



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Analýza rozhovorů s řediteli a učiteli škol na téma autoevaluace

Zpracoval:
Mgr. Karel Černý, Ph.D.

Prosinec 2011

OBSAH

1. Úvodní metodologická poznámka	3
2. Způsob provedení: Hlavní role managementu	4
3. Výběr metod: Dotazníkové šetření jako favorit	4
4. Hodnocení smysluplnosti: Přínos versus formalita	5
5. Jak ředitelé pracují s výsledky autoevaluace?	9
6. Prioritní oblasti a strategie jejich stanovení: Přepestrá mozaika	10
7. Obtížné oblasti: S jakými tématy si školy neví rady?	13
8. Bariéry: Zdroje, expertiza, důvěra a obavy ze zneužití zřizovatelem či inspekcí	14
9. Hodnocení implementace reformy	19
10. Závěry a shrnutí	20
11. Příloha: Otázky k rozhovorům vedeným v první vlně v roce 2010	22

1. Úvodní metodologická poznámka

Výzkum v projektu nebyl zaměřen jen na sběr kvantitativních dat formou dotazníků a anket¹, ale prováděli jsme také rozhovory s řediteli a učiteli škol. Cílem bylo získat další zdroj informací, kterým by bylo možné potvrdit či porovnat závěry z anket a dotazníků a také který by umožnil hlubší vzhled to problematiky autoevaluační praxe na školách.

Tato výzkumná zpráva vychází z výsledků analýz 26 hloubkových strukturovaných rozhovorů s řediteli škol, případně také učiteli. Pojednává o tom, jak školy organizují, chápou, zpracovávají a využívají proces vlastního hodnocení školy. Důraz je přitom kladen na analýzu identifikovaných problémových oblastí: hodnocení smysluplnosti autoevaluace, hodnocení její případné formálnosti a její administrativní zátěže, snaží se poukázat na oblasti, které jsou pro školy při procesu vlastního hodnocení obtížně uchopitelné, a konečně se pokouší také identifikovat bariéry efektivního provádění autoevaluace na školách.

Rozhovory probíhaly v roce 2010 a 2011. Oslovili jsme školy různého typu, z různých krajů, odlišné velikosti a s různými zřizovateli. V roce 2010 většinou probíhaly rozhovory s učitelem a zástupcem managementu (převážně šlo o ředitele, proto v tabulce nerozlišujeme zástupce ředitele). V roce 2011 jsme se k některým školám vrátili a provedli jsme ještě jednou hlubší rozhovor již jen se zástupcem managementu.

	Rok 2010		Rok 2011
MŠ speciální	1 ředitelka		1 ředitelky
MŠ a ZŠ speciální	1 ředitelka	1 učitelka	1 ředitelka
Základní škola	3 ředitelky	1 učitelka	2 ředitelky
Základní umělecká škola			2 ředitelky
Gymnázium	3 ředitelé	3 učitelé	2 ředitelé
Obchodní akademie	1 ředitel		1 ředitel
Střední odborná škola	2 ředitelé		1 ředitel
Celkem respondentů	11 ředitelů	5 učitelů	10 ředitelů

Jedná se o malý, ale vyvážený vzorek respondentů. Všechny školy mají společné to, že projevíly zájem o účast v projektu Cesta ke kvalitě a využily nabídky některých aktivit.

Rozhovory byly v průměru půlhodinové.

Vzhledem k charakteru vzorku, a zejména s ohledem na kvalitativní charakter dat a jejich způsob zpracování, nebyla primárním cílem analýzy kvantifikace (např. výpočet četností) jednotlivých odpovědí a následná identifikace toho, jaký typ opatření na školách převažuje a jak ředitelé škol s výsledky autoevaluace nejčastěji nakládají. Analýza si tak neklade ambici přijít s takovým zmapováním školské reality, které by bylo možné spolehlivě zobecňovat. Metoda kladení otevřených otázek v rámci polo-strukturovaného rozhovoru spíše umožnila zachytit maximálně autentické výpovědi o školní realitě, které nejsou již předem sešněrovány a redukovány předpřipravenou nabídkou několika málo možných odpovědí (např. dotazníkové šetření).

I přesto bylo možné identifikovat určité základní skupiny (či obecnější typy) odpovědí na jednotlivé otázky a tematické okruhy. A také jisté pravidelnosti a častěji se opakující vzorce, se kterými budou čtenáři seznámeni na následujících řádkách. Lze se tedy domnívat, že došlo k teoretickému nasycení, realizace dalších rozhovorů by patrně nepřinášela žádnou další přidanou hodnotu, neotevírala by nejspíše žádné nová témata a nevedla k formulaci nových hypotéz a interpretací².

¹ Viz další výzkumné zprávy mezi výstupy projektu <http://www.nuov.cz/ae/vyzkumy-a-sbery-informaci>.

² Srov. Hendl, J. Kvalitativní výzkum, Portál, Praha 2005.

Sebraná data byla doslovně přepsána (transkript), zpracována a kódována s pomocí softwaru MAX-QDA. Byla zde použita metoda otevřeného kódování, kdy se texty opakovaně pročítají, výzkumník postupně získává teoretickou citlivost k danému materiálu a v celém textu krok za krokem odhaluje základní textové sekvence (výroky) nesoucí podobné obsahy. Ty může v dalším průběhu kódování třídit, vzájemně seskupovat nebo naopak dále diferencovat a zjemňovat. Paralelně tak dochází k vyčerpávajícímu (konečnému) kódování textů i k tvorbě samotného kódového systému, který je většinou v průběhu kódování sám podroben revizím a změnám. Výzkumník proto k datům přistupoval bez jakýchkoliv apriori hypotéz a předem vytipovaných kategorií, jak se doporučuje v tomto typu kvalitativního výzkumu. Snahou bylo nejprve naopak „nechat promluvit data“. Při tom bylo cílem především odhalit témata, pravidelnosti a vztahy v bohatém empirickém materiálu, který se týká tématu výzkumu. Uplatnila se tedy především běžně používaná strategie otevřeného kódování³.

2. Způsob provedení: Hlavní role managementu a různé způsoby zapojování ostatních

Existují dva základní typy škol, pokud jde o organizační provádění autoevaluace. V jednom typu hraje dominantní roli ředitel školy, případně zástupce ředitele: „*Hlavní roli myslím, že má ředitel školy, který to zastřešuje. A potom se na té autoevaluaci podílejí všichni zaměstnanci.*“ Často se zde konstatuje, že „je to otázka vedení školy.“ Podobně tento typ popisují ze svého pohledu i samotní učitelé: „*Hodně té práce je na vedení školy. Od těch to vychází. My jsme jenom takoví ti mraveněčci, co...I když je pravda, že bez těch to taky nešlo.*“ Tento přístup se týká zejména škol menších, ale nemusí to být pravidlem.

Na druhé straně jsou ředitelé, kteří zdůrazňují snahu o větší dělbu práce a participaci nejrozličnějších zaměstnanců školy na celém procesu vlastního hodnocení. Často zde hrají vysokou roli předsedové předmětových komisí. Typický je výrok: „*Na autoevaluaci se nejvíce podílí vedení školy a předsedové předmětových komisí.*“ Tyto strategie a postupy jsou ale velmi diverzifikované v závislosti na stupni, velikosti a typu školy. Případně také manažerském stylu ředitele.

Poměrně propracovanou dělbu práce líčí také ředitel většího odborného učiliště: „*Tu zprávu dělá každý učitel za svoji třídu. Každý mistr za svoji skupinu. Samozřejmě i předsedové komisí za třídní učitele, za třídu, vyučující za svůj předmět. A pak to jde zástupci ředitele, který to shromažďuje a pak to jde ke mně. A my to pak s paní asistentkou dáváme dohromady. Vždycky, když to bylo za rok, tak se vytáhlo ze zákona...udělali jsme takovou nějakou osnovu, co by tam mělo být a jaké závěry.*“ Kromě organizačních jednotek školy (viz výše – třídní učitelé, mistři, předmětové komise, management) může propracovanější dělba práce při provádění autoevaluace sledovat také logiku jednotlivých tematických okruhů stanovených legislativní normou hovořící o povinnosti škol evaluovat tyto oblasti: „*Autoevaluace je záležitostí celé školy. Jak byly vlastně stanoveny ty jednotlivé oblasti autoevaluace, tak vždycky tam v té oblasti je určena osoba, která za to zodpovídá, za tu oblast. Takže už bylo vlastně na ní, jestli si loží nějaký svůj tým a s kým bude vlastně spolupracovat.*“

Téma problému možného finančního ohodnocení učitelů participujících na procesu autoevaluace je podrobně rozpracováno v dalších pod-kapitolách. Zde pouze na okraj uvedme, že v souvislosti s dělbou práce na další zaměstnance školy není zcela samo sebou, aby tuto práci „navíc“ dělali učitelé automaticky zcela zdarma. Ředitelé při organizaci práce jsou tímto hlediskem limitováni: „*Požádal jsem o spolupráci s tím, že samozřejmě to požádání o spolupráci...za tím byla finanční odměna. Současná doba už ale není o nějaké dobrovolnosti. A o tom, že to budeme dělat s láskou a z lásky k dětem.*“

³ Srov. Strauss, A., Corbin, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999.; Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Sage: London & Thousand Oaks, California 1994.

Na druhém konci pomyslné škály, nacházejícím se v opozici k poměrně častému přístupu, kdy vlastní hodnocení školy leží především na bedrech ředitele školy, jsou početně marginální příklady extrémní participace nejen celé školy, ale dokonce také mimoškolních aktérů: „*Žákovská rada především (participuje na autoevaluaci, pozn. K. Č.), protože ne všichni žáci na to stačí. Pochopitelně seznámí s tím všechny žáky. Pak samozřejmě, neříkám, že se toho přímo účastní, ale také se do toho určitým způsobem pletou rodiče, protože nám dost často pomáhají. A my docela slušně spolupracujeme s obcí, takže i ten pan starosta, který tady má vnučku. Vlastně každý z těch představitelů obce tady má nějaké ty děti nebo vnučátka...*“

Existuje určitá tendence, kdy spolu s velikostí školy a její organizační složitostí narůstá také dělba práce a participace celé školy na procesu autoevaluace. Na druhou stranu se patrně jako minimálně stejně silný faktor projevuje manažerský styl práce ředitele této školy, někteří upřednostňují svou dominantní roli a zodpovědnost, jiní přenášejí zodpovědnost a práci na ostatní. Konečně svou roli nejspíše budou hrát i samotné postoje vůči zákonné povinnosti provádět autoevaluaci.

3. Výběr metod: Dotazníkové šetření jako favorit

Naprostu dominuje metoda standardizovaného dotazníkového šetření, které se pak zpracovává s pomocí jednodušších statistických metod (průměry, frekvence odpovědí). Případně metodou jednoduchého intuitivního rozboru otevřených otázek. Obliba dotazníku jako nástroje je jednoznačná, hovoří o něm téměř každý ředitel. Školy používají nejčastěji dotazníky pro žáky, pro učitele, pro rodiče. Příležitostně také dotazníky pro ostatní zaměstnance školy, pro absolventy školy nebo pro zaměstnavatele svých absolventů (např. v případě učňovských učilišť).

Ředitelé škol v této souvislosti často zdůrazňují, že se snaží přizpůsobovat znění otázek a délku dotazníku co nejvíce možnostem svých „respondentů“: „*Sebehodnocení žáků děláme. Já třeba osobně ve třídě formou týdenních plánů. Na konci každého týdne pokaždé jiným způsobem – usměváčci, šklebouni...Jednou hodnotí chování, jednou hodnotí dosažené výsledky, jednou hodnotí vztahy...*“ Často se s pomocí dotazníků zjišťuje spokojenost rodičů nebo žáků se školou a s jejími jednotlivými aspekty. Například spokojenost s učiteli a s výukou jednotlivých předmětů: „*Průzkum předmětů na přírodovědné větvi – matematika, fyzika, biologie. Způsob výuky, ke kterému se vlastně studenti vyjadřovali. K tomu dotazníku a ten se potom vyhodnocoval. Byl anonymní. A potom se ty výsledky dostali zpátky k učitelům ve formě takové krátké zprávy, ale byly přímo určeny tomu učiteli.*“

Ředitelé mají dojem, že metoda dotazníkového šetření je relativně jednoduchá. Podle nich je možné dotazník vytvořit, administrovat a analyzovat sebrané informace a výsledky „na koleni“, dotazník tedy nevyžaduje vysokou expertizu, postačí jakési „metodologické kutilství“ a „selský rozum“. Přitom si ředitelé vesměs zároveň také pochvalují skutečnost, že výsledky získané z dotazníků budí dojem „vědeckosti“ či „objektivity“, jde podle nich o relativně těžko zpochybnitelná data, nikoliv o subjektivní dojmy.

Další metody získávání informací v rámci vlastního hodnocení školy jsou již na rozdíl od dotazníku velmi různorodé. Nelze vysledovat nějaký dominantní vzorec. Přístup škol je již velmi různý.

Poměrně velmi populární jsou různé formy SWOT analýzy (zpracovává vedení školy, někdy i každý učitel, prvky SWOT analýzy se implementují ale také do rodičovských dotazníků).

Další frekventovaná metoda je testování znalostí a dovedností žáků, případně využívání nějakých dalších forem testů. Často se v této souvislosti zmiňují komerční subjekty, které testování žáků nebo školy nabízejí (SCIO, Kalibro, ale řada ředitelů vychvaluje také Barvy života).

V pořadí četnosti může následovat metoda pozorování, hospitací a vzájemných hospitací.

Ostatní metody jsou již velmi marginální a specifické (např. externí hodnocení ze strany jiné školy, schránka důvěry pro rodiče, zpětná vazba získávaná pravidelným setkáváním s absolventy školy, informace z úřadu práce).

Zatímco je metoda dotazníku nejpoblárnější, zas a znovu se opakují výroky, které ukazují na silný pocit ředitelů škol, že neexistují všeobecně dostupné dotazníky (a další nástroje), které by byly zpracovány expertně a bylo by možné je ve školách spolehlivě používat a vyhodnocovat. Expertní podpora školám stále chybí. Zároveň reflektují skutečnost, že v případě metod sběru dat improvizují, „dělají věci na koleni“ a v této souvislosti často sebekriticky hovoří o tom, že jsou jakýmsi diletanty, kteří musí bezpodmínečně zlepšit způsob své práce.

4. Hodnocení smysluplnosti: Přínos versus formalita

Podívejme se nejprve s určitým časovým odstupem, jak byla vedením škol a také učiteli reforma stanovující zákonnou povinnost pravidelně realizovat proces vlastního hodnocení školy vůbec přijata. Jde o smysluplnou aktivitu, kterou školy vzaly za svou? Nebo jde v jejich pohledu spíše o další byrokratickou práci navíc a formalitu, která školy jen zatěžuje a nic pozitivního jim nepřináší?

Daleko pestřejší škála názorů se týká pozitivního hodnocení autoevaluace, jeho možných nejrůznějších přínosů pro práci ředitele a chod i rozvoj školy. Typologicky daleko chudší jsou naopak argumenty hovořící proti smysluplnosti a užitečnosti procesu autoevaluace na školách, kdy se zas a znovu s jistou pravidelností opakuje menší počet námitek. To však neznamená, že by svou celkovou četností zaostávaly za postoji s kladným znaménkem.

Na velikosti záleží

Podobný dopad vedoucí k nízké upotřebitelnosti výsledků autoevaluace (zprávy) je způsoben také negativním hodnocením samotného zákonem stanoveného procesu autoevaluace školy. Je-li povinnosti vypracovávat vlastní hodnocení školy vedením i učiteli chápána shodně jakou pouhú formalitu a další administrativní zátěž, škola pak s jejími výsledky dále nepracuje a nepřistupuje k žádným opatřením z ní vyplývajících. Tento problém se vyskytuje nejčastěji u menších škol v menších městech: „*Jestliže je někde nějaká malá škola, malotřídka nebo prostě škola do dvaceti žáků, tak to je skutečně asi zbytečná opičárna, protože tam si stejně všichni vidí do talíře...ta formální autoevaluace k ničemu není. Tam, kde se ty lidi znají, kde se potkávají odpoledne v krámě, večer v hospodě a o víkendu na tenise, tam je to skutečně zbytečný.*“ Nejtěvřeněji a nejděmítavěji podobnou skepsi k vlastnímu hodnocení školy vyjádřil ředitel venkovské malotřídky: „*Víte, mě to štve, že to musím vůbec dělat. Tak co bych s tím ještě otravoval ty děti. Takhle asi....Já jsem to úplně přehlídl, Vám říkám (zákonnu povinnost provádět autoevaluaci!, pozn. K. Č.). Já jsem to nedělal. Já jsem to nechtěl dělat. A inspekce mi to vytkla...říkala, máte všechno prima, ale tohle musíte rychle dodělat nebo Vám do zápisu napíšeme velké problém...a dodělal jsem.*“

Zřetelně se tedy ukazuje, že v pohledu ředitelů na velikosti skutečně záleží. Menší školy mají sklon chápat povinnosti vlastního hodnocení jako formalitu a práci navíc. Jako něco, co je neúměrně zatěžuje a snad někdy dokonce převažuje nad jejich možnostmi a schopnostmi daným limitovaným zdroji a personálem. Takovíto ředitelé si často ztěžují, že zákonem stanovená povinnost vlastního hodnocení „*nezohledňuje charakter té školy*“. U ředitelů škol větších nebo organizačně složitějších (např. složené z více škol či stupňů škol, z více samostatných budov) je naopak tendence chápat autoevaluaci pozitivněji: „*...chápu, že když je malotřídka nebo prostě škola, která má jeden typ školy, tak že to vedení je schopno si to uhlídat. Ale s tím, že tady je prostě spousta součástí, tak je potřeba nějaké autoevaluační plán*“.

Další dílčí – a tentokrát spíše menšinové – námítky na adresu autoevaluace se týkají její zbytečnosti, avšak nikoliv z důvodů velikosti školy. Malá část ředitelů má například tendenci zaměřovat autoevaluační zprávu a výroční zprávu školy: „*Já si myslím, že je to zbytečné, zbytečný*

proces. Jo, prostě navíc. Pro mne je to, pro mne je základ vlastně výroční zpráva, kterou já už beru jako autoevaluační zprávu. A vlastní autoevaluace nebo toto, to je dublování výroční zprávy...Jo, je to dvojitá práce."

Formalita a administrativní zátěž: Mantra kritiků

Zcela výjimečně se pak také vyskytl explicitní názor hodnotící zákonný požadavek provádět vlastní hodnocení školy v širším kontextu školských reforem a především v hierarchii problémů školského systému i jednotlivých škol. Tento názor neodmítá myšlenku nebo princip autoevaluace, ale její relativní důležitost a prioritu: *„Já mám osobně zkušenost z ministerstva školství, že autoevaluace není na pořadu dne. Že máme takových průserů, když to takhle doslova řeknu, protože tam ohrožuje vůbec existenci školy...tohleto si budeme moci řešit, jestli to ovlivňuje kvalitu českého školství až v okamžiku, kdy budeme vědět, že ministerstvo školství nepodniká kroky, které zásadně poškozují hlavně speciální školství, ale i školství základní.“* Vyhraněně kritický postoj k MŠMT jako takovému a hodnocení stavu vzdělávacího systému v České republice tedy zcela zřetelně anticipuje přijetí různých reforem, v tomto případě povinnosti autoevaluace: *„Tady by se mělo napřed autoevaluovat to MŠMT. Teď to myslím úplně vážně, protože to, co se děje za poslední roky, to odnesou generace dětí. Než to zase někoho napadne, že to byla kravina, tak zase nějaká doba uteče. Takže nedělám si nějaký iluze, že by ta autoevaluace...může ovlivnit kvalitu školství v okamžiku, kdy máme všechno nějakým způsobem zabezpečený.“*

Mezi kritickými námitkami směrem k autoevaluaci však kromě výše uvedených minoritních argumentací naprosto dominuje pravidelně se opakující názor hovořící různým způsobem a z různých perspektiv o formálnosti celého procesu. To je základní mantra všech kritiků vlastního hodnocení školy, týká se zhruba třetiny ředitelů (část z nich ale zastává celkově ambivalentní postoj k autoevaluaci, je ochotna připustit i její přínos).

Naprosto typicky se zas a znovu opakuje následující názor: *„Já mám pocit, že spoustu věcí se dovíím, když normálně chodím po škole. Když vidím, že tam se kolegyně baví naprosto normálně a v pohodě. Když něco řeknu a vrátí se mi to zpátky, ty úkoly. Když vím a řeknu, bude nějaká akce. A ze čtyřiceti lidí mi třeba třicet řekne 'bezva, my do toho půjdeme'...to jsou pro mě indikátory, že to funguje. Ale jak to napsat do té autoevaluační zprávy? Jak to zhodnotit? Já prostě nevím.“*

Další typické výroky dokreslují tuto častou pozici ředitelů. Typické jsou pak krátké výroky hovořící o tom, že vlastní hodnocení školy stejně provádí i bez zákonné povinnosti: *„Určitě to má smysl pro tu školu. Kdyby to nebylo dáno zákonem, tak to stejně budeme dělat. Ale nebude to na tom papíře. Nebude to mít takovou formu...po pravdě, já svoji práci dělal od začátku stejně. Ale teď na to mám tedy papír.“* Podobně to vidí i další: *„Já nejsem tady s tímhle moc spokojená, protože mám pocit, je to strašně u určitých lidí formální. Pokud ta autoevaluace nemusela být takto, tak my jsme to stejně dělali...Ale nemuselo být z toho x zápisů. Nemuselo to být potom zpracované v nějaké fakt zprávě, kterou tedy zase potí ten ředitel.“*

Ředitelé tedy v souvislosti s formalitou zákonné požadavku velmi často zároveň – alespoň na obecné úrovni – konstatují, že jim (a obecně školskému managementu) vlastní hodnocení školy slouží jako užitečný dokument: *„A já si myslím, že to potřebuje každý člověk ke své práci, ke svému vývoji, pokud se chce někam vyvíjet. Nemusíme tomu zrovna říkat vzosně autoevaluace, ale je to běžný přirozený proces, že hodnotím svou práci. Tomu tak vždy bylo, je a bude... Jsou kvantifikátory, já nevím, indikátory...Jako mně to přijde komedie.“*

Velmi často se pak v souvislosti s formálností procesu autoevaluace objevuje výtka v kontextu celkového administrativního zahlcení a přetížení škol: *„Spíš kdyby těch papírů bylo méně. My Vám teď píšeme takový blbosti, že já si kolikrát říkám, vždyť já na to zase zapomenu.“* Jiná ředitelka tuto kritiku podtrhuje, ačkoliv opět jedním dechem zdůrazňuje, že autoevaluaci vždy chápal jako užitečnou věc: *„Já jsem si to dělala už dříve, jenže to jsem měla papír, kde jsem měla lehce načrtnuté...a bylo to jasné...Tabulka, musíme to, to, to a to. A pak mě zdravě naštválo, že z toho najednou dnes musím dělat elaborát. Protože to už je něco, co nepotřebuju. Co mě zabírá zbytečně*

moc času. A myslím si, že je to opravdu formální...mně totiž připadá šílený – a nevím, kdo to vymyslel – že tam musí být všech těch pět okruhů. To je moc, to stejně člověk nestihne postihnout...a je to pak formální.” Ředitelka svůj postoj uzavírá i tak konstruktivně s výhledem, aby práce nad autoevaluací nebyla na úkor práce pro svůj pedagogický tým a své žáky: „Takže pro mne se nemění nic (zákonnou povinností zpracovávat autoevaluaci, pozn. K. Č.). Já budu míň psát a spíše budu více s těmi svými kolegy pracovat.“

Smysluplnost procesu autoevaluace

Pokud jde o pozitivní hodnocení procesu vlastního hodnocení školy (i jako legislativního požadavku), pozitivně naladějí ředitelé uvádějí oproti kritikům širokou paletu důvodů: (a) chápou autoevaluaci jako základní a nutnou zpětnou vazbu své práce, (b) zároveň jako nezastupitelnou součást strategického plánování budoucího rozvoje školy, (c) jako proces, který umožní systematickou reflexi a hlubší zhodnocení situace na škole, ke které by se pouze intuitivním způsobem nikdy nedobrali, (d) jako proces, jehož samotné provádění svým vedlejším důsledkem přispívá ke zlepšení atmosféře a komunikace na škole, a menšinově (e) také jako nástroj k anticipaci a předvídaní problémů, (f) proces, který při řízení školy jejím manažerům napomůže stanovit priority jejich práce, a konečně (g) jako „bič“, který je donutí dělat něco přínosného, co by jinak z mnoha důvodů nedělali.

V souvislosti s postojem k autoevaluaci a jeho dynamice je zapotřebí zdůraznit, že se řada ředitelů vyjadřuje v tom smyslu, že sice legislativní požadavek zprvu chápala jako nutné zlo a další administrativní zátěž, nicméně spolu s rostoucí zkušeností s dalšími cykly vlastního hodnocení školy svůj postoj mění, protože se autoevaluaci mezitím naučili provádět efektivněji a také lépe pochopili přednosti a potenciál přínosů pro rozvoj školy (viz podrobněji v dalších sub-kapitolách).

Ředitelé o autoevaluaci často mluví **jako o jakémsi „zrcadle“**, které jim nastavuje určitý pohled na školu, ke kterému by se samotní nedopracovali, nebo ho ani nechtějí vidět a připustit si ho: *„Člověk si uvědomí ta negativa, která si...ne že by o nich nevěděl, ale který nechce slyšet...takže je to tak, že někdy mi paní učitelky říkají: ‘No dala sis tam ty otázky, ty z toho budeš zase pěkně divoká.’“* V této souvislosti někteří připouštějí, že jde dokonce až o bolestivý a s emocemi spjatý proces „poznání reality“ vlastní školy: *„Tak jsme si na úvod udělali SWOT analýzu...nebylo to úplně jednoduché, co jsem se dověděla.“* Podobně hovoří jiná ředitelka o zkušenosti s „tichou schránkou“ pro rodiče, kterou zřídila v souvislosti s autoevaluací školy: *„Někdy není lehké si to přečíst. A že jsme se setkali se stížnostmi.“*

Často je v této souvislosti zmiňována také jakási **„provozní slepota“**, která ředitelům zamezuje vytvořit si odstup a ostřejší náhled na realitu, protože jsou její součástí a nemají potřebný distanc: *„...takhle to na první pohled vypadá, že jsme nejlepší. Ale ve skutečnosti máme spoustu problémů. Ale myslím se, že když o nich víme a můžeme je doložit, tak je to základ k tomu, aby se odstraňovaly.“*

Přínos autoevaluace stanovené zákonem je pak spatřován právě v tom, že umožní **systematičtější, spolehlivější, validní a hlubší pohled na realitu školy**: *„Taky se mi nechce psát další papír, nebudu se tím zabývat. Ale zase když to napíšu, tak si i já dokážu ty věci uvědomit. Normálně si to tak uvědomit nedokážu.“* Zdůrazňuje se zde především vhléd, který nebude díky autoevaluaci jen intuitivní, nesystematický a nárazový: *„A jako posunulo nás to v tom, že jsme dokázali pojmenovat věci, o kterých jsme hovořil jen jakoby v náznaku nebo běžně v hovoru, aniž jsme si ale pořádně uvědomili, že to děláme. Toto nás opravdu přivedlo k tomu, že jsem to dokázali pojmenovat, systematicky, dali jsem tomu nějaký systém, řád. Vlastně od těch základů až k tomu vrcholu.“*

V této souvislosti se dokonce hovoří pozitivně o tom, že zákonná povinnost provádět vlastní hodnocení školy vede k tomu, aby se na ni ředitelé podívali komplexně. Tak komplexně, jak by toho ve většině případů jen svým vlastním selským či praktickým rozumem nebyli schopni: *„Je to jemnější obraz. Každé to kritérium má řadu otázek. Je to systémová záležitost, kterou pokud by*

člověk měl dělat sám, tak ji dohromady nikdy nedá...na to by se normálně běžně nepřišlo, protože by Vás to nikdy nenapadlo."

Téma legislativního „donucení“ je vůbec velmi často zmiňované i na obecnější úrovni, a to spíše v ambivalentním či dokonce pozitivním slova smyslu: zákonná povinnost provádět vlastní hodnocení školy ředitelé donutí provádět proces, o kterém soudí, že může být přínosný, ale na systematictější a pravidelné úrovni by ho bez zákonné povinnosti neprováděli. Typický je výrok ředitel středně velké školy: *„To vidím jako velké plus, které je dané i tím zákonem, že jsem povinen to udělat. Nebudeme si nic nalhávat, dneska v návalu těch problémů, člověk by jakoby to odsouval na vedlejší kolej.“* Mírně významový posun se objevuje ve stejné skupině názorů, které více zdůrazňují pragmatický charakter přístupu k autoevaluaci: když už to musíme dělat, tak ať z toho také něco máme, ať to tedy maximálně efektivně zúročíme. Ilustrace tohoto přístupu by mohla být následující: *„Prostě té autoevaluace probíhá tak, abychom na jedné straně naplnili literu zákona. A na straně druhé, když už něco musíme dělat, tak aby to pro nás mělo také nějaký užitek.“*

Dokonce se v této souvislosti menšinou vyskytuje také explicitní názor, že zákonná povinnost pomáhá ředitelům, aby proces vlastního hodnocení školy prosadili nebo ospravedlnili směrem k učitelům: *„Svým způsobem mi i ten zákon pomohl, když jsem to tady začal prosazovat. Taková ta nedůvěra kantorů, proč to mají vlastně dělat. Já jsem jim řekl, protože musíme.“*

Na obecné rovině pak někteří ředitelé také uvádějí, že jim výsledky autoevaluace umožňují **stanovit či přeskupit priority týkající se řízení a rozvoje školy**. O řadě problémů podle svých slov ledacos tuší na základě běžného každodenního provozu školy, tedy i bez provedení vlastního hodnocení školy. Tyto problémy však často hodnotí jako méně závažné a dávají přednost řešení problémů jiných. Teprve na základě autoevaluace (např. vyhodnocení žákovských či rodičovských dotazníků na různá témata, rozbor výsledků testování znalostí a kompetencí žáků v jednotlivých třídách či ročnících) si mohou uvědomit, že řadu problémů podceňují, ačkoliv jsou ve skutečnosti velmi závažné a jejich řešení nesnese odkladu. Asi nejvyzrálejší a nejexplicitnější formulaci tohoto postoje nabídl ředitel větší střední školy ve velkém městě: *„Já jsem měl problémy školy nastaveny jako priority v pořadí. Stávalo se mi, že jsem například měl problém nastavený jako desátý, ale kantoři nebo studenti ho posunuli na přední místo. Tedy, posunul jsem problém jako prioritu.“* Pointa je zde tedy podle takto naladěných ředitelů v tom, že jako manažeři disponují omezenými časovými, finančními a lidskými zdroji a nikdy stejně nemohou řešit ani vyřešit vše. Rozhodování, kam napřít limitované zdroje a síly, může napomoci právě kvalitně provedená autoevaluace.

Takto explicitně formulované a vyzrálé výroky a postoje k autoevaluaci nepatří k nejčastějším, nicméně se v rozhovorech také vyskytují. Lze si přitom jen přát, že nejde o opakování pouček o vlastním hodnocení školy, které by ředitelé získali na školeních nebo v literatuře k tématu, ale jde skutečně o jejich postoj, se kterým pak také přistupují k realitě a řízení vlastní školy.

V souvislosti s nastavováním priorit dále souvisí také **anticipace a včasné odhalování „nazrávajících problémů“**. Následující výrok dobře ilustruje tento přínos autoevaluace z hlediska ředitelů, ačkoliv není v celku všech výpovědí nijak častý: *„Ta výhoda je také v tom, že se v rámci dotazníkových šetření často narazí na věci, které se dají ošetřit. Dá se předcházet spoustě věcem.“* Ředitelé v této souvislosti zdůrazňují pojetí autoevaluace školy právě jako akčního výzkumu: *„Takže tam, pokud se něco ukáže při tom čtvrtletním nebo pololetním hodnocení, že je nějaký problém, tak je šance to řešit. Kdybychom ty body neměli sepsaný, tak nám to pravděpodobně ulítne.“*

Vlastní hodnocení školy je pak pravidelně a velmi často **viděno ve vztahu k budoucnosti školy a jejímu rozvoji**: *„Člověk se jednou za tři roky zastaví a může zhodnotit, co se splnilo, co se nesplnilo. Může to vyhodnotit, naplánovat nějaké další cíle.“* Jde často o až jakousi přirozenou integrální součást plánování dalšího rozvoje školy, typicky se argumentuje takto: *„Já si myslím, že bez toho to ani nejde. Protože pokus si nezhodnotíte, co se mi povedlo a nepovedlo, tak nejsem schopná se ve své práci posunout dál.“* Vesměs je tak současná situace školy zasazována do kontextu její minulé situace a jejího budoucího směřování. Jde tedy o explicitní snahu podchytit

dynamiku jejího vývoje a trendy v různých dílčích oblastech školní reality („*Posunuli jsme se někam*“, „*Podívat se na to, jak to bylo dřív. Jestli se nám to vyvíjí pozitivně, nebo negativně.*“). Také je zde autoevaluace chápána právě jako zdroj dynamiky a změny školy, například: „*...neusnout na vavřínech a motivovat se.*“

Výsledky a závěry autoevaluace se proto vesměs promítají do relativně podrobného a propracovaného akčního plánu rozvoje školy na následující roky. Jak vysvětluje ředitel jedné velké školy v krajském městě: „*Takhle to vypadá. Je to podrobně popsáno: konkrétní úkol, jmenovitá zodpovědnost, termín plnění.*“

Menšinou se vyskytují další názory hovořící o přínosu procesu autoevaluace a jeho smysluplnosti. Jde především o přínos, pokud jde o vztahy a komunikaci vedení školy se žáky, ale také s učiteli. Tedy o jakousi skupinu **„human relations“ doprovodných efektů**. Ředitelé mají za to, že například žákovské dotazníky vedou svým nedelším efektem k tomu, že se mladí lidé s vlastní školou více identifikují, dávají jim pocit, že mohou vyslovit svůj názor, že o něj někdo stojí. Dokonce mohou mít i dojem, že tak vlastně intenzivněji participují na životě školy a podílejí se i na její změně: „*Já si myslím, že třeba ti studenti, že to velmi přivítali, ten dotazník... mohli se vyjádřit, jestli třeba je nebo není problémová výuka. Jestli kantoři klasifikují spravedlivě, nebo nespravedlivě. Že se jich na to vůbec někdo zeptal, že to někoho zajímá. To si myslím, že bylo velké pozitivum třeba i pro klima na škole.*“ Něco podobného pak někteří ředitelé vyzdvihují i v případě učitelů a klimatu učitelských sborů: „*Takže si myslím, že to vnímali velice pozitivně, že se mohli vyjádřit k těm problémům a mohli navrhnout nějaká opatření.*“

5. Jak ředitelé pracují s výsledky autoevaluace?

Na obecné úrovni se ukázalo, že ředitelé s pomocí procesu autoevaluace získávají zpětnou vazbu a přesnější obrázek o své škole a také pomáhá plánovat budoucí rozvoj školy. Případně jim také umožňuje anticipovat potenciální problémy a stanovovat priority manažerské činnosti a řízení učebních procesů ve škole. Podívejme se nyní podrobněji na další, a již konkrétní, skupiny opatření, které v souvislosti s vlastním hodnocením školy (a jejím vyhodnocováním) přijímají.

Pokud bychom se dále podrobněji podívali na opatření, která vedení škol přijímají na základě výsledků autoevaluace, paleta kroků je velmi pestrá. Jejich rozmanitost mimo jiné odráží rozdílnou povahu problémů jednotlivých škol, jejich různou velikost, různý stupeň vzdělávání (základní nebo střední školy) a charakter (např. školy z velkých měst vs. venkovské malotřídky), ale také hodnocení autoevaluačního procesu samotným vedením škol (zda je hodnocen jako pouhá formalita a požadavek daný zákonem, nebo naopak jako smysluplný a přínosný proces, viz výše). I přesto však lze vysledovat určité pravidelnosti a častěji uváděná opatření. Nejčastěji uváděná opatření lze zařadit do následujících obecnějších kategorií: skladba vyučovaných předmětů, hospitace a rozvoj učitelů, technické zázemí školy.

Řada konkrétních opatření směřuje do oblasti změny skladby vyučovacích předmětů. Mění se jejich nabídka (zejména v případě volitelných předmětů na základě požadavků žáků, případně rodičů), posilují se hodinové dotace vybraných předmětů na základě měnících se potřeb studentů („*Na základě autoevaluace jsme posilovali hodinové dotace základů společenských věd.*“) nebo dochází k integraci dříve samostatných předmětů (např. sloučení základů administrativy a výuky informatiky). Někdy může dokonce docházet i ke změně učebních plánů pro jednotlivé ročníky, načasování zařazení jednotlivých předmětů do příslušných ročníků se může optimalizovat s ohledem na zjištěné nedostatky či měnící se požadavky. Podobně ředitelé uvádějí, že se s ohledem na výsledky autoevaluace snaží měnit také metody výuky (větší důraz na frontální výuku, nebo naopak zařazování projektového vyučování, týmové či skupinové práce studentů). Tento typ opatření je v nejobecnější rovině silně provázán s opatřeními, která mají dopad na úpravy další podoby školního vzdělávacího programu. Jak typicky konstatuje jeden ředitel gymnázia okresního města na

Vysočině: „Opatření, která si stanovíme na základě autoevaluace, zahrneme do školního vzdělávacího programu na další období.“

Další častá konkrétní opatření, která se přímo týkají výuky, jsou hospitace ředitelů nebo vedoucích oborových komisí. Výsledky vlastního hodnocení školy managementu dokáže napomoci při rozhodování, na jaké předměty se zaměřit a kterým směrem napnout pozornost při plánování hospitací. Podobně jsou výsledky autoevaluace na některých školách využité při plánování dalšího vzdělávání učitelů. Často vlastní hodnocení školy může odhalit také další, zdánlivě banální či nečekané, problémy přímo se dotýkající výuky. Typicky například v případě klasifikace, která se ukazuje v případě různých učitelů jako velmi nejednotná, případně z hlediska žáků ne zcela transparentní: „Někdy tady třeba zjistíme, že jsou problémy s klasifikací žáků. Pak děláme opatření, že každý kantor musí před začátkem klasifikačního období žákům sdělit klasifikační podmínky.“

Poslední velkou skupinou opatření jsou ta, která se dotýkají technického zázemí školy, infrastruktury či jejího vybavení pomůckami. Ředitelé například uvádějí, že s pomocí autoevaluace rozhodují o nákupu školních učebnic (někdy i o změně systému a sjednocení jejich samotného nákupu), o přednostním pořizování didaktické techniky nebo pomůcek či o renovaci školních tříd a dalších prostor (v případě menších škol je poměrně často uváděn jako problém nevyhovující stav školní tělocvičny). V případě kategorie opatření, která na základě vlastního hodnocení školy směřují do oblasti technické vybavenosti, však ředitelé často jedním dechem poměrně frustrovaně uvádějí, že sice docházejí opakovaně ke zjištění či konstatování vážných nedostatků, avšak zároveň se jim dlouhodobě nedostává prostředků, aby mohli přistoupit k jejich skutečnému vyřešení (typicky v případě rekonstrukce nevyhovujících či chybějících tělocvičen, zastaralých školních jídelen). Jak se v tomto směru charakteristicky vyjádřila ředitelka menší základní školy na okresním městě: „My třeba s kolegy již mnoho let velmi dobře víme, že tělocvična v havarijním stavu znesnadňuje plnohodnotnou výuku tělesné výchovy. Pokaždé to napíšeme jako jeden z hlavních problémů do autoevaluační zprávy, ale tím to končí, protože na finance na opravu stejně nedosáhneme.“

S výsledky vlastního hodnocení školy pracují především ředitelé škol a jejich nejužší vedení. Jde vesměs o jedno z východisek strategického a dlouhodobého řízení školy (akční plán rozvoje školy, stanovování priorit při řešení identifikovaných problémů). Řada konkrétních opatření pak směřuje do oblasti skladby školních předmětů a vyučovacích metod. Tyto kroky jsou většinou provázané s dílčími úpravami školních vzdělávacích programů. Výuky se přímo dotýkají opatření, jako jsou hospitace nebo další vzdělávání pedagogických pracovníků (ale například také známkování žáků). Poslední velkou skupinou opatření jsou ta, která směřují spíše směrem k technickému zázemí školy včetně vybavenosti pomůckami.

6. Prioritní oblasti a strategie jejich stanovení: Přepestrá mozaika

V rozhovorech lze pozorovat vysokou variabilitu prioritních oblastí autoevaluace, tak jak je udávají samotní ředitelé škol, případně pověřeni učitelé. Rozhodně ani na poměrně početném vzorku (na poměry kvalitativního výzkumu) nepozorujeme nějakou konvergenci, trend či pravidelnost směrem k nějaké méně početné skupině základních identifikovaných prioritních okruhů.

Toto zjištění silně souvisí s tím, jakým způsobem si školy takové prioritní oblasti pro autoevaluaci vůbec stanovují. Na základě rozhovorů lze rozlišit tři takové strategie.

První (1) strategií je stanovení stěžejních témat vlastního hodnocení školy primárně **v návaznosti na dlouhodobé profilování školy**, většinou školy výběrové. Například: „Bylo tam, čemu my jsme se hodně věnovali, byla výuka jazyků, protože jsme vlastně profilování jako jazyková škola s rozšířenou výukou přírodovědných předmětů...“ Jelikož se pak různé školy, také ve snaze vzájemně se odlišit či vymezit, profilují různě, nutně se díky této strategii odlišují také hlavní priority a důrazy zaměření vlastního hodnocení školy.

Další (2) strategií je **ad hoc a a priori „od stolu“** stanovené zaměření vlastního hodnocení školy, které se neodvíjí ani od zaměření školy, ani od výsledků předešlých vln autoevaluace či od nějaké hlubší analýzy a reflexe školní reality: *„My si v podstatě vždycky určíme to, co bychom chtěli, a potom to napasujeme na ty jednotlivé oblasti. A potom nám samozřejmě vyvstane, že některá oblast se nám v tom vůbec nepromítne, tak potom tam prostě už vymyslíme pro tu danou oblast nějakou vlastní prioritu“*. Jde tedy o výběr do určité míry intuitivní, založený na dlouhodobé zkušenosti s provozem a řízením školy. Z výroků respondentů je v tomto případě často zřejmé, že bylo hlavní snahou naplnit literu právní normy, která vlastní hodnocení školy požaduje, a stala se tak „odrazovým můstkem“ nebo primárním vodítkem: *„My jsme se zaměřili rámcově na nějaké ty oblasti, které nám ukládá zákon, ale s tím, že jsme zdůraznili ty, které považujeme fakticky za důležité. A na druhé straně jsme upozadili ty, které považujeme za formální.“* Protože u této strategie nelze zachytit přílišnou konzistenci, řád a pravidelnosti ve stanovování priorit, liší se tyto i mezi jednotlivými školami. Na druhou stranu skutečnost, že jako jakési základní vodítko školy uplatňující tuto strategii berou právní předpis upravující provádění autoevaluace, působí konvergentně a pomáhá alespoň rámcově sevřít množinu možných priorit.

Poslední (3), asi nejčastější, strategií je více konzistentní určování **prioritních oblastí autoevaluace na základě výsledků předchozí realizované autoevaluace** a identifikovaných problémů (*„Některé /prioritní oblasti, pozn. K. Č./ vycházeli právě z té autoevaluace, co byla ta předchozí.“*, *„Já si myslím, že právě z toho hodnocení vyplyne priorita, která se pak bude dále řešit.“*). Každá škola se však nachází v různém kontextu, v různé fázi vnitřní dynamiky (např. škola čelící vnitřní krizi a odlivu žáků nebo naopak „úspěšná“ škola na vzestupu) a čelí různým problémům, proto se na základě předchozích uskutečněných etap autoevaluace jednotlivé školy ubírají směrem k různým prioritním oblastem: *„Prioritní – těch je opravdu strašná spousta. Ono záleží na tom, jaký problém se vyskytne nebo jak ho pojmenujete, protože pak od toho se odvíjí ta priorita“*.

Výše uvedené strategie je zapotřebí chápat především jako čisté typy (Max Weber), tedy jako analytické kategorie. V realitě může jít při rozhodování vedení školy o zaměření autoevaluace velmi často o kombinaci více strategií zároveň.

I přes celkovou tematickou roztržitost a heterogenitu prioritních oblastí, je nicméně jako velmi časté (1) téma uváděno různě chápané „**klima školy**“: *„To nejpodstatnější jsou vztahy, tj. kantoři-vedení školy, kantoři-studenti, studenti mezi sebou, kantoři mezi sebou.“* V této záležitosti navíc vedení škol většinou cítí potřebu i dosti podrobně zdůvodnit, proč jde o prioritní oblast, přičemž se stále v různých obměnách opakuje tentýž argument (v tomto smyslu tedy došlo k teoretickému nasycení vzorku): *„Pro mne je určité prioritní klima školy, protože pokud to funguje, tak se od toho odvíjí další věci, které fungují taky. Pokud ty vztahy nejsou dobré, tak se to odráží na všem...Pokud se cítím dobře, chodím ráda do práce, tak to je na mě vidět. A pokud já jsem v pohodě, budou v pohodě i děti.“* Toto prioritní téma se zdá, že je nastavováno nejčastěji právě v souvislosti s druhou výše představenou strategií. Tedy s pomocí racionální argumentace a apriorního předpokladu, který nevychází přímo z výsledků předchozí autoevaluace.

Poměrně (2) velmi často zmiňované prioritní téma je **průběh a výsledky vzdělávání**. Ředitelé škol zde často zmiňují evidenci výsledků maturitních zkoušek, participaci na nejrůznějších testech (např. Scio, Kalibro) poskytovaných externími firmami a umožňujícími srovnání: *„Protože na tom to stojí, ta škola. Pokud ta výuka nebude kvalitní, tak samozřejmě i ta prestiž té školy a úroveň školy půjde dolů. A to všechno ostatní je sice důležité – a já neříkám, že není – ale podle mě stěžejní a nejdůležitější je ta výuka. Ta dělá školu školou.“* Školy profilující se více akademicky (především gymnázia) nebo také odborně (střední odborná učiliště) velmi často uvádějí, že podrobně sledují výsledky svých žáků a studentů na olympiádách, včetně jejich dlouhodobějších trendů: *„...jak jsou úspěšní na soutěžích, na olympiádách. To prostě musí ti učitelé vést a posílat to panu řediteli... Takže i jako to srovnání s ostatními školami v okrese, v kraji, případně když to jde tak i v republice, kde prostě to jde dobře, kde to jde špatně.“*

Tato prioritní oblast může být chápána zároveň také jako oblast obtížná. Lze uvést příklad zjišťování osvojování kompetencí, se kterou si školy příliš nevedí rady a spoléhají se na pomoc externích firem: *„...asi oslovíme nějakou vnější organizaci, která by to pro nás zjistila...Protože tam asi vidím největší problém (v kompetencích, pozn. K. Č.), nejsme ve škole zvyklí toto nějakým způsobem hodnotit. Nebo nejsme s těmi kompetencemi zvyklí pracovat. Ti studenti v té kvartě mohou mít jedničky, mohou mít výborné výsledky. Nic to ale neříká o nějaké jejich kompetenci sociální a podobně.“*

Některé školy dokonce vidí prioritu ve zjišťování přidané hodnoty školy. A zároveň jedním dechem dodávají, že to je něco, co naprosto nedokážou vlastními silami v autoevaluaci spolehlivě pokrýt, přičemž si navíc často ani nejsou jistí, zda nástroje nabízené externími firmami jsou dostatečně průkazné.

Poměrně (3) zřetelnou samostatnou prioritní oblastí, související s výše uvedeným okruhem, je **úspěšnost absolventů** školy. Opět v nejširším slova smyslu, protože se může jednat o úspěšnost při přijímacích zkouškách na střední či (ještě častěji) na vysoké školy, ale také úspěšnost ve smyslu dostudování takovéto vybrané školy. V neposlední řadě však i o uplatnění absolventů na trhu práce. Toto deklarují zejména ředitelé základních škol speciálních nebo ředitelé středních odborných učilišť: *„Co je důležité, tak to jsou výsledky vzdělávání, protože žáky připravujeme ani ne tak pro další studium, jako spíše přímo pro tu profesi, protože jsme odborná škola...spolupráce s externími partnery musí fungovat tak, aby ti žáci se dostávali do pracovního procesu a nezůstávali viset na úřadu práce. Což je pro nás velice důležité, takže tady toto sledujeme“.*

Naopak u ředitelů gymnázií, zejména těch ve svém regionu prestižnějších, jednoznačně dominuje úspěšnost absolventů při přijímacím řízení na vysoké školy, případně také úspěšnost v průběhu vysokoškolského studia: *„Určitě se tady primárně hodnotí, kolik studentů se dostane na vysokou školu...hlídá to výchovný poradce, kolik těch studentů studuje po prvním a po druhém semestru...vždy před Vánoci děláme sraz našich budoucích absolventů s bývalými absolventy. Takže je zvu třeba tři roky zpátky, co už jsou na vysoké škole, a oni tam pak hovoří o svých zkušenostech.“* Zároveň je ale tato prioritní oblast někdy chápána jako z hlediska autoevaluace obtížná: *„Ale ten základní problém, který řeší asi každá škola, je na kterou školu se ten který absolvent přesně dostal, to ani tahle naše analýza neřeší.“*

Volba takovéto priority, a zejména její konkrétní podoba v rámci celku vlastního hodnocení školy, tak často souvisí s charakterem dané školy (zda je výběrová, prestižní a svou profilací deklarující připravit úspěšné uchazeče na náročné vysoké školy nebo jde o učňovské učiliště s ambicí, aby se jeho absolventi uplatňovali v profesi v daném regionu a nezůstávali na úřadu práce). Jde zároveň o parametr, který legitimizuje samotnou existenci školy (jde o její manifestní funkci) a slouží také v soutěži o žáky a studenty s ostatními podobně zaměřenými školami.

Další (4) velmi jasně vydefinovanou a poměrně úzkou prioritní oblastí jsou **vztahy školy s rodiči**, a to v nejširším slova smyslu: spolupráce rodičů a školy, účast na třídních schůzkách, účast rodičů na mimoškolních aktivitách, komunikace učitelů a vedení školy s rodiči, vzájemná obeznamenost a informovanost.

Často jde v tomto případě o důsledek strategie volby prioritních oblastí, která vychází právě z předchozích vln vlastního hodnocení školy nebo alespoň z nějaké podobné exaktněji opřené a záměrně provedené analýzy (např. statistika účasti rodičů na třídních schůzkách), kdy se ukáže, že jde o slabinu školy, kterou je zapotřebí podchytit a zlepšit (*„Takže tam jsme sledovali například kolik rodičů přijelo na konzultace...kolik rodičů nám sem chodí na akce, které pořádáme. Ty tradiční akce, jako je jarmark velikonoční, vánoční, den otevřených dveří, besedy“*). Typické je zde následující konstatování, které spatřuje problém v nezájmu rodičů, ale zároveň explicitně konstatuje, že se k tomu musí škola nějak postavit a tuto „rodičovskou odtažitost“ změnit, má-li dobře fungovat a rozvíjet se: *„Ještě jsme chtěli věnovat více pozornosti komunikaci s rodiči, protože ta je také na*

docela špatné úrovni. Přemýšleli jsme několika způsoby, jak ty rodiče do té školy dostat více, protože jako z jejich strany není moc velký zájem."

Jindy ale může být takováto volba priority důsledkem profilování či charakteristiky školy. Například ředitel soukromé školy vidí věc jasně: *„Samozřejmě spolupráce s rodiči (je prioritní oblastí, pozn. K. Č.), protože pro nás jsou rodiče, respektive žáci, klienty. Opravdu v tom nejužším slova smyslu klienti..."*

Mezi další menšinová, ale početná, témata prioritního zaměření autoevaluace lze zařadit například sociálně-patologické jevy na škole (šikana, alkohol, drogy, násilí) a jevy kázeňského charakteru (často se zmiňuje především nárůst absence žáků). Jiní ředitelé by se naopak rádi zaměřili na své učitele: *„Pochopitelně všichni věděli, kdo je dobrý nebo špatný kantor. A zaměřili jsme vlastně gró té autoevaluace na kantory. Z toho se pak vycházelo."* V této souvislosti se často uvádí hospitace ředitele a vzájemné návštěvy hodin. Velmi zajímavé, ale naprosto menšinové, téma zmínil ředitel soukromé obchodní akademie a týká se efektivity vynaložených prostředků na vzdělávání v jeho škole: *„Porovnání těch ekonomických nákladů s kvalitou. Protože zase jsme soukromá škola. A svým způsobem, i když ve školství se byznys jako takový dělat dost dobře nedá nebo jenom z určitých omezených podmínek, to je naše životní priorita."*

7. Obtížné oblasti: S jakými tématy si školy neví rady?

Řada souvislostí již byla naznačena výše, pokusme se proto nyní souhrnně, stručně a spíše taxativně představit jaká témata autoevaluace jsou udávána jako problematická. Případně také z jakého důvodu. Přitom zde platí ještě výrazněji než u výše pojednaného tématu stanovování priorit autoevaluace školy, že jde o přespříliš heterogenní skupinu možných odpovědí.

Školy uvádí, že velký problém pro ně představuje **sebehodnocení pedagogických pracovníků**: *„Oni to učitelé třeba i výborně zvládnou u dětí, ale problém je, aby to oni zvládli třeba vůči vedení nebo vůči těmto poradám. Kriticky si zhodnotit tu svou práci. To máme i v tom dalším autoevaluačním období, protože to se nám v tom předchozím opravdu nepovedlo. Nebo ne nepovedlo. Prostě nebylo to tak, jak bychom chtěli."*

Častěji se vyskytuje snad ještě téma zjišťování **výsledků vzdělávání**. Vesměs s různě implicitně a spíše intuitivně vyjádřeným souvisejícím tématem měření přidané hodnoty školy: *„Já bych určitě nehodnotila výsledky vzdělávání, protože to mě připadá oblast, která je strašně zavádějící. Jednak může se sejít děcko třeba ze sociálně slabé rodiny. A tam kdyby se paní učitelka postavila na hlavu, tak stejně nic neudělá. A proč hodnotit tu školu, protože tam má spádovou oblast zrovna děti, které jsou takové?"*

Další obtížnou oblast, jak již bylo naznačeno i výše, představují **klíčové kompetence** žáků, které lze zařadit jako pod-oblast k měření a hodnocení výsledků vzdělávání. Často je problém viděn v nedostatku dostupných nástrojů k tomu, jak kompetence měřit: *„No, tak je tady, alespoň já o tom nevím, že by byly nějaké jednoznačné nástroje, jak je změřit, ty klíčové kompetence..."*

Poslední oblast související silně s výsledky vzdělávání je **uplatnění absolventů školy** (trh práce, přijímací řízení na střední a vysoké školy), které se může některým školám také v rámci vlastního hodnocení školy šetřit a pokrývat obtížně: *„Hledáme nějaké možnosti, ale zatím jsme nepřišli na nějaký mechanismus, který by byl zcela optimální. Který by nezatěžoval uchazeče, nezatěžoval administrativně školu a zároveň poskytl údaje, které potřebujeme... My se dozvíme z té analýzy projektu Absolvent, na které obory se ti žáci dostávají, víme třeba, kolik žáků se hlásilo na medicínu, kolik žáků se hlásilo na technické školy, přírodovědné a podobně. Ale problém je v tom, že například žák udělá pět přijímaček, což na medicínu je běžné... my víme, že se dělalo třeba třicet přijímacích zkoušek, z toho dvacet bylo úspěšných, ale nevíme, jestli úspěšných u čtyřech žáků, kteří uspěli na všech pěti školách, na které se hlásili, nebo ve všech dvaceti případech, kteří se někam hlásili."*

Objevuje se dále také ojedinělý názor, že je nejobtížnější oblastí **klima školy**, zejména je složité tento jev nějakým způsobem kvantifikovat, konkretizovat a objektivizovat: „*Klima školy se hrozně blbě hodnotí. Na základě čeho? ... Já mám pocit, že spoustu věcí se dozvím, když normálně chodím po škole.*“

Menšinově se lze také setkat s názorem, že nejobtížněji se hodnotí **efektivita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**: „*...v souladu s personalistickými poučkami – hodnotit efektivitu dalšího vzdělávání je asi největší problém, který v personalistice existuje, protože poměřit přímo jako nějakou úměru mezi vloženými finančními prostředky a těmi výstupy, tak to je obtížné.*“

Jako další menšinová obtížná oblast je uváděna **zpětná vazba od externích aktérů**: rodičů, širší veřejnosti v lokalitě školy a od zřizovatele školy.

Podobně marginální je také **srovnání vlastní úrovně s dalšími relevantními školami**, což by někteří ředitelé chtěli jakou součást svého vlastního hodnocení školy, protože je to z jejich pohledu naprosto zásadní věc, která souvisí s dlouhodobým rozvojem, ale také samotným přežitím, dané školy.

8. Bariéry: zdroje, expertiza, důvěra a obavy ze zneužití zřizovatelem či inspekcí

Ne všechny školy jsou schopné identifikovat bariéry a překážky pro realizaci autoevaluace na své škole. Některé žádné takové překážky ani nevidí, nemají pocit, že v procesu čelí nějakým limitům.

Pokud (1) však již školy spatřují nějaká slabá místa, jako suverénně nejzávažnější problém a bariéru pro efektivní realizaci vlastního hodnocení školy nejčastěji uvádějí **nedostatek zdrojů**. Jde téměř až o jakousi mantru ředitelů škol, kteří poukazují s různým důrazem buď na (a) nedostatek financí k provedení skutečně efektivní a funkční autoevaluace, na (b) nedostatek času, na (c) nedostatek personálu nebo na různou kombinaci všech těchto faktorů. Přitom je zřejmé, že jde do určité míry o vzájemně zaměnitelné substituty: finanční zdroje lze v rámci autonomní školy proměnit v dodatečný personál (poloviční úvazek, celý úvazek, externí spolupracovník, ad hoc najatá firma), který v praxi svou prací zase dokáže pokrýt čas, který se na provedení autoevaluace nedostává.

Jeden ředitel středního odborného učiliště nedostatek času sugestivně popisuje takto (a dokonce i kvantifikuje podíl svého manažerského času, který může autoevaluaci věnovat): „*Není na to čas. No opravdu. To by musel být na škole alespoň jeden pracovník, alespoň na půl úvazku, který by se tomu věnoval. Ani ředitel, ani zástupce, ani učitelé při tom blázinci, co je... Fakt ten čas na to není. A kór třeba my jsme škola specifická, my máme vlastní autoservis, my máme kvanta aktivit. A tedka ten ředitel taky musí učit, musí dělat ekonomiku školy, provoz, teorii, praxi, servisy, zajišťovat kontakty navenek a ještě aby dělal autoevaluační zprávu. Na to mu zbývá pět procent času.*“

Naprosto vážně a pravidelně se pak ředitelé středně velkých a větších škol pouští do podrobných úvah na téma, kolik úvazků by na správné a efektivní provedení vlastního hodnocení školy, které by za něco stálo, potřebovali. Jde vesměs o ředitele, kteří jinak chápou proces pravidelného vlastního hodnocení školy jako smysluplný a přínosný. Zpravidla pak dochází k poměrně konzistentním závěrům, že na „rozjezd“ kvalitního vlastního hodnocení školy by potřebovali zhruba jeden celý úvazek. Pro následné cykly autoevaluace, která by již probíhala na základě jen občas ad hoc modifikovaného zaběhnutého a nastaveného systému, by pak podle svých slov potřebovali alespoň poloviční úvazek: „*Ale přiznám se, že mě to baví. Ale není na to čas...Úplně nejlepší by bylo, kdyby...na to byl určen člověk třeba z té školy, který by se jenom tímhle zabýval. Hotovo, šmytec. Ale nejde to. Je to strašně moc práce navíc...Dobré práce, ale...Alespoň poloviční úvazek.*“ Zdůrazňována je právě rovina kvalitní, nikoliv jen formální, realizace autoevaluace: „*Ne, pokud se to*

má dělat dobře, tak minimálně poloviční úvazek. Pokud to chcete opravdu dělat dobře. A záleží na typu školy, my jsme velká škola. Takže tady jedna, dvě hodiny denně, tak to je prostě málo."

Ředitelé, kteří třeba i jinak chápou potenciální užitečnost vlastního hodnocení školy, se v této souvislosti také často explicitně podivují nad určitým „arogantním“ způsobem, kterým dostali vypracovávání autoevaluace „shora“ (od MŠMT a Parlamentu ČR) za úkol. Jako práci navíc, o které se tvrdí, že je mimořádně důležitá a zásadní, kterou však konzistentně s touto závažností neprovází žádné dodatečné finanční prostředky na její provedení: *„...na to za prvé nejsou vyčleněné žádné peníze. Tady chybí, někdo má dělat autoevaluaci, je to zase další činnost navíc. Není to nijak zaplacené. Není možné to zohlednit v úvazku, třeba tomu koordinátorovi autoevaluace na škole. Není možné, když se to zohlední v úvazku, kdy škola na to vezme ty peníze, protože to není dostatečně ošetřené. Čili v tomto případě akce, která se po školách chce, ale na co se nedávají peníze. Prostě udělejte to!“*

Rozhodování vedení školy o alokaci omezených rozpočtových zdrojů, a o možnostech rozpočtově zohlednit provádění autoevaluace, je následující: *„Je to finanční problém, protože ty prostředky prostě nejsou. A pokud se mám rozmyslet, jestli ty prostředky dám na nákup, na opravu, nebo bohužel...“* Velmi podobně situaci takového rozhodování pojmenovává i další ředitel: *„My to můžeme dát samozřejmě do odměn. Ale pořád čerpáme v podstatě ze stejného balíčku. A je to spousta, spousta práce navíc, se kterou nikdo nepočítal. A se kterou se bohužel nepočítalo ani shora.“*

Ředitele škol v této souvislosti dráždí především to, že se podle nich při přípravě reformy na MŠMT patrně jaksí automaticky počítalo s tím, že tuto práci navíc školy opět (jako třeba v souvislosti s kurikulární reformou a vypracováváním ŠVP) udělají zdarma, v rámci svého entusiasmu, nadšení a volného času. Tento přístup prý ale směrem k současným učitelům již dávno nefunguje a navíc není ani etické něco takového z pozice ministerstva či ředitele po školách a samotných učitelích chtít: *„...tak to vyjde na takových 50 000 Kč. A jako dělat to na zelený louce a s nadšenými kantory, to už si myslím je v současné době dost diskutabilní“* (ředitel střední školy v krajském městě). Další ředitel podobně konstatuje, že *„v momentě, kdy slíbíte něco za něco, tak to funguje.“* Jiný rozhořčený ředitel (za zvonícího telefonu a manažerského provádění několika úkolů spjatých s každodenním provozem školy zároveň) tento způsob provedení reformy považuje také za poněkud nešťastný a argumentuje s pomocí kontrastu školy a soukromé firmy: *„Jo, personál (chybí, pozn. K. Č.)... v každé firmě, kde se uvažuje takováhle zpětná vazba ze zákona, tak já si dovedu představit, že by tam byl člověk na půl úvazku, který by se tomu věnoval.“*

Pozitivní je u těchto kritiků snad alespoň to, že se žádný z nich nenechal slyšet, že by snad omezené síly a zdroje, které školy, ředitelé a učitelé napřou směrem k provedení vlastního hodnocení školy byly brány na úkor žáků a kvality výuky. V tomto smyslu by byla celá reforma kontraproduktivní.

Další pozitivní rozměr skýtá různě explicitně vyjadřované zjištění, že proces autoevaluace byl na školách mimořádně časově náročný především v jeho počátcích, když se školy s implementací reformy teprve seznamovaly. Funguje zde ale jakýsi mechanismus „úspor z rozsahu“. Škola se podle různě formulovaných vyjádření ředitelů jako „učící se instituce“ také v tomto ohledu mění, získává expertizu, znalosti a zkušenosti. Rutinizuje zaběhnuté postupy a dokáže další kola autoevaluace realizovat s poněkud menšími vynaloženými zdroji a také efektivněji.

Další (2) často uváděnou bariérou pro provádění autoevaluace je **nedůvěra učitelů** k procesu autoevaluace, která se zejména týká obav ze zneužití výsledků nebo možných postihů při zjištění nedostatků spojených s prací konkrétního pedagoga. Opět je zde ale pozitivní moment budování důvěry ruku v ruce s rostoucí zkušeností škol a jejich učitelů s minulými vlnami autoevaluace. Důvěra se tak buduje postupně a pomalu: *„Já si myslím, že přestávají mít (učitelé, pozn. K. Č.) strach z té autoevaluace jako z nějakého nástroje díky kterému je mohu vyhodit jako ze zaměstnání nebo jim sebrat peníze nebo něco podobného.“* Jiní ředitelé hovoří přímo o postupné normalizaci procesu autoevaluace v pohledu svých podřízených: *„...dotazníkové šetření, které se v podstatě*

dříve nesetkávalo moc s ohlasy vyučujících, protože na to nebyli zvyklí. Ale tahle situace během takových tří let se normalizovala. Ti vyučující sami viděli, že je to nějakým způsobem v uvozovkách neohrožuje" (jde o školu, která začala provádět vlastní hodnocení v roce 1996, tedy dlouho předtím než vznikla zákonná povinnost).

Podobně také podle ředitelů škol v čase spolu s rostoucí zkušeností narůstá důvěra učitelů ve smysluplnost vlastního hodnocení školy: „...jestli ti kolegové to dělají zodpovědně, nebo jestli je to pro ně nutné zlo. Takže tam dochází k určitému vývoji, že pokud tedy oni vidí, že se tady něco vyhodnotí, udělá se závěr, přijmou se opatření, a realizuje se to. Tak tomu pak dávají větší váhu. Ale samozřejmě, běží to třetím nebo čtvrtým rokem. Ta zpráva teď běží, nebo ten cyklus běží, podruhé. Zase to asi chce nějaký čas.“

Podobná bariéra se týká nedůvěry ředitelů obávajících se – záměrného či nezáměrného – zneužití výsledků různými vnějšími aktéry: především zřizovatelem a Českou školní inspekcí, ale také rodičovskou veřejností. Nejčastěji se v této souvislosti diskutuje možné (3) **zneužití ze strany zřizovatele**: „...ne že bych byla nabroušená na zřizovatele, jsou to prostě úředníci, kteří taky podle něčeho musí postupovat a hodnotit ty školy. Takže oni si vždycky hledají něco, když mají udělat hodnocení na ředitele, tak co. Takže budto berou počty žáků. Nebo berou kolik peněz jste utratili a kdo více ušetřil za toaletní papír. Anebo by vzali tady toto. To je prostě strašně jednoduché. Nikdo Vám to neřekne do očí, ale prostě bylo by to tak.“

Často se toto téma zmiňuje v souvislosti se snahami zřizovatelů o optimalizaci a racionalizaci sítě škol, v souvislosti s uvažovaným rušením nebo slučováním škol: „Ta škola by měla mít tu evaluaci vyložene pro sebe. Maximálně pro svého zřizovatele a znovu, pokud ten zřizovatel současné má možnost odvolat ředitele, tak zase tady dochází k tomu problému, prostě, že ten ředitel na sebe, že ten ředitel na sebe řekne...Samozřejmě jedná se o pochopení toho dokumentu, jako že má být návodem ke zlepšení, nikoliv k tomu, aby ukazoval chyby. A teď je otázka, jestli ten zřizovatel to pochopí, jak to ten ředitel myslel. Toto je podle mě obrovský problém. Ta legislativa je nedokonalá v tom, že nedává nějaké mantinely, co může a co nemůže být zdrojem k tomu využívání té evaluační zprávy.“

V této napjaté atmosféře pak může být poctivě provedené vlastní hodnocení školy upozorňující na slabiny školy a oblasti s potenciálem pro zlepšení použito proti škole samotné. Naopak autoevaluace, která je podle ředitelů provedená jen formálně a povrchně a nesnažící se jít po problémech, může v očích zřizovatele takovéto škola paradoxně při jejím srovnávání se školou jinou spíše pomoci. Snahou některých ředitelů pak může být právě přistoupit k celému procesu tak, aby ve svém výsledku spolehlivě ukazoval pouze silné stránky školy, což je ale v rozporu se základní filozofií reformy: „Je tam subjektivní přístup, který nahrává tomu udělat to, jak chci. A to je zase to, co znevažuje ten výsledek. Že někdo si tam najde ty pěkné věci a ta autoevaluační zpráva je pěkná, ale trošičku pozbývá ten svůj smysl. A někdo si naopak opravdu vyhledá to, co ho trápí. A zjistí ty příčiny. Ale tomu pak vyjde evaluační zpráva, kterou může někdo pochopit špatně. Jako že je to špatná škola. Ale to nemusí být zdaleka pravda.“

Řada ředitelů – spíše „úspěšnějších“ škol – navíc v souvislosti s optimalizací sítě škol očividně chápe funkci autoevaluace také jako strategický nástroj, jako součást mocenského boje o bytí a nebytí vlastní školy: „Autoevaluace pro mne má v současné době velký význam. Dnes kraj Vysočina připravil nějaký program, proces optimalizace. A naše škola na základě výsledků autoevaluace mohla prezentovat svůj význam. Takže v podstatě jsem poměrně jednoduše mohl doložit uplatnění absolventů, výsledky v soutěžích, olympiádách, zapojení do programů, projektů Evropské unie...Protože v té autoevaluační zprávě jsem se tím vším podrobně zabýval.“

Podobně jiný ředitel chápe autoevaluační zprávu i jako součást svého PR, jako nástroj, kterým přímo působí na širší veřejnost v daném regionu a nepřímo pak také na samotného zřizovatele, který rozhoduje o případném zrušení či sloučení školy: „Ale tím, že tohleto jako zveřejňujeme, že jsme hodně transparentní, tak jako získáváme podporu ve veřejnosti. A ono se pak daleko hůř na nás

útočí, pokud ta škola prostě má dobré renomé a jestli ta škola je schopna doložit to, co dělá. Já třeba vím, že by nás tady chtěli omezit, ale že nemohou, protože my ty výsledky máme. A ty výsledky oni nejsou schopni zpochybnit." Další ředitel vidí přínos provádění autoevaluace podobně: „Přináší nám to, že když se něčím chlubíme, tak už to máme podložené.“ Zacilení a prezentace výsledků autoevaluace na potenciální žáky a jejich rodiče je v řadě výpovědí škol, které mají pocit, že se mají čím pochlubit, naprosto zřetelné: „...přináší nové klienty (autoevaluace, pozn. K. Č.). Protože tím, že zase budeme říkat – jsme nejlepší a máme to podložené důkazy, tak přesvědčíme rodiče a ty uchazeče.“ Jen na okraj je pro potřeby interpretace takovýchto zjištění zapotřebí zdůraznit, že ředitelé na jiných místech velmi často uvádějí, že je autoevaluační zpráva vlastně formalita a zbytečná práce navíc, protože v jejich pojetí do určité míry supluje výroční zprávu školy. Užívání autoevaluační zprávy jako PR školy nebo jako pádného argumentu v konkurenci s ostatními školami a při vyjednávání se zřizovatelem skutečně působí tak, že ředitelé ve svých úvahách i praxi často zaměňují výroční zprávu a zprávu z vlastního hodnocení školy, jejich funkce chápou jako komplementární.

Takovéto pojetí a užívání výsledků autoevaluace je spíše nezamýšleným důsledkem reformy, která nebyla takto zamýšlena a koncipována. Nicméně ani sebelepší výsledky vlastního hodnocení školy samozřejmě nejsou zárukou toho, že zřizovatel bude svá rozhodnutí revidovat. Jak se nechala slyšet jedna rozhořčená paní ředitelka gymnázia ve větším krajském městě: „Faktem je, že mnohý lidi to jako argument stejně vůbec neberou. Třeba zřizovatel. My můžeme tady naši vedoucí školského odboru, má tady dítě mimochodem, můžeme poukázat mraky věcí, co tady děláme. Ale ona stejně řekne, že gymnázia jsou na prd. A nazdar, že jo! Prostě kdo nechce, tomu prostě nepomůže nic.“

K těmto obavám dále přistupuje také dlouhodobá nečitelnost postoje zřizovatele k dané škole obecně a k procesu vlastního hodnocení škol zvláště. Ředitelé velmi často deklarují, že jejich zřizovatel ignoruje proces autoevaluace, neposkytuje školám zpětnou vazbu, není jasné, jakým způsobem s výsledky nakládá nebo dokonce ani neví, že nějaké vlastní hodnocení škol probíhá: „K tomuhle já naprosto nevím co, protože náš zřizovatel je úplně mimo. Nevím, co si myslí...“ Nebo podobně: „Dělalo se hodnocení ředitelů škol za letošní rok, tam byla součástí autoevaluační zpráva. Ale nikdo se mi k tomu ani nevyjádřil, ani neřekl, prostě nic.“ Někteří ředitelé by rádi dostávali zpětnou vazbu od zřizovatele, ale podle svých slov ji vesměs vůbec nedostávají: „Já sice mám chuť skládat účty, ale prakticky jsem nikdy neslyšel zpětnou vazbu za to moje skládání účtů...Dostávám odměny, nevím za co!“ Výše řečené se však týká větších škol a situací, kdy je zřizovatelem větší město nebo kraj. Ředitelé menších měst nebo obcí, kde se všichni osobně znají, vidí čitelnost zřizovatele často úplně jinak: „To sice nevím, jak ji využívá (autoevaluační zprávu, pozn. K. Č.). To máme úžasný, to je kamarád starosta...on mi řekne 'Já tomu nerozumím, dělej si to. Děleáš to dobře.' On tu má vnuka. Vnuk je asi spokojený. Starosta tím pádem taky. Náš starosta je opravdu, opravdu bezvadnej.“

Ředitelé konečně také často zpochybňují jakoukoliv odbornost a expertizu zřizovatelů, kteří si často výsledky autoevaluace formálně vyžádají, pak si však s autoevaluační zprávou stejně nevědí rady: „Nedokážu si představit, že by si zřizovatel vzal a přečetl dvacet pětácti stránkových zpráv a něco rozumného si z toho odnesl.“ Podobně kategoricky to vidí i další ředitel: „Jestli si myslíte, že zřizovatel je schopen všechno tohle pochopit. Není. Ten vůbec neví, o čem to je.“

Dále (4) se ředitelé, ačkoliv se zdá, že spíše méně často, obávají podobného možného **zneužití výsledků autoevaluace ze strany České školní inspekce**: „V okamžiku, kdy je to současné povinný dokument, na který nahlíží Česká školní inspekce, tak je to prostě problém.“

Hlavní příčina takovéto nedůvěry a obav z možného zneužití zde v pohledu ředitelů škol může být v tom, že postoj České školní inspekce vůči vlastnímu hodnocení školy je stále dosti nečitelný: není jasné zda vůbec a jakým způsobem by inspekce měla k posuzování provedené autoevaluace na školách přistupovat. To může být dáno tím, že jde stále o relativně nový legislativní požadavek a v tomto smyslu ještě nedošlo k rutinizaci a standardizaci přístupu inspekce k dané věci. A tedy ani k lepší čitelnosti a předvídatelnosti chování inspekce z pohledu škol. Chování inspekce pak často

vzbuzuje řadu naléhavých otázek, na které ale školy nedostávají odpovědi: „*Inspekce nás hodnotila...tam nám prostě nic neřekli. Já jsem myslela, že se budeme bavit o tom, co tam máme dobře, co špatně. Oni napsali, že splňujeme, že je to v souladu se školním vzdělávacím programem, což jsem věděla taky, že je to v souladu. Když jsme udělali autoevaluaci, tak jsme prostě od nikoho žádnou reakci nedostali.*“

K tomu přispívá jednoznačné zjištění o vysoce nekonzistentním chování jednotlivých inspektorů. Jednotliví ředitelé škol totiž verbálně vyjadřují dvě naprosto rozdílné zkušenosti s Českou školní inspekcí obecně a pokud jde o její přístup k autoevaluaci zvláště.

Jedna skupina ředitelů hovoří o inspekci velmi pozitivně, typicky takto: „*Česká školní inspekce se zabývala tou autoevaluační zprávou, která byla zpracována velmi podrobně. A bylo to přínosem pro školu a pro její hodnocení ze strany České školní inspekce. Páni inspektoři a paní inspektorky se ptali na některé ty informace a chtěli znát konkrétní případy, co se tam popisují.*“ Ředitelé s pozitivní zkušeností většinou zdůrazňují aktivní přístup inspekce, pro kterou není autoevaluační zpráva jen formalitou a také snahu poskytnout škole konstruktivní zpětnou vazbu: „*Ano, ona (inspektorka, pozn. K. Č.) přečetla celou tu (autoevaluační, pozn. K. Č.) zprávu. To byla velice šikovná paní inspektorka jako. Opravdu věděla, o čem to je. A jako přemýšlela o té škole. To nebylo jako, že udělá tu čárku, že tady formálně udělá tu inspekci.*“

Naprosto protichůdná zkušenost pak hovoří vesměs o úplné formálnosti hodnocení autoevaluační zprávy: „*Neřešej to nějak. Oni prostě vidí papír a nějak je to prostě nezajímá. Správný datum, správný nadpis, ale co je obsahem...*“

Jako (5) další bariéra bránící efektivnímu provádění autoevaluace je ve školách, spíše ale již méně často, uváděna také **nedostatečná expertiza, nedostatečná znalost a zkušenost** k jejímu správnému a optimálnímu uskutečnění: „*Je to pořád takový hledání. Nemá to systém. Hop sem, hop tam. Dobře, teďka si vezmeme tuhle oblast a teď se nějak snažíme přijít na to, jak to budeme sledovat.... Nemám z toho dobrý pocit.*“ Diletantství školy je ale často dáváno do souvislosti s první realizací vlastního hodnocení školy. Ředitelé jedním dechem uvádějí, že tyto překážky se postupně odbourávají: „*Šlo by to asi lépe, kdybych měla to školení dříve. A věděla trošku jako tu strategii. Trochu si to lépe promyslet. Ale to už si myslím, že v tom dalším období bude lepší.*“ Nedostatek expertízy a znalostí škol v počátcích reformy je také dáván do souvislosti s faktory školám vnějšími: „*Ona ani ta literatura zpočátku nebyla. To vlastně začalo, až co se poprvé vyskytlo, až se začaly tvořit školní vzdělávací programy.*“

Jako relativně samostatné téma se v kategorii limitů autoevaluace, které souvisejí s nedostatkem expertízy, ještě stále objevují také stížnosti na nedostatek dostupných a ověřených nástrojů (zejména dotazníky) k serióznímu a efektivnímu provedení vlastního hodnocení školy.

V menší míře (6) ředitelé zmiňují jako bariéru efektivního a smysluplného provádění autoevaluace také **motivaci učitelského sboru**. A jeho možný negativní postoj vůči celému procesu vlastního hodnocení nebo k jeho jednotlivým fázím. Někteří ředitelé se podle svých slov potýkají přímo s aktivní rezistencí: „*Musíte do toho tak nějak tlačit, že jo. Někdo se tomu i brání. Některý kantor se snaží něco nějakým způsobem odšvindlovat nebo upravit.*“ Jiní vidí příčinu nízké motivace učitelů spíše v negativním postoji učitelů k celému procesu: „*Třeba neochota některých se do toho pustit nebo zapojit. Protože určitě jsou tady kolegové, kteří to považují za ztrátu času, za zbytečné.*“

Řada ředitelů však z vlastní zkušenosti hovoří o tom, že tato bariéra procesu autoevaluace byla na jejich školách silná zejména v počátcích, v době, kdy se na škole prováděla poprvé: „*Další problém je personální. Jestli ti kolegové to dělají zodpovědně, nebo jestli je to pro ně nutné zlo. Takže tam dochází k určitému vývoji, že pokud tedy oni vidí, že se tady něco vyhodnotí, udělá se závěr, přijmou se opatření a realizuje se to, tak tomu pak dávají větší váhu...zase to asi chce nějaký čas.*“ Podobně upozorňuje na pozitivní dynamiku postojů učitelů na své škole další ředitel: „*My jsme rádi, že se alespoň podařilo za ty čtyři roky, co tu autoevaluaci děláme, zlomit ze strany pedagogů*

takovou tu nedůvěru a prohlášení, že je to zbytečné papírování. U té autoevaluace alespoň oceňují, že jim poskytne zpětnou vazbu. Ale to je usilovná čtyřletá práce."

Ředitelé (7) pak poměrně často uvádějí také **nemožnost realizovat navrhovaná opatření**, která z autoevaluace vyplynou: „Ale dokonce i v té vyhlášce to je, že máme hledat i ty oblasti, kde jsou rezervy, kde jsou mezery. A i když se popíše, proč ty mezery jsou, jakým způsobem se z toho dostat, vlastně ta opatření...nemusí být vůbec v moci té školy. Prostě záleží na vnějších faktorech, které nedokáže nějak ovlivnit.“

Zlepšení identifikovaných slabých stránek školy a vyřešení rozpoznaných problémů je tak podle řady výpovědí čas od času mimo technické, finanční, legislativní nebo jiné možnosti školy: „Já myslím, že to plnění (opatření navrhovaných v autoevaluační zprávě, pozn. K. Č.) je z 80-90 procent. Protože tam vylítnou často i věci, které jsou buďto technicky nerealizovatelné, nebo jsou nerealizovatelné z hlediska finančních nákladů. A z toho důvodu se lze soustředit pouze na to, co můžeme vlastně v rámci té daný reality provést...“ Oblíbený příklad, který ředitelé z vlastní zkušenosti v této souvislosti nejčastěji dávají, je rekonstrukce nefunkční tělocvičny, která je již dlouhé roky v havarijním stavu a výuka tělocviku je tak vykázána do provizorních prostor a závisí na schopnosti učitelů improvizovat. V daleko menší míře si ředitelé ztěžují i na nerealizovatelnost opatření z důvodů „lidského faktoru“, například neschopnost nebo nemožnost dosáhnout změny na úrovni učitelů a jejich práce: „...někteří učitelé učí prostě pořád stejně. A nejsou vůbec ochotni akceptovat nějaké nové cesty, trendy, metody.“

9. Hodnocení implementace reformy

Ředitelé škol nešetří kritikou ministerstva školství. Někteří se k reformě v podobně povinné autoevaluace raději nevyjadřují, ale z dikce jejich výroků je zřejmé, jak se k celé věci staví: „Já se k ministerským rozhodnutím nevyjadřuji. Oni cosí vymyslí. To udělají. Názor veřejnosti příliš v potaz neberou, takže si myslím, že se k tomu nemusím vyjadřovat.“

Odcizenost a odtaživost ministerstva školství od škol je zřejmá z řady dalších, již konkrétnějších výroků. Ty se točí kolem dvou základních kritik reformy: (a) absenci jakékoliv snahy školám vůbec vysvětlit její smysl a také vysvětlit způsob provedení (včetně expertní podpory), (b) poněkud zásadnější kritika, která hovoří o tom, že ministerští úředníci nejsou dostatečně kompetentní (nedůvěra v expertizu ministerstva).

Nedostatečné informace a nedostatečná diskuse o smysluplnosti a přínosu vlastního hodnocení pro školy samotné může podle řady ředitelů ústít v to, že je autoevaluace pochopena jen jako další administrativní zátěž navíc: „Otázkou samozřejmě je, že když se to dostatečně nevysvětlilo a když se ti lidé nepřesvědčili, tak že skutečně ta autoevaluace na mnoha školách je naprosto formální záležitost.“ Jako červená niť se těmito výroky ředitelů vinou stížnosti na naprostou absenci informací o tom, jak autoevaluaci vlastně technicky, metodologicky a organizačně provádět v době spuštění reformy a vzniku legislativního požadavku. Informační embargo ze strany ministerstva je popisováno například takto: „Sbírali jsme informace, nebylo nám tehdy jasné vůbec nic.“ Podle jiného ředitele se informační vakuum projevovalo takto: „Jasně nám to nebylo, zdaleka ne. Takže, tahali jsme informace z internetu, z literatury, z různých školení, seminářů...“

Nekompetence ministerstva je někdy viděna velmi ostře: „...byla dělána (reforma, pozn. K. Č.) od stolu, na zelené louce. Bez toho aniž by ten člověk, který to vymýšlel, vůbec věděl, o čem je řeč...To je typické pro české školství. Nejdříve se něco vymyslí. Až se s tím ředitelé poperou v období pěti let, pak přichází nástroje, které by tomu měly pomoci.“ Další naprosto typický ilustrativní a kritický výrok zní takto: „Byly tam problémy, že jsou tam nastřelené věci, které někdo chce. Ale přitom neví, jak to chce. Ty školy na to měly být nejprve připraveny. A pak se to mělo spustit...“ Naprosto alarmující je pak zkušenost jednoho ředitele gymnázia z velkého krajského města, který se podle svých slov již několik let snaží získat odpověď na to, co znamená, a hlavně jak se má evaluovat,

povinnost hodnotit úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům: *„Zatím mi to ještě nikdo neřekl...když jsou třeba nějaké asociace ředitelů gymnázií, tak když tam někdo přijde, tak se zeptám. Nebo jsem se ptal té inspekce, co tím vlastně míní. Nebo zřizovatele. Nikdo mi prostě úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám vzdělávání a vynaloženým ekonomickým zdrojům nepoví. Co vy o tom soudíte?“*

Tuto pasáž ukazující na „nabroušenost“ škol směrem k odcizenému ministerstvu, které není chápáno jako partner či instituce poskytující pomoc a podporu, nýbrž jako neschopný pražský byrokratický moloch házející školám spíše klacky pod nohy, můžeme zakončit ilustrativním konstatováním ředitele: *„Autoevaluace? Tady by se mělo napřed autoevaluovat to ministerstvo školství! Ted' to myslím úplně vážně, protože to, co se děje za poslední roky, to odnesou generace dětí.“*

10. Závěry a shrnutí

Mezi hlavní zjištění analýzy patří následující. Po organizační stránce existuje mnoho různých variant zajištění provedení procesu autoevaluace školy, dominantní je však klíčová role vedení školy, které pak ve velmi různé míře do procesu zapojuje i další zaměstnance školy, případně dokonce i externí partnery. Přitom o podobě organizace práce kromě velikosti a typu školy patrně rozhoduje manažerský styl daného ředitele.

Pokud jde o výběr metod a nástrojů, hlavním a převažujícím favoritem je metoda dotazníkového šetření, která je poněkud nekriticky chápána jako relativně jednoduchá a efektivní, přičemž se používá na šetření nejrůznějších komponent vlastního hodnocení školy (vztah s rodiči, spokojenost žáků, klima pedagogického sboru, sociální patologie, výsledky vzdělávání atd.). Školy zároveň stále volají po větším množství dostupných a expertně zpracovaných dotazníků, případně dalších nástrojů k provádění autoevaluace.

Přístup k provedení autoevaluace dále ovlivňuje to, jakým způsobem vedení školy přistupuje k zákonné povinnosti vlastní hodnocení školy pravidelně provádět, to, jak této povinnosti subjektivně rozumějí. Dva základní typy ředitelů představují jakási binární opozita: autoevaluaci lze chápat jako smysluplný a užitečný proces, nebo jako další administrativní zátěž přinášející práci navíc a tendující k pouze formálnímu provedení vlastního hodnocení, které nemůže mít a podle takovýchto ředitelů ani nemá jakýkoliv reálný dopad na fungování a další rozvoj školy.

Ředitelé v této souvislosti velmi silně verbalizují téma nedostatku finančních, časových či personálních zdrojů k efektivnímu a smysluplnému provádění autoevaluace. Ta by mohla být podle převládajícího názoru potenciálně užitečná a efektivní, avšak pouze za předpokladu vnější podpory poskytované školám nejen v oblasti expertizy či nástrojů, ale také v oblasti zdrojů finančních (převoditelných na zdroje personální a časové). Za stávajícího nedostatku zdrojů však v pohledu ředitelů hrozí to, že vlastní hodnocení skutečně sklouzne k jakési formalitě, která se bude dělat je proto, že to vyžaduje zákon a kontroluje Česká školní inspekce. Hodnocení smysluplnosti vlastního hodnocení školy pak také může souviset se zkušeností daného ředitele (potažmo školy) s autoevaluací: ředitele, kteří ji již realizovali vícekrát, tolik časově a organizačně nezatěžuje, protože nabyli zkušenosti a znalosti, které umožňují její efektivnější provádění.

Pokud jde o prioritní oblasti procesu autoevaluace, případně také o to, jakým způsobem ředitelé pracují s výsledky, nabízí se již velmi pestrá mozaika možných přístupů, kdy žádný z nich nedominuje. Naopak v případě bariér pro efektivní provádění autoevaluace ředitelé velmi často uvádějí především nedostatek zdrojů, nedostatek expertizy, praxe a znalostí k náležitému provedení vlastního hodnocení školy, ale dále také jistou nedůvěru pramenící z možného zneužití autoevaluace (autoevaluační zprávy). Zajímavé a kritické zjištění zde bylo především to, že autoevaluace je řadou škol pochopena jako nástroj či součást konkurenčního boje mezi školami či mocenského boje mezi zřizovatelem a vedením škol (v kontextu diskusí o optimalizaci sítě škol).

Příloha: Otázky k rozhovorům vedeným v první vlně v roce 2010

I. Proces AE

1. Popište stručně, jak vypadá proces AE na vaší škole – od plánu k realizaci, stanovení priorit, výběru metod, vyhodnocení, AE zpráva, realizace opatření...
2. Kdo se v jaké fázi procesu na čem podílí? Existuje někdo pověřený jako koordinátor autoevaluace, či nějaká evaluační skupina? Je nějak do procesu zapojena školská rada? Je AE záležitostí ředitelky, části sboru, celého sboru nebo celé školy? Vyhovuje to takto?
3. Podílejí se např. i žáci na formulaci kritérií pro posouzení práce školy?
4. Změnila se nějak komunikace se žáky díky AE? (třeba že pocítili nějakou změnu k lepšímu ve škole, že mají pocit, že jejich názor na školu v dotazníku nezapadl nebo že jsou zapojeni do procesu apod.)
5. Stalo se vám, že jste si někdy v průběhu celého procesu nevěděli rady? Pokud ano, kde jste sbírali informace o AE, kde jste hledali radu?
6. Které evaluační nástroje používáte? Zjistili jste při realizaci AE, že byste potřebovali nějaký evaluační nástroj? Využíváte některé komerční nástroje nebo služby? Jak jste s nimi spokojeni (poměr cena a kvalita výstupu)?
7. Zkuste vysvětlit, co a proč v AE procesu děláte. Co vám to přináší?
8. Jak vypadala motivace sboru pro AE? Proběhla jen informace o nutnosti provádět AE v rámci školení k ŠVP? Byla autoevaluace nařízena ředitelem jako jedna z dalších povinností učitele, nebo byli učitelé nějak cíleně motivováni pro sebehodnocení a pro autoevaluaci školy?

II. Evaluace ŠVP, DVPP, rozvoje školy

9. Jakým způsobem dochází k evaluaci ŠVP – že je dobře napsané, srozumitelné, využitelné (ne jen tedy formální balík papírů), přinášející výsledky v podobě pokroku žáků/studentů.
10. Jak probíhá evaluace DVPP? Zjišťuje se nějak, zda je DVPP efektivní s ohledem na vynaložený čas a peníze? Zjišťuje se, zda vede k rozvoji školy, ke zlepšení výuky, metod a forem práce či vztahů mezi učiteli a žáky/studenty?
11. Popište, jak ověřujete přínos školy pro žáky/studenty. Dokážete formulovat, v čem je přidaná hodnota vaší školy – tedy jaký prokazatelný pokrok žáků/studentů škola garantuje a zajišťuje?
12. Jak se pracovalo se závěry AE zprávy? Realizovala se opatření?

III. Faktory ovlivňující proces AE

13. Existují nějaké překážky, které brzdí proces AE, aby byl efektivní?
14. Vznikají v průběhu AE nějaké obavy, které by bránily otevřenosti (např. při prezentaci výsledků sebehodnocení učitele apod.)?
15. Co naopak podporuje proces AE? V čem nejsou problémy, co probíhá hladce?

IV. Externí evaluace

16. Co říkáte na možnost spolupracovat s jinou školou, která by vám hodnotila vaši školu, posuzovala AE zprávu, stav školy apod.? Uměli byste z takové spolupráce vytěžit podněty pro rozvoj školy?
17. Jaké jsou vaše zkušenosti se zřizovatelem? Využívá zřizovatel vaši autoevaluační zprávu? Hodnotí vás zřizovatel podle svých kritérií? Která kritéria to jsou?
18. Máte zkušenost s ČSI, že by se při své kontrolní práci na vaší škole vyjadřovala i k autoevaluaci? Pokud ano, jakým způsobem se stavěla k výsledkům autoevaluace vaší školy?
19. Pokud vám zřizovatel nebo inspekce dává zpětnou vazbu k práci a výsledkům vaší školy, považujete tuto zpětnou vazbu jako dostatečnou a kvalitní?

V. Vyjádření k legislativě a formulovaným oblastem

20. Jak se díváte na současnou autonomii škol? Souhlasíte s mírou autonomie, kterou školy mají? Změnili byste něco? Vidíte souvislost mezi autonomií a zodpovědností za výsledky vzdělávání danou legislativně („skládání účtů“, akontabilita)?
21. Vyhovuje vám vyhláška 15/2005 (resp. novela 225/2009) v těch paragrafech, které se týkají vlastního hodnocení školy? Jsou podle vás VHŠ a jeho pravidla formulovány dostatečně srozumitelně a účelně? Jak hodnotíte změnu z 2letého cyklu na 3letý cyklus? Rozumíte všem oblastem VHŠ, které jsou závazné? Změnil/a byste něco, aby se AE na vaší škole mohla provádět jinak – lépe?
22. Která oblast AE je pro vás/vaši školu nejzajímavější? (Školní klima, řízení školy, výuka...) Která oblast je pro vás nejdůležitější, možná prioritní pro další práci školy? A proč?
23. Je některá z oblastí AE pro vás obtížná? Která a proč?
24. Je nějaká oblast, kterou byste nejraději pominuli zcela? Dá se říct, že by nějaká oblast byla pro vás nepříjemná nebo že by přinášela víc obav a škod než užitek?