé na naší škole se prezentují vhodně a přiměřeně ke své pracovní pozici.	1	2	3	4	5
2.4	Internetové stránky naší školy jsou poutavé a aktuální.	1	2	3	4	5
2.5	Učitelé na naší škole dodržují dané sliby a plní je včas.	1	2	3	4	5
2.6	Pokud mám na naší škole nějaký problém, učitelé a vedení školy dělají vše pro to, aby můj problém vyřešili.	1	2	3	4	5
2.7	Naše škola funguje bez problémů, nedochází zde příliš často ke změnám učitelů nebo rozvrhu.	1	2	3	4	5
2.8	Na naší škole se dodržují stanovená pravidla.	1	2	3	4	5
2.9	Mojí učitelé vedou v pořádku záznamy, které se mě týkají (absence, omluvenky, potvrzení, známky).	1	2	3	4	5
2.10	Učitelé na naší škole dávají žákům jasné požadavky a termíny pro jejich splnění.	1	2	3	4	5
2.11	Učitelé na naší škole jsou žákům pravidelně k dispozici i mimo vyučování.	1	2	3	4	5
2.12	Učitelé na naší škole jsou vždy ochotni pomoci žákům.	1	2	3	4	5
2.13	Učitelé na naší škole se vždy snaží vysvětlit žákům to, čemu nerozumí.	1	2	3	4	5
2.14	Chování učitelů na naší škole vzbuzuje u žáků důvěru.	1	2	3	4	5

2.15	Na naší škole se cítím bezpečně, nebojím se zde řešit své problémy.	1	2	3	4	5
2.16	Učitelé na naší škole mají k žákům přátelský přístup.	1	2	3	4	5
2.17	Učitelé na naší škole mají dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vyučovat a odpovídat na dotazy žáků.	1	2	3	4	5
2.18	Vedení naší školy se snaží vyhovět individuálním požadavkům žáků.	1	2	3	4	5
2.19	Na naší škole jsou stanoveny úřední hodiny pro žáky v době, která mi vyhovuje.	1	2	3	4	5
2.20	Učitelé na naší škole se mi věnují individuálně podle mých potřeb.	1	2	3	4	5
2.21	Naší škole záleží na tom, aby poskytovala žákům co nejlepší vzdělání.	1	2	3	4	5
2.22	Učitelé na naší škole se zajímají také o mé osobní zájmy či problémy.	1	2	3	4	5