



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace

Jana Štybnarová a kol.



Cesta
ke kvalitě
AE
AUTOEVALUACE ŠKOLY

Vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace

Jana Štybnarová a kol.

VZÁJEMNÉ UČENÍ ŠKOL V OBLASTI AUTOEVALUACE

Zpracovali/Autorský kolektiv:

doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.
Mgr. Jana Kargerová, Ph. D.
Mgr. Jana Kazíková
PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph. D.
PhDr. Hana Košťálová, Ph. D.
Mgr. Olga Králová
Ing. Stanislav Michek
prof. PhDr. Milan Pol, CSc.
Mgr. Lucie Procházková
PhDr. Ladislava Šlajchová, Ph. D.

Editorka:

Mgr. Jana Štybnarová

Recenzentky:

PhDr. Jana Stará, Ph. D.
PhDr. Eva Lukavská, Ph. D.

Jazyková korektura:

Mgr. Jana Křížová

Grafická úprava:

ak. arch. Jan Velický

Ilustrace:

Ing. Petr Vyoral

Vydavatel:

Národní ústav pro vzdělávání,
školské poradenské zařízení a zařízení pro
další vzdělávání pedagogických pracovníků

Tisk:

Comunica, a. s.

Náklad:

200 výtisků

Ediční číslo:

1. vydání

ISBN:

978-80-86856-86-5

Vytvořeno v rámci projektu Cesta ke kvalitě

CZ.1.07/4.1.00/06.0014



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tato kniha vznikla v rámci individuálního národního projektu MŠMT ČR a byla spolufinancována z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR.



Tato kniha mohla vzniknout díky školám, které se rozhodly vstoupit do projektu Cesta ke kvalitě, konkrétně do aktivity Podpora sítě spolupracujících škol. Jim patří velký dík za to, že se nebály pustit si do své „kuchyně“ kolegy z jiné školy, aby všichni společně otevřeně sdíleli své zkušenosti z provádění vlastního hodnocení školy, mluvili o svých úspěších i neúspěších a hledali cestu, jak provádět vlastní hodnocení co nejefektivněji a jak využít autoevaluaci k rozvoji školy.

Vše se dělo prostřednictvím tří typů akcí – workshopů, vzájemných návštěv škol a peer review. Velký dík patří i odborníkům, kteří byli školám při jednotlivých akcích nápomocni a podporovali jejich účelné provádění. Ráda bych jmenovitě poděkovala všem, kteří po dobu dvou let neúnavně objížděli celou republiku a přispívali k tomu, že školy dokázaly z daných akcí vytěžit maximum pro vlastní rozvoj. Jednalo se o Kateřinu Žežulovou, Stanislava Michka, Janu Kazíkovou, Martinu Kekule, Renatu Kociánovou, kteří vedli workshopy, Janu Kargerovou, Olgu Královou, Vítka Berana, kteří vedli vzájemné návštěvy škol, a Hanu Košťálovou, Věru Kosíkovou, Janu Kazíkovou, Petra Doška a Pavla Škramlíka, kteří vedli peer review. Děkuji zástupcům škol, kteří nám poskytli své zkušenosti prostřednictvím hloubkových rozhovorů. Byli jimi Vít Beran, Radek Dolenský, Alexandra Kejharová, Jan Korda, Romana Lisnerová, Jana Palanská, Hana Pánková, Pavel Škramlík, Radim Vajda, Jan Voda a Bohumil Zmrzlík. V neposlední řadě děkuji Bohumíře Lazarové a Milanu Polovi, kteří připravili focus groups s experty jednotlivých akcí a zpětnou vazbu o realizaci aktivit z pohledu lidí, kteří poskytovali odbornou pomoc školám při všech akcích.

Děkuji současně za odbornou pomoc při práci na této publikaci Janě Staré a Evě Lukavské, které nám poskytly cenné podklad, připomínky a rady. Zároveň děkuji Ladislavě Šlajchové za cenné připomínky, rady a příspěvky, které provázely tvorbu celé publikace.

Jana Štybnarová, manažerka aktivity

OBSAH

PŘEDMLUVA	7
1 ÚVOD	9
2 REALIZACE VZÁJEMNÉHO UČENÍ ŠKOL V PROJEKTU	17
2.1 Workshopy	19
2.2 Vzájemné návštěvy škol	41
2.3 Peer review	59
3 AKTIVITY VZÁJEMNÉHO UČENÍ OČIMA EXPERTŮ	95
3.1 Ohnisková skupina s experty aktivit vzájemného učení škol	95
3.2 Co se experti o školách dozvěděli?	96
3.3 Co to vše znamená pro práci expertů?	101
3.4 Inspirace pro budoucnost autoevaluační ve školách – shrnutí	103
4 ZHODNOCENÍ AKTIVITY A POROVNÁNÍ PŘÍNOSU JEDNOTLIVÝCH AKCÍ	105
4.1 Co nás překvapilo	105
4.2 Účinnost a přínos akcí	107
5 UDRŽITELNOST AKTIVITY	109
5.1 Zájem subjektů na aktivitách vzájemného učení	109
5.2 Aspekty mající vliv na realizaci aktivit podporujících vzájemné učení	112
5.3 Možnosti pokračování aktivit	118
6 PŘÍLOHY	121
Scénář workshopu na autoevaluační procesy	122
Scénář vzájemné návštěvy škol	126
Úkol pro školy	133
Pomůcka pro volbu oblastí kvality pro účely vzájemných návštěv škol	134
Bezpečné prostředí a komunikační pravidla	135
Rozdělení rolí	136
Check-list před návštěvou	138
Dohoda mezi partnerskými školami	139
Scénář peer review	140
Pomůcka – Jak pracovat při PR s oblastmi vlastního hodnocení školy	156
Pracovní list – Oblasti kvality a možná kritéria	160
Závěrečná zpráva peer review	162
Příklad ze školy	165
Dohoda o peer review	167
Plán a harmonogram peer review	168
První ukázka evaluačních nástrojů peers	171
Ukázka vyhodnocení peers	174
Druhá ukázka evaluačních nástrojů peers	177
7 SLOVNÍK POJMŮ	179
8 POUŽITÁ LITERATURA	181
9 DOPORUČENÁ LITERATURA	183

PŘEDMLUVA

Milí čtenáři,

přála bych si, aby tato kniha byla užitečná pro všechny, kteří se zabývají zvyšováním kvality vzdělávání. Je inspirací, jakými cestami se mohou vydat školy, chtějí-li vzájemně sdílet zkušenosti se svými kolegy.

V rámci projektu Cesta ke kvalitě (Autoevaluace – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení, reg. číslo projektu: CZ.1.07/4.1.00/06.0014) jsme mimo jiné realizovali aktivitu Podpora sítí spolupracujících škol. Sdílení zkušeností mezi školami a jejich vzájemné učení v oblasti autoevaluace¹ jsme realizovali prostřednictvím workshopů, vzájemných návštěv škol a peer review². Cílovou skupinou byli ředitelé a učitelé mateřských škol speciálních, základních škol, středních odborných učilišť, středních odborných škol, gymnázií, konzervatoří a škol s právem státní jazykové zkoušky.

Snahou bylo dosáhnout komunikace a interakce mezi školami v určité společné situaci, kde byl řešen společně vybraný „úkol“, přičemž „vlastní hodnocení školy“ bylo rámcem a školy si vybíraly konkrétní oblasti či podoblasti, kterým se věnovaly.

Vzhledem k tomu, že projekt byl pojat jako ucelená podpora školám v oblasti autoevaluace, je potřeba uvést, že aktivita Podpora sítí spolupracujících škol tvořila část mozaiky celého systému. Dalšími aktivitami mimo jiné byly: vzdělávání koordinátorů autoevaluace a poradců autoevaluace, vývoj evaluačních nástrojů, z nichž většina byla softwarově podpořena, sběr příkladů dobré praxe s prováděním vlastního hodnocení, poradenství v oblasti autoevaluace, tvorba studií o autoevaluaci (např. mezinárodní srovnání přístupů k autoevaluaci) nebo tvorba hesel slovníku týkající se evaluace³ a samozřejmě také aktivita vedoucí k provázání autoevaluace a externí evaluace.

Uvedené výstupy je možné nalézt na webových stránkách projektu www.ae.nuov.cz nebo na DVD, které na jaře 2012 obdrží všechny školy zároveň s bulletinem Na cestě ke kvalitě č. 6.

-
1. Autoevaluace – proces systematického a plánovitého hodnocení předem stanovených cílů podle předem stanovených kritérií. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluačnínastroje.cz.>)
 2. Peer review – vyhodnocení tvůrčí práce či výkonu jinými lidmi ze stejného prostředí za účelem udržení či zvýšení jejich kvality. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluačnínastroje.cz.>)
 3. Evaluace – systematický proces cíleně zaměřený na určování a posuzování hodnoty a dopadu programů, institucí, politik, procesů, intervencí nebo služeb a jejich účastníků. Klíčovým záměrem je tvorba doporučení nebo změny. Systematické shromažďování, analýza a interpretace relevantních dat a informací probíhají při evaluaci podle předem určených kritérií a za účelem dalšího rozhodování a posilování kvality a efektivity posuzovaných objektů. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluačnínastroje.cz.>)

Přestože podmínky, ve kterých byl projekt plánován a zpočátku realizován, byly odlišné od stavu⁴, ve kterém byla realizace dokončována, to znamená, že pilotáž proběhla za odlišných legislativních podmínek, než které jsou nyní, domnívám se, že přínos, který má vzájemné kolegiální učení, je nadčasový. Popsané způsoby vzájemného učení budou zajímavé nejen pro školy samotné, ale mohou být zajímavé i pro pedagogické asociace, sítě škol či vzdělávací instituce a zřizovatele. Ti všichni by mohli mít zájem na realizaci podobných typů akcí v rámci sítí škol ve svém regionu nebo mezi regiony.

V úvodu se pokusíme charakterizovat vzájemné učení a podíváme se, jaký potenciál může mít pro aktéry sdílení zkušeností. Tato kapitola se věnuje i tématu podmínek pro vzájemné učení, motivaci a potřebám zpětné vazby. Zároveň učiníme určitý přehled typů akcí našeho projektu, kde k sdílení zkušeností a vzájemnému učení docházelo. Další kapitola je věnována realizaci vzájemného učení škol v projektu. V jednotlivých kapitolách projdeme charakteristiky všech typů aktivit (workshopů, vzájemných návštěv škol a peer review) a jejich průběhem, na což v příloze navážou scénáře všech akcí. Popis procesů, které při jednotlivých akcích probíhaly, uvedeme v kontextu s výroky účastníků, které jsme jako zpětnou vazbu získávali z anket a rozhovorů. Dále se budeme zabývat zpětnou vazbou od odborníků, kteří byli na jednotlivých akcích přítomni a kteří své zkušenosti a náměty zaznamenávali do záznamových archů. V neposlední řadě se zamyslíme nad splněním cílů jednotlivých akcí. Další kapitola se věnuje porovnání přínosu jednotlivých akcí, zhodnocení, jaký je jejich potenciál. Dále se zaměříme na možnosti, jak realizovat vzájemné učení a sdílení zkušeností i po ukončení projektu. Budeme se věnovat jednotlivým aspektům, které realizaci provázají, jako je například konkurenčnost škol, aspekt vnímání bezpečnosti ve vztahu ke konkurenčnosti, ve vztahu k nadřízenému orgánu, možnosti úniku informací nebo aspekty potřeby odborné pomoci při akcích. Toto všechno je totiž při organizování akcí nutné brát v úvahu, aby sdílení zkušeností a vzájemné učení škol mohlo být dobře realizováno. V závěru se zmíníme i o otázce finanční.

Jednotlivé texty jsou doplněny citacemi a ukázkami (*vždy kurzivou*), aby tak podpořily a odůvodnily smysl textu.

Za nejvýznamnější vnímáme veškeré dokumenty v příloze publikace. Jedná se o podrobné scénáře jednotlivých akcí a další doprovodné materiály. Všechny podklady pro provádění aktivit jsou uvedeny v navrhované podobě z důvodu autenticity, aby bylo zřejmé, jak jsme v rámci projektu pracovali. Nyní je nabízíme k volnému využití všem, kteří by rádi tyto akce vyzkoušeli nebo chtěli organizovat. Kdokoli by měl zájem akce obdobného typu pořádat, bude mít v ruce podrobný „návod“, jak tyto aktivity krok po kroku provádět.

Jana Štybnarová

4. V roce 2012 došlo k novele školského zákona v oblasti autoevaluace, kdy provádění vlastního hodnocení školy zůstalo školám jako povinnost, avšak bez bližších parametrů k jeho provádění.

1 ÚVOD

Hana Košťálová, Stanislav Michek, Jana Štybnarová

„Souznění znamená, že rezonuji s jiným člověkem nebo nějakým děním nebo úkolem, jako bychom vysílali na stejné vlnové délce. Mé souznění způsobuje, že to, co přichází od nich, může působit ve mně.“

B. Hellinger

Sdílení zkušeností⁵ a vzájemné učení nejsou v pedagogice žádnými „nováčky“, stále však nejsou pokládány za zcela obvyklý fenomén. Přesto k němu dochází poměrně často, aniž bychom si to vůbec uvědomovali.

Zkušenosti mezi sebou sdílejí žáci i učitelé. Učitelé, zvláště ti kreativní, často hledají spíše inspiraci než hotový postup či řešení, protože si uvědomují, že podmínky každého z nich jsou rozdílné (skladba žáků ve třídě a jejich potenciál, materiální podmínky, ale i dovednosti či zaměření samotných učitelů). Dá se také předpokládat, že to chtějí být oni, kdo budou mít „vládu“ nad svými učebními postupy a metodami, že chtějí volit takové přístupy, které vyhovují jim a jejich žákům (nikoli kolegovi a jeho žákům). Tato jedinečnost je zřejmá i přes to, že mají určitý shodný rámec, kdy např. učitelé paralelních tříd učí „totéž“. Známé je však pořekadlo, že *„i když dva dělají totéž, není to nikdy totéž“*. Neformální setkávání učitelů ve sborovnách, v jídelně nebo při různých akcích školy pak bývají příležitostmi, kdy dochází k sdílení zkušeností. Takové prostředí je navíc pokládáno za nejvíce bezpečné. Princip, že to, co se osvědčilo kolegovi, se osvědčí i mně, zde hraje významnou roli. Příjemce informace pak nakládá s nasdílenou zkušeností dle svého uvážení. Mohou nastat situace, kdy usoudí, že takový přístup je pro něj nevhodný.

Nejčastěji se ovšem setkáváme s tím, že z přístupu kolegy „vzobere“ jenom to, s čím se ztotožňuje. Stává se ale také, že přijme příklad kolegy bez výhrad. Zkouší, zda řešení funguje i jemu. Pokus–omyl je při tomto způsobu práce očekávatelný. Může docházet i k řetězení chyb (to, v čem chybje kolega, nakonec chybuji i já), avšak velmi brzy dochází k uvědomění si dané nefunkčnosti, čímž dotyční poznávají cestu „kudy nejit“, což je také velmi užitečné. Míra přijímání nového je při vzájemném učení velmi vysoká, neboť se lépe přijímají nové postupy práce od kolegy praktika, *„který přece ví, o čem mluví a má to vyzkoušené“*, než od autority, *„která řešení jen předpokládá na základě jakýchsi teorií“*.

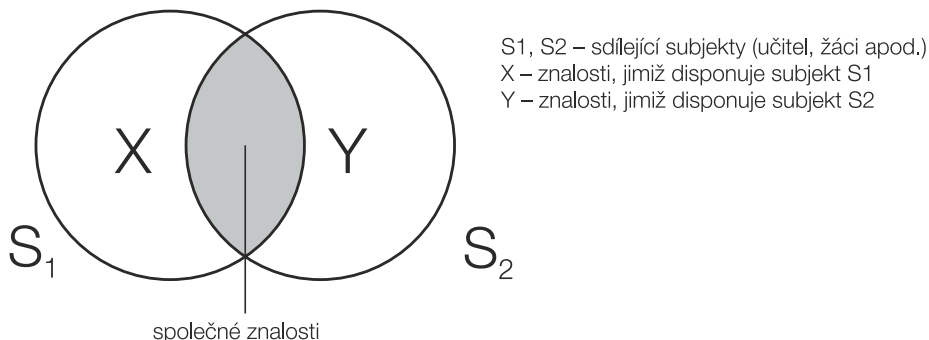
Dříve takovou úlohu v poněkud modifikované (spíše v roli mentora než kolegy na stejné úrovni) a ve formalizované podobě sehrával pro začínající učitele například tzv. zavádějící učitel. V současné době se mnohé školy k této praxi vracejí a zkušení učitelé jsou pak průvodci méně profesně vyspělým kolegům. Zřídka kdy však ve školní praxi sdílení přesahuje půdu školy.

5. Pod pojmem zkušenost chápeme empirické poznávání skutečnosti založené na praxi, pozorování a experimentu. Jsou to informace a zážitky uložené v paměti získané vědomým či nevědomým učením. (Zdroj: Malá československá encyklopedie [on-line] na: <http://www.cotoje.cz>.)

Známe některé sofistikované způsoby sdílení, např. zprostředkované na různých portálech, kde zveřejněné příklady z praxe mohou podpořit práci učitelů (rvp.cz), nebo různá metodická sdružení, pedagogické asociace a různé organizace, které kolem sebe shlukují zejména aktivní učitele, kteří takto většinou pracují na svém zlepšování ve svém volném čase a zadarmo. Sdílení, ke kterému dochází za osobní přítomnosti mezi kolegy z různých škol, navíc na půdě jedné ze škol, je poměrně vzácné. Podstatou sdílení zkušeností je „společné řešení úkolu nebo problému dvěma nebo více subjekty“ (Švec, V.: Sdílení znalostí ve školním prostředí, 2007 ⁶). Sdílení zkušeností lze považovat za proces, jehož základem jsou **společné cíle**, intence a záměry subjektů podílejících se na řešení určitého úkolu nebo problému (Tomasello, 2008, Tomasello a kol., 2005). V podstatě se jedná o to, že při sdílení zkušeností dochází k řešení dané problematiky (v našem případě se jednalo o oblast autoevaluace), která zajímá ředitele a učitele různých škol v rozličných městech anebo zemích. Vedoucí pracovníci ve školství a učitelé byli v poslední době vystaveni celé řadě požadavků, na jejichž základě měli převzít větší odpovědnost za fungování vlastní školy. Nově měli formulovat školní vzdělávací programy, měli reflektovat vlastní práci jako jednotlivci, ale i jako organizace. Takové požadavky, kde je zadán výsledek pouze s rámcovými parametry, ale není jasné, jak k němu dojít, byly velmi náročné. Zvláště je-li možné využít více cest, jak tomu bylo v případě ŠVP nebo v případě vlastního hodnocení školy. Proto ředitelé a učitelé škol velmi uvítali aktivity, ve kterých se dozvěděli, jak procesy autoevaluace probíhají jinde, a zvláště vzájemné návštěvy se těšily velké oblibě.

Sdílení zkušeností úzce souvisí s učením. Například učitelé, kteří sdílejí, a tím se učí novým znalostem, jsou motivováni k dalšímu učení, pokud si uvědomují jeho účinek na růst vlastních kompetencí i na zvyšování úrovně žákovských znalostí. (Collinson, Cook, 1994).

Obr. č. 1 – Schéma sdílení zkušeností



Již jsme uváděli, že často k sdílení zkušeností dochází nevědomě. Domníváme se však, že teprve vědomé sdílení zkušeností a reflektování tohoto fenoménu umožňují sdílení účinně realizovat a vzájemně se učit.

6. Studie vznikla v rámci projektu GA ČR 406/07/1248 Sdílení a rozvoj sociálních znalostí pracovníků pomáhajících profesí v procesu péče o seniory.

V Evropě se v odborném vzdělávání a přípravě poslední dobou rozšiřuje peer review jako způsob síťování škol a vzájemného učení. Od roku 2004 byly na evropské úrovni realizovány čtyři rozvojové projekty z programu Leonardo da Vinci (Peer Review in Initial VET, Peer Review Extended, Peer Review Extended II, Peer Review Impact)⁷ zaměřené na zavedení, podporu peer review v počátečním odborném vzdělávání a přípravě, rozšíření peer review do dalšího odborného vzdělávání a přípravy. Peer review tak bylo postupně rozšířeno mezi 15 zemí (Česká republika, Dánsko, Finsko, Itálie, Maďarsko, Německo, Nizozemsko, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Slovinsko, Španělsko, Švýcarsko, Turecko, Velká Británie). Mezi lety 2006 až 2009 bylo úspěšně uskutečněno 26 mezinárodních peer reviews⁸ v 11 zemích a bylo předpovězeno, že do roku 2013 se uskuteční 250 peer reviews v 18 zemích (Gutknecht-Gmeiner, 2009). Kromě těchto konkrétních aktivit má peer review i podporu v rámci vzdělávací politiky Evropské unie zprostředkované komunity Evropské sítě pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě (www.eqavet.eu). Díky mezinárodním zkušenostem potom bylo peer review rozšířeno i na národní úroveň jednotlivých států. V sousedním Rakousku např. bylo již od roku 2008 uskutečněno peer review v 39 odborných školách, v aktuálním školním roce 2011/2012 se jedná o 12 poskytovatelů odborného vzdělávání a přípravy.⁹

Čím vlastně byly školy motivovány vstoupit do aktivit podporujících vzájemné učení v rámci projektu Cesta ke kvalitě? Motivovanost subjektů podílet se na sdílení zkušeností, na ochotě „dát“ k dispozici vlastní znalosti a přijmout zkušenosti a názory těch druhých, ochotě učit se od druhých byla dána snahou o zlepšení kvality vlastní práce v konkrétním tématu (v našem případě se jednalo o zefektivnění autoevaluačních procesů ve škole) a snahou o zlepšení kvality práce školy jako celku (jehož východiskem byla právě autoevaluace).

Podle našeho názoru se lidé ve stejném postavení mohou učit v tzv. zóně nejbližšího vývoje¹⁰. Znamená to, že si mohou poradit s problémy, na které sami v danou chvíli nestačí, ale s nimiž jim může pomoci někdo, kdo je jen o krůček dál nebo má jiný pohled na věc.

7. O projektech více [on-line] na: <http://www.peer-review-education.net/>.

8. V rámci mezinárodního peer review navštěvuje a hodnotí zahraničního poskytovatele odborného vzdělávání a přípravy mezinárodní tým peers.

9. Více informací o zapojených školách [on-line] na: http://www.peer-review-in-qibb.at/information/pr_schulen/.

10. Zónu nejbližšího vývoje definoval Lev Vygotskij jako oblast, v níž učící se jedinec může zvládnout daný problém s dopomocí zkušenějšího. Potíž učitelům činí najít tuto zónu. Nalézá se totiž „na vzdálenost matčiny paže“ – jinak řečeno, dopomocí musí být učícímu se jedinci přístupná svou náročností asi tak, jako když maminka vede své sotva chodící dítě a drží ho za ručku je jen o krok před ním, ačkoli by jistě v jejich silách bylo zvýšit několikanásobně tempo své chůze. Obdobně tento princip formuloval v anglosaské kognitivní psychologii J. Brunner, činnost učitele pojmenoval jako „scaffolding“ – stavění lešení. Lešení se také vždy buduje jen o jedno patro výše, než kam sahá již pevně zbudovaná stavba. „Jedno patro nad“ je obdobou „vzdálenosti matčiny paže“. Při vrstevnickém učení nebo vzájemném učení rovných partnerů je velká naděje, že se budou pohybovat právě v zóně nejbližšího vývoje, a často dokonce vzájemně. Učí se díky tomu s velkým užitekem.

Často jsme tak zaujati vlastní prací či vlastním problémem, že byt' je řešení poměrně jednoduché, nejsme schopni je vidět. Takové učení je podle nás velmi efektivní, protože není nutné překonávat bariéru nerovnosti. Lidé, kteří do takového partnerství vstupují, si vzájemně velmi dobře rozumějí, mají podobné zkušenosti, řeší obdobné problémy, mají stejný slovník, neostýchají se zeptat a nemusejí předstírat, že vědí něco, o čem ve skutečnosti nemají ani tušení.

Díky společným praktickým zkušenostem i rovnému postavení si navzájem mohou důvěřovat a o to snáze se učit. Navíc se neučí jen jeden z dvojice partnerů, protože dalším důležitým rysem je nápodoba a názornost. Dovednosti lidé získávají vlastní činností, ta je ale podpořena nápodobou toho, co dělají druzí.

Při plánování projektu jsme zvolili tři formy sdílení zkušeností a vzájemného učení – workshopy, vzájemné návštěvy škol a peer review. Přičemž workshopy a vzájemné návštěvy jsme chápali jako dobře známé typy akcí, které budou přinášet přidanou hodnotu zejména svým obsahem.

Třetí typ akce byl v českém prostředí novinkou. U peer review pak přidanou hodnotu nepřinášel jen obsah akce (tj. vytvořit návrhy opatření vedoucí k zlepšení), ale způsob práce byl natolik odlišný od všeho, jakým způsobem školy dosud pracovaly, že i forma a organizace práce měly vliv na obsah. Způsob práce nutil školní týmy pracovat a přemýšlet ve zcela netypických rolích, což bylo pro školy přínosné.

Každý typ akce měl vlastní scénář (viz přílohu). Rozdíly mezi jednotlivými akcemi jsou patrné z přehledu níže.

Při tvorbě modelu vzájemného učení pro projekt Cesta ke kvalitě jsme si stanovili **principy sdílení zkušeností a vzájemného učení**, kterými byly:

Princip dobrovolnosti

- Školy vstupují do jednotlivých akcí dobrovolně.
- Školy si mohou samy vybrat partnerskou školu.

Princip individuálního přístupu

- Školy ve spolupráci volí podoblasti vlastního hodnocení školy, které jsou předmětem řešení. Výběr reaguje na aktuální potřeby partnerských škol.

Princip odbornosti

- Akcím je přítomen odborník, který faciliteje jednotlivé akce, poskytuje školám odbornou pomoc (např. při formulaci otázek, při podávání zpětné vazby), zaujímá stanovisko k některým situacím či nástrojům, je-li k tomu vyzván. Dohlíží na to, aby proces sdílení zkušeností a vzájemného učení probíhal co nejefektivněji.

Princip aktivního přístupu

- Odborník nevystupuje v roli lektora, používá konzultačních metod a technik k rozvoji potenciálu školy.

Princip etiky a bezpečnosti

- Školy si vzájemně vybírají partnera (partnerství není určeno). Dodržují při tom podmínku nekonkurenčnosti mezi školami.
- Všichni aktéři jednotlivých akcí jsou vázáni etickou dohodou o neposkytování informací či dokumentů třetím stranám.
- Všichni aktéři jsou k sobě navzájem empatičtí a citlivě přistupují k řešení problémů.
- Školy si navzájem neposkytují nevyžádané rady.
- Na zpětnou vazbu školy nereagují obhajobou, ale sdělení zpětné vazby dále promýšlejí a pracují s ním ve smyslu nápravných opatření.
- Projekt garantuje všem školám anonymitu – zprávy a záznamové archy, které jsou při akcích pořizovány, jsou dále anonymizovány (školy jsou označeny pouze kódem, nikoli názvem a adresou) a takto odevzdávány jako výstup projektu zadavateli projektu, kterým je MŠMT.

Podrobněji jsou procesy všech akcí i s detaily popsány ve scénářích (viz přílohu), podle kterých tyto aktivity probíhaly. Scénáře vznikaly nejprve ve spolupráci tří autorek tak, aby byly propojeny – a současně odlišeny – tři blízké aktivity pro školy v projektu Cesta ke kvalitě, a to workshopy, vzájemné návštěvy škol a peer review. Scénáře po dokončení autorkami prošly oponenturou ze strany vedení projektu.

Tab. č. 1 – Přehled základních informací o akcích podporujících sdílení zkušeností a vzájemné učení

typ akce	délka akce	počet lidí v týmu/z 1 školy	max. počet týmů na akci	max. počet osob na akci
workshop	jednodenní	1–3	10	21
vzájemná návštěva školy	2x dvoudenní (reciproční)	4	2	8
peer review	1x dvoudenní	4	2	8

Přehled obsahu jednotlivých akcí, způsobu práce při nich a výběru škol na danou akci

Workshop

Obsahem 1. typu workshopu bylo sdílení zkušeností o autoevaluačních procesech (oblasti, podoblasti, kritéria¹¹, indikátory¹², evaluační nástroje, četnost zjišťování informací, zodpovědnost, jednotlivé fáze autoevaluačního procesu apod.). Cílem workshopu s tématem autoevaluační procesy ve školách bylo seznámit školy se základními teoretickými východisky autoevaluace a dále s praktickými zkušenostmi kolegů, které by mohly sloužit jako inspirace a příklady praxe škol.

Způsob práce:

- prezentace provádění vlastního hodnocení školy
- diskuse týkající se autoevaluačních procesů

Obsahem 2. typu workshopu byl praktický nácvik užívání evaluačních nástrojů vyvinutých v projektu. Cílem workshopu s tématem evaluační nástroje bylo rozšířit povědomí o nabídce projektu a přiblížit účastníkům práci s vybranými evaluačními nástroji, které byly vyvinuty v rámci projektu.

Způsob práce:

- individuální práce dle instrukcí s konkrétním nástrojem nejčastěji u PC
- prezentace provádění vlastního hodnocení školy

Obsahem 3. typu workshopu byl praktický nácvik, jak používat popisnou zpětnou vazbu. Tento workshop byl výhradně určen pro peers k zlepšení jejich dovedností. Cílem workshopu bylo ujasnění, jakým způsobem zpracovat závěrečné hodnocení s využitím popisné zpětné vazby.

Způsob práce:

- nácvik formulací popisné zpětné vazby na základě modelových situací

Výběr škol na akci

- školy se přihlašovaly samy dle zveřejněných termínů
- prioritně jsme oslovovali školy, které se na danou aktivitu v projektu přihlásily
- dále byly oslovovány ostatní školy v daném regionu kvůli zajištění naplněnosti akcí

Vzájemná návštěva škol

Domácí škola zvolila dvě až čtyři oblasti vlastního hodnocení školy, které byly předmětem sdílení zkušeností.

11. Kritérium – objektivní (či subjektivní) měřítko, jehož prostřednictvím posuzujeme nějaký předmět. Kritérium tak je v podobě nějakého dohodnutého standardu, pravidla, normy či směrnice nebo testu, pomocí kterého lze něco hodnotit. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluačnínastroje.cz.>)

12. Indikátor (ukazatel) – je jev, proces, prvek či jiná veličina, která umožňuje poznat efektivitu zvolených forem naplňování cílů a záměrů pomocí evaluačních procesů. V běžné školské praxi je ukazatel definován také jako operacionalizované kritérium umožňující hodnocení sledovaného jevu. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluačnínastroje.cz.>)

Způsob práce:

- analýza dokumentů k vybraným oblastem
- ukázky práce ve vybraných oblastech/podoblastech
- diskuse ke způsobu a organizaci práce ve vybraných oblastech
- ukázky používaných nástrojů a metod, případně hospitace v hodinách k danému tématu

Výběr škol na akci

Partnerské školy se párovaly samostatně:

- při úvodním setkání škol oslovily dosud neznámou školu
- přijely na úvodní setkání se svými vytipovanými partnery
- doporučily svým vytipovaným partnerům, aby se zúčastnili úvodního setkání

Peer review

Domácí škola zvolila dvě oblasti vlastního hodnocení školy, které byly předmětem hodnocení¹³ peers (kritických přátel z partnerské školy), jež zároveň vyslovovala návrhy a opatření vedoucí k zlepšení ze svého pohledu.

Způsob práce:

- analýza dokumentů hodnocené školy k vybraným oblastem
- analýza situace na místě hodnocené školy (např. komunikace se zainteresovanými osobami v souvislosti s vybranými oblastmi)
- zpětná vazba od peers¹⁴ (kritických přátel)
- zpráva s návrhem opatření pro hodnocenou školu

Výběr škol na akci probíhal stejně jako u návštěv škol.

Během realizace projektu jsme zorganizovali 60 workshopů, 40 vzájemných návštěv škol a 30 peer review, z čehož jsme ke každému typu akce provedli dvě pilotáže (tzn. dvě pilotáže a 58 „ostrých“ workshopů atd.).

Školy si pro danou akci stanovovaly jednak vlastní cíle, jednak formulovaly společné cíle, které byly východiskem pro plánování a realizaci činností na jednotlivých akcích. Při společné komunikaci docházelo k sladování dílčích cílů škol.

Do sdílení zkušeností mohly vstupovat školy se shodnými, ale i rozdílnými zkušenostmi. Různé zkušenosti škol však bylo třeba sladit, aby sloužily řešení společného problému. Znamená to, že i když pár v případě vzájemných návštěv škol nebo peer review tvořila nesourodá dvojice škol, mohlo být pro ně sdílení užitečné (pozn. někdy např. i tím, že si vytvořily názor „kudy nechtějí jít“). Toto se však dělo pouze za předpokladu, že si tyto odlišnosti uvědomovaly a pracovaly s nimi.

13. Hodnocení (assessment) – komplexní činnost přisuzování hodnoty vybraným vnitřním a vnějším jevům a procesům. Činnost vyjadřující hodnotové postoje v podobě hodnotících soudů. Hodnocení vychází ze subjektivních nebo objektivních hodnot, nároků, požadavků a očekávání jako kritérií kvality. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluacninastroje.cz.>)

14. Zpětná vazba (feedback) – informace o výsledcích procesu, jež slouží k změně tohoto procesu. Zpětná vazba poskytuje informaci, která upozorňuje na to, zda je jednání subjektu žádoucí, či nikoli. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluacninastroje.cz.>)

Výňatek z rozhovoru s ředitelem školy, která se zúčastnila vzájemných návštěv. Výpověď se týká zhodnocení přínosu akce. *„Jsem přesvědčen, že každé setkání je velice přínosné. Je přínosné jak v tom, že si člověk řekne: ‚Hele, jak je možné, že toto tam dělají a že jim to takhle jde!‘ Taková zkušenost vede k přemýšlení o tom, jak to, že jim to pěkně jde. Jindy, a to je také dobrá zkušenost, se vidí i věci, o kterých si řeknete: ‚To je dobře, že je u nás ve škole nemáme! Ty bych u nás ve škole nechtěl!‘ Všechny zkušenosti jsou velice cenné a samozřejmě, že moje ředitelské vidění je zase jiné než mých kolegů učitelů. Učitel se více zaměřuje na oblasti, které se týkají jeho profese, jeho aprobační, jeho učení, ale samozřejmě i vztahů.“*

Jedinou významnou podmínkou naopak bylo, aby si školy navzájem nekonkurovaly nebo situaci vzájemného sdílení zkušeností nevnímaly z jakýchkoli důvodů jako ohrožující (třeba nebyly školami s překrývající se spádovou oblastí, nebo že v daném městě či regionu nehrozila optimalizace sítě škol). Toto v našem případě nenastalo, významně k tomu přispěl fakt, že si svého partnera (v případě aktivity vzájemné návštěvy a peer review), jak jsme už zmínili, vybíraly školy samy.

Výňatek z rozhovoru s ředitelem školy, která se zúčastnila peer review, jenž dokládá důležitost pocitu bezpečí a nekonkurenčnosti pro efektivní provedení aktivity: *„Podstatné pro peer review je pocit bezpečí, kdy hodnocená škola ví, že se může otevřít. To bezpečí v naší debatě spočívalo ve vzájemném porozumění, že všichni máme tytéž problémy. Že jsou to často problémy v důsledku širších kontextů, s nimiž lze jen obtížně něco dělat. Jednoznačně vnímáme intenzivní snahu lidí naší partnerské školy dosahovat toho nejlepšího výkonu, který je možný.“*

2 REALIZACE VZÁJEMNÉHO UČENÍ ŠKOL V PROJEKTU

Jana Kargerová, Jana Kazíková, Věra Kosíková, Hana Košťálová, Olga Králová, Stanislav Michek,
Lucie Procházková, Ladislava Šlajchová, Jana Štybnarová, Kateřina Žežulová

V této kapitole vás seznámíme s podrobnou charakteristikou jednotlivých akcí (i když některé informace již zazněly v předchozí kapitole). V případě workshopů to budou charakteristiky a obsah všech typů workshopů – ty, které se týkaly autoevaluačních procesů, evaluačních nástrojů a popisné zpětné vazby pro peers. Ukážeme vám rozdíl v obsahu a způsobu práce v případě návštěvy škol a peer review. Uvedeme, jaké měly jednotlivé akce cíl, jaké procesy při akcích probíhaly. Blíže vás seznámíme s názory účastníků akcí, které jsme získali v rozhovorech s nimi. Seznámíme vás s výsledky anket, jež účastníci vyplňovali po ukončení akcí, a expertů, kteří byli na akcích přítomni a vedli je, a samozřejmě neopomineme ani organizační stránku workshopů, návštěv i peer reviews.



2.1 Workshopy

2.1.1 Charakteristika a průběh workshopů

Workshop zaměřený na autoevaluaci školy

Cílem workshopu bylo seznámit školy se základními teoretickými východisky autoevaluace, zprostředkovat účastníkům sdílení zkušeností o autoevaluaci škol (které mohly sloužit jako inspirace a příklady dobré, ale i špatné praxe) a podnítit spolupráci škol v oblasti vlastního hodnocení školy. Účastníci si navzájem měli vyměnit zkušenosti s plánováním a realizací autoevaluačního procesu.

Předpokladem bylo, že budou sdílet své zkušenosti s tím, jak mají rozpracovaný plán provádění vlastního hodnocení, jak mají ve škole rozděleny zodpovědnosti za jednotlivé oblasti autoevaluace, jaká mají kritéria hodnocení, jaké konkrétní nástroje a v jaké periodě využívají – a proč, jaká jsou jejich úskalí či přínosy.

Cílem bylo, aby účastníci získali a následně využili jak poznatky pozitivní, tak i negativní, získali motivaci, jak zlepšovat procesy autoevaluace ve svých školách, a také, aby alespoň někteří získali partnery pro další spolupráci.

Výňatek z rozhovoru s účastníkem workshopu, který poukazuje na aspekty, kdy docházelo k vzájemnému naladění: *„Jsou tady lidé z Mariánských Hor, se kterými jsme si celkem padli do noty, protože máme stejné problémy. Je to navíc škola skoro stejně velká, takže bychom navázali další spolupráci asi s nimi.“*

Díličí cíle, kterých bude prostřednictvím workshopů na autoevaluaci dosaženo

- Vyměnit pozitivní i negativní zkušenosti z autoevaluace škol.
- Zlepšovat chápání probíhajících procesů ve škole.
- Posilovat vlastní odpovědnosti za procesy, které ve škole probíhají.

Způsob dosažení cílů

Tvořivý workshop spojený s prezentací procesu autoevaluace byl založen na prezentacích škol, probírala se témata plánování, proces a výstupy autoevaluace a postupů, v nichž jednotliví zástupci škol představovali, jak provádějí vlastní hodnocení školy.

Tato prezentace byla základem pro další diskusi o tématu, do které se zapojila celá skupina.

Průběh workshopů zaměřených na autoevaluaci školy

Jak již bylo v úvodu popsáno, workshopy probíhaly po celé České republice. Záměrem bylo, aby účastníci měli pohodlnější cestování a nemuseli jezdit daleko. Proto workshopy probíhaly ve městech po celém území České republiky, nejen v Praze, ale i v Jihlavě, Olomouci, Brně, Ostravě, Liberci, ve Zlíně, v Chomutově, Karlových Varech, v Lounech, ve Slaném, v Českých Budějovicích, v Kladně, Plzni, Táboře, Pardubicích, v Hradci Králové a v Chrudimi.

Dalším záměrem bylo uspořádat workshopy zvláště pro základní a pro střední školy. I když by se na první pohled mohlo zdát, že procesy, které v rámci autoevaluace ve školách probíhají, jsou podobné a principiálně shodné, právě toto rozdělení se v průběhu ukázalo jako přínosné a účastníci tento model oceňovali.

Především využívání evaluačních nástrojů či zapojení pedagogických sborů může být v některých oblastech různé (např. v SOŠ pracuje hodně externistů na nižší úvazky a motivace k jejich zapojení do procesu je velmi obtížná nebo využívání evaluačních nástrojů má v různých typech škol svá specifika, kupř. u dotazníků pro žáky a pro rodiče ve speciálních školách – kdy je nutná úprava dotazníků s ohledem na handicap cílové skupiny).

Výňatek z rozhovoru s účastníkem workshopu, který hovoří o podmínkách, za kterých může docházet k sdílení zkušeností: *„Vzhledem k tomu, že jsme se sešli jako naprosto nekonkurenční školy, tak zneužití nehrozilo. Možná kdyby tady byly školy stejného typu, tak by byl každý opatrnější, protože opravdu vlastní hodnocení školy se tady v tom konkurenčním boji o každého žáka může samozřejmě někde projevit. Proto si myslím, že by vlastní hodnocení mělo být pro potřeby školy a nemělo by se nikde zveřejňovat, raději ho ‚schovat‘ a dořešit doma.“*

Protože workshopy probíhaly v jednotlivých regionech, zdálo by se, že by si školy mohly zdánlivě konkurovat. K tomu však docházelo jen zcela výjimečně. I na tuto skutečnost jsme byli připraveni. Vedení celého workshopu probíhalo v bezpečném prostředí – nebylo postaveno nijak konfrontačně, ale hlavně tak, aby se školy od sebe učily navzájem a sdílely spolu pozitivní i negativní zkušenosti.

Výňatek z rozhovoru s účastníkem workshopu o aspektu bezpečného prostředí: *„Prostředí, které bylo na workshopu, nám připadalo určitě bezpečné. Protože pokud je to prostředí kolegiální, tak je to vždy spíše o tom, že se člověk hodně naučí jeden od druhého, a jestli někdo použije něco z toho, co jsme udělali, tak to je jenom dobře, že je to užitečné, funkční a schopné života.“*

Celý průběh byl založen hlavně na přípravě a aktivitě účastníků. Nejen na jejich možnostech, ale i na pocitech, dojmech a zkušenostech, které s autoevaluačními procesy ve školách mají. Hlavním principem vedení workshopů bylo dát všem, kteří se workshopů zúčastnili, prostor a příležitost pro vzájemné sdílení a vzájemné učení.

Jak konkrétně workshopy probíhaly?

- uvítání účastníků a prezentace projektu
- vzájemné seznámení účastníků, představení škol
- řízená diskuse o realizaci autoevaluace ve školách
- prezentace provádění vlastního hodnocení ve školách a diskuse
- prezentace webových stránek projektu, zejména portálu eval. nástrojů
- zasazení do legislativního rámce – prezentace expertky
- zhodnocení, reflexe

Každý workshop byl zahájen **prezentací projektu** a všech aktivit, které v rámci projektu probíhají, aby účastníci získali aktuální informace o tom, co jim projekt může nabídnout, kterých aktivit se mohou zúčastnit nebo které nástroje mohou bezplatně využívat.

Vzhledem k tomu, že se většinou účastníci navzájem znali jen málo, první aktivita byla zaměřena na **představení se v pracovní skupině**. Potom každý představoval svého kolegu, jeho roli ve škole a jak se podílí na autoevaluačních procesech ve škole. Současně měl každý říci jednu zajímavost o sobě. Cílem této aktivity bylo hlavně seznámení a uvolnění atmosféry, což se ve všech workshopech podařilo. Následovalo představení a prezentace jednotlivých škol.

Výňatek z rozhovoru s účastníkem workshopu, který popisuje metody práce: *„Pro mě bylo užitečné, když se školy představovaly. Povídali jsme o sobě, dozvěděl jsem se, jak to vypadá v jiných školách, taková ta statistická data a tak. To bylo na začátku. A v průběhu, kdy kolegové a kolegyně představovali evaluační nástroj, který použili ve vlastním hodnocení, nebo jak přistupovali k vlastnímu hodnocení a zkušenosti s ním.“*

V druhém bloku účastníci seděli v komunitním kruhu a následovala **řízená diskuse, jejíž hlavním tématem byl průběh autoevaluačních procesů ve škole**, jejich pocity, zkušenosti. Blok moderovala expertka, která zároveň pokládala otázky k diskusi.

Byly to otázky tohoto typu:

- Jak jste s autoevaluací ve škole začali (jak byl sestaven plán, kdo se zúčastnil, kdo řídil, jaké role byly rozděleny a plněny, kdo byl přizván, ...)?
- Plánovali jste, jaká data musíte získat, abyste byli schopni posoudit, nakolik jste dosáhli cílů? Odpovídají vaše výsledky stanoveným kritériím? Jak jste určovali, která data potřebujete?
- Plánovali jste, jak data získáte? Jak?
- Jaké nástroje jste použili (dotazníky, pozorování, SWOT analýzu, analýzu dokumentace včetně personální – učitelská portfolia¹⁵, sociometrické testy, hospitace, vzájemné návštěvy, certifikační procesy – benchmarking, ...)?

15. Portfolio – nástroj pro dlouhodobé shromažďování informací o výsledcích, postupu učení a dalších charakteristikách souvisejících se vzděláváním konkrétního jedince. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluaclinastroje.cz>.)

- Používali jste nějaké standardizované a externí nástroje (poradna, srovnávací testy) – jaké a k čemu?
- Jak jste vyhodnocovali získaná data?
- Jak jste si fungování školy rozdělili na oblasti a podoblasti? Věnovali jste se všem oblastem a podoblastem stejně? Proč? Nebo jste určili nějaké priority? Podle čeho, jak?
- Jak jste si rozdělili úkoly/role (kdo za co zodpovídal)? – Uvedte podrobněji...
- Jak jste zapojili další partnery?
- Jak a koho jste seznamovali s výsledky; seznamovali jste je průběžně, jednorázově, jakým způsobem?
- Jak jste prezentovali ve škole výsledky vlastního hodnocení školy (na poradě, nástěnkou, webem, na výjezdu)?
- Stanovili jste si na základě vlastního hodnocení školy nové cíle – dílčí, nebo globální? Proč ano, ne? Jaké? Na základě čeho jste si stanovili cíle a kritéria pro další období?
- Přijali jste nějaká opatření na základě zjištěných výsledků – jaká?
- Sledujete dlouhodobě a cíleně kvalitu nějakého jevu – např. kvalitu práce učitele, používáte pro to nějaký nástroj a jaký, popřípadě vytvořili jste si nějaký svůj nástroj?
- Autoevaluace není papír, ale proces, který pomáhá zlepšovat se – pomohla vám autoevaluace se za tu dobu zlepšit v nějaké oblasti. V jaké?

Otázky byly napsány na flipu. Většina účastníků se diskuse zúčastnila aktivně a přispívala svými nápady a zkušenostmi.

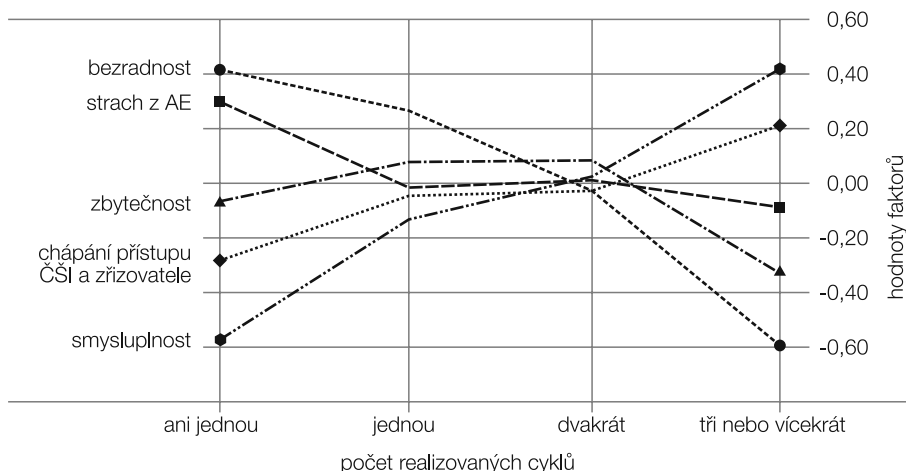
Zástupci škol se většinou v úvodu diskuse, kdy se zabývali svými pocity, asociacemi, zkušenostmi a názory, shodli na tom, že si zpočátku nevěděli rady, uváděli, že měli pocit bezradnosti, proč to dělat, když „to vlastně stejně děláme“, obavy, že nevědí jak, nechut – zbytečné papírování, zvědavost, bezradnost, jak to udělat dobře, k čemu to je, zase nějaká nová administrativa, proč zase cizí slovo, proč ne česky.

Další obavy, které zazněly, byly, kde na to vzít čas, pro koho to máme dělat, kdy budeme učit, když budeme stále dělat něco navíc, jak to udělat, aby to mělo smysl a dalo to co nejméně času, k čemu to je, kdo ji má provádět, jak motivovat pedagogický sbor, aby viděl smysluplnost, jak zapojit co nejvíce členů pedagogického sboru.

Postupně, když jsme se v průběhu diskuse dostávali k vlastním autoevaluačním procesům, pomocí otázek do diskuse, jsme docházeli k tomu, že čím více autoevaluačních cyklů má škola za sebou, tím více chápe smysl a důležitost a smysluplnost této činnosti.

Tento názor potvrzoval shodný výsledek dotazníkového šetření, které jsme uspořádali v počátku realizace projektu, jehož znázornění nabízíme v následujícím grafu.

Graf č. 1 – Vývoj faktorů v závislosti na počtu realizovaných cyklů autoevaluace



Pozn. Hodnoty faktorů jsou normalizovány na z-skór, tj. mají střední hodnotu 0 a směrodatnou odchylku 1.

Nejčastější názory účastníků workshopů – přepisy z flipů:

„Když jsme prováděli autoevaluaci poprvé, tak jsme nevěděli jak, měli jsme pocity bezradnosti, zprávu psali jen proto, že nám to ukládá zákon a vyhláška. Máme obavy – nevíme, jak na to. Pociťujeme nechuť – obáváme se zbytečného papírování. Jsme zvědaví, ale zároveň bezradní, jak to udělat dobře. Klademe si otázku: K čemu to je...?“

„Jak to udělat, aby to mělo smysl a vzalo to co nejméně času, bude to efektivní, k čemu nám to vlastně bude, proč máme zprávu psát písemně, proč bychom měli zprávu ukazovat zřizovateli...“

„Měli jsme strach, obavy, nechuť, cítili jsme bezradnost. Ale byli jsme i zvědaví...“

„Určitě je to dobré a má smysl, že člověk se víc orientuje v tématu autoevaluace. Když si vzpomenu na zhruba dva roky zpátky, hodně jsme s evaluací pracovali v trvalé obnově školy, ale myslím si, že opravdu až teď vím, o co jde, jak se to dá dělat. Teď by mi přišlo úplně strašné, kdyby to někdo chtěl zrušit.“

Další část workshopu byla zaměřena především na prezentaci **autoevaluačních procesů ve školách**. Za moderování experta zástupci škol prezentovali svoji autoevaluaci, tj. jak plánovali vlastní hodnocení školy, jak probíhaly autoevaluační procesy v jejich škole, jaké použili nástroje, jak je vyhodnocovali, kdo se procesů účastnil, zdali jen ředitel, popřípadě vedení školy, nebo zda byli zapojeni i učitelé, jak pracovali se zprávou o vlastním hodnocení školy apod. Účastníci byli vyzváni, aby se po prezentacích zapojovali do diskuse.

Výňatky z rozhovorů s účastníky workshopů o časové náročnosti přípravy a obsahu prezentace školy a vlastního hodnocení školy:

„Prezentoval jsem školu tím, že jsem ji představil, a tím, že jsem představil tým, který to dělá, a jeho rozložení, kdo se věnuje jakým součástem, jaké podoblasti volíme a které budeme vyhodnocovat. Seznámil jsem ostatní účastníky s tím proto, abychom si v závěrečné diskusi ujasnili, jestli ten postup, který jsme zvolili, je podobný jako mají ostatní školy, a kde to můžeme změnit, zlepšit.“

„Příprava na prezentaci v podstatě znamenala, že jsem dal dohromady materiály, které jsme měli. A abych si vše ujasnil, tak jsem si připravil prezentaci – takovou shrnující s tím, že jsem se zaměřil na ty nástroje, které používáme, nebo chceme použít. Takže příprava zase tak náročná nebyla vzhledem k tomu, že v tom nějakým způsobem pořád funguji a teď se blíží konec evaluačního období, takže přece jenom ty myšlenky jsou čerstvé a šlo to celkem snadno.“

Každá škola měla na prezentaci 15–20 minut. Po prezentaci následovala zhruba 10minutová diskuse k autoevaluaci dané školy. Při diskusi bylo možné využít otázek (viz výše). Expert se prezentujícího tázal na podrobnosti jen do doby, než se rozvinula diskuse ze strany zástupců škol, a dbal na to, aby se do diskuse zapojili všichni účastníci.

Výňatek z rozhovoru s účastníkem workshopu o způsobu práce ve workshopu a přínosech workshopu: *„Seděli jsme v pracovních skupinách a bavili se o tom, jak jsme dělali vlastní hodnocení školy nebo jak ho chceme dělat. Byl vytvořen velký prostor pro sdílení zkušeností, jak to někde funguje, s čím se třeba jinde potýkají nebo jak vyřešili nějakou věc. Bylo to o tom, že člověk potřebuje zkušenosti, a ne vždycky to musí být zkušenosti vlastní. Není tolik prostoru a času na to, abychom ve všem od začátku experimentovali, a tím čerpali zkušenosti. Informace a zkušenosti druhých často mohou usnadnit nějaký proces, který chceme dělat – použití nějakého evaluačního nástroje, nebo vypořádat se s nějakou věcí, např. jak udělat anketu pro rodiče nebo jak udělat anketu pro děti.“*

S některými prezentacemi je možné se seznámit na www.nuov.cz/ae/prezentace. Účastníci mohli využít techniku, která jim byla vždy k dispozici. Notebook, dataprojektor, flip, fixy a připojení k internetu.

Třetím blokem, který následoval, byla **prezentace webových stránek projektu**, hlavně části týkající se postupného zveřejňování autoevaluačních nástrojů, které mohou školy na portálu evaluačních nástrojů zdarma využívat. Z reflexí vyplývá, že tato část byla pro školy velmi přínosná. Účastníci byli velmi spokojeni s tím, že jsou nástroje přístupné pro všechny školy, jejich využívání není zpoplatněno a nemusí trávit dlouhý čas s vyhodnocováním, protože vyhodnocení jim generoval software na portálu evaluačních nástrojů.

Takže se postupně seznamovali s jednotlivými nástroji a dle jejich zájmu jsme některým věnovali více času. Také byli seznámeni s dalšími informacemi, které mohou na webových stránkách využívat, jak se zaregistrovat a jak se stránkami pracovat.

Celý workshop byl zakončen **prezentací expertky a připomenutím legislativního rámce** a smyslu autoevaluačních procesů ve školách. Expertka po celou dobu workshopu zapisovala důležitá klíčová slova týkající se kvality školy, která v průběhu zazněla. V posledním výstupu se skupina k jednotlivým slovům vrátila a za pomoci expertky si všichni účastníci ukotvovali jejich smysl pro autoevaluační procesy.

Zajímavé bylo, že nejčastějším výrazem se stal výraz „kvalita práce učitele“. Společně v diskusích jsme se shodli na tom, že kvalita školy se hodně odvíjí právě od kvality práce jednotlivých učitelů. Sdělovali jsme si, jak je možné na této kvalitě pracovat, jak ji zlepšovat pomocí jasných a konkrétních cílů, které si mohou stanovovat např. sami učitelé.

Účastníci se shodli i na tom, že by bylo pro ně velmi přínosné, kdyby měli ve školách jasně zformulováno, co si pod pojmem kvalita učiteléské práce představují (např. kritéria kvality) a co by měli dělat pro to, aby k ní směřovali.

Výňatek z rozhovoru s účastníkem workshopu o smysluplnosti workshopu: „*Workshop měl smysl celý. Zejména diskuse, která se vedla na základě jednotlivých dílčích klíčových slov, o kterých jsme se bavili, tzn. kvalita učitele, na co se máme soustředit, apod. Jinak ty cesty, jak se dobrat k výsledku vlastního hodnocení školy, tak to je přínosem tohoto workshopu.*“

V závěru každého workshopu probíhala **reflexe**, kterou vedla expertka. Probíhala formou diskuse v komunitním kruhu. Všichni účastníci odpovídali na otázky, které byly napsány na flipu:

- Co si z workshopu k procesu autoevaluace odnášíte?
- Jakou první věc uděláme, až se vrátíme do školy – v rámci tohoto tématu?
- Jaké máte ocenění pro dnešní den?
- Co byste dělali jinak?

Výňatek z rozhovoru s účastníkem workshopu o přínosu workshopu: „*Byl tam pro mě okamžik, kdy jsem si řekl, takhle to uděláme, až se vrátíme. Mluvil jsem tam o tom, že uděláme ještě jeden náš evaluační nástroj k vlastnímu hodnocení, a to podle kritérií napsaných v RVP, podle částí, ve které jsou podmínky pro realizaci RVP¹⁶. Udělali jsme dotazník a dali jsme ho kolegům ve škole. Výsledky jsme potom využili v našem vlastním hodnocení školy.*“

Kromě ústní reflexe ještě účastníci vyplňovali ankety (závěry z anket viz podkapitolu 2.1.3).

16. RVP – Rámcový vzdělávací program.

Workshop zaměřený na práci s evaluačními nástroji

Cílem workshopu bylo rozšířit povědomí účastníků o nabídce projektu a zejména přiblížit účastníkům práci s evaluačními nástroji, které byly vyvinuty v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Byly organizovány workshopy k evaluačním nástrojům Rámcem pro vlastní hodnocení školy a 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení školy.

Mimoto byli účastníci informováni i o dalších evaluačních nástrojích projektu. Účastníci se seznámili s charakteristikami evaluačních nástrojů, mohli si prakticky vyzkoušet ovládání elektronické softwarové podpory nástrojů a diskutovali o nástrojích a interpretaci evaluačních zpráv, které nástroje poskytují.

Dílič cíle, kterých bylo prostřednictvím workshopů na evaluační nástroje dosaženo

- Informovat se o nabídce evaluačních nástrojů projektu.
- Zlepšovat chápání charakteristik jednotlivých evaluačních nástrojů.
- Zlepšovat ovládání SW podpory jednotlivých evaluačních nástrojů.
- Zvyšovat porozumění autoevaluačním procesům ve škole (včetně interpretace dat a návrhu opatření).
- Posilovat vlastní odpovědnosti za procesy, které ve škole probíhají.

Způsob dosažení cílů

Workshop zaměřený na evaluační nástroje byl založen na prezentaci zastřešujícího nástroje Rámcem pro vlastní hodnocení školy, personalistického nástroje 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení školy, dalších evaluačních nástrojů a na následné diskusi k zmíněným nástrojům. Účastníci si prakticky vyzkoušeli v elektronické podobě ovládání prezentovaných nástrojů na portále evaluačních nástrojů (www.evaluačnínastroje.cz) a vzájemně si vyměnili zkušenosti o nástrojích, které používají ve svých školách.

Průběh workshopů zaměřených na práci s evaluačními nástroji

1. Workshop zaměřený na práci s evaluačním nástrojem Rámcem pro vlastní hodnocení školy se skládal z:
 - představení účastníků s důrazem na používání evaluačních nástrojů ve škole
 - stručné prezentace projektu
 - představení koncepce nástroje Rámcem pro vlastní hodnocení školy a ukázky na portále evaluačních nástrojů
 - vyzkoušení si nástroje a jeho elektronické podpory účastníky
 - řešení připravených příkladů založených na ukázkách z pilotního ověřování
 - výměny zkušeností s nástroji používanými účastníky ve školách
 - prezentace vybraných nástrojů a následné diskuse k nim

Jednalo se o tyto nástroje:

- ankety pro rodiče, ankety škoie na míru
- dotazník pro učitele Klíma učitelského sboru
- soubor dotazníků a metodických doporučení 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení
- dotazník pro žáky Interakce učitele a žáků
- dotazník pro žáky Školní výkonová motivace žáků
- dotazník pro žáky Postoje žáků ke škole

Během workshopů byly diskutovány charakteristiky nástrojů. Účastníci se zajímali o způsob využití nástrojů při řízení školy, příp. autoevaluaci, praktické ovládnání, administraci nástrojů vůči respondentům (např. jak zajistit co nejvyšší návratnost vyplnění ankety od rodičů), způsob získání evaluačních zpráv, interpretaci výsledků, ale taktéž metodologické aspekty nástrojů, jako je validita nástrojů, tj. zdali nástroje měří to, co je u nich deklarováno, standardizace – způsob tvorby a ověřování nástrojů, chybovost nástrojů (reliabilita).

2. Workshop zaměřený na práci s personalistickým nástrojem 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení školy, během kterého si účastníci vyměňovali své zkušenosti s personálním řízením a hodnocením pracovníků, probíhal následovně:

- představení účastníků
- uvedení do problematiky hodnocení pracovníků v systému personálního řízení
- seznámení se systémem hodnocení 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení škol
- školení hodnotícího rozhovoru v systému 360° zpětné vazby
- seznámení s elektronickou podporou k 360° zpětné vazbě

Workshop zaměřený na popisnou zpětnou vazbu

Na podzim roku 2010 se uskutečnily tři workshopy zaměřené na popisnou zpětnou vazbu. Vznikly na základě potřeby škol, které byly prvoplánově v roli peers. Cílem těchto pracovních setkání bylo získat informace, jak podat zpětnou vazbu, aby měla vypovídající hodnotu, byla srozumitelná, motivující a podnětná (nezraňující). Cílem dále bylo seznámit se se způsoby – nástroji, které využijí peers při pozorování (v závislosti na oblastech, jež si zvolí hodnocená škola), prakticky si vyzkoušet popisné formulace hodnocení a doporučení.

Po ukončení workshopu byli účastníci:

- vybaveni nástroji, jakými lze získat potřebné informace
- schopni vytvořit posuzovací škálu a formulovat jednotlivé její hodnoty
- získali ucelenou představu, jak ocenit, ukázat na nedostatky, dát doporučení
- prakticky si vyzkoušeli tvorbu vypovídající formulace vzhledem k vyhodnocovaným kritériím
- popsali si výhody a úskalí popisné zpětné vazby
- byli bohatší o zkušenosti ostatních účastníků

Průběh workshopu

- formulace cílů účastníků směrem k popisné zpětné vazbě – práce v komunitním kruhu
- rozlišení rolí při peer review, role peers, hodnocené školy – Vennův diagram
- příprava peers na peer review – hodnocení partnerské školy, co hodnotit a jak, příprava otázek, práce ve skupinách
- podávání zpětné vazby popisným způsobem a podávání doporučení – praktický nácvik formulací
- principy zpětné vazby – práce ve skupinách a společné vyhodnocení

Na začátku si účastníci formulovali i své cíle.

Odpověděli si na otázky – až půjdete dnes domů...:

- Co budete vědět?
- V čem si budete jisti?
- O čem možná budete ještě přemýšlet?

Ještě než se účastníci dostali k samotné popisné zpětné vazbě, zabývali se problematikou rolí peers a hodnocené školy. Ve skupinách pojmenovávali rozdílné a společné znaky obou rolí. Ujasňovali si, co se od peers očekává a jaké výhody a jaká úskalí jejich role skýtá.

Výsledkem těchto aktivit bylo získání větší jistoty pro výkon role kritického přítele (jeden ze způsobů, jak můžeme roli peers pojmenovat) a ztotožnění se s cíli pro roli peers:

- peers získají a zlepší dovednosti poskytovat zpětnou vazbu a hodnotit; berou při tom v úvahu konkrétní podmínky hodnocené školy
- peers zlepši svou dovednost konkrétně uplatnit obecná kritéria pro situaci hodnocené školy
- peers se učí pozorovat, odlišit pozorování a interpretaci

Po ukončení aktivity využili peers své zkušenosti pro zlepšování vlastní školy, rozvinuli svou dovednost a ochotu sdílet s druhými zkušenosti, seznámili se s touto formou spolupráce s kolegy z jiné školy a budou ji umět využít i později.

Po ujasnění cílů a významu role peers se účastníci začali zamýšlet nad tím, jak se připravit na návštěvu v hodnocené škole.

Co hodnotit a jak? Příprava na návštěvu v hodnocené škole

Před návštěvou se peers a hodnocená škola domluví na tom, jaká kritéria si hodnocená škola stanovila pro každou ze dvou zvolených oblastí. Podle těchto kritérií si peers připravují efektivní nástroje, prostřednictvím kterých získají potřebné informace (např. studium materiálů, dokumentace, rozhovory, návštěvy v hodinách, dotazníky, pozorování, škály, připravené otázky...).

Z nashromážděných informací pak vypracují hodnocení a doporučení.

Téma, které účastníky nejvíce zajímalo, byla příprava otázek pro rozhovory. Peers nechtěli být v roli kontroly, a proto chtěli věnovat pozornost formulaci otázek. Čili – na co se budeme ptát (vychází z cílů a kritérií) a jak se budeme ptát. Došli k závěru, že důležité jsou konstruktivní otevřené otázky. Ty obvykle začínají slovy: „Co...? Kdy...? Kdo...? Kde...?“

Doporučuje se vyvarovat se otázek začínajících slovem: „Proč...?“ – ty obvykle v lidech vyvolávají pocity viny – a otázek začínajících slovem: „Jak...?“ – často brání v postupu vpřed směrem k řešení.

Účastníci formulovali otázky typu:

- S čím vám můžeme pomoci?
- Co je pro vás důležité?
- Na základě čeho jste se rozhodli pro tuto oblast, tento cíl?
- Jaké informace by byly pro vás zajímavé pro ukončení peer review?
- Co konkrétně byste chtěli získat tímto cílem?
- Pokud byste chtěli změnu, jaká by to měla být?
- Čím bude tato změna charakteristická?
- Jak konkrétně se tato změna projeví?
- K čemu vám získané poznatky, výsledky budou sloužit?
- Jak je tento cíl reálný vzhledem k možnostem peers i vaší školy?
- Co pro vás bude dosažení cíle znamenat?
- Na čem poznáte, že byl cíl splněn?
- Jaká největší rizika a komplikace se mohou při dosahování cíle vyskytnout?
- O co byste přišli, kdybyste se peer review nezúčastnili?

Jak podat zpětnou vazbu a dát doporučení?

Podle Wikipedie¹⁷ je zpětná vazba termín pro mechanismus, kdy se výstupem z nějakého systému zpětně ovlivňuje jeho vstup. Norbert Wiener (zakladatel kybernetiky) prý přirovnal zpětnou vazbu k slepecké holi, která dává slepci informaci o jeho pohybu, a ovlivňuje tak jeho další pohyb.

Zpětná vazba je cenná především tehdy, když podává informace, které organizace, tedy v našem případě škola, právě potřebuje pro svůj další pokrok. Ale hodnocení dost informací nepodává, jestliže neobsahuje kromě hodnotících soudů také popis.

Jaké jsou tedy základní principy popisné zpětné vazby?

Zpětná vazba je:

- popisná
- poskytování zpětné vazby odpovídá cílům
- při hodnocení vždy porovnáváme a vědomě volíme porovnávací měřítko
- vychází z co možná nejvíce zdrojů informací
- má být poskytnuta tak, aby ji škola mohla použít

Účastníci si vyzkoušeli formulovat ocenění i doporučení. Pro ocenění je důležité to, co je patrné a je jinak než dříve (posun). Doporučení není konstatování špatného, nevyhovujícího, nekvalitního, ale dáváme návrhy na zlepšení, popř. klademe další otázky.

Ocenění a doporučení, jež naformulovala lektorka jako příklad pro účastníky workshopu, na jehož základě pak účastníci formulovali vlastní ocenění a doporučení.

Popis situace ve škole se zřetelem na vnitřní výzdobu prostředí

Ve škole je na první pohled patrné, že se všichni aktivně podílejí na chodu školy a čile se zapojují do vyučování. Na stěnách ve třídách i na chodbách jsou především výtvy žáků, výstupy z různých projektů, fotografie z akcí, které dokumentují aktuální chod školy. Budova školy je po rekonstrukci, každé patro je laděno do jiné barvy. Žáci se sami starají o květinovou výzdobu. Jako noví návštěvníci školy bychom uvítali přehlednější orientační systém školy.

Jak formulovat doporučení?

Příklad:

- Doporučujeme zapojit více do chodu školy členy školního parlamentu, mohou sami dělat své průzkumy, ankety, analýzy, dávat návrhy, dokumentovat chod školy.
- Doporučujeme, aby žáci více spolupracovali i mezi třídami, doporučujeme připravit a realizovat celoškolský projekt s heterogenními skupinami.

Po ukončení workshopu odcházeli účastníci s tím, že měli ujasněnu roli peers a věděli, jak se této role zhostit v rámci aktivity krok za krokem. Věděli, jak má vypadat popisná zpětná vazba, čeho se vyvarovat a jak psát ocenění i doporučení.

17. Zpětná vazba viz [on-line] na: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Zp%C4%9Bn%C3%A1>.

2.1.2 Organizační podmínky workshopů

- Jednodenní workshop probíhá od zhruba 9.00 do asi 16.00 hodin.
- Přibližně 15 účastníků ze zhruba pěti až deseti škol.
- Workshopy probíhaly většinou v krajských městech.
- Účastníci workshopu mají na DPP symbolickou odměnu za poskytnutí zpětné vazby k workshopu, cestovné si hradí účastníci z vlastních zdrojů.
- Workshopů se účastní zástupci ze škol:
 - a) stejného typu (většinou v případě workshopu na autoevaluaci školy)
 - b) odlišného typu (většinou v případě workshopu na evaluační nástroje)

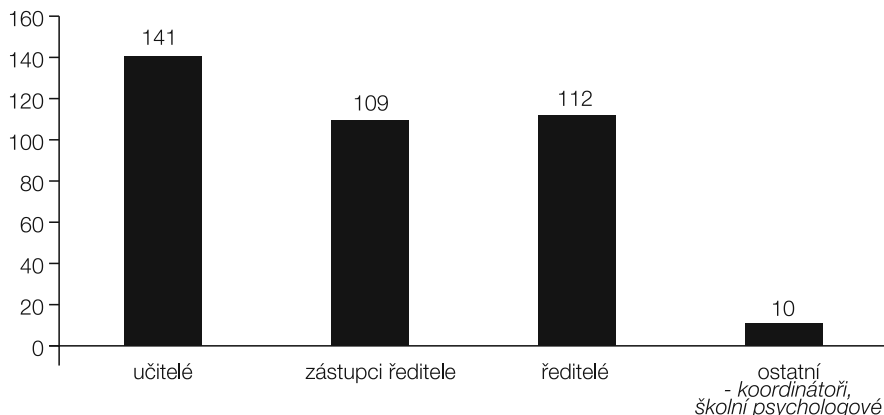
2.1.3 Závěry z výzkumných anket realizovaných na workshopech

V období od května 2010 do května 2011 jsme v pilotážích i „ostrých“ akcích účastníkům rozdávali ankety k zpětné vazbě a získání odpovědí na výzkumné otázky, které jsou primárně určeny pro výzkum vedený v aktivitě A. Cílem tohoto výzkumu je získat informace o tom, jak probíhá autoevaluační proces v českých školách. Podobně byly realizovány ankety i při vzájemných návštěvách škol a peer review (viz dále). U workshopů byly otázky zaměřeny zejména na evaluační nástroje, autoevaluační zprávu a obavy ze zneužití výsledků evaluace.

Tab. č. 2 – Respondenti anket na workshopech

učitelé	141
zástupci ředitele	109
ředitelé	112
ostatní – koordinátoři, školní psychologové apod.	10
celkem respondentů	372

Graf č. 2 – Respondenti podle funkce ve škole



Tab. č. 3 – Respondenti podle typu školy

	počet škol
MŠ	10
MŠ speciální	8
ZŠ	231
ZŠ speciální, praktické	31
ZUŠ	12
G	28
SŠ speciální	7
SOŠ	53
SOU	29
konzervatoř	0
jazykové školy	0

Workshopy probíhaly po celé republice a byly otevřeny pro pedagogy ze všech typů škol. Počty škol nejsou absolutní, protože vzhledem ke školám složeným z více typů (např. MŠ a ZŠ) není možné přesný počet škol daného typu podle anket zpětně určit. Pokud školy uvedly svého zřizovatele, lze sečíst, že 279 účastníků je ze škol státních/veřejných a 37 je ze škol soukromých. Církevní školy ve vzorku zastoupeny nejsou. Protože workshopy byly zaměřeny na sdílení zkušeností s procesem autoevaluace, jeho výstupy i práci s evaluačními nástroji, anketní otázky jsme zaměřili právě na tato témata.

Vyhodnocení anketních otázek

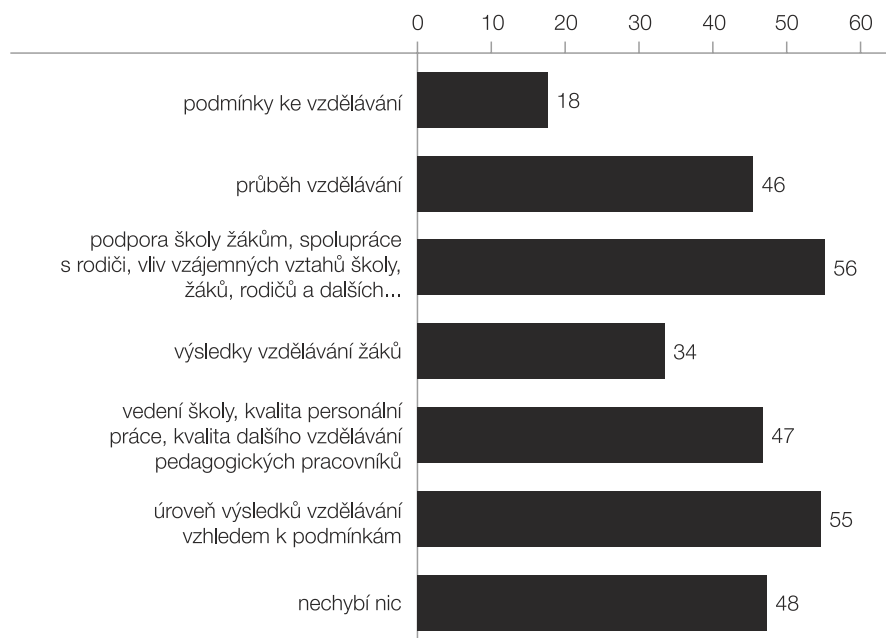
1. Pro kterou oblast autoevaluace postrádáte evaluační nástroje?

Školy mohly uvést více možností a vyjádřit, ke kterým oblastem dosud nemají evaluační nástroj nebo jim nevyhovuje stávající (názvy oblastí byly zkráceny). Vzhledem k tomu, že nejvíce jsou ve vzorku zastoupeny základní školy, byly sečteny odpovědi ještě zvlášť za základní školy.

Tab. č. 4 – Oblasti evaluace, u kterých respondenti postrádají funkční evaluační nástroj

oblasti evaluace	četnost odpovědí	z toho ZŠ
podmínky ke vzdělávání	18	15
průběh vzdělávání	46	35
podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání	56	31
výsledky vzdělávání žáků	34	19
vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	47	27
úroveň výsledků vzdělávání vzhledem k podmínkám	55	27
nechybí nic	48	29

Graf č. 3 – Otázka: Pro kterou oblast autoevaluace postrádáte evaluační nástroje? (počet odpovědí k jednotlivým oblastem)



Nejmenší problém s evaluačními nástroji mají školy v první oblasti definované vyhláškou č. 15/2005 Sb., resp. její novelou č. 225/2009 Sb. – „Podmínky ke vzdělávání“. Dále také s oblastí „Výsledky vzdělávání žáků a studentů“.

Určité problémy mají školy v poměrně široce definované třetí oblasti podle vyhlášky – „Podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání“ a v poměrně abstraktně formulované šesté oblasti „Úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům“.

V ostatních oblastech by respondenti uvítali konkrétní pomoc – v otevřené otázce vyjádřili potřebu dostupných, ověřených a levných nástrojů včetně metodiky vyhodnocení, případně s možností externí konzultace výsledků, několikrát se v anketách objevil zájem o hodnocení klíčových kompetencí, o hodnocení Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), kvantitativní a kvalitativní analýzu nebo srovnávací testování výsledků žáků vzhledem k rámcovému učebnímu plánu. Celkem 13 % respondentů uvedlo, že jim žádné evaluační nástroje nechybí.

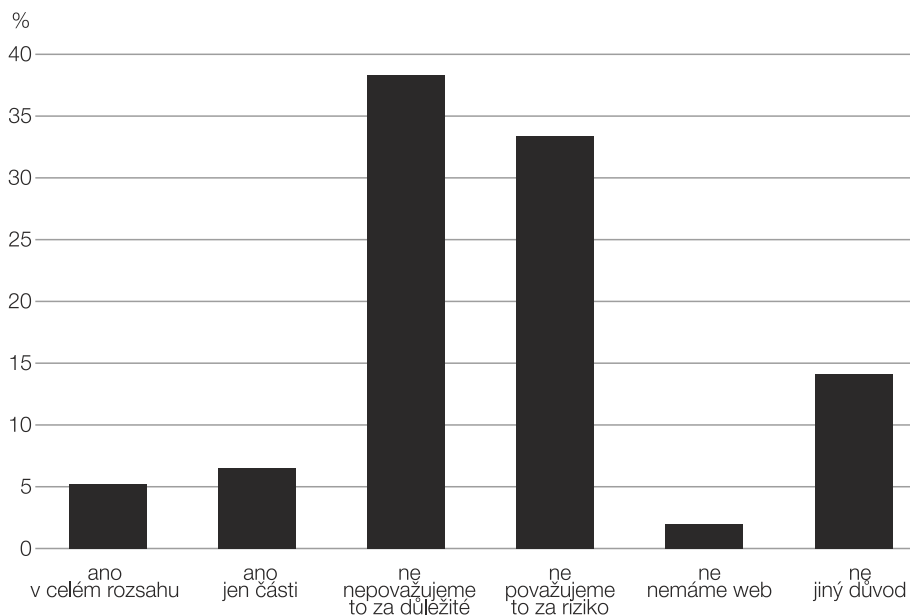
2. Je zpráva z vlastního hodnocení školy zveřejněna na webu?

Zpráva z vlastního hodnocení školy má podle vyhlášky sloužit škole jako dokument pro zlepšování práce školy, který se předkládá zřizovateli a České školní inspekci (dále jen ČŠI) jako doklad o splnění legislativní povinnosti vlastní hodnocení školy pravidelně provádět.

Některé školy ochotně prezentují své úspěchy na webu školy a otevřeně přiznávají i drobné neúspěchy, na kterých chtějí do budoucna pracovat, a necítí se nijak ohroženi.

Proto jsme se ptali účastníků, zda je zpráva z vlastního hodnocení školy zveřejňována na webu školy.

Graf č. 4 – Otázka: Je zpráva z vlastního hodnocení školy zveřejněna na webu?
(% z celkového počtu respondentů)

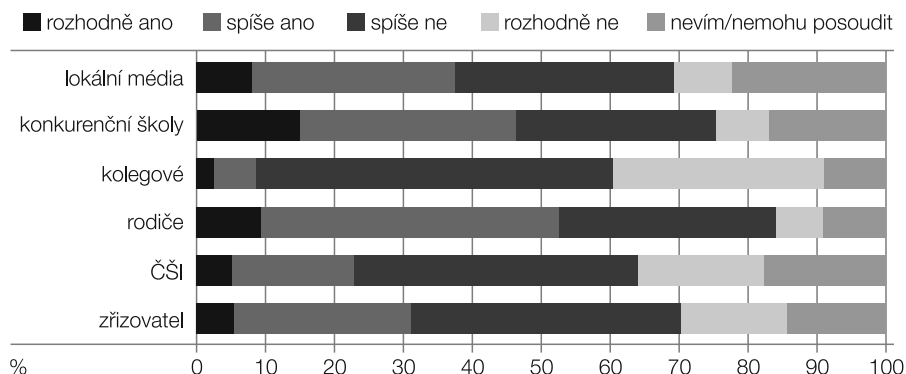


Pouze 11 % respondentů uvedlo, že zpráva z vlastního hodnocení školy je nějakým způsobem zveřejněna na webu školy. Ostatní účastníci se vyjádřili záporně. Z otevřených odpovědí vyplývá, že to školy nechápou jako důležité a smysluplné (38 %), protože evaluační zpráva slouží hlavně jim, pro rozvoj školy, ne pro prezentaci výsledků, kterou může zastat např. výroční zpráva školy. Třetina odpovědí se týkala obav z rizika zneužití výsledků autoevaluace. Odpovědi na „jiný důvod“ se týkaly zejména toho, že škola nemá zprávu z vlastního hodnocení školy dosud vytvořenu – autoevaluační proces sice v jejich škole probíhá – či proběhl –, ale evaluační zpráva jako samostatný dokument zatím vytvořena nebyla.

3. Obáváte se možného zneužití výsledků autoevaluace ze strany těchto subjektů?

Myšlenku určitého rizika ze zneužití výsledků evaluace rozvíjí další anketní otázka, kde jsme se ptali konkrétně, ze strany kterých subjektů vnímají školy riziko jako největší.

Graf č. 5 – Otázka: Obáváte se možného zneužití výsledků autoevaluace ze strany těchto subjektů?



Nejvyváženější odpovědi na tuto otázku jsou u konkurenčních škol v regionu a lokálních médií. Odpovědi na kategorii spíše ano a spíše ne jsou téměř ve stejném rozsahu. Nejmenší riziko vnímají respondenti od kolegů, výsledky autoevaluace školy chápou zřejmě jako „věc školy“, kterou považují za „svou“, a tedy bez nějakého ohrožení či rivality.

Necelá třetina respondentů vnímá určité riziko ze strany zřizovatele, případně ČŠI, ovšem výsledek se dá interpretovat také tak, že přes dvě třetiny respondentů riziko vnímají méně nebo vůbec. Největší riziko se objevuje u rodičů žáků.

4. Zažili jste někdy, že by se výsledky autoevaluace – nebo některý krok v procesu – obrátili proti vám?

Pouze 5 % respondentů uvedlo, že se setkali s tím, že se výsledky autoevaluace obrátily proti nim. Podle otevřených odpovědí byla jedenkrát autoevaluace „využita“ při slučování škol, v jiných případech došlo k zkreslené interpretaci výsledků rodiči, k zveřejnění neúspěchu v obecních novinách či ke kolegiálnímu shození mezi kolegy v případě dobrých výsledků („aktivní blbec“).

Výsledky anket nelze interpretovat plošně, protože jde jen o malý vzorek škol. Do konce roku 2011 se budou ještě další ankety sbírat a jejich vyhodnocení bude zveřejněno začátkem roku 2012 na webu: www.nuov.cz/ae.

Výsledky všech anketních otázek vytvoří podklady pro ucelený výzkum prováděný v projektu v období let 2009–2012 zaměřený na autoevaluační procesy ve školách v ČR.

2.1.4 Procesy při workshopech

Expert, který doprovázel workshopy týkající se procesu autoevaluace, zachycoval v záznamových arších postřehy o procesech, které se na akcích děly (stejně tak jako experti dalších akcí). Shromazďoval záznamy z flipů, z diskusí a zapisoval své postřehy o práci skupiny.

Ohlédnutí první: pocity, asociace, nápady a zkušenosti s autoevaluací účastníků workshopů

Na flipových papírech na otázku: Jaké **pocity** mají účastníci workshopu, když uslyší slovo autoevaluace? – odpovídali při skupinové práci účastníci takto: strach; obavy; nechut; zvědavost, když to dělali poprvé; bezradnost; proč, když to už děláme; jak to udělat dobře; nevíme jak; zbytečné papírování; zprávu psali jen proto, že jim to ukládá zákon a vyhláška.

Na výzvu, jaké **asociace** v nich slovo autoevaluace vzbuzuje, odpovídali: hrozné cizí slovo; proč ne česky; sebehodnocení; kde na to vzít čas; zase nějaká administrativa; pro koho to máme dělat; kdy budeme učit, když budeme stále dělat něco navíc; zbytečné papírování; jak máme hodnotit sami sebe.

Jako **nápady** spojené s vlastním hodnocením školy uváděli: jak to udělat, aby to mělo smysl a dalo to co nejméně práce – efektivita¹⁸; k čemu to je; proč máme zprávu předávat zřizovateli.

K tématu, jaké **zkušenosti** by potřebovaly získat, skupiny uváděly:

- Kdo má vlastní hodnocení školy provádět?
- Jak motivovat pedagogický sbor, aby viděl smysluplnost?
- Jak zapojit co nejvíce členů pedagogického sboru?
- Jak vystačit s časem, když ho pořád máme málo?

Zcela jasně tak vyznívá autoevaluace jako něco, z čeho školy nemají dobrý pocit. Toto se nám shodně ukázalo v datech, jež jsme získali v úvodním dotazníkovém šetření. Čím méně prodělaných autoevaluačních cyklů škola měla za sebou, tím silněji pociťovala strach a obavy z toho, jak se to má dělat a kde na to vzít čas.

Teprve po více absolvovaných cyklech začala narůstat křivka chápání smysluplnosti a užitečnosti. Bylo tedy patrné, že workshopů (jak jsme předpokládali) se zúčastní zejména školy, které si potřebují teprve téma vlastního hodnocení školy zakotvit do svého školního života.

18. Efektivita – ve fyzice veličina vyjadřující poměr mezi výkonem a příkonem zařízení při výkonu práce. Vyjadřuje míru praktické účinnosti jakékoli lidské činnosti, ve většině případů se jedná o lidskou práci. V praxi jde o souhrnné vyjádření konkrétního účinku jednoho nebo více vzájemně působících účinků. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluaucinastroje.cz.>)

V otázkách týkajících se realizace však vyznívá pragmatičnost uchopení tohoto úkolu a zaznívají takové odpovědi, jak vlastní hodnocení provádět efektivně; odpovědi de facto směřovaly k řízení procesu autoevaluace, tj. kdo všechno to bude dělat, jak rozdělit práci, aby každý zvládl i své běžné povinnosti, jak lidi motivovat k dalším úkolům atd.

Přesto, že skupiny uváděly, že se zprvu novému úkolu bránily, posléze jej vzaly jako „nutné zlo“ a začaly jej plnit. V souladu s výsledky dotazníkového šetření více zkušenější uváděli, že smysluplnost začali chápat až poté, co si autoevaluační procesy a práci s tím spojenou osahali a zjistili, jaký má vlastní hodnocení potenciál a k čemu jim může být užitečné, to znamená, že je motivovaly a o smyslu přesvědčily teprve první výsledky.

Ohlédnutí druhé: problémy s realizací autoevaluace ve škole očima účastníků workshopů

Odpovědi skupiny se týkaly jak pochopení teorie (např. jednotlivých fází autoevaluace – od plánování, realizace, vytvoření zprávy, po návrh nápravných opatření), praktických otázek práce s evaluačními nástroji, otázek práce s lidmi či práce s časem, tak i otázek právního charakteru.

V podstatě se opět opakovaly okruhy problémů, které školy zmínily již v otázce, jaké mají s prováděním vlastního hodnocení zkušenosti:

- Máme málo času, kde na to vzít čas?
- Máme málo motivované členy pedagogického sboru. Jak je motivovat?
- Setkáváme se s neochotou.
- Nevíme si rady s tím, jak má vypadat zpráva o vlastním hodnocení (jakou má mít strukturu, jak má být dlouhá, co má obsahovat, kdo ji má psát a kdo má vlastní hodnocení provádět)?
- Jak máme provádět autoevaluaci, aby byla co nejefektivnější, aby to nebyla jen formalita?
- Jaké nástroje máme používat? Máme si je sami tvořit, nebo kupovat (jsou drahé)? Jsou někde nějaké osvědčené, které nám dají relevantní výstupy?
- Existuje někde nějaká metodika, abychom věděli, kdy máme co dělat? A jak?
- Existuje nějaký předpis, co musíme? Komu musíme předkládat zprávu (chce ji po nás zřizovatel – to může)? Je nutné zveřejňovat zprávu o vlastním hodnocení?

Na tyto otázky navazovalo i očekávání škol, co chtějí získat od projektů, do kterých promítaly své cíle, čeho chtějí primárně (jakých dovedností) v oblasti autoevaluace dosáhnout:

- Chceme si umět dobře naplánovat vlastní hodnocení (rozvrhnout činnosti, způsob práce a říci si, co s tím dál).
- Chceme si zvolit oblasti a podoblasti, které jsou pro nás prioritní.
- Chceme umět delegovat práci. Jak docílit týmové práce, jak tým motivovat.
- Chceme se naučit formulovat kritéria.
- Chceme se zorientovat v nabídce nástrojů, v příkladech dobré praxe a získat další inspirace.

Ohlédnutí třetí: co si účastníci odnesli z workshopu

Na závěr workshopu proběhla reflexe v rámci komunitního kruhu, kde se účastníci workshopu vyjádřili k tomu, zda workshop splnil jejich očekávání, **co si odnáší za poznatky** a co z toho případně mohou uplatnit ve škole. Odpovědi byly poměrně obecné a spíše zachycovaly první pocity, kdy účastníci sami často uváděli, že si to všechno musejí ještě nechat projít hlavou.

V podstatě však zazníval pocit uspokojení, že jim workshop udělal jasno v základních otázkách provádění a smyslu vlastního hodnocení školy.

Zaznívaly odpovědi typu: „...*už se tolik nebojím; některé věci se nám vyjasnily; děkujeme, že nám to konečně někdo srozumitelně vysvětlil; teď už vím, jak si s tím poradíme; mám dobrý pocit, že v tom nejsem sám – mám kontakty na kolegy; srovnala jsem si to v hlavě; konečně víme jak.*“

Objevovaly se i zcela konkrétní odpovědi typu: „...*nebudu to dělat sám, pokusím se vytvořit tým; rád bych někoho (nebo sám sebe) nechal vyškolit na koordinátora autoevaluace.*“

Zazněla i konkrétní odpověď směřem k pochopení právního prostředí: „*Pochopil jsem, že to neděláme pro inspekci.*“ Zaznívalo ale i zklamání: „*Škoda, že tento projekt nebyl už v době, kdy jsme s autoevaluací začínali, ušetřili bychom si spoustu chyb a promarněného času.*“

Naproti tomu v odpovědích, **čeho se chtějí vyvarovat**, již byl mnohem více akcentován konkrétní způsob práce, odpovědi byly poměrně jasně specifikovány k jednotlivým podrobnostem:

- Nedělat to sám, ale zapojit tým, delegovat práci, jmenovat koordinátora autoevaluace.
- Nepřesytit žáky, rodiče a učitele dotazníky.
- U každé činnosti si nejprve říci: K čemu to je? Co se chci dozvědět? Jak to budu zjišťovat? Co udělám se zjištěnými daty?
- Nezapomínat na opatření.
- Nedělat najednou velké množství oblastí a podoblastí – méně je někdy více (zaměřit se na kvalitu, ne na kvantitu).
- Nezaměřovat se pouze na výsledky, ale také na proces.
- Cílem by nemělo být napsání papíru.

Z uvedených ohlédnutí je poměrně zřejmý posun v přemýšlení sledovaných skupin. Domníváme se, že největší posun zaznamenali hlavně ti účastníci, kteří sice nějakou zkušenost s prováděním autoevaluace měli, ale nejednalo se o zkušenost dlouhodobou nebo hlubšího charakteru. Tito lidé si na workshopu udělali poměrně jasnou představu o tom, jak vlastní hodnocení probíhá, jaké jsou jeho zákonitosti a určitá úskalí, kterých je dobré se vyvarovat. Zdatné školy naopak mohly diskutovat s expertem o dalších palčivých otázkách a všichni získali informace o tom, jaké nástroje či další výstupy a aktivity jim projekt Cesta ke kvalitě nabízí.

2.1.5 Shrnutí

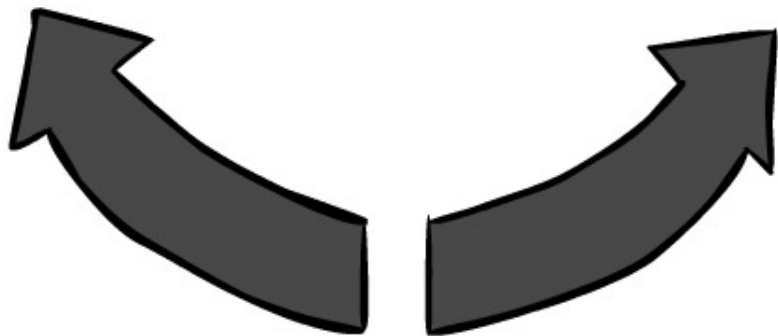
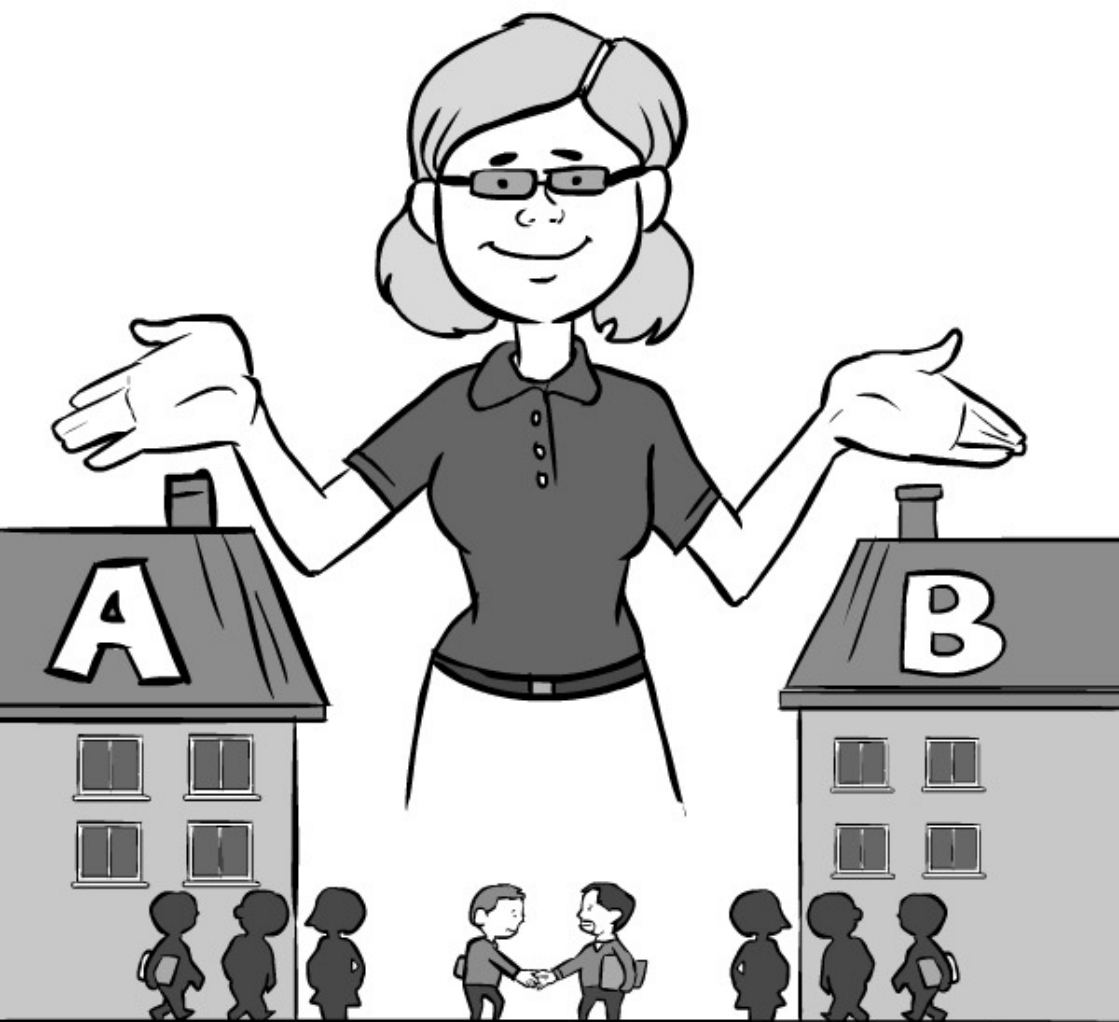
Hlavním cílem workshopů bylo vzájemné sdílení a načerpání inspirace v oblasti kvality a autoevaluace. Tento cíl byl dle našeho názoru naplněn. Díky tvořivým aktivitám nebo neformálním částem programu docházelo k vzájemnému poznání škol, což později vedlo k navázání hlubších vztahů, jež dále často vyústily v bližší spolupráci.

Při prezentacích názorů na téma autoevaluace většinou docházelo k vzájemné kolegiální podpoře, protože školy cítily, že jsou na stejné lodi, že se potýkají se stejnými nejistotami, obavami, problémy. V tomto sehrála svoji úlohu jednak expertka, která pečlivě zaznamenávala veškeré asociace na flip a rozboru všech těchto pocitů, nálad, asociací, námětů se společně se skupinou věnovala.

Při prezentacích škol, jak probíhají autoevaluační procesy u nich ve škole, si ostatní účastníci dělali představu o konkrétních činnostech v konkrétní škole – dávali do kontextu život školy i provádění vlastního hodnocení a mohli tyto informace promítat do svých představ i plánů. Časté doptávání se kolegů na podrobnosti svědčilo o tom, že se tomu tak děje. Expertka na závěr zasadila systém řízení kvality do legislativního rámce, což mnoha účastníkům objasnilo některé aspekty vlastního hodnocení nebo „jen“ utvrdilo v jejich informacích a v tom, že to dělají podle pravidel.

Při workshopech bylo dbáno na pravidla etiky a zajištění bezpečného prostředí pro školy. Ze strany projektu jsme se vždy dotazovali, zda prezentace škol uváděné na akci můžeme zveřejnit na webových stránkách projektu jako příklad z praxe. Některé školy si sice nepřály uveřejnění, což ale neplynulo z nedůvěry vůči projektu, ale jak samy uváděly, „byly teprve na začátku“ a nepokládaly za vhodné toto zveřejňovat.

Touto aktivitou se podařilo posílit chápání smysluplnosti provádění vlastního hodnocení, seznámit školy se základními parametry autoevaluačního procesu jak v teoretické, tak praktické i právní rovině a iniciovat vznik partnerské spolupráce mezi školami.



2.2 Vzájemné návštěvy škol

2.2.1 Charakteristika vzájemných návštěv škol

Hlavním cílem vzájemných návštěv škol bylo podpořit sdílení zkušeností, kolegiální podporu a inspiraci v oblasti řízení kvality a autoevaluace. Snahou návštěv bylo také přispět k lepšímu porozumění významu autoevaluace a posílit vlastní odpovědnost za procesy, které ve škole probíhají. Skrze vzájemné návštěvy bylo umožněno nahlédnout do praxe provádění autoevaluace v zapojených školách, získat a vyměnit si zkušenosti a zároveň získat zpětnou vazbu ke své práci. Obsahově byly návštěvy zaměřeny na vybrané podoblasti vlastního hodnocení školy. Tyto podoblasti si školy volily na základě vlastního rozhodnutí. Při návštěvách škol byla školám ponechána velká autonomie a samostatnost, jak po obsahové, tak i organizační stránce. Snahou této aktivity bylo podnítit vznik podpůrných skupin učitelů, pro které se někdy užívá označení intervizní skupiny (intervision groups).

„V takových případech se vytvářejí nepočetné skupiny (ideálně tři až osmi) pedagogů z různých škol, kteří se pravidelně, v předem dohodnuté termíny scházejí, a na principu rovnosti, bez užívání soudů a kritiky sdílejí své pracovní úspěchy i obtíže, snaží se naslouchat jeden druhému, hledat možnosti řešení případných problémů tak, aby jedinec – posílen o podporu skupiny – byl schopen poté sám aktivně hledat řešení ve své práci. V takovéto skupině obvykle bývá praktické vymezit roli vedoucího skupiny a dále role těch, jejichž problémům bude postupně věnována pozornost. Jednotlivé role lze v rámci skupiny v průběhu času střídat. Témata pro práci skupiny volí její členové, což vede v dobrém případě k tomu, že sami pak v důsledku usilují o změnu, nejsou jen reaktivní vůči tomu, co je jim uloženo jinými.“ (Pol, 2007)

Vzájemné návštěvy byly organizačně a obsahově podpořeny garantem a expertem. **Expert byl pracovník projektu**, který zajišťoval odborný dohled a pomáhal koordinátorovi ze školy při zajišťování hladkého průběhu diskuse. V případě potřeby přinášel podněty k zvoleným tématům, usměrňoval diskusi, odpovídal na případné dotazy k autoevaluaci. **Garant aktivity, rovněž pracovník projektu**, zodpovídal za organizační stránku setkání. Zabezpečoval objednávky ubytování, občerstvení, pronájem místností a techniky ve spolupráci s hostitelskou školou, administraci DPP a pracovních výkazů. Jednal také s ředitelem školy, hospodářkou školy, vedoucí školní jídelny. Jeho úkolem bylo také pořizovat fotodokumentaci a zápis z návštěvy.

Pro vzájemné návštěvy škol bylo nutno vybrat a sestavit **týmy učitelů**, které se návštěv škol účastnily. Každý člen měl určenou roli. Nejdůležitější roli zastával **koordinátor**, na kterého byly kladeny vysoké požadavky. Očekávalo se, že tento člověk bude mít praktické zkušenosti s prováděním autoevaluace a bude také disponovat odbornými znalostmi v oblasti autoevaluace. Důležité bylo také, aby byl zdatný v komunikaci, uměl klást otázky, byl asertivní a dokázal vést skupinu. Ve facilitaci těm méně zkušeným pomáhal expert. Koordinátor byl lídrem setkání jak po obsahové, tak i organizační stránce.

Ve spolupráci s partnerskou školou, expertem a garantem připravoval a organizoval vzájemná setkání. Na experta se obracel při přípravě obsahové části návštěvy, s garantem konzultoval organizační záležitosti.

Dalším nezastupitelným členem týmu byl ředitel školy. Jako statutární zástupce školy dával svolení s účastí školy na vzájemných návštěvách s partnerskou školou, představoval školu a její profil, nabízel prohlídku prostor školy. Ostatní členové týmu, jednotliví učitelé, se aktivně účastnili setkání i diskusí a vstupovali do nich se svou dílčí expertizou.

Vzájemné návštěvy byly velmi podnětné, neboť se jednalo o reciproční návštěvy, kdy spolu školy strávily celkem čtyři dny, vždy dva dny na jedné škole.

Jednotlivé kroky

- volba školního týmu a účast na úvodním motivačním a informačním setkání
- přípravné práce obou škol na 1. návštěvu (uzavření dohody mezi školami, vytipování dvou až čtyř oblastí, zaslání a analýza dokumentů, organizační přípravy)
- návštěva školy A ve škole B
- přípravné práce obou škol na 2. návštěvu
- návštěva školy B ve škole A a zhodnocení obou návštěv, reflexe

Před realizací návštěv proběhlo úvodní informativní a motivační setkání, kde bylo školám umožněno vybrat si svého partnera dle vlastní volby a požadavků. K těm patřilo následující:

- nalezení shody mezi školami (školy se domluví, které oblasti kvality jsou pro ně nejpřírodnější, těm se budou při návštěvách věnovat)
- obohacení obou škol
- vzájemné porozumění mezi školami
- obdobná míra autonomie obou škol (tj. míra volnosti a autority)
- vzájemná důvěra a bezpečné prostředí (založené na nekonkurenci)

V případě, že se v rámci tohoto setkání nepodařilo nějaké škole najít svého partnera, byla jim okamžitě nabídnuta pomoc ze strany pracovníků projektu, kteří vytipovali vhodné partnery a pomáhali je kontaktovat. V rámci úvodního setkání byly zapojené školy informovány detailně o celém projektu, o jeho obsahu, způsobu a přínosech vzájemného sdílení zkušeností prostřednictvím návštěv škol.

Snahou bylo také motivovat účastníky pro samotnou realizaci návštěv a vybavit je informacemi, které byly pro organizaci vzájemných návštěv nezbytné. Při této příležitosti byla také diskutována očekávání (a také případné obavy), které účastníci formulovali ohledně vzájemných návštěv. Bylo zdůrazněno, že o návštěvách škol a o účasti v projektu je vhodné informovat celý pedagogický sbor. Školy zde také získaly potřebné materiály a dokumenty pro realizaci návštěv (viz přílohy: scénář pro návštěvy, dohody, úkoly pro školy, pravidla komunikace, rozdělení rolí). V rámci úvodního setkání si také týmy škol rozdělily jednotlivé role a zvolily koordinátora.

Po návratu z úvodního setkání začaly týmy škol plnit první úkoly vedoucí k uskutečnění plánované návštěvy. Škola, ve které se návštěva realizovala, zprostředkovala informační zdroje, jež považovala pro návštěvu za důležité (např. plán rozvoje školy, část ŠVP týkající se autoevaluace, zprávu o vlastním hodnocení školy). Z oblastí vyhlášky č. 15/2005 Sb., o vlastním hodnocení školy, vybrala minimálně dvě oblasti, na které se chtěla při rozhovorech a sdílení s hostující školou zaměřit.

Scénář vzájemné návštěvy poskytl zástupcům škol podporu ve formě návodných otázek k výběru oblastí kvality, které měly být předmětem zájmu při jejich návštěvě. Tyto otázky mohly školy využít jako pomůcku.

- Které oblasti kvality jsou pro nás zvlášť důležité? Proč? (Například oblasti, jimiž se naše škola prezentuje navenek; oblasti, které zvlášť zajímají rodiče či zřizovatele; oblasti, v nichž se nám dlouhodobě nedaří dosáhnout pozitivní změny...)
- Ve kterých prioritních oblastech jsme zvyšovali kvalitu své práce v uplynulém období?
- Ve kterých oblastech máme pochybnosti o dosažené kvalitě nebo o tom, zda jsme schopni kvalitu realisticky posoudit, a rádi bychom porovnali svůj pohled s pohledem zvenčí?
- Na které oblasti bychom se chtěli soustředit v nejbližší době?

Svůj výběr zprostředkovala hostující škola e-mailem. Většinou si jednotlivé oblasti hostitelská škola vybírala sama, občas docházelo k situaci, že hostující škola vznesla zcela konkrétní požadavek na to, co by na návštěvě chtěla vidět. Jednalo se kupř. o hospitace v hodinách – v případě, že předmětem diskuse měla mj. být oblast autoevaluace vzdělávací proces, podoblast týkající se sebehodnocení žáků. K přípravě také patřila prezentace školy a proběhlé cykly vlastního hodnocení. Také tým učitelů z hostující školy se na návštěvu připravoval tím, že formuloval své otázky k autoevaluaci školy, kterou se chystal navštívit, seznámil se s dokumenty ohledně vlastního hodnocení (především se zprávou o vlastním hodnocení navštívené školy) a dále získával informace o partnerské škole (z webových stránek, facebooku apod.).

2.2.2 Organizační podmínky návštěv škol

Jedné návštěvy škol se vždy účastnily dva týmy učitelů po čtyřech osobách. Všechny návštěvy se účastnili pracovníci projektu: expert a garant, kteří podporovali úspěšný a hladký průběh jednotlivých setkání. Celkově v projektu proběhlo 38 návštěv. Délka jedné návštěvy byla dva dny. Struktura návštěvy probíhala rámcově ve stejném harmonogramu při první i druhé návštěvě.

Díličí cíle vzájemných návštěv

- Seznámit se s pohledem zvenčí.
- Uvědomit si silné a slabé stránky autoevaluace ve své škole.
- Získat inspiraci k řešení konkrétní problematiky, která školu „pálí“.
- Vzájemně se obohatit a podpořit, učit se od sebe navzájem.
- Zlepšit chápání probíhajících autoevaluačních procesů ve škole.
- Posílit vlastní odpovědnosti za autoevaluační procesy, které ve škole probíhají.

Způsob dosažení cíle

- Školy si navzájem poskytují materiály týkající se jejich vlastního hodnocení, především zprávu o vlastním hodnocení školy (a případně další dokumenty, např. výroční zprávu školy, koncepci školy, část ŠVP věnovanou autoevaluaci a další relevantní materiály), což je předpokladem k vzájemnému poznání.
- Zástupci dvou různých škol diskutují o problematice autoevaluace, vyměňují si zkušenosti, vzájemně se inspiřují a podporují.
- Školy prezentují svůj přístup k řešení, a jsou-li o to partnerskou školou požádány, dávají návrh na řešení problematiky, která partnerskou školu „pálí“.

Návštěva obvykle začínala příjezdem účastníků do hostitelské školy v odpoledních hodinách. Po přivítání a úvodním seznámením obvykle následovala prohlídka a prezentace profilu školy, kterou většinou zajišťoval ředitel. Tento odpolední blok měl přispět k vzájemnému poznání, vyladění a představení kontextu autoevaluačních procesů ve škole, kde probíhala návštěva. Velmi příznivá pro bezpečné klima a navození vzájemné důvěry byla také společná večeře, kde byl prostor pro neformální rozhovory a navázání osobních kontaktů.

Druhý den návštěvy většinou probíhala prezentace autoevaluačních procesů hostitelské školy. Při této příležitosti byly diskutovány následující otázky:

- Jak autoevaluace zapadá do činnosti vaší školy?
- Jak se autoevaluace projevuje při běžném chodu školy?
- Kdo všechno se na autoevaluaci podílel a čím? Jaké byly konkrétní úkoly? Jak jste motivovali zapojené pedagogy do autoevaluace?
- Jakým způsobem ovlivnila práce na autoevaluaci vztahy ve škole?
- Jak jste si sestavili plán na dané období?
- Jak jste si stanovili cíle autoevaluace? Vybíráte priority?
- Zaměřujete se na určitou oblast? Dle čeho?
- Jaká jste si stanovili kritéria pro dané oblasti?
- Jak se osvědčilo nastavení kritérií? Čím ano, čím ne?
- Byl plán vlastního hodnocení školy schválen pedagogickou radou?
- Jaké postupy a nástroje pro autoevaluaci nejčastěji používáte?
- Dle čeho vybíráte autoevaluační nástroje?
- K jakým účelům máte dostatek nástrojů a jste s nimi spokojeni? K čemu nemáte dostatek nástrojů?
- Jaké jsou limity autoevaluačních nástrojů? Jak zjišťujete, že bylo dosaženo cíle?
- K čemu vám autoevaluace pomohla? V jakých oblastech?
- Co jste se naučili při autoevaluaci?
- Jaká opatření jste stanovili po proběhlém autoevaluačním cyklu? Vypracovali jste plán zlepšení? Jak?
- Jak byla opatření provedena? Co to škole přineslo?
- Co se vám při autoevaluaci dařilo nejlépe?
- Jak jste se s úkolem vyrovnali?

- Co byste potřebovali pro zlepšení v autoevaluaci?
- S čím se při autoevaluaci nejvíce potýkáte?
- Co budete příště dělat jinak?
- Koho jste s výsledky vlastního hodnocení školy seznámili? Radu školy? Rodiče? Zřizovatele?
- Jak k autoevaluaci přistupovala Česká školní inspekce (ČŠI)? Jak zřizovatel?

Další částí dopoledního bloku bylo představení dohodnutých podoblastí vlastního hodnocení školy a následovala diskuse, kde byl zdůrazněn jejich výběr.

Pro porozumění autoevaluace ve vybraných oblastech kvality domácí školy byly hostující školou často kladeny následující otázky:

- Kdo všechno se na hodnocení této oblasti podílel a čím?
- Jaké byly konkrétní úkoly?
- Jaký stav byl zjištěn na začátku sběru dat?
- Jak jste si stanovili cíle autoevaluace v této oblasti?
- Co pro vás bylo prioritní – a proč?
- Jaká jste si stanovili kritéria pro danou oblast?
- Byla kritéria schválena pedagogickou radou?
- Jak se osvědčila? Čím ano, čím ne?
- Jaké nástroje pro autoevaluaci v této oblasti jste použili? Byl výběr nástrojů vhodný?
- Jak jste si ověřili, že bylo dosaženo cíle?
- Jak, jaké výsledky a výsledné informace byly zjištěny v rámci evaluačních procesů?
- Jaké problémy a jejich příčiny byly identifikovány?
- Kdo reagoval, jak a případně proč?
- Jaká konkrétní opatření byla přijata?
- Kdo, kdy, jak a v jakém rozsahu byl informován o přijatých opatřeních a o jejich účinnosti?
- Jaké jsou konkrétní důkazy současného stavu?
- K čemu vám autoevaluace v této oblasti pomohla? Co jste se naučili při poslední autoevaluaci? Co jste zjistili? Co se vám dařilo nejlépe? Jak jste se s úkolem vyrovnali?

Dle potřeby domácí škola pokračovala v prezentaci oblastí kvality. Hostující škola ve většině případů průběžně oceňovala podnětné a inspirativní praktické příklady evaluačních postupů, nástrojů a metod. Sdílela také své zkušenosti k dané problematice.

V rámci odpoledního bloku probíhalo zhodnocení návštěvy. Každý z účastníků uvedl, zda se jeho očekávání naplnila, jestli byla akce prospěšná pro jeho práci (a v čem konkrétně) a co by uvítal na dalším setkání. Při druhé návštěvě pak proběhlo také slavnostní předání certifikátů.

2.2.3 Procesy při návštěvách škol

Návštěvy škol očima učitelů

Ze záznamových archů, které vyplňoval expert bezprostředně po ukončení návštěvy (kde zachycoval procesy, které se během návštěvy děly), ze závěrečných reflexí v komunitním kruhu a zejména z hloubkových rozhovorů s řediteli a učiteli přinášíme ohlédnutí za aktivitou vzájemné návštěvy škol.

Ohlédnutí první: očekávání od vzájemných návštěv

Pojďme se nejprve podívat, co učitelé od vzájemných návštěv očekávali. Z rozhovorů vyplynulo, že očekávání byla směřována zejména k načerpání inspirace a výměny zkušeností k procesům autoevaluace jako takové. Očekávali, že se dozví, jak ji provádět a jak ji nastavit ve škole, aby byla funkční. Zajímali se především o konkrétní možnosti zpracování vlastního hodnocení školy, počítali s ujasněním některých otázek v této oblasti, např. jak má jiná škola nastaven sběr informací pro vlastní hodnocení, jaké jsou náležitosti psaného dokumentu. Pro pochopení procesů autoevaluace však bylo pro týmy škol také podstatné, aby se nejprve seznámily s životem jiné školy, s rozdílnými podmínkami a pohledy na věc.

Zároveň učitelé také předpokládali, že se setkají s podporou při řešení podobných problémů a úkolů. Důležitá očekávání se vztahovala i k lidské stránce, učitelé doufali v osvětlení, inspiraci a vybočení ze stereotypu.

Ohlédnutí druhé: úvodní setkání a výběr partnerské školy

Při rozhovorech jsme se také ptali na užitečnost a důležitost úvodního setkání, které předcházelo samotným návštěvám škol. Z odpovědí a reakcí pedagogů vyplynulo, že úvodní setkání považovali za velmi důležité z několika důvodů: motivovalo zástupce škol k vzájemnému poznání, informovalo zcela konkrétně a srozumitelně o celkové organizaci a smyslu projektu. Díky promyšlené struktuře programu setkání byl poskytnut dostatečný prostor na ujasnění si veškerých otázek ohledně administrativy a organizace projektu, a tak účastníci získali pocit jistoty a bezpečí. Dle výpovědí pedagogů se ukázalo, že úvodní setkání umožnilo vytvoření jasné představy o cíli vzájemných návštěv i jejich organizaci.

Většina pedagogů rovněž oceňovala možnost prvního kontaktu se zapojenými školami a navázání partnerství, včetně seznámení se s pracovníky projektu, kteří byli do návštěv zapojeni. Na základě úvodního setkání se pak učitelé cítili zavázání pro účast v projektu.

Většina pedagogů oceňovala možnost nalezení partnerské školy již při úvodním setkání, pouze několik škol hledalo partnera ze seznamu všech škol, které absolvovaly úvodní setkání, nebo si nechalo vhodného partnera doporučit. Některé školy si vybraly a oslovily partnera samostatně dle vlastních požadavků (např. škola podobného typu školy, se kterou již mají dřívější zkušenosti) a účast na úvodním setkání jim doporučily absolvovat nebo se s takto vybranou partnerskou školou účastnily úvodního setkání společně.

Ohlédnutí třetí: co předcházelo návštěvě – výběr oblastí a rozdělení rolí v týmu

Před návštěvou probíhala také vzájemná intenzivní e-mailová komunikace a výměna dokumentů. Praxe také ukázala, že bylo důležité v rámci přípravy prostudovat i webové stránky partnerské školy. Dříve, než se školy setkaly, bylo potřeba dobře analyzovat to, co se ve škole daří, s čím zápasí, co jim činí problémy, v čem potřebují radu. Součástí přípravy byl také výběr oblastí/podoblastí autoevaluace, které byly předmětem setkání a vzájemného sdílení. Při výběru oblastí postupovaly jednotlivé týmy rozdílně. Některé školy vycházely z toho, co se na partnerské škole děje z jejich hlediska zajímavého, co se jim daří, čím by se chtěly pochlubit, jinde poskytla partnerská škola návrh, o čem by chtěla jednat, a toto bylo doplněno oblastmi autoevaluace dle zájmu domácí školy.

Vzácné nebylo ani to, že si školy vybíraly i z oblastí, ve kterých neměly úplně jasno, v čem by chtěly najít podporu či inspiraci. Často se jednalo o kombinaci různých přístupů, jak dokládá následující ukázka z rozhovoru:

Výpověď ředitelky školy, která se účastnila vzájemných návštěv. Vyjádření poukazuje na práci ve vybraných oblastech. *„Bavili jsme se zejména o dvou oblastech. Dlouze jsme mluvili o systému plánování a o tom, jak potom vyhodnocujeme to, co se ve škole děje z hlediska plánů a toho, jak je realizujeme, jaké máme postupy k tomu, abychom je vyhodnocovali. To byla jedna věc. A druhá, taková dost široká oblast je náš rozvojový systém hodnocení pracovníků, tzn. také jsme se hodně bavili o tom, jak jsme ho vytvářeli (nemáme standard, ale charakteristiku mistrovské práce), jak s ním pracujeme, jak si lidé vytvářejí své vlastní rozvojové cíle, jak s nimi pracujeme v průběhu školního roku i potom v hodnotících rozhovorech. To byly vlastně dvě věci, které jsme vnímali vhodné k prezentaci. A zároveň jsme vnímali, že i v těchto oblastech jsou podoblasti, v kterých bychom chtěli získat inspiraci od partnerské školy, zejména v oblasti tvorby týdenních plánů. V této oblasti je partnerská škola mnohem zkušenější. U nás je ten systém prozatím takový, že týdenní plány si dělají pouze někteří učitelé na prvním stupni a my právě hledáme takovou cestu, která by motivovala k zapojení všech pedagogů na obou stupních.“*

V rámci přípravy vzájemných návštěv bylo také nutné rozdělení rolí v týmu. Za nejdůležitější roli považovali učitelé roli koordinátora, který zajišťoval komunikaci s partnerskou školou i s pracovníky projektu a měl na starosti organizační průběh návštěvy. Z vyjádření učitelů vyplývá, že se osvědčilo provádět přípravné schůzky před samotnou návštěvou, kde se řešila především obsahová stránka návštěvy:

Výpověď ředitele školy, jež se účastnila vzájemných návštěv, při ukázce přípravné práce před návštěvou školy: *„Před návštěvou jsme měli schůzku, kde jsme si ujasňovali, jak budeme obsah vlastně zajišťovat s tím, že já jako ředitel jsem byl ten, kdo vše uváděl. Byl jsem jediný člen vedení v tomto týmu, tak jsem představoval základní údaje o tom, jak to děláme ve škole. Byli jsme domluveni s učitelkami, že donesou svá portfolia a nad nimi se bude diskutovat. Seznámil jsem učitelky s obsahem své prezentace a ony měly možnost ji nějakým způsobem doplňovat. Celkovou koncepci jsem tedy uváděl já a takové ty podrobnosti – konkrétně, jak to skutečně funguje u nás ve škole, prezentovaly paní učitelky. Další organizační příprava návštěvy byla zcela na nich, tam jsem do toho vůbec nevstupoval.“*

Organizační pojetí vzájemných návštěv vycházelo také ze stylu řízení školy. Z následujících ukázek rozhovorů jsou zřejmé rozdíly v participaci jednotlivých členů týmu.

Výpověď zástupců škol, kteří se účastnili vzájemných návštěv. Vyjádření se týkají rozdělení činností v rámci autoevaluačního týmu. „V týmu bylo zastoupeno jak vedení školy, tak i učitelé. Každý měl jasně vymezenou svoji parketu, tu musel umět představit a já jako ředitel jsem se snažil upozadit a dát slovo kolegům. V tomto si myslím, že je cennost vzájemných návštěv. Návštěvy rozvíjí profesní dovednosti jednotlivých učitelů ve škole. Každý má mít příležitost prezentovat určitou oblast, vyzkoušet si, co to znamená někomu předávat zkušenosti.“ – „Celou organizační stránku jsem měla na starost já jako koordinátorka. Obsahové materiály víceméně připravovala paní ředitelka, neboť např. prezentaci školy máme dlouhodobě zpracovanou. Materiály ohledně autoevaluace jsme konzultovaly spolu a s dalšími dvěma kolegyněmi.“

Ohlédnutí čtvrté: problémy při realizaci

Školy v naprosté většině neměly problémy a ani jeden z nich nebyl zásadního charakteru a přes drobné problémy se vždy podařilo, že návštěva byla přínosná pro obě školy. Často bylo zmiňováno odklání se od tématu. To se většinou stávalo ve chvílích, kdy si hostující škola prohlížela nějaké dokumenty a doptávala se na různé věci, které nesouvisely přímo s prováděním vlastního hodnocení, ale s nějakou jinou významnou oblastí školy, nejčastěji s vyučovacím procesem. Bylo pak na rozhodnutí experta, zda do diskuse vstoupit a vrátit téma zpět k autoevaluaci.

Jak v jednom ze záznamových archů zaznělo, bylo efektivnější se nenásilně vrátit k tématu autoevaluace po uspokojení skupiny (zástupcům školy byl dán určitý časový prostor, aby dostali odpovědi i na jiné palčivé otázky ze života domácí školy), aby se skupina necítila frustrována tím, že se nedozví, co je pro ně důležité. Někdy zaznívala z úst škol nejistota, zda mají vlastní hodnocení dobře „postavené“, nebo nejistota, zda uspokojí potřeby partnerské školy. Problémy ohledně rozdílnosti škol jsme očekávali, avšak nakonec se naše očekávání nepotvrdila, neboť se jednalo už o poměrně vyspělé školy, jež uměly se svými odlišnostmi dobře pracovat a využít jich.

Ukázka ze záznamového archu experta, která ilustruje činnost experta: „*Usměřňovala jsem školy, aby se neodchylovaly od tématu autoevaluace.*“

Ukázka ze záznamového archu experta hovoří o tom, jak školy pracovaly se svými odlišnostmi: „*Školy jsou svou kulturou a zaměřením rozdílné, ale ani tato rozdílnost nečinila problémy. Komunikace mezi školami byla dobrá, k sdílení zkušeností docházelo – školy ve spolupráci naplánovaly hospitace hodin (= ty však nebyly zaměřeny na dvě oblasti, které byly předmětem návštěvy školy) – toto možná vidím jako nevyužití možností v plné míře.*“

Ukázka ze záznamového archu experta, která demonstruje, jak jinak školy pracovaly se svými odlišnostmi: „Vnímala jsem jako ‚problém ve sdílení‘ rozdílnost nastavení jednotlivých škol. Zatímco jedna škola preferovala možnost rozvíjet každého jednotlivého žáka s jeho specifickými projevy v rámci jeho individuality, druhá kladla důraz na výkonnost žáků hlavně v oblasti znalostí a dosahování co nejlepších výsledků.“

Ukázky ze záznamových archů expertů k jejich práci:

„Částečně jsem vnímala jistou nedostatečnost v tom, že se nezaměřili hlouběji na doporučené dvě oblasti hodnocení, ale snažili se toho obsáhnout mnoho.“

„Diskuse neběžela plynule a přirozeně. Bylo potřeba zasahovat a klást otevřené otázky a iniciovat diskusi.“

„Drobným problémem bývá ‚utíkání‘ od tématu autoevaluace ke konkrétním situacím ve škole, např. při prohlížení si kroniky. Toto je ale dle mého názoru potřebné ponechat v rozumné míře doznít. Jako další drobný problém vidím ne zcela dostatečně používaný popisný jazyk při zpětné vazbě, občas se objevovaly výroky typu: ‚...to je skvělé‘ – ale nestávalo se to v neúnosné míře tak, že by hostitelská škola nedostala zpětnou vazbu.“

Ohlédnutí páté: role experta při vzájemných návštěvách

Všichni pedagogové se shodovali v tom, že role experta byla velmi důležitá a potřebná. Jak už bylo uvedeno, expert zajišťoval odborný dohled při návštěvách škol a pomáhal koordinátorovi při realizaci hladkého průběhu diskuse. V případě potřeby přinášel také podněty k zvoleným tématům, usměrňoval diskusi, odpovídal na dotazy k autoevaluaci.

Jak nahlíželi na roli experta dotazovaní pedagogové, dokreslují následující ukázky z rozhovorů.

Výňatky z rozhovorů zástupců škol, které podávají názory škol na roli experta:

„Myslím si, že role experta je hodně důležitá a potřebná, jsme rádi, když tam je někdo nezávislý, kdo sleduje a usměrňuje ten proces, a když případně nějakým způsobem podává zpětnou vazbu, pokud diskuse nesměřuje k tématu a cíli setkání.“

„Roli experta vnímám velmi pozitivně. Při přípravě jsem se na něj mohla obrátit, když mi nebylo něco jasné. A především považuji jeho roli za důležitou při rozhovorech partnerských škol. Důležité je i to, že je odborník a zná situaci ve více školách, má nadhled a drží diskusi v zadaných mantinelech.“

„Je vždycky dobře, když je setkání moderované, protože expert může ovlivnit to, abychom se opravdu drželi tématu a neodbíhali někam stranou. Návštěva by se měla držet tématu autoevaluace. Prezentace by měla mít svoji strukturu a posloupnost a měla by být srozumitelná a tady expert může zastávat roli, nechci říct vysloveně mentora nebo kouče, ale člověka, který opravdu může ovlivnit i úspěšnost celé této aktivity.“

Ohlédnutí šesté: zhodnocení přínosu vzájemných návštěv škol

Ze záznamových archů i z hloubkových rozhovorů vyplynulo, že aktivitu vzájemné návštěvy škol považovali všichni dotazovaní učitelé za mimořádně přínosnou.

Dokladem jsou následující výroky učitelů a ředitelů škol.

Výňatky z rozhovorů zástupců škol, které podávají názory škol na přínos návštěv škol:

„Pominu-li konkrétní předávání zkušeností o autoevaluaci, nejpodstatnější smysl celé akce je v tom, že učitele vyvedou ze stereotypu každodenní rutiny. Proto by bylo správné, kdyby se něčeho podobného zúčastnili i ostatní pedagogové, nejen vedení školy a osvědčení, tahouni.“

„Bylo to přínosné zejména v tom, že jsme našli lidi naladěné na stejnou vlnu. I když jsme škola odlišného typu, tak zajímavé bylo právě to porovnání např. v oblasti financování, chodu školy, velká, malá škola... Našli jsme rozdíly a zároveň jsme tam našli poučení, co bychom i my na té naší malé škole mohli změnit, čím se můžeme inspirovat. A myslím, že ta inspirace byla vzájemná.“

„Odezli jsme si spoustu vynikajících nápadů, inspirací a podnětů pro přemýšlení. Protože jsme otevírali některé věci, které se snažíme nějak řešit na naší škole, a tím, že máme různé způsoby pohledu, tak se snažíme vybrat pro sebe něco z toho, jak to dělají jinde. A myslím si, že je to i opačně. Nejde o to přebírat úplně doslovně nějaké nástroje, ale spíš je to o tom otevírání, přemýšlení, co se s tím dá udělat a jakým způsobem s tím pracovat. Partnerská škola nám také ukázala, jak se dá taková návštěva výborně zorganizovat.“

Přínos akce sledovali i experti. Ukázky ze záznamových archů expertů:

„Pro hostitelskou školu měla návštěva přínos především v tom, že si všichni při přípravě prezentace uvědomili, co všechno dělají, aniž si to vlastně průběžně uvědomují. Po proběhlých diskusích (formálních i neformálních) získali nové podněty (těší se na další setkání). Paní ředitelka si po prezentaci uvědomila posun celé školy v rámci přístupu k autoevaluaci. Pro hostující školu byla nejpřínosnější otevřenost hostitelské školy a velká nabídka informací o vlastním zpracování autoevaluace a používaných evaluačních nástrojích.“

„Domnívám se, že nejpřínosnější pro ně bylo zjištění, z jakých hledisek se lze na jednotlivé oblasti dívat...“

2.2.4 Závěry z výzkumných anket realizovaných při vzájemných návštěvách škol

Závěry z anket potvrzují to, co jsme zjistili z anket, které jsme nechávali vyplňovat účastníky návštěv po druhé reciproční návštěvě.

V období od května 2010 do května 2011 jsme na pilotážích i „ostrých“ akcích účastníkům rozdávali anketu k zpětné vazbě a k získání odpovědí na výzkumné otázky podobné jako u workshopů. U vzájemných návštěv byly otázky zaměřeny na proces autoevaluace, resp. na práci s výsledky a zpětnou vazbou učitelům.

Tab. č. 5 – Respondenti anket při vzájemných návštěvách škol

učitelé	45
zástupci ředitele	23
ředitelé	21
ostatní – koordinátoři, školní psychologové	2
celkem respondentů	91

Jedná se tedy o vzorek 24 základních škol¹⁹, na každé návštěvě se setkali v průměru čtyři zástupci z každé školy.

Odpovědi na anketní otázky jsou poměrně konzistentní, protože se jedná o malý vzorek škol, ale není bez zajímavosti, že se odpovědi učitelů a jejich ředitelů či zástupců ředitelů liší jen minimálně. Můžeme se domnívat, že jde o sešvané učitelské sbory a fungující týmy.

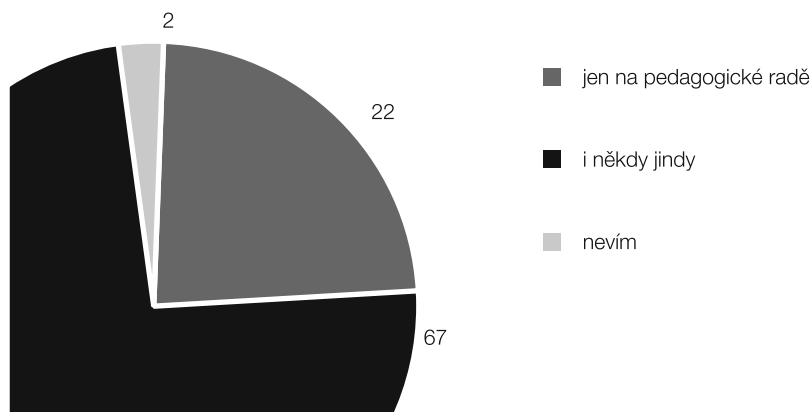
Vyhodnocení anketních otázek

1. Jak probíhá práce s výsledky autoevaluace ve vaší škole?

Většina respondentů uvedla, že se s výsledky autoevaluace pracuje i při jiných příležitostech než jen na setkání pedagogické rady. Dvanáct ředitelů a zástupců ředitele uvedlo, nebo přiznalo, že s výsledky pracují pouze na pedagogické radě, tedy jen párkrát do roka, učitelé ale uvádějí častější práci.

Bude zajímavé sledovat celý vzorek anket sesbíraný ještě během roku 2011, jak se bude tento fakt vyvíjet.

Graf č. 6 – Otázka: Jak probíhá práce s výsledky autoevaluace ve vaší škole (počty odpovědí respondentů)



19. Vzájemné návštěvy středních škol byly naplánovány po redakční uzávěrce, proto ve vzorku nejsou zahrnuty.

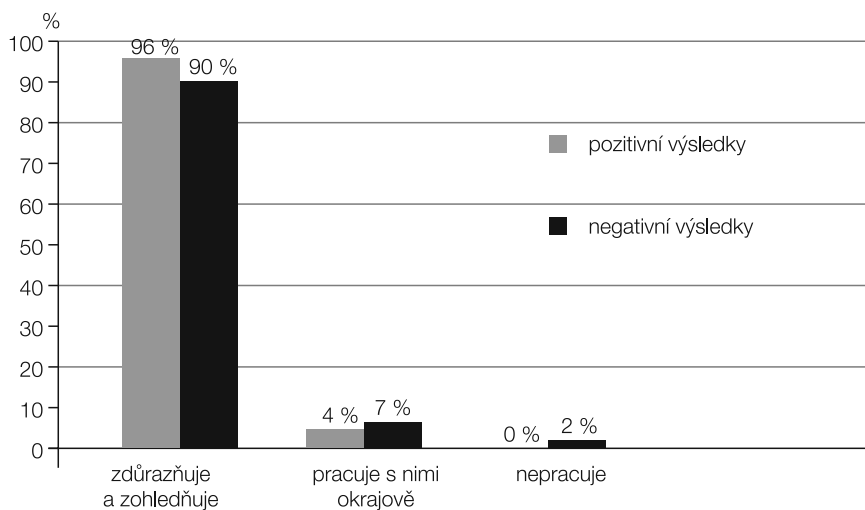
2. Jak vedení ve vaší škole pracuje s pozitivními výsledky autoevaluace (co se ve škole daří)?

3. Jak vedení ve vaší škole pracuje s negativními výsledky autoevaluace (co se ve škole nedaří)?

- zdůrazňuje a zohledňuje je
- spíše okrajově
- nepracuje s nimi vůbec
- nevím

Obě otázky lze vyhodnotit současně, protože až na výjimky respondenti uvedli, že jak pozitivní, tak negativní výsledky autoevaluace vedení školy zdůrazňuje a zohledňuje. Mezi konkrétní kroky práce s pozitivy byla uvedena finanční odměna, pochvala, uznání či motivace pro další období, také zamyšlení, jak kvalitní práci udržet. Negativní výsledky se většinou podrobí analýze a formulují se opatření, jak je pro další období zlepšit.

Graf č. 7 – Otázka: Jak vedení ve vaší škole pracuje s pozitivními/negativními výsledky autoevaluace

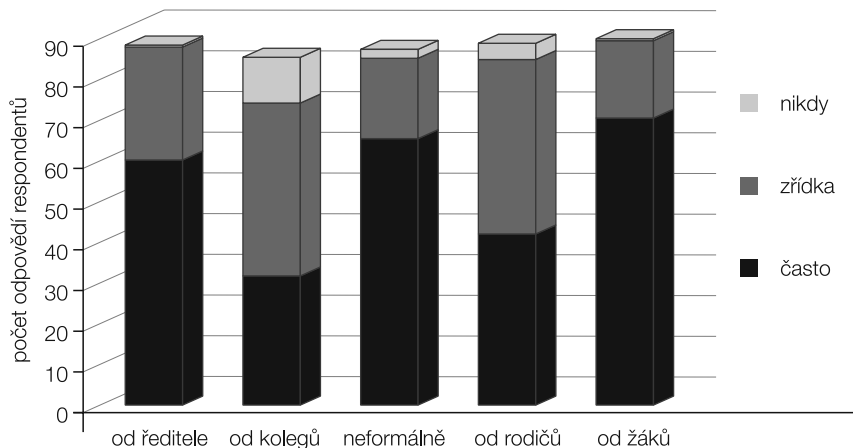


4. Jak učitelé ve vaší škole získávají zpětnou vazbu ke své práci?

Většina respondentů uvádí, že učitelé získávají zpětnou vazbu od vedení často. Celkem 14 ředitelů/zástupců připouští, že zpětnou vazbu dávají svým učitelům zřídka.

V následujícím grafu je vidět, že nejčastěji se učitelům dostává zpětné vazby od žáků a neformálně, při různých víceméně nahodilých příležitostech. U tohoto vzorku škol není systematická zpětná vazba mezi kolegy zřejmě zažitým postupem, objevuje se převážně zřídka a značná část respondentů uvedla možnost „vůbec“.

Graf č. 8 – Otázka: Jak učitelé ve vaší škole získávají zpětnou vazbu ke své práci?

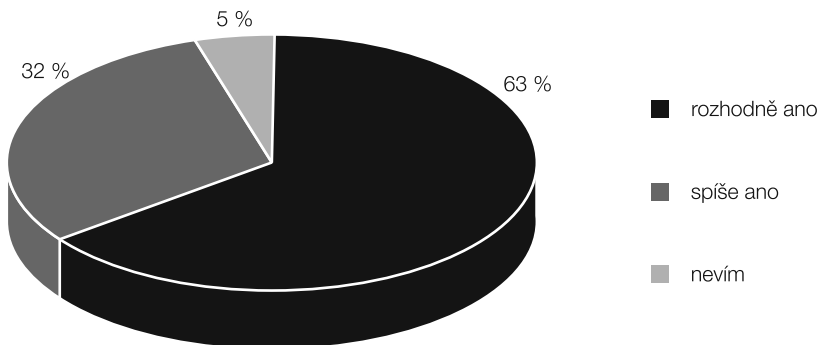


5. **Budete usilovat o pokračování partnerství (vzájemných návštěv) i po ukončení projektu?**

Poslední otázka se týkala vzájemných návštěv a spokojenosti účastníků s tímto typem spolupráce škol. Vedení škol i učitelé vyjádřili svou spokojenost s partnerskou školou, celou „akci“ hodnotí jako velmi přínosnou a budou usilovat o další spolupráci s danou (či jinou) školou i po ukončení projektu.

Celkem 86 % respondentů v anketě uvedlo, že vzájemné návštěvy splnily jejich očekávání a poznatky z této akce jsou pro ně maximálně využitelné. Školy v tomto vzorku aktivně pracují na svém rozvoji, jsou zvyklé pracovat se zpětnou vazbou, některé formy zpětné vazby však zatím nejsou součástí jejich evaluačního systému.

Graf č. 9 – Otázka: Budete usilovat o pokračování partnerství (vzájemných návštěv) i po ukončení projektu? (% odpovědí respondentů)



2.2.5 Návštěvy škol očima expertů

Podkapitola Návštěvy škol očima expertů vznikla na základě diskuse expertů a na základě analýzy záznamových archů expertů. Vzájemné návštěvy základních škol (pozn. do uzávěrky publikace nebyly vzájemné návštěvy středních škol uskutečněny) se realizovaly pod vedením čtyř expertů (jednoho muže a tří žen), kteří absolvovali 24 vzájemných návštěv škol.

Návštěvy škol provázely zpočátku obavy, neboť problematika autoevaluace je téma, které je v současné době v mnoha ohledech nejasné a většina škol v této oblasti stále ještě sbírá zkušenosti. Proto také měla spousta učitelských týmů na začátku obavy z toho, zda mají v pořádku dokumentaci vlastního hodnocení školy, zda správně sestavily plán autoevaluace na další období, zda mají dobře formulované cíle i kritéria a také zda používají adekvátní evaluační postupy a nástroje.

Další nejistoty pociťovali pedagogové v tom, že si nebudou schopni zvolit vhodnou partnerskou školu a dále pak naplnit její očekávání. Zamýšleli se, zda jim v této oblasti budou schopni nabídnout žádoucí spektrum zkušeností a faktických výstupů. Pracovníci projektu předpokládali, že problematickým místem by mohla být také jistá formálnost návštěv a vnímání bezpečnosti škol, neboť v případě vlastního hodnocení se jedná o informace do určité míry „intimní“.

K prvnímu utišení obav přispěl výraznou měrou úvodní seminář, kde si mohly učitelské týmy vytvořit jasnou a konkrétní představu o realizaci vzájemných návštěv. K uklidnění došlo také díky tomu, že se školy měly možnost setkat a navázat první kontakty se svými potenciálními partnery. Díky svobodné volbě partnera byla také ošetřena otázka konkurence mezi školami. Na úvodním semináři byla také důkladně diskutována pravidla pro zajištění bezpečné komunikace a neohrožujícího prostředí v průběhu návštěv. Zkušenosti z realizace návštěv škol také ukázaly, že ani počáteční obava z formálnosti návštěv nebyla naplněna, a to zejména díky dobře vystavěnému scénáři návštěv. Ten umožnil, aby v prvním dnu setkání bylo možné poznat celý kontext školy v celé své šíři i složitosti a byl tak vytvořen odrazový můstek pro výměnu zkušeností s autoevaluačními procesy zapojených škol. Ocenění si také zaslouží poctivý a zodpovědný přístup zapojených pedagogů při přípravě a samotné realizaci návštěv. Již v přípravné fázi koordinátoři v hojné míře využívali možnosti konzultace programu i obsahu návštěvy s pracovníky projektu.

Jistým problémem se ukázalo „utíkání“ od tématu autoevaluace ke konkrétním situacím ve škole, např. při prohlížení si kroniky. Toto bylo někdy velmi obtížné vyvážit tak, aby výměna zkušeností nad běžným provozem školy nedominovala nad hlavním tématem návštěvy.

Na základě analýzy záznamových archů expertů vyplynulo, že k největším přínosům patří, že týmy pedagogů obou škol měly možnost se sejit, diskutovat společnou problematiku autoevaluace a vyměňovat si zkušenosti s jejím prováděním. Zapojení pedagogové měli možnost seznámit se s dokumentací jiné školy a porovnat ji se svou vlastní.

Při přípravě prezentace docházelo k analýze všech dat, takže školy byly nuceny se zastavit, ohlédnout a reflektovat své dosavadní počiny v této oblasti. Tato rekapitulace vedla k sebehodnocení, k uvědomění si současného stavu, vlastní identity, dosažených úspěchů a dále také k ujasnění dalších kroků nebo změn v procesu autoevaluace. V průběhu prezentace byly kladeny otázky a bylo nutné některé postupy zdůvodňovat a vysvětlovat, což také přispělo k vzájemnému učení a pochopení smyslu autoevaluačních procesů. I přes rozdílné zkušenosti škol v této oblasti měla každá návštěva motivační i informační přínos, protože se objevila řada konkrétních námětů a myšlenek, které bylo možné použít v praxi. Pro školy bylo také zajímavé zjištění, že na různé oblasti autoevaluace lze nahlížet z různých hledisek, že se pro jejich vyhodnocování může použít řada různých nástrojů a postupů, které ale musí vycházet z jasně stanoveného cíle.

Přínosné pro školy bylo rovněž zjištění, že každá škola si v oblasti autoevaluace volí své priority, které vycházejí z aktuálních potřeb a nastavené strategie školy. Docházelo k porovnání odlišných přístupů a vyhodnocování jejich efektivity. Pro školy mělo přidanou hodnotu navíc to, že viděly pedagogickou praxi z jiného regionu, pohovořily vzájemně i o praxi v rámci školské regionální politiky.

Při společné diskusi a analýze záznamových archů se zároveň ukázalo, že pozitivně byly také přijímány informace experta o dalších jednotlivých nástrojích projektu a zasazení diskutovaných témat do odborného a legislativního rámce. Mimořádným přínosem bylo, že se návštěvy uskutečnily v prostředí škol, v době běžného provozu, což umožňovalo vstoupit do každodenního provozu školy. Školy si tak mohly utvořit o sobě navzájem relativně reálný obraz, což jistě přispělo k vzájemnému sblížení a naladění se. Díky tomu pak vznikalo velmi otevřené a příznivé klima, kde pak docházelo k výměně nejen zkušeností, ale i řady materiálů a dokumentace. Tato výměna probíhala často velmi spontánně, neplánovaně a nad rámec plánovaného programu.

Na základě první návštěvy se často upravoval program pro reciproční návštěvu v partnerské škole. Velmi přínosné bylo, pokud se školy domluvíly v rámci oblasti podmínky vzdělávání na vzájemných hospitacích.

V diskusi se experti shodovali na tom, že se přizpůsobovali flexibilně potřebám a požadavkům škol. Všichni také považovali za nezbytné, aby expert byl podrobně seznámen s veškerými dokumenty školy i připravenou prezentací k autoevaluaci a před návštěvou komunikoval s koordinátorkou i vedením školy.

Pokud byla škola při přípravě i samotné realizaci návštěvy samostatná a aktivní, tak se expert ujal pouze facilitační role, to znamená, že hlavně řídil, moderoval a usměřňoval diskusi, aby nedocházelo k odklonu od tématu autoevaluace, kladl doplňující otázky a vyzýval k reflexi a shrnutí v závěru setkání. O tuto roli se v některých případech dělil s koordinátorem ze školy, byl-li to člověk mimořádně zdatný.

V opačných případech škola, např. pokud neměla dostatečné zkušenosti s problematikou autoevaluace, ocenila, že expert vstupoval aktivně do diskuse a přinášel příklady dobré praxe k vybraným oblastem evaluace, k nimž byla vytvořena prezentace. V některých případech pak bylo vhodné uspořádat pracovní seminář, kde si učitelé např. vyzkoušeli formulaci konkrétních cílů, ke kterým pak společně hledali vhodné strategie a stanovovali si kritéria i indikátory pro následné vyhodnocování.

Z toho plyne, že expert musel být připraven na všechny uvedené situace a po jejich vyhodnocení a dohodě s vedením školy zvolit adekvátní variantu. Velkým přínosem pro efektivní diskusi se jevílo vytvoření zásobníku příkladů dobré praxe k diskutovaným oblastem evaluace. Učitelé také velmi vítali připravené informace o projektu, o novinkách a zejména nástrojích evaluace. Kromě odborných znalostí experta bylo důležitou podmínkou vstřícné, citlivé, naslouchající chování a jednání experta.

Při vzájemných návštěvách probíhalo mnoho různorodých aktivit, které významně ovlivňovaly vzájemné učení škol. Prvním důležitým krokem bylo studium a analýza materiálů i dokumentů vztahujících se k autoevaluaci školy (např. výroční zpráva a vlastní hodnocení školy) a dále dokumentů k dílčím vybraným oblastem autoevaluace (kupř. týdenní plány, hospitační záznamy, testy, hodnotící archy, kroniky, školní časopisy, dokumentace ze školních akcí a projektů). Tyto materiály poskytovaly první představu o navštívené škole, o jejím profilu, směřování, identitě, preferencích, specifikách s důrazem na otázky autoevaluace. Byly podkladem pro první otázky, vzbuzovaly očekávání a motivovaly týmy škol pro samotnou návštěvu. V této fázi se také připravovaly prezentace. Tato příprava vedla samotné tvůrce k analýze současného stavu autoevaluace v dané škole, k reflexi a vyhodnocení dosavadních procesů. Toto první zastavení a revize dosavadní práce vedly školy k prvním posunům a přemýšlení.

Významnou výchozí aktivitou pro vzájemné učení škol se stala prohlídka školy, která umožnila hostům vytvořit si náhled na školu jako celek, včetně atmosféry a klimatu. To vedlo k porovnání se svou školou, přirozeně a nenásilně se otevírala diskuse o škole jako takové i problematika autoevaluace. Hostitelská škola si díky prezentaci svých prostor a materiálního vybavení uvědomovala své silné stránky. Prohlídka školy evokovala výměnu poznatků a nastolila bezpečné a příznivé klima pro další průběh návštěvy. Pokud byla prohlídka školy doplněna návštěvami v hodinách či hospitacemi, tak byl vytvořen prostor pro ještě živější a konkrétnější diskusi a výměnu zkušeností.

Z diskuse expertů dále vyplynulo, že klíčovým momentem pro vzájemné učení škol byla prezentace profilu školy i samotná diskuse k provádění autoevaluaci hostitelské školy. Zde docházelo k popisu autoevaluačních procesů, použitých metod a nástrojů i k argumentaci důvodů jejich užití a k vzájemné výměně zkušeností. Tato prezentace vedla domácí školu k vlastnímu vyhodnocování, k uvědomění si současného stavu, dosažených úspěchů i nedostatků a k ujasnění dalších kroků v procesu autoevaluace.

Po proběhlé prezentaci následovala diskuse a hostující škola kladla doplňující otázky, poskytovala zpětnou vazbu, případně sdílela své zkušenosti a znalosti v dané oblasti. Vzhledem k tomu, že bylo nutné některé postupy zdůvodňovat a vysvětlovat, popřípadě dokládat, docházelo k uvědomění si efektivity použitých postupů, jež často nastrovalo promyšlení dalších kroků u obou škol. Toto významně ovlivnilo vzájemné učení, přispělo k pochopení smyslu autoevaluačních procesů a vedlo k vzájemné výměně nejenom zkušeností a znalostí, ale i konkrétních materiálů a dokumentů.

Vzájemné učení škol a celkovou atmosféru setkání významnou měrou obohacovaly a dotvářely neformální diskuse k životu ve škole, které probíhaly zejména během prvního večera, který školy strávily většinou společně a následně pak během oběda a po oficiálním ukončení akce.

2.2.6 Shrnutí

Hlavní cíl návštěv škol – podpořit sdílení zkušeností mezi školami, poskytování kolegiální podpory a čerpání inspirace v oblasti řízení kvality a autoevaluace – byl z velké části naplněn. Docházelo jak k sdílení zkušeností, tak i k vzájemné výměně evaluačních materiálů a dokumentů. Diskuse, prezentace vedly k vzájemnému učení i obohacování, zcela jistě přispěly k lepšímu porozumění významu autoevaluace a posílily potřebu její tvorby, přestože v době návštěv byla diskutována otázka zrušení povinnosti vypracování vlastního hodnocení školy. Návštěvy umožnily nahlédnout do života konkrétních škol.

Pro naplnění cílů bylo důležité vytvořit prostor pro neformální setkání, prohlídku školy, možnost hospitací, výměnu dokumentů a materiálů za dodržení principů etiky a bezpečné komunikace. Také princip individuálního přístupu významnou měrou přispěl k naplnění cílů této aktivity projektu, a to tím, že si škola mohla sama zvolit podoblast vlastního hodnocení školy dle své aktuální potřeby. Důležitou roli při dosažení cíle sehrála také přítomnost experta, který facilitoval jednotlivá setkání, případně poskytoval odbornou pomoc, radu, zaujímal stanoviska, ale především dohlížel na proces sdílení zkušeností a vzájemného učení.

Touto aktivitou se podařilo iniciovat vznik týmů škol, které se vzájemně podporovaly, a vytvořily se tak základy pro další spolupráci, která bude překračovat hranice projektu²⁰.

20. V průběhu realizace projektu se toto již uskutečnilo, blíže viz kapitolu 5 – Udržitelnost aktivity.



2.3 Peer review

2.3.1 Charakteristika peer review

V českém prostředí často narážíme na to, že pro označení nových pojmů nemáme vhodný slovník. Připomeňme si problém s pojmem/termínem klíčové kompetence, autoevaluace nebo třeba i strategie. Každá profesní podskupina v našem oboru si vytváří vlastní obsah určitého pojmu a má svůj vlastní subslovník. Velmi často se odpor učitelů z praxe vůči novince demonstruje odmítnutím nového termínu s tím, že jde jen o zbytečné přejmenovávání starého obsahu novým, cizorodým a nesrozumitelným výrazem. O tom, jak používat termín peer review a peers, jsme s účastníky aktivity peer review hovořili opakovaně na všech úvodních setkáních. Hledali jsme společně co nejvýstižnější a současně stručné a srozumitelné označení toho, o čem v této aktivitě má jít.

Vycházeli jsme z toho, že peer znamená (mj.) „rovný“. A z toho, že review (mj.) znamená „přezkoumání, posouzení, hodnocení, recenze“. Nejsnazší se jevil překlad „kolegiální hodnocení“. V českém „hodnocení“ příliš silně cítíme, že jde o výrok o hodnotě vzhledem k nějakému měřítku. S účastníky aktivity jsme se shodli na tom, že prvek vnějšího, byť kolegiálního (peer) hodnocení má být co nejvíce oslaben ve jménu popisné zpětné vazby.

A hodnocení má vyplynout z porovnání s kritérii, která si pro kvalitu v dané oblasti života školy stanovila sama hodnocená škola nebo na kterých se obě školy explicitně dohodly. Hodnocení ze strany peers má hodnocené škole sloužit spíše jako korektiv vlastního vidění a jako bezpečné a současně velmi kompetentní vnější zrcadlo.

Výpověď ředitele školy, jehož tým se účastnil peer review a který se zamýšlí nad názvem aktivity. *„Možná, že peer review jako termín nepůsobí úplně důvěryhodně. Mimochodem moji žáci mají pro to výraz dvojčatování. Ten by asi neuspěl v odborné terminologii, ale vyjadřuje docela přesně, co to znamená. Jde o to, že se lidé mohou navštěvovat sami o sobě, o své vůli. A nenavštěvují, protože jsou zakleti ve svém každodenním rytmu povinností a starostí. Peer review je cosi, co má punc určité výjimečnosti, události, a navíc má ten aspekt, že je garantováno autoritami, odborníky, že je podporováno finančně i metodicky.“*

V případě peer review byly cíle nastaveny odlišně pro obě role. Jak pro peers, tak pro hodnocenou školu měla správně prováděná aktivita přínos. Cílem pro hodnocenou školu bylo získat zpětnou vazbu od peers. Hodnocená škola se měla seznámit s pohledem zvenčí, s tím, jak peers vidí silné i slabé stránky školy ve zvolených oblastech. Hodnocená škola měla zároveň získat od peers návrhy potřebné pro rozvoj školy v těchto oblastech. Pro peers bylo cílem rozvinout své dovednosti v poskytování zpětné vazby a hodnocení.

Peers měli zlepšit své dovednosti v uplatňování kritériálního posuzování i hodnocení jevů a oblastí v partnerské škole. Peers se měli zdokonalit v pozorování a interpretaci.

Peer review bylo organizačně a obsahově podpořeno garantem a expertem podobně jako u vzájemných návštěv škol, stejně obdobně probíhalo i párování škol (viz podkapitulu 2.2.1). Týmy škol však při své činnosti v peer review neměly rovnocenné a shodné role. Jedna ze škol vystupovala v roli peers (hodnotitelů nebo kritických přátel) a druhá v roli hodnocené školy.

2.3.2 Organizační podmínky peer review

Peer review se vždy účastnily dva týmy učitelů po čtyřech osobách. Všechny návštěvy se účastnili pracovníci projektu: expert a garant, kteří podporovali úspěšný a hladký průběh jednotlivých setkání. Celkově v projektu proběhlo 28 peer reviews. Délka jedné návštěvy byla dva dny. Struktura návštěvy probíhala podle scénáře (viz přílohu).

2.3.3 Průběh peer review

Pro obsah aktivity jsme se inspirovali ze zahraničních zkušeností. Nejkomplexnější oporou nám byla Evropská metodika peer review pro počáteční odborné vzdělávání²¹. Připravili jsme podrobný popis průběhu aktivity pro školy v podobě scénáře, přichystali jsme systém párování škol, zajistili jsme pracovníky (externisty) na pozici expertů a sestavili jsme podrobný harmonogram účasti škol v aktivitě.

Peer review a vzájemné učení

Proces učení probíhající při peer review vychází z vnitřních potřeb a možností učícího se jedince nebo organizace. Díky tomu se učení odehrává poměrně přesně v zóně nejbližšího vývoje²² toho, kdo se učí – tam, kde je učení neefektivnější.

Dovednosti rozvíjené v průběhu peer review

Peer review v projektu Cesta ke kvalitě přináší od vzájemného učení nový rozměr – rozměr kolegiálního hodnocení, posouzení. Nejde tedy o pouhé sdílení a výměnu nápadů a osvědčených postupů, ale o získání zpětné vazby od kolegů, kteří se díky svým zkušenostem dokážou dobře vžít do situace hodnocené.

Jak už jsme uváděli, v aktivitě peer review se sešly týmy dvou škol – školy hodnocené a jejich peers z partnerské školy. Hodnocená škola získala skrze peers pohled na sebe samu očima lidí, kteří mohli situaci školy dobře porozumět, mohli chápat její cíle v konkrétním kontextu dané školy a mohli se opřít o vlastní zkušenosti, když posuzovali, co se hodnocené škole daří a kde má možnosti rozvoje.

Peers současně nepředstavovali pro hodnocenou školu externí kontrolní autoritu, ale především kolegiální zrcadlo. Vidění situace a možnosti školy charakterizoval především fakt, že si jako kolegové-praktici uměli všimnout toho, co by mohlo posuzovatelům bez podobného zázemí snadno uniknout. Nárok, který posuzování v rámci peer review klade na obě školy, mobilizuje vnitřní síly jejich týmů.

21. Viz [on-line] na: <http://www.peer-review-education.net/calimero/tools/proxy.php>.

22. O zóně nejbližšího vývoje jsme již hovořili v kapitole 1 této publikace.

Je něco jiného sledovat dění ve škole a „myslet si o tom své“, a něco jiného je být v situaci, kdy to, co mě napadá, musím zformulovat způsobem, který je cílený, výstižný a férový, ale současně ohleduplný a podpůrný. Peers v projektu Cesta ke kvalitě museli analyzovat oblasti života školy zvolené hodnocenou školou mnohem uvážlivěji, než by tomu bylo při pouhé návštěvě. Museli najít odpovídající pojmenování pro to, co vidí a jak se jim to jeví. Museli rozpoznat, co vzhledem k podmínkám a dosavadnímu vývoji navštívené školy je projevem pozitivním, a co je bodem zlomu – místem, kam by mohla být jejich korektivní intervence zacílena²³.

Stejně tak hodnocená škola již při přípravě na peer review musela projít procesem sebehodnocení a už v této fázi si leccos členové týmů hodnocených škol uvědomili a přicházeli na to, co by sami mohli pozměnit.

Projekt Cesta ke kvalitě přišel s nabídkou organizace této činnosti tak, aby byla co nejcílenější, a tím pádem i co nejefektivnější. V rámci projektu byla nabídnuta metodická a logistická pomoc. Pomoc se tedy netýkala specifického obsahu peer review, ale metodického postupu a organizace.

Peer review se stalo nejen nástrojem učení, jak je tomu třeba u vzájemného sdílení zkušeností formou návštěv škol. Peer review propojuje kolegiální posuzování a hodnocení s učním. Lze odkázat na koncept „hodnocení pro učení“ – a to je i princip aktivity peer review.

Peer učení zde má různou povahu: jednak jako hodnocení pro učení, jednak učení nápodobou. Kromě toho učitelé při peer review rozvíjejí některé náročné dovednosti či se učí novým, a to vlastní činnostmi a její reflexí.

Které dovednosti musejí učitelé v procesu peer review uplatnit, a tedy rozvíjet?

- V roli hodnocené školy promýšlejí a specifikují svou objednávku k peers, a to na základě analýzy potřeb.
- Kladou otázky svým peers, na které chtějí v procesu peer review dostat odpověď nebo alespoň získat názor peers (a ten, kdo se ptá, už vlastně odpověď zná – už samo hledání a formulování otázek je učení).
- V roli peers formulují otázky pro hodnocenou školu na základě informací, které škola o sobě již poskytla, a na základě analýzy dalších dostupných zdrojů; otázky cíleně míří k tomu, aby peers mohli splnit objednávku hodnocené školy.
- Analyzují vlastní materiály nebo materiály hodnocené školy, a to cíleně.
- V roli peers porovnávají realitu hodnocené školy s písemnými popisy a subjektivním pohledem aktérů života školy.

23. Intervence – označuje jakýkoli zásah do subjektu či procesu. V pedagogické praxi a zejména v oblasti pomáhajících profesí termín představuje odborný zásah specialisty směřující k pomoci při řešení problému určitého subjektu (jedince nebo skupiny). (Více [on-line] na: <http://slovník.evalvacninastroje.cz.>)

- V roli peers formulují zpětnou vazbu popisným způsobem, korektivní podněty sdělují tak, aby nebyly vnímány jako nevyžádané rady nebo ohrožující kritika.
- V roli peers se zdržují doporučení, pokud o ně nebyli hodnocenou školou požádáni.
- V roli hodnocené školy se zdržují obranné reakce na postřehy peers.
- V roli hodnocené školy zužitkovávají informace, které od peers získaly v průběhu peer review nebo ze závěrečné zprávy, tj. přijímají opatření vedoucí k zlepšení školy a plánují si jejich realizaci v čase.

Peer review a data

Peer review pracuje s daty spíše než s dojmy a pocity. Hodnocená škola nabídne zdroje dat, sama se těmito zdroji obírá a pak společně s peers o datech uvažují. Peers mohou při analýze dokumentů, z pozorování a z rozhovorů či dotazníků jednak zaznamenat jiná data než hodnocená škola (díky pohledu zvenčí a pohledu, který je obohacen o jinou zkušenost). Peers také mohou tatáž data jinak interpretovat a pro svoje interpretace jinak argumentovat, než jak to činí hodnocená škola. To vede jednak k oboustrannému učení, jednak to přináší inspiraci k zlepšování. Práce s daty přímo v prostředí školy a s využitím různých úhlů pohledu je jedním ze znaků, které uvádí studie McKinsey pro zlepšující se vzdělávací systémy na cestě od úrovně „good“ na úroveň „great“. Jde při tom o soustavnou podporu učitelů a škol, nikoli o externí kontrolu²⁴.

Peer review a autoevaluace

Peer review vnesl do českého prostředí projekt Cesta ke kvalitě, který je zaměřen na autoevaluaci práce školy. Peer review může být jedním z nástrojů, jak získat informace využitelné v procesu autoevaluace, ačkoli přináší pohled zvnějšku – pohled peers. Jedná se o aktivitu, kde oblasti vlastního hodnocení školy, které byly při peer review předmětem hodnocení, navrhovala hodnocená škola za účelem získání zpětné vazby. Šlo o poučení kolegy, kteří netrpěli „profesní slepotou“ – tzv. kritické přátele, od kterých mohla hodnocená škola získat návrhy opatření vedoucích k zlepšení.

Co nasvědčuje tomu, že peer review v rámci projektu byl proces autoevaluační

1. Hodnocená škola si sama volí partnerskou školu, od níž chce získat zpětnou vazbu – a volba školy by neměla být nahodilá, ale promyšlená s ohledem na cíle, s nimiž škola do procesu peer review vstupuje.
2. Sama hodnocená škola si volí oblasti pro peer review a v rámci těchto oblastí formuluje konkrétní otázky, na něž očekává od peers odpovědi. I to je projevem autonomie školy, schopnosti zvážit své aktuální potřeby a schopnosti najít prostředky, jimiž tyto potřeby škola uspokojí. Volba oblastí je koneckonců také výsledkem autoevaluačního procesu, byť někdy spíše intuitivního.

24. MOURSHED, M., CHIJIOKE, Ch., BARBER, M.: How the world's most improved school systems keep getting better. [New York] : McKinsey and Company, 2010.

Školy někdy volily oblasti, jimiž se mohly blýsknout před peers školou. To je jedno z rizik, které zesílí v případě, že se školy málo znají, anebo si ne zcela důvěřují a nechtějí odhalit to, co považují za své slabiny nebo kde pociťují nejistotu. Pro zvýšení bezpečné atmosféry nutné pro účinné učení při peer review by bylo dobré budovat vědomí, že každá škola je na cestě a že je vždy co zlepšovat. Při procesu peer review nejde o to odhalit slabiny školy. Je třeba se dívat na proces peer review stejně jako na autoevaluační proces – totiž jako na součást neustálého zlepšování a profesního růstu školy. I ta nejlepší škola může být ještě lepší.

3. Hodnocená škola sama volí, s jakými materiály se bude v peer review pracovat – co konkrétně zpřístupní svým peers. Na jedné straně nemá smysl zahrnout peers nepřehledným množstvím materiálů, které se sledovanou problematikou souvisejí jen okrajově nebo vůbec. Na druhé straně se vyplatí pečovat o to, aby žádný důležitý podklad nevypadl a neztratil se významný zdroj informací o sledované oblasti. Výběr materiálů je sám o sobě autoevaluační aktivitou – i sama hodnocená škola, jak se ukázalo z reakcí zúčastněných týmů, si při vybírání vhodných materiálů nasazuje optiku vnějšího pozorovatele a nejednou už při této činnosti si uvědomí, co by chtěla na své práci změnit, vylepšit.
4. A nakonec je to hodnocená škola, která se sama rozhoduje, co z nálezů peers jednak využije, jednak zveřejní. Školy přijímají opatření na základě peer review dle vlastní úvahy, momentálních priorit, sil, podmínek. Sama hodnocená škola je odpovědná za maximální vytěžení této aktivity.

2.3.4 Procesy peer review

- volba školního týmu a účast na úvodním motivačním a informačním setkání
- přípravné práce obou škol na peer review – uzavření dohody mezi školami, vytipování dvou oblastí, zaslání a analýza dokumentů, organizační přípravy
- návštěva peers na hodnocené škole a 1. zpětná vazba
- tvorba zprávy z peer review, kterou tvoří peers
- formulace opatření vyplývajících z peer review hodnocenou školou

Ohlédnutí první: volba školního týmu pro peer review

Škola, která se rozhodla přihlásit se do aktivity peer review, si zvolila čtyřčlenný tým. Jeho součástí byl některý člen vedení školy (ředitel nebo zástupce) a ideálně také ten, kdo ve škole odpovídá za autoevaluaci (koordinátor autoevaluace, pokud takovou roli škola zavedla). Osvědčilo se, když se v týmu objevil vyučující prvního i druhého stupně v případě základní školy nebo vyučující rozmanitých předmětů. Pokud škola už předem věděla, čemu se chce v průběhu peer review jako hodnocená škola věnovat, bylo dobré zařadit do týmu peer review toho člena sboru, který o dané problematice ve škole hodně ví. Když se škola např. chtěla zabývat komunitní povahou své práce, stal se členem týmu ten, kdo o komunitní fungování školy pečuje.

Výpověď ředitele školy o složení týmu autoevaluace a peer review: „*My v rámci autoevaluace máme stanovený tým, v tom týmu je ředitel, zástupce ředitele a potom dva kolegové, jeden z prvního a druhý z druhého stupně. To se ani tak netýká aktivity, jako autoevaluačních činností u nás ve škole, tak proto bylo zcela zřejmé, že na peer review oslovím tyto kolegy.*“

Později si členové týmu rozdělili úkoly a role tak, aby celý tým pracoval co nejefektivněji. Během práce se čtyřčlenné týmy rozdělily do dvojic – tandemů, a každá dvojice se více věnovala jedné ze dvou oblastí zvolených pro peer review.

Ohlédnutí druhé: úvodní setkání zapojených škol

Aktivita pro školy začala úvodním setkáním. Na něm se školy velmi podrobně seznámily s tím, jak bude peer review probíhat a co vyžaduje od školy v roli peers a co v roli hodnocené školy. Školy již před setkáním dostaly k dispozici celý scénář. V důsledku toho přicházely některé týmy velmi dobře připraveny a se zásobou konkrétních otázek. Jiné týmy si naopak scénář nenastudovaly s takovou pečlivostí nebo si neuměly představit, co přesně se za popisy ve scénáři skrývá. Proto jsme procházeli scénář krok za krokem, ačkoli pro některé účastníky úvodního setkání to představovalo zbytečné opakování. Ale jen tak jsme mohli získat jistotu, že pochopení scénářů si budou navzájem blízká, že scénáři nebude rozumět každá škola jinak a že všem bude navzájem co nejjasnější, co mají během aktivity dělat a jaký výsledek se očekává.

Úvodní setkání jsme se snažili využít k tomu, aby se školy navzájem poznaly. Jednotlivé činnosti jsme na setkání pojali jako skupinovou práci, v níž se často skupiny měnily, a učitelé ze stejné školy se zařazovali postupně do různých skupin. Na konci úvodního setkání již měly některé školy domluveného partnera pro peer review.

Pokud se škole nepodařilo najít partnerskou školu v průběhu úvodního setkání, a to z jakéhokoli důvodu (nejčastěji proto, že žádná vhodná škola nebyla na místě), mohla si školu najít později v nabídce projektu Cesta ke kvalitě. Řada škol si nakonec zvolila reciproční realizaci peer review (ačkoli jsme reciprocitu pro tuto aktivitu původně neplánovali), to znamená, že v jednom kole byla škola hodnocenou školou, v druhém kole svým partnerům poskytla peer review. Některé školy se rozhodly, že si vyberou školu z okruhu těch, s nimiž se znají z jiných projektů nebo s nimiž mají navázanu dlouhodobou spolupráci.

Z hloubkového rozhovoru s jedním ředitelem školy jsme se dozvěděli, jak obtížné vnímali hledání partnerské školy, když měl být dodržen požadavek, že se zapojí pouze ty školy, které na úvod absolvují úvodní motivační a informační setkání: „*Partnery naše škola hledala složitě. Bylo nám řečeno, že se smí vybírat pouze ze seznamu škol, které jsou v projektu. Jak si mohu vybrat partnerskou školu, když je neznám?...*“

Po určité době nám do školy přišel e-mail, které školy jsou ještě volné, abychom se spárovali. Ozval se mi kolega, že by měl zájem se s námi spojit. Navrhli jsme navzájem oblasti, které nás zajímají, a na základě toho jsme se rozhodli do projektu vstoupit.“

Důležitou roli hrálo úvodní setkání v tom, aby si školy ujasnily svá očekávání od aktivity peer review. Ojedinele se školy domnívaly, že obsahem aktivity bude školení v autoevaluaci, očekávaly návod pro to, jak se s autoevaluací vypořádat. Vyjasnění očekávání jsme věnovali na úvodním setkání potřebný prostor. Každá škola mohla následně revidovat své rozhodnutí zúčastnit se peer review.

Význam úvodního setkání ilustruje i další pasáž z hloubkových rozhovorů s ředitelem školy: *„Úvodní setkání pro nás znamenalo vhléd do celé té problematiky, určitě seznámení se s ostatními školami a také i s nějakým cílem toho projektu, takže v každém případě jsme se začali orientovat v té problematice a začali jsme diskutovat o tom, jestli tedy opravdu ta aktivita je ta, kterou chceme. Prostě jsme se utvrdili v tom, že ‚ano‘ a že jsme si ji vybrali správně a že do toho půjdeme.“*

Ohlédnutí třetí: spolupráce peers a hodnocené školy před setkáním

Jakmile si škola našla partnera a bylo určeno, kdo bude pracovat v roli peers a kdo v roli hodnocené školy, vznikl společně časový harmonogram, podle kterého se školy na setkání spojené s peer review připravovaly.

Příprava týmu peers před vlastní návštěvou školy spočívala v prostudování dostupných kurikulárních dokumentů hodnocené školy. Jednalo se o takové materiály, které vypovídaly o autoevaluačních procesech, o kontextu fungování školy včetně její vize. Nejčastěji školy poskytovaly k prostudování svůj školní vzdělávací program, koncepční záměry rozvoje školy, výroční zprávu, případně zprávu o vlastním hodnocení školy.

Výpovědi zástupců škol z hloubkových rozhovorů demonstrují jejich úvahy a motivy pro výběr té či oné role v rámci peer review.

„Na tom, v jaké roli budeme vystupovat, jsme se dohodli se školou, s kterou jsme se spárovali. Říkali jsme si, že my jsme tady s panem zástupcem nové vedení, jsme tady teprve třetím školním rokem. Takže jsme potřebovali asi rychle zpětnou vazbu než pan ředitel z partnerské školy, který už je ve funkci dlouho a už tu školu má, dalo by se říci, nějak posunutou. Už ví a dokáže se orientovat. Takže my jsme asi byli z té dvojice ti, kteří potřebovali akutněji zpětnou vazbu, dříve než oni.“

„Já jsem raději v roli peers. Svoji školu znáte, tu inspiraci načerpáte více v té cizí škole. Naše škola je ve fázi, kdy systém máme. Takže nyní získáváme další stříčky do mozaiky kvalitního vzdělávacího systému, třeba inspirativní návštěvou jiných škol.“

„Myslím, že pro školu je opravdu cennější být hodnocená škola. Pro člověka jako takového jsou samozřejmě cenné obě role.“

„Jak jsme si rozdělili práci? Organizačně se do toho zapojil hodně pan zástupce, to znamená zajišťování podmínek pro průběh návštěvy. Dál samozřejmě obsahově, tak to jsme se zapojili naprosto všichni, my jsme pracovali opravdu jako tým čili, když bylo zapotřebí něco řešit, sešli jsme se.“

Dávali jsme si průběžně schůzky, jednak s cílem vymezit oblast, která se stane předmětem hodnocení nebo monitoringu, potom vymezení otázek, které potřebujeme pokládat skupině peers, abychom získali nějakou další zpětnou vazbu, takže vždycky to probíhalo tak, že jsme se všichni čtyři ve škole sešli, dávali jsme dohromady všechny naše poznatky a vždycky hned z toho něco vyloučilo. Nebylo to tak, že bychom si rozdělili role, při přípravách jsme vždycky byli na místě všichni čtyři.“

Do průběhu přípravy mohl být vtažen v různé intenzitě také expert, který zastával roli konzultanta, aby pomohl oběma školám dobře se na setkání připravit. Expert se díky tomu seznámil s tím, co školy chystají, a byl připraven na splnění moderační a facilitační úlohy přímo v místě setkání ve škole.

Jádrem přípravy hodnocené školy byla volba cíle – volba dvou oblastí nebo podoblastí života školy a formulace otázek, na něž chtěla hodnocená škola znát odpověď od peers.

Výpovědi zástupců škol z hloubkových rozhovorů ilustrují fázi výběru oblastí vlastního hodnocení školy, které se staly předmětem hodnocení peers.

„Volit oblasti nám problémy nečinilo, neboť další naší společnou podmínkou ke vstupu do peer review bylo najít a hodnotit oblasti, které jsou zajímavé a potřebné pro obě školy. Hledali jsme oblasti, ve kterých jsou obě školy již na cestě a potřebují zpětnou vazbu, případně posunuté dál.“

„Volba oblastí nám trošičku problém činila, ale je to proto, že těch oblastí, které potřebujeme řešit, je poměrně hodně. Víme o dosti oblastech nebo i o hodně okruzích, které nás teď trápí, a nemohli jsme pořádně stanovit priority.“

Hodnocená škola vybírala k oběma oblastem dokumenty a další podklady, které ještě před návštěvou prostudovali peers. Nejvýznamnějším dokumentem z hlediska peer review a jeho cílů byla poslední zpráva o vlastním hodnocení školy, dále plány na rozvoj sledované oblasti, které si škola pro dané období vypracovala, a současně kritéria, která si škola stanovila jako svou metu ve sledované oblasti.

Ty školy, které chtěly získat poučení o autoevaluaci, si mohly tuto oblast zvolit jako jednu ze sledovaných.

Ukázky z hloubkového rozhovoru demonstrují přípravné činnosti před vlastní návštěvou škol při peer review:

„V první fázi jsme si navzájem poslali všechny informace a materiály týkající se individuální výuky a plánování. Už z prvních materiálů bylo jasné, že obě školy před sebou nic neskrývají a nabízejí si navzájem úplné informace.“

„Domluvili jsme se na tom, že obě školy zpracují jednostránkové summary ke každé zvolené oblasti. První informaci člověk získal z rychlého čtení těchto dvou A4 stránek. Pokud šlo o konkrétní dokumenty, tak jsme si z nich vykopírovali jenom relevantní pasáže. Když se např. někde v popisu škola odkazovala na svůj autoevaluační nástroj pro učitele, tak byl přiložen. Navzájem jsme si poslali pět až osm dokumentů.“

Na základě takto získaných informací se peers dohodli na tom, nač se chtějí zaměřit přímo na místě – co chtějí ve škole vidět a pozorovat, s kým chtějí hovořit, jaké další zdroje chtějí prozkoumat. Formulovali své otázky pro členy týmu hodnocené školy.

Otázky měly vnést další světlo do toho, co hodnocenou školu zajímalo. Peers zaslali hodnocené škole své požadavky na to, co by mělo být připraveno, až se do školy dostaví, a poslali i otázky.

V tuto chvíli se upřesnily další organizační podrobnosti setkání, zejména přesný harmonogram pro oba dny, v nichž se školy sešly.

Ohlédnutí čtvrté: setkání v hodnocené škole

Peer review probíhalo částečně na základě písemných zdrojů, ale významnou součástí byla práce peers přímo na místě – v hodnocené škole. Důležité informace pro hodnocenou školu vzešly z porovnání toho, co si škola sama o sobě myslí a má zachyceno v dokumentech – např. ve zprávě o vlastním hodnocení školy – a jak tytéž skutečnosti vidí poučení kolegové zvenčí. Díky tomu se hodnocená škola dozvíдалa nejen to, jak druzí hodnotí školu, ale i to, nakolik ostře a přesně škola umí vidět samu sebe. Jak je schopna vlastního hodnocení.

Ukázka výpovědi ředitele školy v roli hodnocené školy, která ilustruje průběh setkání na škole: *„Celé peer review započalo studiem materiálů poslaných před návštěvou. Vlastní návštěva začala hospitací ve třídě. My jsme hodnotitele vzali do hodiny, kde viděli příklad dobré praxe – nadstandardní individuální přístup k dětem. Upozornil jsem je ale, že tohle není standard úplně ve všech třídách, ale pro mne jako pro ředitele je to jakoby ideální cíl. Po sledované hodině měli šanci si popovídat s paní učitelkou a prohlédli si materiály ve třídě. V další fázi je žáci školy provedli po škole a následovalo hlavní jádro setkání – společná diskuse nad sledovanými oblastmi.“*

Peer review byly obvykle věnovány dva navazující půldny. Setkání začínalo první den odpoledne aktivitami, jejichž smyslem bylo navodit neformální a bezpečnou atmosféru, ujistit se osobně, nejen prostřednictvím e-mailové pošty, že obě strany rozumějí úkolu a cílům setkání stejně, potvrdit si detailní harmonogram celého setkání a pobavit se o kritériích, s nimiž budou peers porovnávat své postřehy ze školy. V průběhu odpoledne se peers seznámili s navštívenou školou – domácí je provedli, ukázali, kde budou následujícího dne probíhat aktivity peer review. Významným prvkem byla společná večeře, která pomohla překonat možné vztahové bariéry.

V průběhu druhého dne návštěvy se peers věnovali svým úkolům ve dvojicích, tandemech. Každá z dvojic se více soustředila na jednu z oblastí zvolených pro peer review. Peers pracovali podle dohodnutého harmonogramu, setkávali se s respondenty, kteří měli k oblasti peer review co říct, zúčastnili se aktivit ve škole, které právě probíhaly a byly relevantní vzhledem k sledované oblasti (např. prezentace oborových dnů, jednání rodičovského sdružení, výuky, ...).

Peers měli ve škole vyčleněnou místnost, v níž si jednak mohli ponechat své věci, jednak se v ní mohli během dne setkávat, sdělovat si postřehy nebo odpočívat. Po ukončení všech naplánovaných aktivit, obvykle po obědě ve školní jídelně, se peers v této vyhrazené místnosti sešli, aby se dohodli na tom, jaká bude bezprostřední zpětná vazba školy.

I když definitivní, podrobné a pečlivé zpracování zpětné vazby následovalo v písemné podobě do měsíce po uskutečnění setkání ve škole, bylo potřeba se ihned vyjádřit k tomu, co peers ve škole viděli. Bylo třeba se také doptat na některé věci, které pro neznalost kontextu nemohli peers dostatečně pochopit.

Ukázka výpovědi ředitele školy v roli peers, která ilustruje průběh setkání ve škole:

„Na začátku se vyřešila administrativa za přítomnosti pracovníků projektu, potom se šlo do hodiny. Ředitel hodnocené školy tam s námi byl – tudíž jsme mohli sdílet totéž. Po hodině krátká přestávka – rozhovor s paní učitelkou. Potom školní parlament – dvě zákyňe nás prováděly po škole společně s našimi hostiteli. Bylo to takové putování s vyprávěním, tak se to protáhlo. Prošla se celá škola, potom byl oběd. Pak se to s pomocí expertky shrnovalo. Dělalí jsme si průběžně poznámky, protože jsme věděli, že to budeme muset nějak shrnout do závěrečné zprávy.“

„V zásadě jsme si dopoledne vyhradili na individualizaci a odpoledne na plánování. Nacházeli jsme určité drobné nesrovnalosti mezi tím, co škola deklaruje a jaká je praxe. Například jsme se ve zprávě dočetli o žákovských knížkách, ve kterých má být sebehodnocení žáků – tak jsme si samozřejmě od těch našich průvodkyň, začek 9. třídy, žákovské knížky vyžádali, ale žádné takové sebehodnocení tam nebylo. Nacházeli jsme i jiné momenty, kdy bylo patrné, že si je škola spíše přeje, že by je ráda zavedla, než že by už byly zavedenou praxí.“

Kupříkladu jsme přišli na to, že kultura žákovské samosprávy se teprve buduje, že školní parlament dosud nepředstavuje plně funkční nástroj participace žáků na společném rozhodování o škole. Ale samozřejmě člověk to ví z vlastní zkušenosti, že často deklaruje ideální stav a potom vidí, prostřednictvím těch kritérií, nakolik je tomu cíli vzdálen. Bylo patrné, že to mají napřemýšlené, jsou si vědomi různých omezení. Velmi podstatný byl pocit bezpečí, kdy hodnocená škola věděla, že se může otevřít. To bezpečí v naší debatě spočívalo ve vzájemném porozumění, že všichni máme tytéž problémy. Že jsou to často problémy v důsledku širších kontextů, s nimiž lze jen obtížně něco dělat. Jednoznačně vnímáme intenzivní snahu lidí naší partnerské školy dosahovat toho nejlepšího výkonu, který je možný.“

Závěrečná část setkání se věnovala zpětné vazbě ze strany peers. Peers dokázali popisovat především to, co je na práci školy zaujalo a co oceňovali. I to byla pro hodnocenou školu velmi cenná zpráva – dostala ujištění, že to, s čím je sama spokojená, vnímají stejně i poučení kolegové. Mnohdy byli členové domácího týmu překvapeni, jak některou, pro ně samotné již okrajovou záležitost, peers vyzdvihli a ocenili. Korektivní část zpětné vazby probíhala formou otázek ze strany peers. Ačkoli peers neměli za úkol podávat hodnocené škole žádná doporučení, byli opakovaně dotazováni na vlastní zkušenost a díky tomu se hodnocená škola dozvěděla o alternativních postupech, s nimiž měli jejich peers osobní zkušenost.

V úplném závěru setkání školy obvykle vyjadřovaly velkou spokojenost s tím, jak peer review proběhlo a co jim přineslo. Většina škol by se ráda zúčastnila procesu peer review v roli, kterou si ještě nevyzkoušela. Některé školy byly už předem domluveny na reciproční výměně a další spolupráci.

Ohlédnutí páté: závěrečná zpráva peers pro hodnocenou školu

Písemná závěrečná zpráva přišla hodnocené škole do měsíce od setkání. Hodnocená škola mohla obsah zprávy ještě upřesnit prostřednictvím připomínek zaslaných peers. Ti je zapracovali, a tak vznikla konečná podoba zprávy²⁵. Na základě definitivního znění zprávy si hodnocená škola měla vyvinout nebo zvolit opatření, která by vedla k zlepšení tam, kde peers na možnost zlepšení upozornili. Nicméně bylo plně v kompetenci každé školy, aby se o opatřeních rozhodla zcela podle svého, a to jak o typu opatření, tak o rozsahu a termínu. Ty školy, které chtějí v započaté spolupráci vytrvat, nepochybně seznámily své peers s tím, jak na jejich zpětnou vazbu reagovali.

Ohlédnutí šesté: pilotáž

Dříve, než byla aktivita spuštěna naostro, proběhla pilotáž na vzorku čtyř škol – dvou základních a dvou středních. Všechny školy ve vzorku v rámci pilotáže byly školy zcela běžné – nezvolili jsme školy s výjimečně dobrým renomé, známé svou pokročilostí a ochotou zkoušet novinky. Tento přístup se však při pilotáži ukázal jako méně přínosný pro samotné školy, takže jsme dále do této aktivity oslovovali školy, které byly v oblasti autoevaluace více vyspělé a které tak dokázaly možnosti aktivity využít.

25. Obsahová analýza závěrečných zpráv je součástí této publikace.

Pilotáž díky tomu dobře poukázala na možná úskalí. Především se ukázalo, že školy očekávaly spíše nějakou činnost směřující k zvládnutí základů autoevaluace, a to zejména obě školy střední. Jejich prekoncept se střetl dosti tvrdě se skutečnou nabídkou v rámci peer review, která je vhodná až pro školy, které se základy autoevaluace nezápoují. Proto jsme také k další spolupráci na peer review oslovovali školy, u nichž jsme předpokládali zkušenost s prováděním autoevaluace.

Na úvodním setkání jsme proto věnovali mnoho času objasnění smyslu peer review, a dokonce i objasnění smyslu autoevaluace. V důsledku toho jsme se méně důkladně obírali praktickými otázkami, které školy musely následně řešit při vlastní realizaci peer review.

Pro další úvodní setkání jsme z toho vyvodili náležitá ponaučení a byli jsme již připraveni na možnost, že očekávání škol a naše nabídka se budou výrazně lišit a že bude třeba věnovat náležitý prostor jejich sladění.

Pilotáže se nezúčastnila jedna z pozvaných škol a svou neúčast oznámila až v den úvodního setkání, kdy již nebylo možné pozvat náhradníky. To jednak mírně narušilo připravené kooperativní činnosti, ale především to postavilo velký otázník: Jak spárovat tři školy, z nichž jedna je základní a zbylé dvě jsou střední odborné?

Základní škola odmítla vytvořit dvojici s jednou ze středních s poukazem na významné rozdíly mezi nimi. Škola nakonec navrhla, že si najde jinou základní školu podle svého. Tak to také udělala a je třeba říct, že k naprosté spokojenosti obou škol.

2.3.5 Nač školy narážely v průběhu své práce na peer review?

Ohlédněme se za tím, na jaké problémy narážely školy při své práci na peer review.

Okruh první: Harmonogram a jeho dodržení při peer review ve škole

Některé školy zvládly připravit návštěvu s přesným časovým harmonogramem (některé postupovaly dost přesně podle scénáře). U některých škol ale byl problém, aby určily přesné časy pro jednotlivé body v průběhu návštěvy. To samozřejmě komplikovalo práci ve chvíli, kdy bylo třeba se setkat s některým respondentem, s nímž si peers připravili rozhovor nebo mu chtěli zadat dotazník. Takové situace opět kladly nároky na experta, který s jejich řešením pomáhal.

Těžké bylo dodržovat časy naplánované pro jednotlivé body v průběhu setkání ve škole. Zvláště tehdy, když si školy navzájem padly do oka nebo se znaly již z dřívějších, mívaly tendenci nechat se odvést zajímavým tématem od právě řešeného bodu. To se týkalo zejména těch částí setkání, které byly určeny pro společnou diskusi.

Příklady ze záznamových archů expertů ukazují na různé aspekty, které měly vliv na realizaci peer review:

„Dbát na časový harmonogram. Nastaly situace, které otvíraly další otázky a týkaly se jiných oblastí, než jaké byly cílem setkání. To vyplývalo ze sdílení a otevřené komunikace. Což bylo na druhé straně velmi zajímavé.“

„Taky jsem jako expert sledovala dodržování cílů a záměrů, často se ve společných rozhovorech odbíhalo k jiným tématům.“

Okruh druhý: Práce v tandemech

Některé školy daly přednost práci v celé skupině peers (ve čtveřici) před dělením do tandemů. Facilitátoři v takovém případě upozornili tým na to, že se očekává dělba práce. Pokud ale členové školního týmu trvali na tom, že se rozdělit nechtějí, experti je nenutili.

Domníváme se ale, že pro ty školy, které chtějí peer review využívat i nadále, je dělení do tandemů efektivní – ve stejném čase se zvládne více úkolů, pozornost se více zaměří. Vzhledem k povaze úkolu a času, který je reálně možné mu vyhradit, si myslíme, že by se v budoucnu mohla zvýšená účinnost procesu peer review stát pro realizátory prioritou.

Ukázka výpovědi ředitele školy, jehož tým vystupoval v roli peers. Vyjádření zachycuje způsob práce v tandemech:

„Přišli jsme na rozhovory, rozdělili jsme se do dvojic, tak aby každá dvojice vedla jednu oblast. Pak už jsme konkrétně řešili, na co se budeme ptát, co budeme konkrétně dělat v partnerské škole, a upravovali jsme si svoje názory.“

Okruh třetí: Účast týmů z menších škol

Při malém počtu učitelů ve sboru je aktivita peer review náročná, neboť podle standardního designu vyžaduje zapojení čtyřčlenného týmu. Někdy muselo být ve škole využito ředitelské volno, někde se zúčastnil menší počet pedagogů, někde využili rodiče. Někdy se musely prodloužit časy pro uskutečnění jednotlivých kroků peer review.

Výpověď ředitele školy, která se účastnila peer review, ukazuje problematičnost zapojení malých škol: *„Na úvodní setkání jsem byl sám. Z toho důvodu, aby se nemuselo suplovat. U nás suplovat za dva lidi znamená, že ostatní pracují naplno bez přestávky a nad rámec své pracovní doby. Na začátku se v projektu předpokládalo, aby se peer review zúčastnili za školu čtyři lidé. To by v naší malé škole bylo 50 % sboru, tak jsem si vytipoval ke spolupráci pouze jednu kolegyni. Domlouvali jsme se, zda i jí se peer review zdá smysluplné, zda by mě podpořila a byla by ochotná do toho jít. A protože to bylo stále ve fázi ořukávání projektu, nebylo prozatím efektivní vysílat na informační setkání dva lidi. Na peer review v naší partnerské škole jsme byli ve dvou.“*

S kolegyní jsme si rozdělili oblasti. Já jsem se více zajímal o plánování výuky a koncepci rozvoje školy. Kolegyně jako třídní učitelka se hodně zajímala o záležitosti spojené s individualizací. Takže jsme každý věnoval zvýšenou pozornost jedné oblasti.“

Okruh čtvrtý: Časová náročnost ve všech fázích aktivity

Aktivitu považovali někteří za časově velmi náročnou, a to zejména dvoudenní návštěvu, ale i předcházející přípravu a koneckonců i následné zpracování výstupů. Současně někteří z účastníků reflektovali svou určitou rozpocenost: na jedné straně složité hledali vhodné termíny, v nichž by se této aktivitě mohli věnovat, na druhou stranu se jim zdálo, že se za dva dny stihne jen málo práce a že by byli rádi, kdyby byla aktivita podpořena masivněji. Obvykle si účastníci nakonec uvědomili, že hospodaření s časem je vždy věcí priorit, jež si v životě volíme.

Výpověď ředitele školy, která se účastnila peer review, ukazuje časovou náročnost přípravy akce: *„Nejnáročnější bylo zpracování podkladové dokumentace, ale vyplatilo se. Pak stačí rychle projít zaslané materiály a můžete se pustit do fundované diskuse. Nepotřebuji na to několik dnů předem písemně formulovat otázky. Nemusím se bát, že nám dojde řeč. To je ovšem asi možná šťastná okolnost, že jsme se s kolegou ředitelem a jeho zástupkyní našli.“*

Možná i v důsledku časové náročnosti se stalo, že některé školy volily termíny na poslední chvíli, nebo termín dokonce změnily. To samozřejmě nepřispělo ke komfortu během práce na peer review, ale na druhou stranu – i toto je realita našich škol.

Okruh pátý: Formulace objednávky ze strany hodnocené školy

Velmi těžké bylo pro některé hodnocené školy přesně zacílit aktivitu peer review – volily si široké oblasti, jimiž se chtěly zabývat, a neuměly je zpřesnit žádnými otázkami nebo formulací cílů, čeho by se vlastně mělo zkoumání a posuzování daných oblastí týkat.

Je třeba říct, že to je velmi náročná aktivita, která je vlastně součástí sebehodnocení – jakmile totiž dostatečně dobře rozumím tomu, co dělám, umím rozpoznat své potřeby a umím si najít cestu, jak je uspokojím. Ne nadarmo se říká, že ten, kdo klade otázky, už vlastně zná odpověď.

Příklad ze záznamového archu, který dokladuje důležitost komunikace a vyspecifikování zakázky: *„Před návštěvou peer review školy méně komunikovaly (nebyla dobře prodiskutována zakázka). Hodnocená škola nastavila pouze oblasti hodnocení (nikoli konkrétní cíle), to následně znesnadnilo a posunulo časový program návštěvy.“*

Kdyby školy využívaly peer review pravidelně, nepochybně by se jejich schopnost analyzovat vlastní činnost, vyhledávat konkrétně své silné i slabé stránky a pojmenovat je či formulovat otázkami velmi zlepšila.

Lze očekávat, že by to mělo dopad i na jejich práci ve třídě – přesně to musejí zvládat, když zadávají žákům komplexní úkoly tvořivého rázu a jsou v situaci, kdy je třeba žákům průběžně i po ukončení práce poskytnout cílenou a konkrétní zpětnou vazbu popisující silné stránky žákova výkonu i další příležitosti k rozvoji.

Okruh šestý: Obavy z odborných nároků aktivity ze strany peers

Školy často vyjadřovaly na úvodním setkání nebo v následující fázi obavu z toho, zda svou roli v peer review zvládnou. Peers měli dojem, že jim chybí nejméně dvě věci k tomu, aby dokázali splnit očekávání na ně kladená:

- a) Může se stát, že nebudou odborně rozumět tomu, co ve škole uvidí a co od nich bude hodnocená škola požadovat. Nežřídká se obávali toho, že nejsou sami dost dobří v autoevaluaci, a vyvozovali z toho, že by mohli mít problémy i v peer review.
- b) Peers dále zneklidňovalo to, že nebudou pozorované umět dostatečně jasně formulovat pomocí popisné zpětné vazby a korektivních otázek. Měli obavu, že budou poskytovat tzv. nevyžádané rady a doporučení.

Příklad ze záznamového archu experta, jenž ukazuje obtížnost podávání zpětné vazby pro učitele, kteří se ocitli v roli peers: *„Při závěrečném rozhovoru bylo složité dodržet ‚pravidla hry‘ a vyzvedávat pouze klady školy. Peers měli snahu nabízet aktivity, které by stav ještě zlepšily.“*

Okruh sedmý: Obavy z odborných nároků aktivity ze strany hodnocené školy

Někteří učitelé a vedení škol v roli hodnocené školy měli sice dost vysoká očekávání toho, co jim peer review může přinést, a proto se rozhodli aktivitu absolvovat, současně je ale velmi zneklidňovala. Označovali své pocity jako „trému“, „nejistotu“, „obavu z toho, zda obstojí“. V takové situaci nabývala na významu role experta, jehož úkolem bylo pomoci hodnocené škole nabytí klidu a větší sebejistoty.

Obvykle se obavy definitivně rozptýlily až v průběhu práce peers. Prožívání této situace rozhodujícím způsobem ovlivňuje osobnostní založení každého člověka a je pravděpodobné, že některé osobnostní typy budou trpět „trémou“ za všech okolností.

Okruh osmý: Práce s citlivými zjištěními

Peers si uvědomovali velkou odpovědnost plynoucí z toho, že některé oblasti zadané hodnocenou školou k prozkoumání a posouzení měly potenciál ohrozit někoho ve škole (vyučující, vedení), a hledali míru upřímnosti (férovosti) při sdělování svých postřehů.

Výpověď ředitele školy, jehož tým byl v roli peers. Vyjádření poukazuje na způsob podávání zpětné vazby: „*Když jste přišli na nějaké nesrovnalosti, jak jste to potom vyjednali v diskusi s těmi hostiteli? Upřímně velice opatrně. Některé věci jsme více zmínili v hodnotící zprávě.*“

Okruh devátý: Volba oblastí a podoblastí

Částečně se zacílení peer review řídilo vyhláškou č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Oblasti si školy volily tak, jak jsou ve vyhlášce v paragrafu 8 formulovány. Protože ale tyto oblasti jsou hodně široké a obecné, vybraly některé školy dílčí oblasti – podoblasti, které vyhláška nestanovuje. Protože život školy je všestranně provázán, často se stávalo, že při zkoumání zvolených oblastí se diskuse dotkla mnoha dalších oblastí, ne pouze vybraných.

Na volbě oblasti hodně záleželo, jak velký přínos bude peer review pro hodnocenou školu mít. Pokud byla škola opatrná a zvolila si oblast, v níž nehrozilo žádné riziko, sklídila obvykle obdiv od peers za to, jak dobře danou oblast zvládá. Pokud se např. škola léta nadstandardně zabývá zviditelňováním své činnosti a má v tom nemalé úspěchy, jichž si je vědoma, mohla si díky peer review udělat určitou inventuru. Ale pro výrazný posun efektivity v této oblasti už nezbyvá mnoho prostoru.

V některých školách bylo velmi statečné vedení a zvolilo si oblast řídicí práce (nebo některou z podoblastí sem spadajících – personální řízení, pedagogický leadership apod.).

Pokud v této oblasti vedení postupovalo dosud hodně intuitivně, dostalo díky peer review strukturovanou zpětnou vazbu, z níž vyplynuly rezervy, na které musí vedení obrátit svou pozornost, chce-li v této oblasti dosáhnout kvalitativní změny.

Konkrétní oblasti a podoblasti²⁶ formulované školami

- Školní klima
- Podmínky ke vzdělávání
- Průběh vzdělávání obecně
- Průběh vzdělávání – plánování
- Spolupráce s rodiči
- Využití daností školy (např. to, že je málotřídní) pro budování silných stránek školy
- Podpora školy žákům – individualizace

26. Podrobněji k oblastem a podoblastem viz podkapitolu 2.3.7 Peer review pod zorným úhlem zpráv škol.

- Oblasti, které souvisejí s řízením školy – oblast plánování řídicích činností, efektivita organizace, účinné rozdělení kompetencí mezi řídicími pracovníky a metodickými orgány, vedení porad, řízení školy, kontrolní systém...
- Naplňování vize školy (smysluplnost)
- Realizace evropských projektů zaměřených na modernizaci výuky
- Celkové působení školy na žáky (i v rámci mimoškolních aktivit) – komunitní charakter školy
- Řízení a kvalita personální práce (metodik pro 1. a 2. stupeň, předávání a plnění úkolů, poskytování zpětné vazby...)
- Kvalita interní komunikace (kvalita komunikace s vedením školy)
- Kvalita výuky matematiky
- Estetika školy, výuka výtvarné výchovy
- Práce se žáky s integrací
- Vztah žáků k předmětům a také k učitelům

2.3.6 Závěry z výzkumných anket realizovaných na peer review

V období od června 2010 do května 2011 jsme při pilotážích i „ostrých“ akcích účastníkům rozdávali ankety k zpětné vazbě a k získání odpovědí na výzkumné otázky jako u předchozích aktivit. U peer review byly otázky zaměřeny zejména na autonomii a zpětnou vazbu od partnerů škol.

Tab. č. 6 – Respondenti anket na peer review

učitelé	67
zástupci ředitele	38
ředitelé	32
ostatní – koordinátoři, školní psychologové	3
celkem respondentů	140

Jedná se o vzorek 48 škol, při každé návštěvě se setkali v průměru čtyři zástupci z každé školy. Největší zájem o peer review projevil základní školy.

Tab. č. 7 – Zastoupení typů škol

ZŠ	42
SOŠ	3
SOU	1
G	2

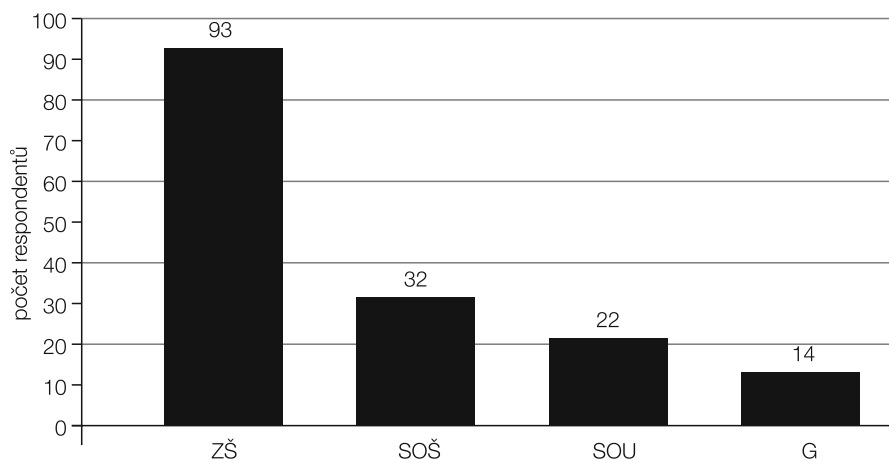
Tab. č. 8 – Rozložení škol podle zřizovatele

státní/veřejná	44
soukromá	2
církevní	2

Tab. č. 9 – Rozložení respondentů podle typu školy (některé školy jsou sloučeny z více typů, např. MŠ a ZŠ nebo SOŠ a SOU, proto se celkový počet respondentů /153/ liší od rozložení respondentů)

MŠ	3
ZŠ	93
G	14
SOŠ	32
SOU	22

Graf č. 10 – Rozložení respondentů podle typu školy (počet respondentů)



Vyhodnocení anketních otázek

První otázka se týkala legislativy, již byla školám dána větší míra autonomie, než měly školy před reformou.

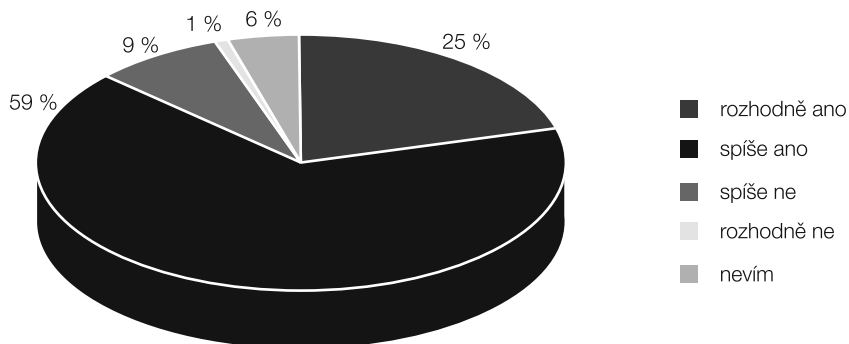
1. Vyhovuje vám současná míra autonomie školy?

Se změnou školského zákona od roku 2005 získaly školy větší autonomii, se kterou se pojí širší rozhodovací pravomoci ředitelů, větší zodpovědnost v některých oblastech a také povinnost pravidelného vlastního hodnocení školy.

Tuto autonomii většina účastníků anket hodnotí jako převážně vyhovující, není zásadní rozdíl v tom, zda odpovídali učitelé či vedení škol, ovšem je otázka, zda mají učitelé ve své funkci v daných školách možnost autonomii pocítit a posoudit.

Negativně (spíše ne a rozhodně ne) odpovídali pouze čtyři ředitelé škol.

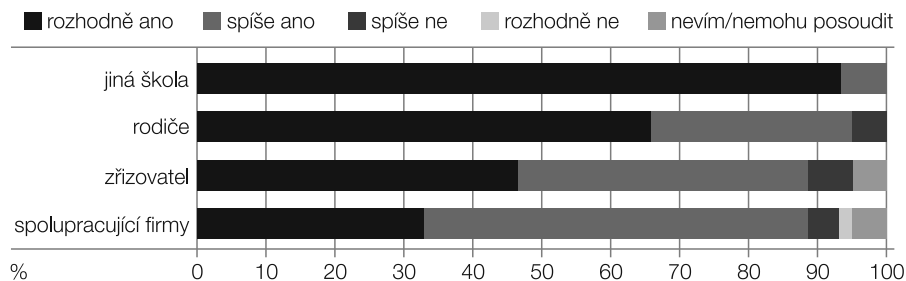
Graf č. 11 – Otázka: Vyhovuje vám současná míra autonomie školy?



2. **Stojíte o to získat pro autoevaluaci školy také zpětnou vazbu od těchto partnerů?**

Vzhledem k tomu, že převážná část respondentů byla ze základních škol a otázka na spolupracující firmy se týká zejména středních odborných škol a učilišť, se účastníci anket k možnosti získat zpětnou vazbu právě od firem vyjádřili jen výjimečně. Z grafu je patrná vysoká míra potřeby zpětné vazby od rodičů i od zřizovatele, jednoznačný souhlas s otázkou je patrný zejména u kategorie jiných škol – zde se ukazuje vnímání užitečnosti peer review jako příležitosti pro zpětnou vazbu od jiné školy.

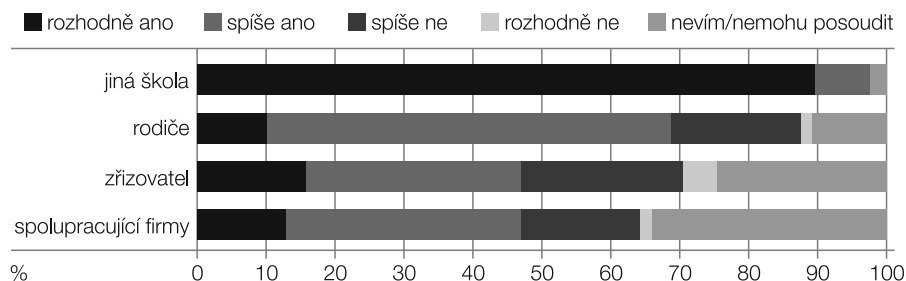
Graf č. 12 – Otázka: Stojíte o to získat pro autoevaluaci školy také zpětnou vazbu od těchto partnerů?



3. Stojí uvedení partnerů o to poskytovat vaší škole zpětnou vazbu pro potřeby realizace autoevaluace?

V této otázce respondenti nejvýrazněji vnímají zájem rodičů o to poskytovat škole zpětnou vazbu. Co se týče zřizovatele, jsou odpovědi poměrně vyvážené, včetně odpovědi „nevím“, která je častá zejména u odpovědí učitelů. Účastníci peer review také poměrně výrazně vnímají zájem druhé školy o to poskytovat zpětnou vazbu, je to ovšem jistě specifikum tohoto vzorku respondentů.

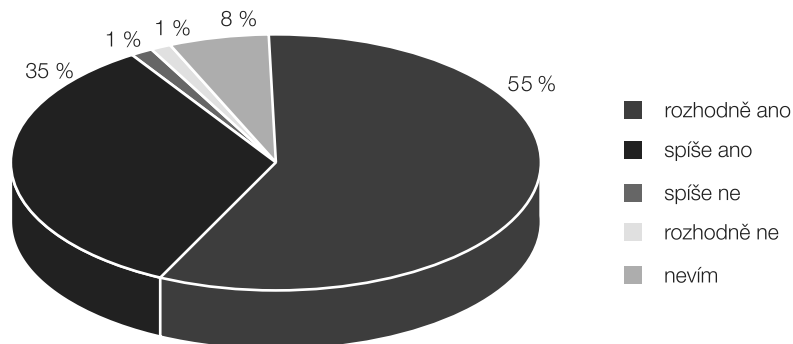
Graf č. 13 – Otázka: Stojí uvedení partnerů o to poskytovat vaší škole zpětnou vazbu pro potřeby realizace autoevaluace?



4. Budete usilovat o pokračování partnerství (peer review) i po ukončení projektu?

Již v anketní otázce č. 2 je vidět, že účastníci vnímají zpětnou vazbu od jiné školy jako důležitou. Vzhledem k tomu, že jde o účastníky peer review, pro které to byla nová příležitost získat zpětnou vazbu, ukazuje tato rozhodnost na silné vnímání smysluplnosti této evaluační aktivity pro školu. Převážná většina účastníků by usilovala o pokračování v peer review i po skončení projektu, kdy si už bez metodické podpory povedou tuto evaluaci sami.

Graf č. 14 – Otázka: Budete usilovat o pokračování partnerství (peer review) i po ukončení projektu? (% odpovědí respondentů)



Pokud jde o hodnocení aktivity samotné, přes 80 % účastníků hodnotilo peer review jako velmi přínosné, očekávání od celé akce pro ně a pro školu hodnotí známkou 1, stejně tak využitelnost poznatků, které získali. Školy v tomto vzorku svou aktivní účastí projevily zvýšený zájem o rozvoj své školy a zpětnou vazbu ze strany externích partnerů.

2.3.7 Peer review pod zorným úhlem zpráv škol

Závěrečné zprávy jsou dokumenty, které vypracovali peers. V úvodu zpráv jsou uvedeny oblasti/podoblasti, jež si hodnocená škola zvolila – jednalo se vždy o dvě podoblasti, které hodnocené školy prioritně zajímaly v aktivitě peer review.

Položky závěrečné zprávy z peer review

- Proces peer review
 - Cíle a záměry hodnocené školy, s nimiž do procesu peer review vstupovala
- Oblasti zvolené pro peer review
 1. oblast/podoblast kvality
 2. oblast/podoblast kvality
- Zdroje informací o stavu školy ve zvolených oblastech kvality před návštěvou
- Otázky, které vyplynuly ze studia podkladů, na které hledal tým peers odpovědi při návštěvě
- Aktivity peer review zvolené pro získání informací během návštěvy
- Hodnocení
 1. oblast/podoblast kvality (kritérium, popis stavu bez hodnocení, zhodnocení, závěr pro sledovanou oblast, silné stránky školy v této oblasti, co zlepšit v této oblasti)
 2. oblast/podoblast kvality (kritérium, popis stavu bez hodnocení, zhodnocení, závěr pro sledovanou oblast, silné stránky školy v této oblasti, co zlepšit v této oblasti)
- Závěry z procesu peer review
 - Silné stránky školy ve sledovaných oblastech (shrnutí)
 - Možnosti zlepšení ve sledovaných oblastech (shrnutí)

Závěrečná zpráva z peer review je uvedena v příloze č. 3.4, kde je možné se detailně seznámit s její strukturou.

Aktivity se zúčastnilo 28 hodnocených škol. V době vzniku publikace jsme měli k dispozici 19 závěrečných zpráv peers pro hodnocenou školu. Každá škola si mohla zvolit dvě oblasti/podoblasti autoevaluace, to znamená, že celkem bylo 38 možných voleb škol.

Dokument „Závěrečná zpráva“ zároveň obsahuje k zvoleným oblastem kritéria formulovaná školou nebo domluvená s peers. (Šablona zprávy viz příloha.)

Součástí zprávy jsou dále kritériální otázky, které vyplynuly ze studia podkladů, na které hledal tým peers odpovědi při návštěvě školy. Dále dokument obsahuje přehled aktivit peer review, které byly realizovány během návštěvy u hodnocené školy.

Těžištěm každé zprávy je hodnocení vybraných oblastí kvality školy. Postupuje od popisu stavu zvolené oblasti/podoblasti k zhodnocení silných stránek školy v této oblasti, na závěr podává peers hodnocené škole návrhy na zlepšení.

Obsahová analýza (níže rozepsaná v pěti částech)²⁷ vychází ze zpracování evaluačních dat, která závěrečné zprávy nabízejí. Obsahuje zčásti data kvantitativní povahy (ve smyslu četnosti – kolik škol zvolilo kterou oblast, podoblast, ale údaje nejsou úplně měřitelné a porovnatelné, neboť mnohé školy zahrnují do zvolené oblasti i podoblasti náležející podle vyhlášky do jiné oblasti). Těžiště analýzy a zpracování dat je povahy kvalitativní, neboť vychází z daných textů. Jejím smyslem je prezentovat výsledky v ucelené, přehledné podobě textu, který je doplněn citacemi a ukázkami.

Oblast 1 Obsah a průběh vzdělávání

Tato oblast byla zastoupena nejvíce, ať již přímo, či v širších souvislostech – celkem si ji vybralo 15 škol.

V oblasti autoevaluace Obsah a průběh vzdělávání se školy nejvíce zajímaly o realizaci výuky – o moderní pojetí výuky, konkrétně o využívání žádoucích (aktivních) forem a metod během výuky, o hodnocení a sebehodnocení žáků, ale i o evaluaci ŠVP, zda realizace ve výuce odpovídá požadavkům a kritériím uvedeným ve školních vzdělávacích programech, dále si školy vybraly podoblast plánování.

Podoblast 1.1 Plánování

Tuto oblast zvolily dvě školy, jiné (čtyři školy) ji analyzovaly v širších souvislostech autoevaluace.

Kritéria podoblasti „plánování“ (na kterých se školy shodly) byla vyjádřena následovně:

„Plánování ve škole je efektivní.“ – „Vize školy je srozumitelná a přitažlivá.“

„Veškeré aktivity školy naplňují vizi školy.“ – „Vize školy je sdílena zaměstnanci, žáky i rodiči školy.“

„Strategické plány efektivně a smysluplně směřují k naplňování vize.“

„Škola pravidelně vyhodnocuje a stanovuje dlouhodobé a krátkodobé cíle.“

„Škola získává co nejvíce informací o vizi školy od různých partnerů školy.“

„Škola má efektivní, smysluplný plán DVPP, který průběžně aktualizuje a vyhodnocuje.“

„Žáci školy jsou vedeni k samostatnosti v oblasti plánování.“

Kriteriální otázky peers směřovaly k tomu:

- jaké konkrétní formy plánování se ve škole uplatňují
- jak vedení školy řídí proces plánování
- jakými způsoby řídí plánování vzdělávacího obsahu

27. Uvedený text, obsahová analýza, postupuje podle četnosti zvolených oblastí kvality školy.

S otázkou plánování vzdělávacího obsahu souvisely i otázky, které se zaměřily na přípravu vyučujících na výuku, na jejich dlouhodobé (celoroční plány, obsahující hlavní téma, projekt) i krátkodobé plány, kdy např. týdenní plány jsou společnou participací učitelů a žáků.

Plány lze obecně rozlišit ve třech rovinách, jak uvádějí školy (i když se konkrétní dokumentace může lišit):

- na úrovni školy – vedení školy – např. vize školy, ŠVP...
- na úrovni pedagogických pracovníků – tematické plány, ročníkové projekty...
- na úrovni žáků – sebehodnoticí listy, plány pokroku a dalšího rozvoje...

Oblast plánování se jeví podle celkového hodnocení peers jako oblast, kde školy vykazují poměrně vysokou kvalitu, i když drobná doporučení byla formulována, jako např. více angažovat žáky v oblasti plánování, dát jim možnost se spolupodílet na celoročních projektech, či je více podpořit v aktivní účasti ve školním parlamentu apod.

Podoblast 1.2 Realizace výuky

Šest škol se zaměřilo na realizaci výuky přímo, dalších osm v souvislosti s jinými oblastmi autoevaluace – v souvislosti s výsledky žáků, podporou žáků, individualizací apod.

Velká shoda byla v tom, podle jakých kritérií kvalitu výuky posuzují:

- Žáci své znalosti a dovednosti využijí v praxi či běžném životě
- Žáci se aktivně zapojují do výuky
- učitelé využívají samostatné práce žáků

Ukázka formulovaných kritérií:

„V hodinách převažuje aktivita žáků, nikoliv učitele. Žáci samostatně vytvářejí projekty, které prezentují před třídou.“

5. Žáci jsou v hodinách motivováni.

- Kvalitní výuka účelně využívá moderních vyučovacích metod a forem, včetně didaktické techniky, učebnic, učebních textů a pomůcek.
- Žáci se průběžně připravují na vyučování.
- Atmosféra při výuce i o přestávkách je pro žáky příznivá.
- *„Učitelé dokážou žáky dobře motivovat.“*
- *„Žáci jsou motivováni způsobem výuky i domácími úkoly.“*
- *„Učitel je spravedlivý, své žáky často hodnotí.“*

Jak je z uvedených kritérií patrné, kvalita výuky (a na tom se shodly všechny školy, které se touto podoblastí zabývaly) je posuzována podle toho, jaký je výstup pro žáky ve smyslu návaznosti na jejich zkušenosti, jakými výukovými strategiemi je žákům učivo zprostředkováno, jak jsou žáci motivováni a rozvíjeni v procesu učení.

Podoblast 1.2.1 Ukázka práce s evaluačním nástrojem

Tým peers si zvolil evaluační nástroje, kterými daná kritéria prověřoval. Nejčastějšími metodami bylo pozorování během výuky, rozhovory s vyučujícími i vedením hodnocené školy, rozhovory se žáky, případně jiné techniky, např. dotazníky.

K ověření kritérií, která se týkala kvality výuky, založené na profesionálním přístupu učitelů, představíme nástroj, který si tým peers připravil.

Aktivita: Ideální učitel

Hodnotící tým (v počtu dvou členů) pracoval se skupinou věkově rozdílných žáků (5. a 6. třída), které vyzval, aby se v malých skupinkách domluvili na ideálních vlastnostech učitele (obecně, aby si žáci představili ideálního učitele) a tyto vlastnosti sepsali. Takto pracovaly tři skupiny, poté byly vlastnosti sepsány do sloupečku na tabuli.

Nabídka byla pestrá, od spravedlivého učitele až k učiteli přísnému, který naučí...

Žáci byli vyzváni, aby si představili „svého“ konkrétního učitele, který je učí, a přidali čárku k té vlastnosti, o níž se domnívají, že ji právě ten „jejich“ učitel má.

Celkem mohli přiřadit tři čárky.

A výsledek? Jak vidí žáci jedné základní školy své učitele?

1. místo – přísný učitel
2. místo – mladý učitel
3. místo – hlasitý učitel
4. místo – učitel, který neponižuje
5. místo – učitel, který je milý
6. místo – učitel, který se věnuje každému
7. místo – spravedlivý učitel

V závěru si škola připravila doporučení pro školu ve sledované oblasti (na základě zjištění, že většina učitelů, o kterých se žáci vyjádřili, jsou začínající, málo zkušení učitelé):

„...více zapojit metodiky při práci se začínajícími učiteli, využívat vzájemné hospitace mezi učiteli, zaměřit se na motivaci žáků v hodinách, zdůraznit její důležitost, častěji zařazovat aktivní metody a formy práce do výuky, pozvolnými kroky motivovat učitele k zařazování činnostních metod do výuky, využít plánu osobního rozvoje učitelů...!“

Podoblast 1.2.2 Ukázka evaluace výuky matematiky

Ve dvou případech se školy v procesu autoevaluace v aktivitě peer review zaměřily na výuku jednoho předmětu, a to matematiky.

Zajímalo je, jaký je vztah žáků i učitelů k matematice jako výukovému předmětu, zda je tento předmět pro žáky obtížný, co žáky v matematice zajímá, jaké formy a metody se v hodinách matematiky využívají, jaká je ve výuce četnost hodnocení...

Uvedme si evaluační postupy týmu peers – otázky, závěry a doporučení peers k této oblasti.

Otázky, směřující ke kvalitě výuky matematiky:

„Jaký je vztah vyučujících matematiky k svému předmětu?“ – „Jaký je vztah žáků k matematice, čím je ovlivněn?“

„Jaká oblast matematiky činí žákům největší potíže?“ – „Jaká oblast matematiky je u žáků nejvíce, nejméně oblíbená?“

„Připravují se žáci na matematiku doma průběžně, uvědomují si důležitost domácích úkolů?“
„Jak jsou žáci hodnoceni, jak často?“

K ověření bylo využito dotazníkové šetření, řízené rozhovory, pozorování ve výuce.

Jaký byl závěr peers a jejich doporučení?

„Výuka matematiky ve škole je na velmi dobré úrovni. Významné a klíčové je právě klást silný důraz na aplikaci naučené látky formou nestandardních úloh a problémů. Bylo by velmi užitečné věnovat tomuto okruhu zvláštní pozornost, hlavně ale také víc času. Toho lze docílit buď navýšením časové dotace, revizí obsahu ŠVP matematiky, vypuštěním témat, která nepožaduje RVP, či vytvořením nového samostatného předmětu. S problémem slovních úloh je úzce spojena schopnost žáků extrahovat informace z textu. Doporučujeme škole vypracovat strategii pro rozvoj právě této schopnosti. Tato strategie se samozřejmě nemůže týkat pouze matematiky, ale i jiných předmětů, hlavně pak čtení, literatury, informatiky, dále zeměpisu, dějepisu aj.“

Za silnou stránku školy v této oblasti peers označili *„kvalitní vyučující, menší počty žáků ve třídě, v některých třídách rozdělení žáků do dvou skupin, samostatné učebny na matematiku, vybavení těchto tříd didaktickými pomůckami, kvalitní ŠVP“*.

Co zlepšit v této oblasti?

„Soustředit se na nestandardní aplikační úlohy a problémy, např. důsledně zařazovat slovní úlohy do písemných prací, neřešit problémy pouze naučeným postupem (viz knihy Kopka, J.: Hrozny problémů ve školské matematice; Kopka, J.: Výzkumný přístup při výuce matematiky). Vypracovat a naplňovat strategii pro rozvoj extrakce informací z textu a porozumění těmto informacím: soustředit se na tuto schopnost ve čtení, literatuře a informatice (pravidelná práce s textem), rozvíjet tuto schopnost v oblastech člověk a příroda, člověk a společnost, člověk a jeho svět, při tvorbě rozvrhu nasazovat hodiny matematiky v dopoledních hodinách, vybavit žáky 2. stupně sbírkami z matematiky; pravidelné (např. jednou za poleť) setkávání vedení školy s předmětovou komisí matematiky, vypracovat a naplňovat strategii pro práci s nadanými dětmi, využívat vzájemných hospitací učitelů.“

Uvedená ukázka evaluačních postupů názorně představuje práci týmu peers. Aby tým vyhodnotil kvalitu výuky matematiky co nejpřesněji, kromě toho, že nastudoval dokumentaci školy, hlavně ŠVP, provedl dotazníkové šetření a rozhovory s učiteli matematiky i se žáky, také se zúčastnil několika vyučovacích hodin matematiky s pozorovacími protokoly, do kterých peers v roli pozorovatelů zapisovali průběh hodin na 1. i 2. stupni.

Následně protokoly vyhodnotili a na základě triangulace – využití tří evaluačních nástrojů – dotazníků, rozhovorů a pozorování dospěli k uvedeným závěrům.

Podoblast 1.3 Hodnocení žáků

Hodnocení žáků si školy vybíraly buď jako samostatnou „autoevaluační podoblast“ (tři školy), nebo jako součást podoblasti „realizace výuky“ (sedm škol).

V souvislosti s hodnocením žáků byla formulována níže uvedená kritéria, která se v různých, ale obsahově podobných formulacích opakovala:

- žák zná kritéria, podle kterých je hodnocen jeho výkon
- ve výuce je efektivně využívána práce s chybou
- hodnocení je objektivní, spravedlivé

Školy formulují kritéria následovně:

„Před hodnocením má dítě představu, co si za známkou představit, zná kritéria hodnocení a rozumí jim.“

„Dítě ví, kde dělá chybu, co je správně a co má dělat, aby se zlepšilo.“

„Učitelé jsou schopni využívat kritéria při procesu hodnocení.“

„Děti vnímají hodnocení jako spravedlivé.“

- Součástí hodnocení je sebehodnocení.
- Sebehodnocení žáka vychází z objektivních kritérií.
- Sebehodnocení žáka je součástí efektivního učení žáka.

Ukázka formulace škol:

„Dítě se samo hodnotí“ – „Sebehodnocení žáka probíhá přímo v hodinách, je propojeno se známkováním.“

„Žáci i učitel pracují při sebehodnocení s kritérii hodnocení.“

„Sebehodnocení je využíváno k plánování dalšího učení dětí, k uvědomování si, co potřebují dělat pro další pokrok. Děti se podílejí na tomto plánování.“

Další, opakující se kritéria:

- Soulad mezi formulovanými kritérii v ŠVP a při realizaci výuky.
- Kritéria hodnocení jsou sjednocena v rámci školy.
„Nastavení a využívání kritérií hodnocení a sebehodnocení žáků je sjednocené v rámci školy.“
„Hodnocení v hodinách je shodné se ŠVP.“
„Výuka odpovídá požadavkům na výuku, které jsou formulovány v ŠVP.“

Shoda realizace výuky a toho, co obsahuje dokument každé školy, tedy ŠVP, je požadována v nejrůznějších souvislostech, které se týkají celého kurikula školy, nejen realizace výuky.

Oblast hodnocení je citlivým tématem, zajímavá byla shoda škol v této problematice. Nejdůležitějším kritériem je spravedlivé, objektivní hodnocení, které vychází „ze sjednocených formulovaných kritérií“. Neméně důležité je, aby se „ve výuce využívalo sebehodnocení žáků, které se opírá o sjednocená kritéria“.

Žáci pak umějí rozpoznat chybné výkony a práce s chybou může pro žáky znamenat pozitivní posun v procesu učení. Realizace způsobů, zásad i kritérií hodnocení a sebehodnocení by měla vycházet ze školních vzdělávacích programů (jak několikrát zaznělo jako důležité kritérium), formulace v ŠVP i realizace hodnocení by měly být ve shodě.

Podoblast 1.4 Evaluace ŠVP

Jak již bylo výše uvedeno, školy se v různých souvislostech formulování a ověřování kritérií jednotlivých oblastí a podoblastí autoevaluace zaměřovaly na soulad mezi formulovanými kritérii v ŠVP a realizaci – při plánování, při realizaci výuky – v procesech hodnocení a sebehodnocení žáků apod.

„Nastavení a využívání kritérií hodnocení a sebehodnocení žáků je sjednocené v rámci školy.“

„Hodnocení v hodinách je shodné s ŠVP.“

„Výuka odpovídá požadavkům na výuku, které jsou formulovány v ŠVP.“

Evaluace ŠVP, jak z formulací a závěrů vyplynulo, znamená evaluaci celého kurikula školy, počínaje formulací cílů školy, přes jejich realizaci až k výsledkům vzdělávání. V souvislosti s evaluací vzdělávacích cílů jsou evaluační kritéria propojena s rozvíjením kompetencí, evaluace procesů vzdělávání je zaměřena na soulad s výukovými metodami a formami, evaluace výsledků vzdělávání je sledována s naplňováním profilu absolventa školy.

Jedna ze škol se zaměřila na evaluaci průřezových témat, formulovaných ve školním vzdělávacím programu, zda a jak jsou naplňována. V souvislosti s jejich naplňováním, ale i v souvislosti s moderní výukou, se několik škol zaměřilo na evaluaci projektů, které mnohé školy zařazují do svého vzdělávacího programu a které umožňují, mimo jiné, naplňování průřezových témat.

Kritéria byla zjišťována následujícími evaluačními otázkami (shrnut):

- Jak se průřezová témata promítají do tematických plánů jednotlivých předmětů?
- Jak se eviduje a hodnotí průběh vzdělávání průřezových témat během školního roku?
- Jaký je obsah a průběh projektového vyučování v souvislosti s naplňováním průřezových témat?

Závěr vyústil v doporučení inovovat, aktualizovat ŠVP (konkrétně v tomto případě v souvislosti s připravovanými projekty) na základě nových poznatků a zkušeností.

Oblast 2 Vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání

Druhou nejvíce zastoupenou oblastí autoevaluace bylo Vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Podoblast 2.1 Strategické, organizační, pedagogické řízení

Jednotlivé podoblasti většinou nebyly oddělené, formulované cíle a nastavená kritéria se vztahují ke strategickému, organizačnímu, ale i pedagogickému řízení.

Nejčastějšími kritérii, na kterých se školy v této oblasti shodly, byly:

- rozdělení kompetencí je účelné mezi řídicími pracovníky a metodickými orgány
- učitelé a další pedagogičtí pracovníci jsou včas a dostatečně informováni
- úkoly jsou zadávány včas a s dostatečným předstihem

Otázky, které vedly k ověření formulovaných kritérií:

„Jakou formou jsou učitelé směrem od vedení školy informováni?“

„Jakou formou jsou předávány informace ve vedení? V širším vedení?“

„Kdo a jakým způsobem se podílí na řízení školy a její organizaci?“

„Mají členové vedení školy jasně definované kompetence a odpovědnosti?“

„Jak jsou učitelé motivováni k plnění úkolů?“

„Jakým způsobem vedení řeší nesplnění úkolů?“

„Jakou formou jsou učitelé ohodnoceni za kvalitní plnění úkolů?“

„Jsou stanovená kritéria hodnocení zaměstnanců?“

Mezi nejčastěji využívané evaluační metody patřily řízené rozhovory, které vedli členové peers s vedením školy a vybranými učiteli.

Ukázka řízeného rozhovoru

Rozhovory vedli peers ve dvojicích na základě připravených otázek. Byly pokládány otázky typu (ukázka rozhovoru se zástupkyní 1. stupně):

- Jaké jsou vaše kompetence, komu jste podřízena, kdo je váš přímý nadřízený, za co zodpovídáte?
- Jak provádíte kontrolní činnost, postupujete při kontrolní činnosti společně s vedením školy?
- Na základě jakých kritérií hodnotíte kvalitu a efektivitu práce učitelů?
- Provádíte hodnotící pohovory?
- Máte sjednocená kritéria?
- Znájí tato kritéria vaši učitelé, identifikují se s nimi?
- Jak pracují metodici, jaká je činnost výchovné poradkyně, jaké jsou jejich kompetence, za co zodpovídají...?

Učitelce anglického jazyka byly pokládány otázky typu:

- Když řešíte pracovní problém, jak postupujete, za kým jdete?
- Kdy se obrátíte přímo na ředitele, kdy na zástupkyni, kdy na metodika, kdy na výchovného poradce...?
- Jak řešíte stížnosti rodičů?

Univerzální otázka pro všechny:

- Kdybyste byl/a ředitelem/kou školy, co byste udělal/a jinak?

Z uvedených otázek je zřejmé – a taková byla i zpětná vazba –, že si dotázaní uvědomili řadu skutečností, které do té doby vnímali intuitivně, někdy i s pocitem nespokojenosti, ale teprve aktivita peer review jim pomohla se lépe orientovat v dané problematice.

U většiny škol bylo zjištěno, že jsou učitelé informováni o úkolech včas a dostatečně, problémy, které se vyskytnou, jsou řešeny na pravidelných schůzkách s ředitelem školy či širším vedením školy, plánování dalších kroků je promyšlené a smysluplné.

V některých případech, kde nebyla informovanost na takové úrovni, bylo doporučeno, aby vedení škol vytvořilo jednodušší formy předávání informací (ne zprostředkovaně přes metodiky, jak některé školy činí – potom mohou být informace zkreslené, nesprávně interpretované). S tím je spjata důležitá otázka, prioritní v oblasti řízení a vedení školy, a to otázka jasného „vydělení kompetencí pro různé funkce a role pedagogických pracovníků“ – jak doporučuje hodnotící tým jedné základní školy.

Základní doporučení, ve kterých byla shoda u různých týmů peers:

„Doporučujeme upřesnit kompetence jednotlivých vedoucích pozic a zajistit vhodný výběr vedoucích pracovníků.“

„Možnosti zlepšení vidíme v aktualizaci organizačního řádu včetně definování kompetencí vedoucích pracovníků.“

„Rezervy se nabízejí ve společném plánování činností.“

„Doporučujeme změnu formy oceňování za kvalitní práci učitelů (častěji i neformálně od všech členů vedení).“

Oblast vedení a řízení školy, jak již bylo výše uvedeno, je spojována s vymezením kompetencí, s předáváním informací, s řešením úkolů. Tato kritéria byla posuzována zároveň s organizační strukturou školy, neboť, jak školy zdůrazňovaly *„efektivita práce závisí na dobré organizaci a funkční komunikaci ve škole na všech úrovních“*.

Kvalitní strategie školy je také v tom, jak se prezentuje navenek, *„jak působí navenek“*. Z hlediska vnitřní organizace je důležité, *„jak funkční, srozumitelný, přehledný a dostupný je školní řád“*. Toto jsou další kritéria z oblasti organizačního řízení, jak si je formulovala jedna základní škola.

Podoblast 2.2 Organizace, struktura, komunikace

Tři školy (v jiných oblastech a podoblastech další čtyři školy) se v souvislosti s efektivitou řízení školy a v návaznosti na vymezení kompetencí jednotlivých subjektů zaměřily na organizaci, strukturu a komunikaci. Formulovaná kritéria se týkala organizace ve škole, struktury a vzájemných vazeb mezi jednotlivými subjekty ve škole, propojení širšího vedení a předmětových komisí, propojení metodického sdružení s vedením školy, efektivní komunikace na škole.

Citace škol jako názorná ukázka:

„Organizace práce metodického sdružení a předmětových komisí je efektivní.“

„Struktura metodického sdružení a předmětových komisí je efektivní.“

„Komunikace uvnitř předmětových komisí a metodického sdružení je efektivní.“

„Předmětové komise mají pozitivní vliv na vyučovací proces ve škole.“

Základním evaluačním nástrojem byly řízené rozhovory (společně s dotazníkovým šetřením, které bylo jakýmsi „předvýzkumem“) s vedením školy, s vedoucími předmětových komisí a metodického sdružení a také se členy předmětových komisí a metodického sdružení.

Členové týmu peers pokládali otázky typu:

„Jak pracuje předmětová komise?“ – „Jak pracuje metodické sdružení?“

„Kdo a za co má odpovědnost, jak jsou rozděleny kompetence?“

„Jak probíhá komunikace s vedením školy? ...delegování úkolů?“

„Jak častá jsou setkání? Jsou systematicky řízena a vedena?“

Na základě zjištěných skutečností peers doporučují:

„Doporučujeme provést aktualizaci organizačního řádu školy – organizačního tématu.“

„Vedení školy by si mělo položit otázku, k čemu chceme a potřebujeme předmětové komise a metodické sdružení a jaká má být jejich role ve vedení školy.“

„Doporučujeme vytvoření náplně práce metodiků pro 1. a 2. stupeň.“

„Doporučujeme více využívat metodiky k pomoci s vedením výchovně-vzdělávacího procesu (organizační záležitost spíše řeší vedení školy).“

Důležitou součástí autoevaluace vedení a řízení školy je pro některé školy aktivita peer review „podpora školy začínajícím učitelům“.

Neměla by to být jen záležitost vedení školy, jak systémově tuto problematiku řešit a rozvíjet, ale těžiště práce se přesouvá na metodiky a učitele stejných či podobných aprobací, aby pomáhali začínajícím učitelům kupř. formou vzájemných hospitací a poradenství.

Oblast 3 Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů

Pět škol projevilo zájem o evaluaci v této oblasti, dalších pět škol nepřímo, v souvislosti s jinou oblastí, např. v souvislosti s obsahem a průběhem vzdělávání, evaluací ŠVP.

Podoblast 3.1 Klima školy

Klima školy je důležitou prioritou, neboť je cílem škol, aby se především žáci, ale i učitelé cítili ve škole příjemně, bezpečně, aby mohli pracovat v prostředí, které je pro všechny motivující.

Kritéria příznivého klimatu ve škole jsou formulována školami takto:

„Ve škole vládne příjemná atmosféra a spolupráce ve třídách při výuce.“

„Žáci nepracují pod tlakem, nejsou ve stresu.“

„Učitelé se věnují všem žákům, mají zpětnou vazbu.“

„Zkoušení není pro žáky stresující.“ – „Žákům nečiní problém požádat učitele o radu a pomoc.“ – „Žáci jsou úspěšně motivováni.“

„Vzdělávání se uskutečňuje v harmonickém vztahu žák–učitel.“

„Žáci jsou plně podporováni ze strany všech pedagogických pracovníků, kteří se snaží vytvářet příznivé klima pro vzdělávání.“

Důležitým prostředkem ovlivňování příznivého klimatu ve škole je i trávení přestávek. I to byla důležitá kritériální otázka pro evaluaci klimatu ve škole.

Jak tráví přestávky učitelé a žáci? Odpovědi byly příznivé pro žáky (možnost relaxace, sportu – návštěva venkovního areálu, stolní tenis...), nikoli pro učitele – *„učitelé během přestávek většinou vykonávají dozory, nemají dostatek času na odpočinek“*.

Peers doporučují, zda by nebylo možné organizačně zajistit, aby i učitelé měli přestávky k odpočinku... Ale jak? (Snad úpravou rozvrhu...?)

Podoblast 3.2 Zohlednění individuálních potřeb žáka

Zohlednění individuálních potřeb je vyjádřeno následujícími kritérii, na kterých byla mezi školami (čtyři školy) shoda:

„Škola vytváří podmínky pro vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.“

„Škola při hodnocení posuzuje individuální pokrok žáka.“

„Škola podporuje a rozvíjí nadané žáky.“

„Škola v rámci individuálních možností vzdělává děti se specifickými poruchami učení a chování.“

Co je možné v této oblasti zlepšit? Mnohá doporučení škol je možné shrnout takto:

Školy by měly mít vytvořen ucelený, dobře fungující systém zajišťující individuální přístup ke každému dítěti. Pro konkrétní děti, které vyžadují specifický přístup, by měl být připraven ve spolupráci se školní speciální pedagožkou individuální vzdělávací plán.

Mnohým školám se osvědčily individuální schůzky dítě–rodič–učitel, které jsou zaměřeny na sledování pokroku dítěte ve škole a mapování oblastí pro zlepšení (výstupem z těchto schůzek bývají určité závazky či plány dětí do budoucna, zaměřené na odstranění stávajících problémů).

Dalším funkčním nástrojem individualizace je činnostní učení ve výuce, jež dětem dovoluje pracovat v různém tempu. Pomalejším dětem umožňuje využívat pomoci spolužáků nebo vyučujících a rychlejším dětem pracovat případně na bonusových úkolech.

Některým školám se v oblasti individualizace osvědčily různé způsoby hodnocení, např. hodnotící škála, která umožňuje hodnotit nejen znalosti a dovednosti, ale také snahu a píli žáků.

Ideální podmínky pro individuální vzdělávání jsou malé počty dětí ve třídách. Sledovanými kritérii jsou, jak jsou žáci s individuálním plánem hodnoceni, jaké metody a formy práce jsou uplatňovány při výuce, prostřednictvím jakých vyučovacích pomůcek je žákovi usnadňován proces učení, důležité je i to, zda učitel provádí vlastní sebehodnocení.

Sledováním těchto kritérií školy zabezpečují realizaci individuálního vzdělávacího plánu, dostávají zpětnou vazbu, na jaké úrovni a v jaké kvalitě proces individualizace probíhá.

S uvedenou problematikou souvisí i vzdělávání cizinců, o které se zajímala jedna ze zúčastněných škol. Jako hlavní kritérium si formulovala přípravu školního podpůrného programu. Pro peers bylo důležité zjišťování, jak učitelé i žáci přistupují k cizincům, jaké postoje k nim zaujímají a jaká je spolupráce s rodinami cizinců.

Závěrem bylo možné konstatovat, že škola přistupuje k této problematice velmi zodpovědně, má promyšlený a ucelený systém vzdělávání cizinců ve škole.

Této škole bylo doporučeno, „aby využila svých zkušeností k sepsání metodického dokumentu pro práci učitele s žáky jiných národností“.

Takový dokument by jistě posloužil i jiným školám, které by v něm mohly nalézt vhodnou inspiraci i radu...

Podoblast 3.3 Spolupráce s rodiči

Podoblast „spolupráce s rodiči“ tvoří významnou součást evaluačních procesů škol. I z tohoto důvodu byla poměrně často zařazena do aktivity peer review, ať už samostatně (jedna škola), či jako součást klimatu školy a podpory školy žákům (pět škol).

Důležitou kritériální otázkou, kterou školy pokládaly, bylo, zda funguje spolupráce školy a rodiny, zda se rozvíjí a je školou podporována (a jakými způsoby) komunikace s rodiči.

Pro hodnocené i hodnotící školy bylo důležité zjistit, na jakých úrovních uvedená spolupráce a komunikace fungují, počínaje vedením školy, přes výchovné poradce, třídní učitele až k vyučujícím jednotlivých předmětů. Školy projevily zájem o to, zda mají učitelé v různých funkcích a rolích konzultační – úřední hodiny pro rodiče, jakým způsobem se mohou rodiče na školu obrátit, jak postupovat.

Důležitým tématem bylo oficiální zastoupení rodičů ve školních orgánech. Také otázka nejrůznějších společných akcí byla pro školy vzájemně inspirativní a její zodpovězení bylo důležitým kritériem spolupráce.

Vybrané kritériální otázky, zastupující sledovanou oblast, byly formulovány následovně:

„Jak spolupracujete s rodiči na úrovni třídního učitele, výchovného poradce, preventisty, vedení školy?“

„Organizuje škola mimovýukové aktivity a zájmové kroužky se spoluúčastí rodičů?“

„Jaká je míra zapojení rodičů na školním životě?“

„Jak funguje rada rodičů a rada školy?“

A jaká doporučení dostaly školy od členů peers? Zvýšit spoluúčast rodičů na akcích školy, iniciovat rodiče k tomu, aby se těžiště příprav akcí i jejich realizace přesouvaly z učitelů na rodiče – tam, kde je to možné a žádoucí.

Oblast 4 Podmínky ke vzdělávání

Tuto oblast zvolily dvě školy, ale v širších souvislostech byla evaluována i jinými školami (v počtu pěti).

Školy, které si tuto oblast zvolily, nabídly zároveň zajímavé srovnání, jaké priority v této oblasti sledují. Základní škola se zaměřila na podmínky ke vzdělávání pro 1. stupeň, stanovila si kritéria, která se týkají materiálních a především hygienických podmínek, souvisejících s potřebami dětí. S touto otázkou souvisí i odborná kvalifikace pedagogických pracovníků, zda jsou schopni na žádoucí úrovni zabezpečovat výchovně-vzdělávací proces pro všechny žáky.

Totéž se týkalo i školní družiny a jejich pedagogických pracovníků.

Střední škola se zaměřila na „materiálně-technické vybavení výuky i odborného výcviku“, zda vyhovují kvalitní výuce a potřebám žáků i učitelů, jestli jsou učebny vybaveny moderní didaktickou technikou.

Důležitou otázkou, která souvisí s příznivými podmínkami ke vzdělání, je prostředí domovů mládeže, jakým způsobem zabezpečují péči o své žáky – jaká je mimoškolní nabídka činností pro žáky, jaké je personální složení pedagogických pracovníků v domovech mládeže, jak je ve škole i v domovech mládeže řešena problematika prevence sociálně patologických jevů. V neposlední řadě byla evaluována i spolupráce s rodiči.

V závěru bylo školami shodně konstatováno (mimo drobných doporučení, jako „kvalitní personální zabezpečení, účelné využívání moderní techniky všemi učiteli, postupné dovýbavení učeben“), že pro kvalitní zázemí vzdělávání je nezbytná podpora zřizovatele.

Oblast 5 Výsledky vzdělávání žáků

Uvedenou oblast si vybraly dvě střední školy, jedna škola přímo, druhá v souvislosti s výsledky školy. Jiné školy si výsledky vzdělávání propojily s obsahem a průběhem vzdělávání (čtyři).

Základním kritériem byla „*formulace vzdělávacích cílů a zároveň nastavení kontrolních mechanismů, jak plnění vzdělávacích cílů sledovat*“.

S uvedenou problematikou dále souvisí, jak zdůrazňuje jedna ze škol, „*hodnocení výuky, klíčové kompetence, znalosti a dovednosti žáků*“.

Třetí oblastí nastavených kritérií je „úspěšnost absolventů v přijetí na vysokou školu“.

Z evaluačního šetření vyplynula doporučení, která se zaměřila na:

- realizaci školního vzdělávacího programu podle vypracovaných postupů a návodů formulovaných v ŠVP (na zpětnou vazbu naplňování vzdělávacích cílů, rozvíjení klíčových kompetencí...)
- kvalitní práci výchovného poradce na škole; výchovný poradce by se měl více angažovat ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou (kariérové poradenství, žáci se SPU), měl by mít důkladnější náhled na další kariéerní růst či studijní profilaci svých studentů)

S danou oblastí souvisí i volba evaluačních činností další střední školy, která se zaměřila na uplatnitelnost absolventů na trhu práce a pokládala si otázku: „*Jak získat hodnověrnou zpětnou vazbu o uplatnění?*“

Doporučení opět shodně směřovala k práci výchovného poradce.

2.3.8 Shrnutí

Jako vše, i peer review může proběhnout zcela formálně s minimálním dopadem na rozvoj školy. Pak je to ztráta času.

Peer review považujeme za aktivitu vhodnou především pro školy se stabilizovanými učitelskými týmy, které další dobu sledují společnou vizi, jsou si vědomy toho, co už společně dokázaly, a dozrály do stavu, kdy se neobávají nechat kolegy z jiné školy nahlédnout hodně detailně a zblízka pod pokličku vlastní kuchyně. Efektivitu peer review zvyšuje, když hodnocené školy vědí, co chtějí, a umějí si o to říct. Předpokladem maximálního zisku je zde maximální otevřenost.

Aby školy mohly být takto otevřené, musejí si navzájem důvěřovat. Ideální proto je, když se členové školních týmů znají z dřívějšíka a mají k sobě navzájem přátelský respekt.

Školy v peer review by si neměly být příliš vzdáleny z hlediska toho, oč usilují – měly by mít blízké pojetí vzdělávání a řízení školy. Pokud se při peer review setkají školy s programově zcela odlišným přístupem k žákům (např. autoritativní versus demokratický), s různým chápáním toho, co je efektivní výuka vedoucí k učení, s neslučitelnými postupy v hodnocení výsledků vzdělávání apod., pak je možné uvažovat spíše o vzájemné návštěvě, ale ne o peer review.

Školy by měly mít k sobě blízko ohledně toho, jaké aktuální výzvy právě řeší. Zvolené otázky, problémy v daných oblastech by měly být dostatečně atraktivní pro obě školy.

Pokud peers mají dojem, že zvolená oblast nepřináší žádné vzrušující problémy, může být jejich motivace pro plné nasazení ztížena. Stejně tak pokud by peers měli s danou oblastí mnohem skromnější zkušenosti než hodnocená škola, mohl by být jejich hodnotící pohled nepřijatelně zúžený.

Čím podobnější si školy jsou i vnějšími parametry, čím více styčných bodů mají, tím dynamičtější a přínosnější může být jejich spolupráce v peer review. Například pokud se mohou setkat dvě základní školy s podobnou orientací (třeba na jazyky), mohou vytěžit víc, než když je jedna škola matematická a druhá sportovní.

Významnou brzdicí roli v otevřeném sdílení hraje „boj o žáky“. U základních škol je řešením párovat školy, které si územně děti nepřetahují. Pro střední odborné školy a učiliště, které si konkurují i na velkou vzdálenost, to problém je – jsou-li v republice třeba jen dvě tři učiliště zaměřená na určitou specializaci a obě se potýkají s nedostatkem žáků, nehraje roli, jak daleko od sebe jsou.

Takové školy vykazují menší ochotu odhalovat se před školami podobného zaměření, ovšem setkání se školami jiného typu je pro ně méně přínosné.

Podobně jako při každém kooperativním učení, nejvíc se od sebe navzájem naučí ti, jejichž aktuální úroveň zvládnutí daného problému je blízká.

Důležité pro úspěch – užitečnost – celého náročného procesu je schopnost peers poskytovat popisnou zpětnou vazbu a schopnost hodnocené školy zpětnou vazbu akceptovat a náležitě vytěžit. S tím souvisí i určitá střídmost na straně peers ohledně poskytování dobrých, ale nevyžádaných rad a doporučení. Při učení máme největší užitek z toho, nač si přijdeme sami, byť s dopomocí („aha“ efekt, scaffolding).

Příklady ze záznamových archů expertů vypovídající o aspektu bezpečnosti a nekonkurenčnosti, které mají vliv na efektivní provedení aktivity:

„Vedení škol se zná a spárování bylo cílené. Důvodem byla vzájemná důvěra a také strach spárovat se se školou, kterou neznají a jejíž podmínky, velikost či zaměření jsou odlišné.“

„Určujícím faktorem výměny poznatků a zkušeností bylo stejné zaměření škol (studijní obory) a nekonkurenční prostředí.“

3 AKTIVITY VZÁJEMNÉHO UČENÍ OČIMA EXPERTŮ

Bohumíra Lazarová, Milan Pol

3.1 Ohnisková skupina s experty aktivit vzájemného učení škol

V průběhu projektu Cesta ke kvalitě byly školy zvenčí podporovány skupinou vyškolených pracovníků – expertů, kteří pomáhali školám prostřednictvím zmíněných peer reviews, vzájemných návštěv škol či workshopů. Jsou to tedy oni, kdo mohli podat zprávu o tom, jak se školy se zmíněnými úkoly vypořádaly, co ve sledované oblasti potřebují, jak reagují na poskytovanou podporu a jaké jsou požadavky na ty, kteří školám podporu poskytují.

S cílem poznat odpovědi na výše uvedené otázky jsme realizovali ohniskovou skupinu s těmi, kteří podporu školám poskytovali – experty pověřenými vedením partnerských peer reviews i partnerských návštěv. K diskusi jsme nabídli otázky kategorizované do tří plus jedné oblasti.

Oblast Škola

- Co jste se od koordinátorů a lidí ze škol dozvěděli o autoevaluaci ve školách?
- Jak si školy (podle koordinátorů) stanovovaly cíle autoevaluace?
- Jakým způsobem školy realizovaly autoevaluaci, jak jim to šlo a čeho dosáhly?
- Jaké potřeby z pohledu koordinátorů školy mají ve vztahu k autoevaluaci?
- Co jiného je možné/vhodné dodat?

Oblast Lidé ve škole

- Jak lidé ze škol hovořili o své autoevaluační práci?
- Jaké způsoby práce se jim osvědčily?
- Jaké problémy ve své práci zmiňovali?
- Jaké jsou jejich potřeby? Co očekávali od expertů?
- Jak funguje síťování?
- Co jiného k tématu je možné/vhodné dodat?

Oblast Experti

- Jak jste pracovali se školami?
- Které jejich požadavky byly pro vás náročné?
- Co se vám v té roli dařilo?
- Jak vám v té roli bylo?
- Co jiného je možné/vhodné doplnit?

Oblast Budoucnost

- Co z vaší zkušenosti vyplývá pro budoucnost autoevaluace škol, její podporu a podporu lidí ve školách?

Ohniskovou skupinu jsme realizovali v září 2011 a účastnilo se jí deset expertů. Diskuse byla nahrávána a z pořízených nahrávek byly vytvořeny hlavní kategorie, které jsou popsány v následujícím textu.

Experti podporovali práci učitelů jak v peer review aktivitách, tak i ve vzájemných návštěvách škol a v ohniskové skupině pracovali společně. Během diskuse se ukázalo, že pocity a zkušenosti expertů těchto dvou aktivit se od sebe příliš neliší, a nemělo tedy smysl odděleně prezentovat zkušenosti těchto dvou skupin, neboť bychom opakovaně docházeli k podobným závěrům. Zdálo se však, že ti experti, kteří vedli setkání peer review, byli vystaveni více rizikům, neboť museli reagovat na „špatná rozhodnutí“ a na metodologické nedostatky škol, aby zabránili případným nedorozuměním mezi školami. Prostředí vzájemných návštěv bylo, zdá se, pro všechny zúčastněné bezpečnějším prostředím. Školy i experti se tedy nacházeli ve dvou rolích, nicméně zkušenosti z práce škol i expertů jsou natolik synergické, že je lze shrnout do jednoho textu.

3.2 Co se experti o školách dozvěděli?

3.2.1 Autoevaluace – úkol pro hrstku vyvolených?

V některých školách pověřuje ředitel/ka školy úkoly spojenými s autoevaluací učitele, resp. koordinátory autoevaluace, v jiných školách však většinu či veškerou odpovědnost nese pouze vedení školy. Delegování úkolů spojených s autoevaluací školy na učitele je jednou z důležitých otázek, ke které zaujímá vedení školy velmi různé postoje.

Lze považovat za přirozené a efektivní, když vedení školy pověří autoevaluací proškolené učitele, resp. deleguje na ně celou řadu úkolů s tímto záměrem spojených. Tento postoj však není jednoznačně přijímán (kurzivou jsou v této kapitole uváděny výroky expertů z ohniskové skupiny).

„Většinou se za autoevaluaci ve škole cítí odpovědný sám ředitel nebo zástupce a chtějí mít o věci dobrý přehled.“

„Někteří ředitelé měli kolem sebe tým a třeba i v prezentaci o škole na sebe navazovali, někdy to paní ředitelka uchopila celé sama. A vše dělá sama.“

„Přikláněl bych se k tomu, aby procesy autoevaluace řídil někdo z vedení, vidí školu dopředu a má vizi.“

„Na druhé straně umění delegovat je potřeba, když to mají rozdělené mezi sebou, jde to pak víc do hloubky, jde to víc i mezi ostatní učitele.“

Vedení školy obvykle přirozeně sehrává významnou roli a chce být o celém procesu informováno, pokud jsou však z celého procesu autoevaluace učitelé vyloučeni, hrozí jejich formální postoje, vážné diskuse i zájem učitelů angažovat se.

Na druhé straně, pro pověřené učitele nemusí být plnění úkolů spojených s autoevaluací vždy jednoduché. Musí totiž mnohdy zadávat celou řadu úkolů jak svým kolegům, tak i vedení školy, při peer review aktivitách pak úkolovat i partnerské školy.

Vedení školy tedy musí najít v týmu učitelů takové osobnosti, které tyto nároky zvládnou, a musí jim poskytnout patřičnou podporu.

„Když byl koordinátorem učitel a měl úkolovat ředitele, bylo zapotřebí, aby ten člověk uměl komunikovat a motivovat lidi kolem sebe. Učitelé měli problém s úkolováním.“

Zdá se, že míra delegování má ve školách různou podobu, avšak silná role vedení školy a zpravidla i snaha přebírat odpovědnost jsou evidentní. Otázkou zůstává, do jaké míry bylo silné postavení vedení v některých školách vázáno na práci v projektu a zda iniciativa vedení „vydrží“ i po skončení společných aktivit a síťování škol. Snaha zviditelnit se mohla být směřována pouze k partnerským školám a mohla být důsledkem silné odpovědnosti za úspěch vlastní školy ve srovnání s partnerskými školami. Delegování pravomocí v oblasti autoevaluace patrně zůstává pro mnohé školy výzvou a vyžaduje respekt ke specifikům školy a cílům autoevaluace. Vyvažování mezi pevným vedením a volným delegováním je tedy v rukou ředitelů a je jedním z témat, s nímž se mohou experti či poradci pro autoevaluaci setkat při práci se školami.

3.2.2 Metodologické problémy

Expertí vzájemných návštěv škol i peer review snad ponejvíce zmiňovali problémy škol, resp. učitelů s metodologií, především s plánováním. Stanovení relevantních cílů a jejich propojení s vizí a s potřebami školy není vždy snadné a vyžaduje dlouhodobější nácvik a zejména zkušenost.

„Stane se, že ve škole učitelé nikdy neviděli plán autoevaluace. Autoevaluace je ve škole prostě nahodilý proces – ‚právě nás něco napadlo‘. Uděláme SWOT, protože se to tak dělá. Tříletý plán autoevaluace, to už je potíž. Nevědí, co dělat dříve, chybí jim scénář.“

Ukázalo se, že oblasti a cíle autoevaluace byly velmi různé a také k výběru metod přistupovaly jednotlivé školy specifickým způsobem. Někdy sahaly po osvědčených/ověřených metodách např. z nabídky projektu Cesta ke kvalitě, jindy se pokoušely o tvorbu vlastních nástrojů. Převažující trend nebyl znatelný. Školy se v aktivitách peer review učily i psát zprávy pro partnerské školy a podle expertů se ne vždy dobře dařilo vystihnout podstatu a napsat zprávu tak, aby zpětná vazba poskytovaná škole měla spíše popisnou podobu bez zjednodušujících interpretací.

I když zapojení lidé ze škol prošli uceleným školením zaměřeným na autoevaluaci, přesto, zdá se, jde spíše o „běh na dlouhou trať“. Naučit se správně formulovat cíle je spíše dovedností, kterou je možné rozvíjet v praktické rovině jen za pomoci poradců či facilitátorů, a svůj význam mohou mít i konkrétní příklady.

„Školy by potřebovaly kompletní příklady dobré praxe. Vidět to od začátku až do konce. Naučit se stanovovat cíle a kritéria hodnocení. Rvou se s tím intuitivně.“

„...Mají alergii na teorii a cizí slova.“

Záleží také na formě vzdělávání. Ve vzdělávání by se mělo vyvažovat mezi teorií (ne vždy příznivě přijímanou) a reflexí konkrétní praxe v dlouhodobém horizontu.

3.2.3 Evaluace, nebo autoevaluace? Rizika hodnocení druhých

Školy zapojené do aktivit peer review byly postaveny do nelehké role. Podávat partnerským školám zpětnou vazbu, seznamovat je s výsledky hodnocení již nevyžadovalo jen metodologickou dovednost, ale především dovednosti komunikační. Školy postavené před úkol vzájemného hodnocení vstupovaly do mnohdy neznámého a nečitelného terénu a otázkou zůstává, zda měly dostatek času a prostředků pro to, aby se jim podařilo relevantním způsobem nahlédnout do situace partnerské školy.

Bez dobré metodologické a komunikační průpravy se podobná setkání mohou stát spíše rizikem než přínosem.

„Je třeba více návštěv před peer review, krátké školení je na úkor kvality, pak se jde po povrchu. Někteří se v tom museli vykoupat.“

„...nelze podceňovat vzdělávání.“

„Nedostatečně vyškolené týmy pak mohou být pro autoevaluaci a síťování škol rizikem, i když je splněna podmínka dobrovolného párování škol.“

Na experty se pak učitelé zapojení do hodnocení druhých škol obraceli s otázkami, které evokovaly řadu nejistot: zda budou umět formulovat cíle a kritéria pro hodnocení, jak vést rozhovory či jak dávat doporučení. Ne vždy se školám podařilo dobře vyslyšet objednávku partnerské školy, domluva elektronickou poštou a po telefonech není zpravidla dostačující.

„Papírová domluva na cílech někdy nemusí vůbec stačit – cíle a objednávky je třeba dobře vyjednávat.“

Zdá se, že nejvíce emocí (a zájmu) probouzely tzv. skryté zakázky/objednávky, jejichž odhalení a následně zejména práce s nimi nemusí být vždy snadné. Podobně pak neuvážené využití nějaké metody, pomocí které nebylo možné naplnit stanovené cíle, nebo metody s etickým problémem.

„Škola narazila na skrytou zakázku, kdy vedení školy chtělo (patrně nevědomky) zneužít výsledky autoevaluace.“

„...neposlali podklady a pustili se sami do věci špatným dotazníkem ‚míra popularity učitelů‘ – co s tím? Musela jsem hrát roli zachránce před průšvihem.“

Dalším zmiňovaným problémem byla povrchnost. Zpravidla se školy spokojily s povrchním popisem věci, nedokázaly jít více do hloubky, ptát se na konkrétní věci, ptát se na detaily, příčiny, jednotlivé kroky apod. Někdy chybělo i více dat – na jedné straně záleželo na schopnosti hodnotící školy dotazovat se, na druhé straně sehrála důležitou roli i otevřenost navštívené či hodnocené školy.

„Někdy školy neměly o čem mluvit a vše šlo po povrchu. Když šli učitelé do hodin, bylo o čem mluvit. Když jen prezentovali, zapadlo to. To souvisí s otevřeností škol, ne vždy se do hodin šlo.“

Školy měly možnost vybrat si svou partnerskou školu pro peer review i pro vzájemné návštěvy (podmínka pro spolupráci), toto však automaticky neznamenalo, že se školy dobře navzájem znají či snad že nedojde k nějakým nedorozuměním. Opatrnost v komunikaci byla na místě, zvláště pokud šlo o podávání zpětné vazby kolegům z partnerské školy.

„Učitelé měli větší pochopení pro učitele. Ředitelé by do toho víc řezali, dávali by klidně negativní zpětnou vazbu jiné škole. Učitelé víc chápali postavení svých kolegů-učitelů, které hodnotili.“

„Způsob párování škol byl dobrý, samy si mohl vybrat podle určitých kritérií, podobností.“

„V jednom případě se stalo, že se školy pohádaly... Přišla jsem tam a ony se spolu nebavily. Ale to bylo o kritice. Neuměly ji sdělovat ani přijímat.“

Ojedinělý případ rizikového chování, kdy školy nezvládly vzájemnou kritiku, tak dokladuje **nutnost přítomnosti experta** při podobných aktivitách, který byl vnějším pozorovatelem. K hádce mezi školami/učiteli došlo v době, kdy expertka nebyla ještě přítomna a patrně šlo o neschopnost přítomných podávat konstruktivním způsobem hodnocení. Ustát nevhodně podanou kritiku není jednoduché a obvykle se vytvoří bariéra blokující další společnou práci. Taková zkušenost škol je myšlenka autoevaluace spíše na škodu. Podobným rizikem by mohlo být i nastavení vzájemného hodnocení škol.

„Oni se někteří chtěli hodnotit i opačně, ale to se nevyplácí. Mohli by si tak vracet kritiku nebo by se zase na oplátku chválili.“

3.2.4 Co si školy mohly odnést?

Aktivity peer review i návštěv škol byly obvykle považovány za možnost nejen se něčemu naučit, ale školy většinou braly možnost navštívit se a pracovat spolu na autoevaluaci jako dobrou **příležitost k inspiracím a k sdílení podobných problémů**.

„Někdy zakázka byla špatně vyslyšena, ale nakonec se vše vyjasnilo a školy si něco odnesly, i když primárně požadovaly trochu něco jiného.“

„Slyšela jsem od některých, že ty návštěvy byly nejlepším vzděláváním, které v životě zažili. Oceňovali, že se mohli zastavit.“

„Střední článek nemá obvykle ve školách s kým mluvit (výchovný poradce)..., a tak návštěvy měly někdy ten přesah, že i tito lidé měli možnost si spolu popovídat. Sítování posílilo sdílení lidí ve škole.“

I když se ne vždy podařilo dobře vyjednat cíle evaluace a docházelo k nedorozuměním, zdá se stěžejní schopnost škol komunikovat a vytvořit příjemné klima. Cíle sdělované v první linii pak nemusí být vždy na místě exaktně naplněny, cílem tedy může někdy být i prosté sdílení a inspirace, cíle mohou být v průběhu diskuse měněny.

Naopak, pokud školy jasně vyjádří svou objednávku a cíle a ty zůstanou nenaplněny, může to vést ke zklamání.

Zdá se však, že i když jsou aktivity podpořeny projektem, čas je vždy omezený a je patrně nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím úspěšnost autoevaluace.

„Vše je hra s časem, nechtějí-li věci dělat povrchně, musí tomu věnovat více času, a to bývá problém.“

Vyhradit si dostatečný čas na autoevaluaci asi zůstane problémem pro všechny školy i nadále.

3.2.5 Od znalosti k dovednosti

I když vzdělávání pro školy v oblasti autoevaluace nebylo považováno za ukončené a jednou provždy dostačující a experti dokázali identifikovat celou řadu dílčích nedostatků a pochybností, které lidé ze škol vyjadřovali, či které byly pozorovatelné, zdá se, že lidé (alespoň) v zúčastněných školách již o autoevaluaci mnohé vědí. Chybí však spíše další zdokonalování specifických – již zmíněných – dovedností, které nejsou snadno naučitelné. Přesněji řečeno, **jsou naučitelné pouze v průběhu reflexe vlastní (či jiné) praxe a specifickým nácvikem** (např. v komunikačních dovednostech). Znalosti tedy školám k realizaci efektivní autoevaluace ani k evaluaci druhých škol nestačí.

„Lidé už leccos vědí, ale potřebují supervizi. Nelze skončit u základních znalostí v autoevaluaci, mělo by se nějak pokračovat.“

V souvislosti s potřebou dalšího vzdělávání v AE se otevírá i otázka vnější podpory. Školy zapojené v projektu byly k vzdělávání motivovány, není však jasné, jak dlouho jejich motivace vydrží, zůstanou-li osamoceny a zahlceny každodenní rutinou.

„Někdy potřebují jen ujistit, že to dělají dobře, že nejsou úplně mimo, nebo říct: ‚Takhle ne.‘“
„Čím více se lidé vzdělávají, čím víc ví, tím více chtějí vědět a tím víc nacházejí smysl. To však nemusí stačit. Nebude-li legislativa nebo nějaká organizace a tlak zvnějšku, vlastní vůle a pocit smysluplnosti nemusí stačit... Už ani nejde o peníze, spíš o jakoukoli vnější podporu, spontánně to nepůjde.“

Zdá se, že zde jde o otázku spojenou s legislativním zakotvením autoevaluace. I ty školy, které zpočátku považovaly autoevaluaci za zbytečnost, získaly díky projektu dobrou zkušenost a našly v ní smysl. Na důležitosti získává hledání podob vnější podpory školám – mezi legislativním nařízením či kontrolou na jedné straně, které v sobě vždy nesou riziko formálnosti, a mezi neřízenou dobrovolností s chybějící kontrolou, jež může vést k zániku jakýchkoli snah o autoevaluaci, i když by byla považována za smysluplnou.

3.3 Co to vše znamená pro práci expertů?

3.3.1 Co je to tu za experta?

Podporovatelé návštěv škol i peer review byli oficiálně nazýváni experty, i když jejich role byla převážně facilitující a zdá se, že tím pro ně samotné přijatelnější. Pojem facilitátor tak více odpovídal pomáhajícímu poslání. V diskusi se otevřela otázka vhodnosti označení „expert“, neboť v mnohých učitelích evokovalo zcela jinou představu o jejich roli, než byla projektem definována.

Od expertů se pak nezhřídkou vyžadovaly konkrétní rady, očekávalo se více direktivnosti, některé školy se dokonce obávaly hodnocení, měly strach otevřít se a hovořit o svých problémech. Experti pak museli svou roli školám vyjasňovat.

„Musela jsem ujistit školy, že nejsem kontrola, nejen písemně, ale i telefonicky. Ve školách nechápali roli experta, byli nejistí... Když jsme si to vysvětlili, tak jsem slyšela – ‚to nám odlehlo‘.“
„Taky pomohlo, když jsem jim řekla, že jsem taky ze školy.“

„Střední školy vnímaly experta ještě více negativně. Proč se nám říkalo expert? ...možná to nebylo vhodné oslovení. Od experta se očekávalo, že bude dávat moudra. A budilo to obavy.“

Po vyjasnění role se experti shodli na tom, že bylo třeba především vytvořit bezpečné prostředí pro sdílení, zvláště pak v situaci vzájemného hodnocení. Nejprve bylo třeba vytvořit dobré emoční naladění, aby školy zvládly i případnou přátelskou kritiku od partnerské školy. Výhodou je, když se expert může setkat se školami ještě před zahájením vlastní práce ve škole.

„Znali nás z úvodního setkání. Věděli, že jedna z nás přijde. To usnadní vstup do školy.“

Bezpečné prostředí a atmosféra spolupráce, vyjádření spokojenosti ze strany škol pak navozovaly pocit **smysluplné práce i pro experty**, kteří nesdělovali pocity ohrožení, spíše jen dílčí nejistoty týkající se přímé práce (viz dále), které jsou typickými otázkami do supervizi.

„Cítila jsem se v tom dobře, dělala jsem něco, co mělo smysl.“

I když se role obvykle po prvotních nejistotách vyjasnily, byli experti nezhřídkou považováni za autority a byli žádáni o rady. Poskytování takto vyžádaných rad pak předpokládalo dobrou přípravu a posouvalo experty do role vzdělavatelů.

3.3.2 Nenechat nic náhodě

Návštěvy škol mohou být na první pohled jednoduchou aktivitou, experti se však shodli na tom, že **bylo vždy třeba dobře se na vstup do školy připravit**. I když spíše nevnímali svou roli jako expertní a byla jim spíše nepřijemná, očekávali, že budou muset mnohdy vzít řízení diskuse do vlastních rukou, či dokonce zasáhnout. Šlo nejen o dobrou znalost školy, ale i metodologii evaluačních nástrojů a obecně mít přehled o autoevaluaci.

*„Bylo potřeba zodpovědně se na to připravit. Chtěl jsem vše v kopii ještě před návštěvou.“
„Facilitátor byl za experta, oceňovalo se, když věděl... ocenili, když jsem byla připravená.
Z taktického hlediska jsem občas něco chytrého vypustila, aby věděli, že jsem připravená.“*

Potřeba dobře se připravit pramenila i z nejistot expertů, kteří se většinou v takové roli prezentovali poprvé a nevěděli, co mohou od škol čekat.

*„Měla jsem napřed strach. Když nebudu rozumět zadání, dopídit se na zakázku, doptat se. Vše nemusí být hned jasné. ... Je třeba být pokorný a nemít strach.“
„Při návštěvách bylo úkolem jen držet rozhovor u tématu a pozorovat, ale i oceňovali, když jsem byla připravená.“*

3.3.3 Kontrolovat aktivitu a vlastní slova

Schopnost komunikovat a dovednost v kladení otázek jsou zásadní pro úspěch experta, stejně jako cit pro vyvažování mezi aktivitou (snaha řídit běh diskuse) a držet se v pozadí. Experti viděli svou roli ve sledování během diskuse a v případném usměrňování. Mnohdy však byli vyzýváni k zásahům, k radám a byla očekávána jejich aktivita. Ledacos **záleželo na schopnostech a aktivitě koordinátora či jiných lidí ze škol**.

„Někdy byl schopný koordinátor a je možné a dobré to na něj přehodit.“

Experti zmiňovali také tzv. němé školy, které od první chvíle očekávaly od experta, že bude vše řídit. **Zároveň je třeba odhadnout, na jaké úrovni je škola**, jak se lidem daří vést rozhovor, jak je metodologicky silná.

„Když škola špatně plánuje, získá špatná data a špatně je vyhodnotí. Bylo třeba dobře vnímat schopnosti školy...“

Klíčové se zdály momenty, kdy lidé uvažovali, z pohledu experta, **špatným způsobem**. Měli potřebu zasáhnout, korigovat směr uvažování, ale nechtěli být příliš direktivní.

„Kritika nemohla zaznít naplno, dávali jsme jim otevřené otázky, aby si na to přišli sami. Například: Jak jste si stanovili priority. ‚Priority?‘ Expert musí znát techniky dotazování.“

„Šlo o opatrné vedení k odstranění chyb. Bylo třeba soustředit se na popisnou zpětnou vazbu.“

Důležitou vlastností je pak trpělivost, **udržet se v pozadí**, pokud školy jsou schopny samy věc vyřešit, dohodnout se a dosáhnout cíle. Experti si byli dobře vědomi rizik nevyžádaných rad, přesto se vždy nelze udržet a nevysslovit nápad, vyžaduje-li to situace.

„...někdy jsem chtěl do toho procesu zasáhnout a dát rady.“

„Ale někdy jsem to musel kočírovat, aby nevyšumělo to důležité, a taky hlídat čas. Aby odjeli s jasnou zpětnou vazbou. Někdy byl schopný koordinátor a držel to celé sám. Jindy spoléhali na mě.“

Zkušenost však experti měli i s přímým zásahem, kdy se z jejich pohledu schylovalo k zásadní a nevratné chybě a kdy se expert stal „zachráncem před průšvihem“, hrozícím etickým problémem.

„Byla jsem na ně i naštvaná, když něco udělali bez konzultace a pokazili to. Jako např. ten dotazník na oblíbenost... to jsem se jich ptala, k čemu jim ta data budou.“

3.4 Inspirace pro budoucnost autoevaluace ve školách – shrnutí

Experti dokázali identifikovat celou řadu faktorů, které jsou zásadní pro autoevaluační práci škol, jejich síťování a také pro práci těch, kteří se snaží školy v jejich autoevaluačních aktivitách podporovat. Shodli se na pocitu smysluplnosti ze své facilitační/expertní práce, hovořili o viditelném vývoji škol a lidí v nich (učili se formulovat cíle, pochopili nenáhodný charakter autoevaluace, dokázali poskytovat popisnou zpětnou vazbu...), ocenili také změnu v chování a pocitech sebe samých – získávali více jistoty, stávali se citlivějšími k potřebám škol, lépe odhadovali jejich možnosti.

Za pozornost stojí poznání, že čím více školy vědí o autoevaluaci a čím větší mají (dobrou) zkušenost, tím víc jsou motivovány k vzdělávání. Zároveň však panuje nejistota či pochybnost o trvalosti tohoto pocitu a postoje k autoevaluaci. Někteří lidé ve školách dokonce litovali zrušení povinnosti autoevaluace, i když byli původně proti jejímu zavedení, neboť po zkušenostech pochopili její vztah ke kvalitě školy. Tento pocit smysluplnosti – a možná i nadšení – však vůbec nemusí být dostačující pro další rozvoj autoevaluace, bude-li chybět určitý tlak zvnějšku a zároveň laskavá a profesionální podpora. Také o vzdělávání koordinátorů autoevaluace nebude zájem, pokud tyto snahy legislativa nepodpoří.

Pro úspěšnost samotného procesu jak uvnitř jednotlivých škol, tak i pro jejich vzájemnou spolupráci je pak určující nejen dobrá příprava (zejména v metodologii a komunikaci), ale i schopnost navodit dobré klima. Pak může mít vzájemné setkávání škol i celou řadu přehledů, kdy prvoplánové cíle jsou nejenom naplněny, ale současně jsou naplněny i cíle jiné a je nastartována spolupráce v celé řadě dalších aktivit.

Dnes už alespoň některé školy vědí o autoevaluaci mnohé, nechybí jim informace a znalosti, potřebují však zdokonalit specifické dovednosti, a to především prostřednictvím reflexe vlastní praxe, supervizí a studiem příkladů dobré praxe. Zmíněná supervize je pak požadována ve všech rovinách: pro učitele, koordinátory, ředitele škol i ty, kteří se zabývají vnější podporou autoevaluace – tedy např. experty aktivit vzájemného učení nebo poradce autoevaluace.

4 ZHODNOCENÍ AKTIVITY A POROVNÁNÍ PŘÍNOSU JEDNOTLIVÝCH AKCÍ

Hana Košťálová, Jana Štybnarová

Zástupci škol, kteří se účastnili workshopů, vzájemných návštěv a peer review vyplňovali ankety a peers navíc dávali hodnocené škole zprávu z peer review, kterou jsme taktéž měli k dispozici.

Experti, kteří byli jednotlivým akcím přítomni, nám podávali zpětnou vazbu prostřednictvím záznamových archů. Kromě toho jsme organizovali focus groups (viz kapitola 3). Na základě těchto dat bychom rádi zhodnotili přínos jednotlivých akcí, tj. workshopů, návštěv škol a peer review.

4.1 Co nás překvapilo

Nejprve se zastavme u toho, co nás překvapilo, s čím jsme při plánování projektu nepočítali, anebo si danou možnost neuvědomili.

Někteří peers si připravovali speciálně vyvinuté nástroje k zjišťování jevů týkajících se zvolených oblastí, jednalo se o různé dotazníky, scénáře rozhovorů. Zamýšleli se nad kritérii hodnocení. Metody jsou blíže popsány v kapitole o peer review. Toto bylo pro nás příjemným překvapením. Jednalo se zejména o případy, kdy hodnocená škola neměla pro sledované oblasti či podoblasti stanovená kritéria hodnocení a peers je stanovovali sami, aby byli schopni objektivizovat své hodnocení.

Jenom v mizivém počtu došlo k tomu, že by školy nebyly dostatečně na vzájemnou návštěvu nebo na peer review připraveny. V naprosté většině případů si školy připravovaly scénáře návštěv, vytipovávaly, co v partnerské škole chtěly vidět, a sepisovaly si otázky, na které chtěly dostat odpověď.

Výpověď ředitele školy, jehož tým byl v roli peers, ohledně toho, jaké nástroje si připravovali pro peer review: *„Vytvářeli jsme dotazníky, které jsme zadávali pro oblasti, které si škola vybrala – v oblasti řízení –, všem učitelům ve škole. Zaslali jsme je e-mailem s prosbou, aby je škola rozdala s předstihem, a my jsme si je při setkání vybrali. Stejně tak to bylo i u dotazníků pro žáky, ty se týkaly aktivních a neaktivních metod a forem práce ve škole.“*

V jednom případě však peers sestavili nevhodný dotazník na zjišťování „oblíbenosti učitelů“ školy (viz kapitola 3). Nebylo zřejmé – a ve výsledku toto neuměli vysvětlit ani peers sami –, jaký cíl takové zjišťování má, co s vyhodnocením učiní, jak a komu budou sdělovat výsledky hodnocení žáků. Situaci naštěstí zachytila expertka, takže situace byla citlivě dořešena. Nicméně se jednalo o situaci nanejvýš rizikovou.

Jindy jsme zachytili případ, který měl taktéž etický podtext. Šlo o skrytou zakázku, kterou však peers včas odhalili. Jednalo se o to, že není možné požadovat po peers, aby se stali arbitry v personálních otázkách, nebo dokonce rozhodčími v situacích snižování počtu zaměstnanců školy. Je nutné si uvědomit, že jakkoli se peers – kolegové, kteří přicházejí do partnerské školy, snaží předem seznámit s prostředím dané školy (prohlédnou si webové stránky školy, zprávu ČŠI, seznámí se a analyzují veřejné dokumenty školy – výroční zprávu školy, ale i dokumenty, které jim partnerská škola zasílá, např. zprávu o vlastním hodnocení), není možné, aby po několika hodinách v místě školy mohli vydávat soudy, které by měly fatální důsledky pro školu nebo jednotlivce. Takový požadavek není akceptovatelný. Peers nezastávají roli personálního nebo jiného auditu. Jedná se o kolegy, kteří mají poskytnout hodnocení zvolených oblastí, a hodnocená škola si musí uvědomit, že peers mají právo na vlastní názor, jakkoli by byl odlišný od jejího. Dále musíme připustit i možnost chyby či subjektivity, ačkoli je usilováno o opak. Je totiž otázkou, do jaké míry každý z nás promítá vlastní zkušenosti a postoje do situace, s níž se setkává, a také – do jaké míry je seznámen se všemi okolnostmi, které mají na danou situaci vliv. Pro docílení vyšší objektivity by museli být peers v hodnocené škole déle než dva dny. Proto je nutné si tyto limity uvědomovat a pracovat s nimi. Nechtít po svých partnerech víc, než jaký potenciál má aktivita sama a kolegové z partnerské školy. Proto také, ať je zpráva peers, která obsahuje doporučení pro hodnocenou školu, jakákoli, hodnocená škola není povinna doporučení plnit, bude-li tato doporučení pokládat pro sebe za neadekvátní.

V jiném případě šlo o to, že se do projektu přihlásili učitelé – ti, kteří měli ve škole vlastní hodnocení školy v gesci, aniž by byli adekvátně podporováni vedením školy. Při přípravách akce probíhalo vše obvykle, ale vedení, které o těchto pracích nemělo bližší představu, nereagovalo při akci samotné, které již přítomno bylo, příliš pozitivně. Komunikace uvnitř týmu je nanejvýš důležitá a je nutné, aby všichni členové týmu znali svoji roli v týmu, své povinnosti i svoji gesci a dohodli se na postupech a organizaci akce tak, aby byla maximálně efektivní. Malý zájem vedení, které ne úplně dostatečně chápe potenciál a cíl akce, stejně tak slabá komunikace uvnitř týmu snižují přidanou hodnotu akce pro obě partnerské školy.

Výpověď experta peer review, která se týká potřeby zapojení vedení: „*Důležitou věcí je zájem vedení. Myslím si, že není dobře, když se do aktivity přihlásí kantor a vedení o tom neví. Není ani dobře, když se té aktivity nezúčastní vedení školy aktivně, resp. když ředitel činnost s tím spojenou na někoho deleguje.*“

V jednom dalším případě nastala situace volby nevhodné oblasti, neboť nebylo v možnostech partnerské školy navrhnout jakákoli vhodná opatření v oblasti, kterou si hodnocená škola zvolila. Otázka optimalizace škol, nezájmu veřejnosti o daný obor vyplývající z politické a ekonomické situace v kraji, nebyla vhodná pro návrhy řešení. Peers nakonec navrhli doporučení vztahující se pouze ke škole, která představovala drobné možnosti v kompetenci školy.

4.2 Účinnost a přínos akcí

Vzájemné učení je účinné díky tomu, že všichni aktéři jsou vnitřně motivováni – mají vnitřní potřebu něco zlepšit, dělat svou práci dobře (nebo nejlépe, jak to jde), cítí se zodpovědní za procesy své práce a chtějí tyto procesy řídit. Jelikož se domníváme, že učení probíhá v zóně nejbližšího vývoje, může být relativně efektivní. Učící se hledá inspirace, nepřejímá hotová řešení buď vůbec, nebo rozhodně ne mechanicky. Inspirace obohacují a v jednotlivostech usměrňují či mění jeho dosavadní práci. Na druhou stranu je nutné říci, že jsou i negativní efekty („haló“ efekt) při přejímání a řetězení chyb. Jedná se však o zcela přirozenou věc, která se sama rychle vyselektuje, ve chvíli, kdy zjistím, že něco nefunguje, přestanu to dělat. Učení je postaveno na spolupráci v rámci určité sociální skupiny (sborovna, předmětová komise, učitelé 1. stupně, učitelé 2. stupně v rámci jedné školy, kolegové z různých škol), tyto lidé si většinou dobře rozumějí a zároveň se většinou i uznávají (zpravidla tak nedochází k zlehčování jejich úspěchů – kolegovi to funguje, tak by to mělo fungovat i mně). Při jednotlivých akcích probíhaly různé procesy učení. Můžeme však zcela jednoduše říci, která z akcí byla nejúčinnější? Zda workshop, nebo vzájemné návštěvy, nebo peer review? Tak jednoduché to není. Jednotlivé akce měly totiž různé parametry a záleželo i na tom, jak efektivně dokázaly školy pracovat. Jakákoli aktivita, je-li prováděna formálně, nemá smysl vůbec.

Workshopy byly jednodenní. Obsahem akcí byla „ochutnávka“ teorie, legislativy a ukázek provádění vlastního hodnocení ve školách tak, jak je prezentovali účastníci akce, a proběhla i nabídka podpůrných aktivit či produktů, které vytvářel projekt Cesta ke kvalitě. Při těchto akcích docházelo k významné kolegiální podpoře mezi školami, k uvědomění si, že „v tom nejsme sami“ a že „máme podobné zkušenosti a že se potýkáme s obdobnými nezdary, ale i úspěchy“ – toto zjištění školy podněcovalo a motivovalo do další práce. Navazovaly se vztahy, které občas přerostly v další spolupráci. Praktické zkušenosti kolegů si chtěla vyzkoušet většina škol, což jsme zjišťovali z odpovědí na otázku: „Co jako první uděláš po svém návratu domů?“ Valná většina lidí uvedla, že chce vyzkoušet to, o čem mluvili kolegové. Při workshopu docházelo ve velké míře k sociální interakci (prezentující vyslechl diskusi k svému vystoupení). Ostatní kolegové se učili prostřednictvím nápodoby – „okoukávali“, jak to dělají jinde. Reflektovali vlastní potřeby, podmínky i možnosti a vybírali si pro sebe nejsmysluplnější variantu a zasazovali ji do stávající struktury vlastního hodnocení „své“ školy.

Návštěvy škol šly mnohem více do hloubky. Školní týmy se viděly třikrát. Poprvé na úvodním setkání, kde si mohly vybrat partnerskou školu a dozvědět se podstatné o cílech a organizaci akce. A dále se dvakrát potkaly v jedné i druhé škole. Vytipovaly si témata, kterým se chtěly věnovat, připravovaly se na akci a již při těchto přípravách školy pracovaly v rámci svého týmu a zamýšlely se nad jednotlivými aspekty vlastního hodnocení. Protože pro návštěvu volily jen úzký okruh zájmu, mohly se tématu věnovat více do hloubky – to však také záviselo na míře ochoty sdílení zkušeností. U všech škol však docházelo k výměně materiálů a dokumentů, diskuse vedly k vzájemnému učení (diskuse na téma, jak se kdo vyrovnává s danou činností, s určitými novinkami apod.), důležité byly podpora kolegů (nejsem v tom sám) a nápodoba (vyzkoušíme to, co se daří v jiné škole), inicioval se vznik spolupracujících, tzv. intervizních skupin složených z kolegů „vlastní“ a partnerské školy.

Peer review probíhalo ve dvou setkáních, prvním úvodním, kde také (jako u návštěv) mohla škola nalézt svoji partnerskou školu, seznámit se s cíli i organizací peer review a také učinit rozhodnutí o tom, v jaké roli budou školy vystupovat (zda jako hodnocená škola nebo peers). Následovala pečlivá příprava, volba hodnocených oblastí hodnocenou školou, vyjádření peers, kteří vznášeli své požadavky po analýze dokumentů školy k organizaci návštěvy (např. to, s kým chtějí hovořit, komu dají dotazníky, jaké evaluační nástroje si pro hodnocení připraví – záznamové archy, dotazníky). Při peer review přijížděli peers (kritičtí přátelé) do hodnocené školy a realizovali (nejlépe v tandemech pro zvýšení efektivity) další zjišťování informací, aby v závěru své návštěvy mohli poskytnout první zpětnou vazbu a dále pak sepsat zprávu a navrhnout pro hodnocenou školu opatření, ke kterým se hodnocená škola vyjádřila, zda jsou adekvátní, či nikoli, a stanovila si případné termíny jejich plnění. Zde míru účinnosti zajišťovala zejména forma spolupráce, která nejvíce postihovala podstatu, tzn. hodnocení a návrh opatření vedoucích k zlepšení. V peer review hodnocení přímo podporovalo učení. Zvyšovala se vnitřní motivace k učení, sebeřízení a pocit odpovědnosti za vlastní učení, zlepšovala se samostatná práce a vlastní činnosti učícího se jedince.

Výpověď ředitele školy, jehož tým byl v roli peers, ohledně důvodů, proč se aktivity zúčastnili, a vyhodnocení přínosu: *„My jsme se přihlásili do této aktivity, protože jsme chtěli spolupracovat s jinou zajímavou školou, zároveň i s cílem si od té školy něco odnést, podívat se do jiného prostředí a inspirovat se, takže těmi očekáváními bylo třeba získat inspiraci pro náš další rozvoj, vidět práci vedení jiné školy, práci učitelů a z toho se poučit, takže jsme chtěli neskromně partnerskou školu vytěžit, vidět prostředí, získat materiály, nebo mít možnost nahlédnout do materiálů jiné školy a znovu se inspirovat. Na druhou stranu nám přišlo velmi fajn na této aktivitě, naučit se, nebo vyzkoušet si dát zpětnou vazbu škole, což jak zjišťujeme, není vůbec jednoduchá záležitost. Za prvé se na to připravit a za druhé rychle podat zpětnou vazbu škole tak, aby byla smysluplná. Ale protože jsme se na to jako tým připravovali, tak jsme se zdokonalili i v týmové práci a v tom, že jsme formulovali otázky – hodně jsme např. jako peer tým diskutovali, jak má otázka vypadat do dotazníku, který jsme pokládali jak dětem, tak učitelům...“*

Domníváme se, že účinnost všech akcí záležela na několika aspektech a všechny akce mohly být realizovány více či méně efektivně, což kromě dobrého organizačního a odborného zvládnutí akce ze strany projektu záleželo na:

- zralosti pro daný typ práce
- připravenosti škol na akci
- zkušenostech škol s vlastním hodnocením
- skladbě škol ve skupině/v páru škol
- míře ochoty škol k sdílení, ke spolupráci a míře ochoty učit se od kolegů
- zkušenostech škol s popisnou zpětnou vazbou a s podáváním zpětné vazby vůbec
- dovednostech zjišťování informací (pozorování, vedení rozhovoru, analýza dokumentů apod.)

5 UDRŽITELNOST AKTIVITY

Jana Štybnarová

5.1 Zájem subjektů na aktivitách vzájemného učení

To, že akce byly školami vnímány jako užitečné, jsme již uvedli v minulých kapitolách. Zkusme se nyní zamyslet nad tím, jak by tyto akce mohly být organizovány i v budoucnosti a kdo by na pořádání obdobných akcí mohl mít zájem. Představme si úhel pohledu jednotlivých aktérů školského života nebo školské politiky, tedy lidí, kteří by měli mít na zvyšování kvality škol zájem.

Výpověď ředitele, jehož škola se účastnila vzájemných návštěv. Tato výpověď se týká názoru na možnosti pokračování aktivit: *„Model aktivit vzájemného učení, resp. vzájemných návštěv, tak jak je nastaven, tak je model udržitelný. Samozřejmě výhodou projektu v této chvíli je, že tam existuje poměrně masivní finanční podpora, která je hodně motivační, tzn. pro školy, které se zapojí, finanční příspěvek učitelům za přípravu akce a prostředky na zajištění nájmu, občerstvení atd. To jsou všechno věci, které možná v budoucnu nebudou a budou si je muset školy zajistit z jiných zdrojů. Anebo vše vymyslet jinak, ale celé to schéma je, myslím, velice dobře udržitelné. Naopak dneska je celá řada příkladů, kdy po ukončení projektu, např. projekt AISIS ‚Dokážu to‘, byly zakládány už v průběhu projektu nebo po jeho ukončení samoudržitelné mechanismy škol, při kterých se vytvářely např. kruhy spolupracujících škol. Zde je vidět, že nastavený mechanismus, komunikace, spolupráce škol existuje, a osobně si myslím, že v našem projektu tento stav může také nastat. Proto bych doporučoval, aby celá ta aktivita ‚Vzájemných návštěv‘ neustrnula jenom na první návštěvě. My jsme si na samém počátku řekli, že když už jedeme navštívit hodně vzdálenou školu, tak chceme tuto školu poznat víc, a to včetně ukázky vyučování. Právě na průběhu vyučování může učitel hodně vidět. Návazná spolupráce s partnerskou školou může probíhat jako vzájemné návštěvy učitelů. Nemusí se vždy jednat o celou sborovnu. Myslím si, že může existovat klidně i mechanismus, který umožní vysuplovat skupinu učitelů, která se vejde do jednoho auta a tato skupina se rozjede do partnerské školy. Takto jednoduše si mohou školy vzájemně vyměňovat skupiny učitelů. Má to jednoznačně smysl. V rámci bývalých obvodních pedagogických středisek pro sebe učitelé připravovali nejenom různé akce typu seminářů pro rozvoj dovedností a znalostí učitele, ale současně byla aktivita těchto středisek ceněna i z důvodu organizování ukázkových hodin. Nejednalo se často o běžné vyučování, ale o ukázkou mistrovské, excelentní učitelské práce, která je i dnes pro učitele velmi inspirující. Samozřejmě taková ukázková hodina je daleko náročnější na přípravu, ale stojí za to ji vidět. Je významné se setkat i s běžným životem školy a nechat se inspirovat promyšlenými a dobře připravenými aktivitami školy, ale i každodenním normálním fungováním školy. Právě vzájemné návštěvy škol, delší pobyt skupiny učitelů ve škole, případné další partnerství těchto škol... toto určitě umožňuje. Myslím si, kdyby projekt minimálně do budoucna v rámci udržitelnosti vytvořil nějaký mechanismus facilitátorů a koordinátorů aktivit, tak to bude dobře.“*

5.1.1 Zájem školy

Učitelé, kteří se aktivit podporujících vzájemné učení účastnili, hovořili o tom, že setkávání s kolegy k řešení společného úkolu, který mají ve škole ve své gesci, je pro ně velmi důležité. Zmínili, že ředitelé škol nebo jejich zástupci mají větší prostor pro setkávání se svými kolegy-řediteli z jiných škol. Učitelé však pociťovali méně příležitostí k setkávání a byli za tuto možnost rádi. Zejména pak při akcích, kdy mohli navštívit partnerskou školu, jednotlivá témata vlastního hodnocení probírat s kolegy přímo na místě a získané informace vnímat v kontextu s životem partnerské školy.

Zasazení do reality školního života pak obzvláště oceňovali.

Ředitelé taktéž podporovali výjezdy „svých“ učitelů do jiné školy. Setkali jsme se s názory, že když je sbor stabilní, že setkávání se za účelem vzájemného učení je nejen vítaným zpestřením, motivací, ale i nábojem posilujícím dynamiku učitelského sboru. Nové přístupy k řešení pak učitelský sbor může v některých případech lépe přijímat od kolegů-učitelů než od vedení školy. V mnoha případech docházelo k příslibům další spolupráce. Zaznamenali jsme dokonce takovou situaci, kdy došlo k návštěvě celých pedagogických sborů.

Výpověď 1. ředitele, jehož škola navázala na projekt „výměnou celých sborů“: *„Nejdříve celá naše sborovna jela do Plzně a teď čekáme v dubnu návštěvu plzeňské školy v Praze. V Plzni se kolegové dostali do vyučování, měli možnost sdílet s kolegy jednak to, co viděli ve vyučování, a jednak obecně problematiku, která se týká právě hodnocení a průběhu vyučování. Poté jsme rozdělili naše dvě velké sborovny do skupin podle aprobací.*

Kolegové se setkali navzájem, což si myslím, že je taky velice příjemné, a to bych docela doporučoval, jestli má projekt v rámci udržitelnosti pokračovat, takže takovéto aktivity by měly být doporučovány, protože učitelé se navzájem potřebují obohatit. Učitel má vidět, jak učí jeho kolega, jak má vybavenou školu, jak má vybavený kabinet, a právě to jsou ty momenty, kde se startuje takovéto: ‚Řediteli, zaříd‘ nám to.‘ “

Výpověď 2. ředitele partnerské školy: *„A právě na základě vzájemných návštěv na podzim přijeli naši partneři k nám do školy – celý sbor. A byli u nás celý den a bylo to spojené s hospitacemi učitelů v hodinách, pak bylo takové jakoby neformální posezení v rámci učitelů 1. stupně, pak učitelů češtiny, matematiky... a my jsme jim jejich návštěvu oplatili teď před Velikonocemi, kdy jsme u nich byli my celý den.“*

Záznam z jiné návštěvy ze záznamového archu experta, ilustrující snahu o pokračování partnerství: *„Pro hostitelskou školu měla návštěva přínos především v tom, že podle jejich slov účastníci mohli slyšet nové nápady a náměty, ale také srovnání s hostující školou. Bylo to také přerušeni každodenního shonu, nutnost zastavit se, podívat se zpět a zamyslet se nad tím, zda to, co dělají, má vůbec smysl. Také pro ně bylo potěšující slyšet slova chvály. Velice si cenili otevřenosti a vstřícnosti. To velmi oceňovala také hostující škola.*

Pro ni bylo přínosem seznámení se s konkrétními věcmi, které byly prezentovány, anebo se na ně sami hosté doptávali (např. žákovské knížky). Oceňovali neformálnost setkání, že nikdo nehraje divadlo. Školy se dohodly na vzájemných výměnných návštěvách obou sboroven – další spolupráce nad rámec projektu.“

Co tedy aktivity vzájemného učení školám přinášejí...

- Ředitelům a učitelům zpětnou vazbu od kolegů, kteří se potýkají s obdobnými problémy a žijí podobným školním životem jako oni sami. Jde tedy o názor poučený a také sdělovaný formou, která je pro příjemce srozumitelná, neboť kolegové spolu hovoří stejným jazykem.
- Již při přípravách „nutí“ scénář členy obou partnerských týmů zamýšlet se nad problematikou či tématem, které si školy zvolily jako předmět diskuse. Ze strany obou škol dochází ke strukturování úkolu, přemýšlení o možných řešeních. Návrhy řešení jsou při samotné návštěvě obohaceny o pohled partnerské školy či v případě peer review o pohled a hodnocení kritického přítele, kterého si škola za tím účelem pozvala.

Výpovědi ředitelů škol, které demonstrují názor škol na přínos aktivity:

„Já tuto aktivitu hodnotím velmi pozitivně a smysluplně, protože je bezpečná, protože může pomoci v rámci autoevaluačních činností ve škole. Často, když jsme dlouho ve funkcích na jedné škole, tak už nevidíme to, co může vidět někdo, kdo na tu školu přijede jako nezávislý pozorovatel. A proto já si této aktivity velmi cením a myslím si, že je velmi prospěšná.“

„Za prvé, myslím, že kvalitu školy dokládá už fakt, že se nebojí kohokoli zvenčí pozvat. Mám radost, že naše škola je zdravě sebevědomá a nemusí nic skrývat, může si dokonce dovolit přiznat, že v některých oblastech to pořád neklape, a přitom z toho člověk nemusí být frustrovaný. Za druhé – jako soukromá škola nutně potřebujeme vyhledávat příležitosti porovnávat se s ostatními. Management toto pojmenovává jako benchmarking²⁸.“

Vybrali jsme si školu, která usiluje o co nejlepší vzdělávací službu, a tím je nám rovnocenná. Myslím si, že obě školy se snaží být tou nejlepší školou. Je to důležitá informace pro sebe-reflexi, já si uvědomuji, že se ve své práci cítím dostatečně silný, sebevědomý a kompetentní. V tomto případě peer review vyústilo v užitečné a pozitivní poznání.“

28. Benchmarking – jedna z účinných metod praktického managementu, kterým lze zefektivnit a zkvalitnit organizované procesy, zvýšit konkurenceschopnost, kreativitu a inovativnost dané organizace. Pro oblast školství plní úlohu systematického vzájemného porovnávání škol a školských zařízení z hlediska využitelnosti vnějších a vnitřních podmínek pro celkovou úspěšnost školy. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluaucinastroje.cz>.)

5.1.2 Zájem zřizovatele

Zřizovatel je subjekt, kterému je dle § 10 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb. ředitel školy povinen zasílat výroční zprávy školy, jež musí i zveřejňovat. Podle § 12 odst. 5 školského zákona zřizovatel provádí hodnocení školy a školského zařízení podle kritérií, která předem zveřejní. Zájem zřizovatele na kvalitě škol je tedy zřejmý.

Co realizace aktivit podporujících vzájemné učení může zřizovateli přinést?

- Školy, které komunikují v rámci sítě škol a snaží se tímto způsobem zvyšovat svou kvalitu.
- Školy, jež mají přehled o dalších přístupech k řešení zvolené problematiky, inspirují se a volí takovou cestu, která je pro ni z hlediska socioekonomického, odborného (s ohledem na profilaci v ŠVP) nejefektivnější.
- Školy, u kterých aktivita na zlepšení kvality a efektivity přichází zevnitř (od nich samých). Snaha, která vychází zevnitř školy a která je doprovázena podporou zřizovatele, má vyšší procento úspěšnosti.

5.2 Aspekty mající vliv na realizaci aktivit podporujících vzájemné učení

5.2.1 Konkurenčnost škol a aspekt vnímání bezpečnosti

Jde o to, že místní blízkost škol může být vnímána negativně v tom smyslu, že se bude jednat o školy konkurenční. Základní školy mohou považovat za konkurenční i školu z blízké vesnice či města, zvláště pak, je-li její profilace nějak specifická, ale pro blízké okolí typická (např. u sportovních škol, které se nacházejí v bezprostřední blízkosti). U středních škol pak konkurenční mohou být i školy z jiného kraje, zvláště když jde o méně rozšířený obor. Takové školy pak nejsou schopny sdílet své zkušenosti beze zbytku a bude vždy něco „zůstávat za zavřenými dveřmi“. Školy, jejichž žáci pocházejí z překrývající se spádové oblasti, se vzájemně nepustí do své „kuchyně“, neboť to budou pro sebe považovat za ohrožující.

Výpovědi ředitelů škol, které deklarují aspekt vnímání bezpečnosti:

„Seděl jsem u stolu s kolegyněmi z jiné soukromé školy, ale protože působíme ve stejném regionu a náš vztah je založen na konkurenci, nepovažoval jsem spolupráci s nimi za myslitelnou.“

„Není dobře, když jsou partnerské školy z jednoho města, stoprocentně bych se přimlouval za to, aby to byly školy poměrně z daleka a mohlo fungovat bezpečné prostředí.“

„Bezpečné prostředí je založeno na tom, a většinou to tak bývá, že si vzájemné návštěvy škol nedělají školy, kde si vidí na střechy. Tím, že se navštěvují vzdálenější školy, které si nekonkurují – což možná u základních škol není tak hlavním tématem, možná je to víc téma pro střední školy –, tak po této stránce si myslím, že nehrozí, že by se ty školy dostávaly do nějakého ohrožení nebo do nějaké rizikové situace, která by byla pro ně nezvládnutelná. Jsem přesvědčen, že tento typ sdílení škol je bezpečný.“

„Konkurence jako taková, to je první věc, která nás zajímá. Myslím si, že to může nastat třeba u základek, které jsou blízko sebe regionálně, možná u středních škol z větší vzdálenosti, taková celková konkurenční obava, něco prozradíme, co máme fajn, ti druzí to převezmou a my můžeme ztratit konkurenční výhodu.“

5.2.2 Role nadřízeného orgánu a aspekt vnímání bezpečnosti

Dalším aspektem je otázka volby oblastí. V případě, že by zřizovatel nebo jiný nadřízený orgán měl přístup ke zprávám a doporučením partnerské školy, školy by patrně nechtěly příliš „odkrývat své karty“ a dá se předpokládat, že volba oblastí by proběhla „na jistotu“ a že by školy spíše volily takové oblasti, ve kterých by se chtěly pochlubit. Garance toho, že se výsledky hodnocení např. u peer review nedostanou do ruky nadřízenému orgánu, je naprosto zásadní pro funkčnost aktivity.

Výpověď ředitele školy, jehož tým absolvoval peer review, a jeho názor na pocit bezpečnosti, roli zřizovatele a názor na udržitelnost aktivity: *„U zřizovatelů se obávám i bezpečnosti pro školy. Přece jenom, pokud má mít aktivita smysl, tak by si škola měla vybrat oblast, kde potřebuje ujistit, že je všechno v pořádku, a to vždycky nemusí být oblast, ve které se mi daří. Určitě by projekt měl mít větší podporu ministerstva nebo orgánů shora. Ideální by bylo, kdyby tato podpora byla i finanční. Protože musím říct, že náročnost na přípravu, náročnost na vedení peer review, náročnost přijetí jedné školy druhou tu je. A neumím si představit, že bych za to svoje kolegy nijak neocenil. A na to je potřeba najít zdroje. Nejenom ocenění a pochvalu, ale i finanční odměnu.“*

5.2.3 Únik informací – aspekt vnímání bezpečnosti

V případě hlubší spolupráce mezi školami u akcí vzájemných návštěv a peer review jsme mezi jednotlivými partnerskými školami a zástupci projektu uzavírali smlouvu o partnerství, kde byla postížena i etická rovina nesdělování informací třetím stranám. Jak ze strany projektu, kdy (jak už bylo výše uvedeno) byly veškeré výstupy kódovány a nadřízený orgán (MŠMT) neměl jednoduše přístup k jmenovitým záznamovým archům nebo zprávám o peer review.

Ankety byly na všech akcích taktéž vyplňovány anonymně.

„Samozřejmě člověk na každé škole něco vidí – pozitiva i negativa. Bylo by nezdvořilé poukazovat nebo medializovat negativní zkušenosti z partnerské školy. To se nedělá!“

Mezi školami šlo o postižení faktu, že cokoli bude diskutováno či cokoli v partnerské škole uvidí, zůstane jen uvnitř týmu, který školu navštívil. Domníváme se, že zachovávaní etiky je nanejvýš důležité s ohledem na to, aby pověst škol byla zachována tak, jaká je dosud, a nebyla žádným způsobem ovlivněna aktivitami zvenčí.

Výňatek z hloubkového rozhovoru s ředitelem školy. Výpověď se týká úniku informací: *„Hypoteticky může nastat obava nějakých úniků jakoby ven. Něčeho, co nechceme, aby bylo veřejně známo, to si myslím, že pořád v českém prostředí je, že rádi prezentujeme samozřejmě pozitiva, ale ty slabiny se nám prezentují špatně. To si myslím, že je běžné a že tam ta obava může být. Že i v procesu sdílení by se něco takového mohlo stát. Ne z konkurenčních důvodů, ale z toho, že někdo někde potom něco řekne, já jsem byl na takové a takové škole a tam mají problémy tady s tím a s tím a já to nechápu, jak ty problémy mohou mít... prostě obava, že nastane únik negativní informace.“*

5.2.4 Role experta akcí a aspekt potřebnosti odborné pomoci

Roli experta, který facilitoval jak vzájemné návštěvy škol, tak peer review, vnímaly školy pozitivně. Byl to člověk, který zastával odborný dohled nad danou akcí. Byl přítomen komunikaci obou škol v době příprav, takže měl možnost sledovat postup přípravných prací a v případě potřeby podat pomocnou ruku školám, které o to stály. Komunikoval se školami ohledně zvolených oblastí, formulací otázek, plánování zjišťování informací a při akci moderoval diskusi v případě, že o to koordinátor ze škol stál, napomáhal udržovat dynamiku setkání, podněcoval diskusi v případě, když to bylo třeba.

Při rozhovorech s účastníky vzájemných návštěv a peer review jsme se dotazovali, jak roli experta vnímají, v čem jim byl nápomocen a zda by bylo možné jeho roli z organizace akcí vypustit. Všichni dotazovaní vnímali roli experta pozitivně pro efektivitu akce a jeho neúčast si dokázali představit pouze v případě, že spolupracují dvě zkušené školy, které s podobnými aktivitami již mají své zkušenosti.

Ukázky výpovědí ředitelů škol o roli experta:

„Vnímám roli experta dobře. Může pomoci při formulování zakázky, kritérií. Myslím si, že je dobře, když expert pomáhá partnerům formulovat otázky a nalézat řešení – to vnímám jako pozitivum.“

„Expertka se snažila poukazovat na teoretický kontext, kladla doplňující otázky a současně nám pomáhala věci shrnout. Diskuse se často rozbíhala, některé momenty se opomněly, ona je připomněla.“

„Bylo by fajn, kdyby se v projektu hledaly školy na podobné úrovni. Pokud je úroveň škol podobná, mají obdobné cíle, podobné smýšlení, zájem o změnu a jsou na podobné úrovni, a ještě musím říct, že když jsou to i podobně velké školy, tak pak si myslím, že experta by tolik nebylo potřeba. Na druhou stranu, když se nenajdou školy v tomto smyslu, pak si myslím, že do toho musí vstoupit někdo, kdo dokáže poradit, kdo dokáže uhlídat aktivitu tak, aby probíhala smysluplně.“

„Bez experta by to asi bylo složitější. Je dobré, aby při setkání byl člověk, který bude hlídat, že se hodnocení nerozmělní do nic neříkající diskuse, že hlídá strukturu a obsah setkání.“

Roli experta vnímám velmi pozitivně. Při přípravě jsem se na něj mohla obrátit, když mi nebylo něco jasné. A především považuji jeho roli za důležitou při rozhovorech partnerských škol. Důležité je i to, že je odborník a zná situaci ve více školách, má nadhled. A drží diskusi v zadaných mantinelech. A jestli by to šlo i bez něj? Pokud by šlo třeba o oborové návštěvy učitelů, tak myslím, že ano. Ve chvíli, kdy se jedná o téma týkající se vedení školy, vidím roli facilitátora jako přínosnou.“

„Je vždycky dobře, když je setkání moderované, protože moderátor může ovlivnit to, abychom se opravdu drželi tématu a neodbíhali někam stranou, a to si myslím, že je velice důležité. Takže jde o to, abychom při prezentaci toho, co se ve škole děje, abychom neustrnuli jenom v nějakých dojmech a pojmech. Návštěva by se měla držet tématu a rozvíjet určité věci, které chceme, aby byly rozvíjeny v rámci daného cíle.“

„Myslím si, že facilitátor je hodně důležitý. Role facilitátora je potřebná, když se to někde zadrhne. Nicméně si myslím, že hlavně díky tomu, že naše partnerská škola je hodně zkušená v tomto projektu, mimo jiné protože jedna z členek jejich týmu, pokud vím, jezdila sama facilitovat na jiné školy, tak si myslím, že bychom to zvládali případně sami. Ale určité je dobře, když tam někdo je, kdo sleduje proces a dá nám případně nějakým způsobem zpětnou vazbu o tom procesu.“

5.2.5 Párování škol a aspekt výběru vhodného partnera

O podmínkách výběru vhodného partnera jsme už hovořili. Základní principy si však můžeme zopakovat. Již při plánování modelu všech tří typů akcí vzájemného učení jsme předpokládali, že partnerství budou tvořit především školy, které:

- jsou školou stejného typu (zejména u středních škol)
- pocházejí z obdobného socioekonomického prostředí
- mají podobné strategie, cíle či zaměření (např. jejich cílem je individualizace vzdělávání)
- jsou obdobně velké

Výpověď ředitele školy o hledání partnera pro aktivitu: *„Partnera jsme našli tím způsobem, že jsme vlastně věděli, že je to škola, která s námi spolupracuje i v jiných oblastech, a říkali jsme si, že bude dobré propojit tu spolupráci i v jiném projektu, tedy i tady, touto spoluprací.“*

Vzhledem k tomu, že si školy hledaly svého partnera samostatně z okruhu škol, které se do projektu přihlásily a jež prošly úvodním setkáním, bylo pravděpodobné, že si vhodného partnera najdou. Výběr škol však nebyl neomezený a nastaly situace, kdy školy, které se na partnerství nedohodly hned během úvodního setkání, hledaly partnera obtížněji.

Například se stalo, že na úvodní setkání jsme měli pozvaný určitý počet daného typu střední školy, aby všechny školy měly dostatečnou možnost výběru. Na úvodní setkání pak některé z nich bez omluvy nepřijely a potom se výběr zužoval.

V některých případech jsme i my jako organizátoři nedocenili situaci a přihodilo se nám, že i když se jednalo o školy, které byly od sebe vzdálené kolem osmdesáti kilometrů, tak i přesto se jednalo o školy konkurenční. V těchto situacích jsme dohledávali pro zúčastněné školy partnera a dodatečně pro nové školy pořádali úvodní setkání, v několika málo případech (toto se nám stalo kupř. při pilotáži) jsme připravili informační schůzku přímo v dané škole individuálně nebo jen třeba pro čtyři školy.

Naším původním záměrem bylo využít portálu evaluačních nástrojů, ve kterém byla zanesena databáze všech spolupracujících škol. Tuto databázi jsme chtěli využít pro párování škol. Záměrem bylo, aby si škola našla svého partnera v databázi a po dohodě s touto školou si v systému rezervovala i volný termín. Toto se nakonec ukázalo jako nefunkční, protože některé školy měly problém se přihlásit do databáze. Jiné školy zase zarezervovaly několik termínů (nikoli právě jeden, což bylo podmínkou) a na další školy pak termíny nezbývaly. Později jsme tedy od tohoto způsobu párování upustili a dohoda o partnerství probíhala nejlépe, když se škola předem dohodla s některou spřátelenou školou a úvodního setkání se účastnily společně. Případně, když si neznámé školy „padly do oka“ na úvodním setkání a dohodly se již tam.

Při úvodním setkání garantka aktivity mohla se školami domlouvat termíny návštěv nebo peer review a celkově tento osobní přístup byl méně náročný než získání partnera přes elektronický systém.

5.2.6 Dovednosti partnerských škol

Zkušeností, kterou jsme učinili po pilotáži, bylo, že pro akce peer review je zapotřebí, aby se jich účastnily školy, které jsou zdatnější v procesech vlastního hodnocení školy, pracují systematicky, mají zkušenosti s plánováním autoevaluace, umějí v rámci svého sboru kooperovat i v autoevaluačních činnostech, umějí pracovat s kritérii atd.

Ukázalo se totiž, že když se peer review účastní školy bez větší zkušenosti s autoevaluací a vlastní hodnocení školy dosud ve škole probíhalo pouze za zavřenými dveřmi ředitelny, aby bylo učiněno formálním požadavkům zákona za dost, tak takové školy nejsou pak mocny pracovat s kritériálními otázkami, ověřovat deklarovaný stav, posuzovat skutečnost nebo vytvářet vlastní nástroje zjišťování. Tyto dvojice partnerských škol pak lehce „sklouzly“ k běžné vzájemné návštěvě, neboť jsme po nich vlastně chtěli něco, co nebylo v zóně jejich nejbližšího vývoje.

Názor ředitele školy na rizika spojená s realizací aktivit: *„...rizika, obrovská rizika jsou formálnost setkání, taky to může sklouznout do úplně formálního povídání si, formální prohlídka školy, nevím, jestli to někdy nastalo, ale dovedu si představit, že takové riziko by taky mohlo být, prostě, že si jen poplácáme...“*

Proto jsme po zkušenostech z pilotáže pro aktivitu peer review oslovili školy ze sítě PAU, u nichž se daly zkušenosti s prováděním vlastního hodnocení školy předpokládat, což se nám nakonec potvrdilo.

Ukázky výpovědí ředitelů škol, kteří se účastnili peer review. Úryvky vypovídají o motivech škol pro vstup do aktivity a jak si s hodnocením v průběhu aktivity poradily.

„Po pravdě řečeno, byl jsem poptán právě na aktivitu peer review, z druhé strany mi přišlo zajímavé, že se tady ověřuje výzkumná metoda, kterou znám ze zahraničí. Vždy jsem o ní pouze slyšel, ale nikdy jsem neměl možnost si ji vyzkoušet.“

„My máme ve škole kvalitativní kritéria, která vznikla v rámci PAU, podle kterých si děláme vlastní hodnocení školy. Jsou jednoznačná, použitelná pro život, pojmenovávají kvalitu školy. Pro peer review jsem vybral ta, která se týkala individuálního přístupu a plánování. Tato kritéria jsme dali naší partnerské škole, aby nás podle nich zhodnotili.“

Škoda, že tato kritéria nestanovil stát v době, kdy zaváděl povinnost vlastního hodnocení škol. Vlastní hodnocení škol mohlo být efektivnější. Stát mohl říct: ‚Školy, snažte se tyto mety dosáhnout. Nástroje a dílčí indikátory už necháme na vás, abychom vás příliš nesvazovali.‘ Bohužel, stát však dal jen oblasti hodnocení, a co je kvalitní škola, to nám zatajil. Kritéria posouzení v obecné rovině by měla být stejná. Stát by měl říci, kvalitní školy používají efektivní způsoby vyučování, kdy při hodině dělají hlavně děti, učitelé hodnotí individuální pokrok žáků, jsou schopni věnovat se dětem talentovaným i dětem s SPU. Když toto stát pojmenuje, nijak tím školy nesvazuje. Bohužel nic takového zatím není, stát nemá žádný systém. Nepojmenovává kvalitu školy, kvalitu učitele, kvalitu vzdělávání...“

Protože jsme při úvodních setkáních zaznamenali často vyjadřované obavy škol – „Budu umět hodnotit partnerskou školu?!?“, – tak jsme do workshopů zařadili i téma popisné zpětné vazby (jak už jsme zmínili v jedné z předcházejících kapitol). Tímto jsme chtěli přispět k tomu, aby hodnotící procesy probíhaly v souladu s potřebami hodnocených škol, tedy tak, aby zpětná vazba byla maximálně sdělná, konkrétní, a tím pádem i účinná.

5.3 Možnosti pokračování aktivit

V této publikaci dáváme veškerým subjektům, které by měly o pořádání aktivit podporujících vzájemné učení zájem, k dispozici scénáře jednotlivých akcí podporujících vzájemné učení (viz přílohy). Zároveň jsme na webových stránkách projektu zveřejnili seznam facilitátorů jednotlivých akcí spolu s kontakty na ně, aby je případní zájemci mohli využít, neboť jde o odborníky s řadou zkušeností.

Současně pro ilustraci uvádíme finanční možnosti, které jsme v případě aktivit podporujících vzájemné učení v projektu Cesta ke kvalitě měli.

5.3.1 Kalkulace akcí²⁹

- **Workshopy** (1 den pro 15 osob)
Odměna lektora 4000 Kč/1 akce
Odměna zástupcům škol, kteří sdíleli své zkušenosti a prováděli přípravu na workshop 1000 Kč/os./1 akce, max. počet 15 osob
Cestovné lektor (dle vzdálenosti místa konání akce)
Cestovné účastníkům nebylo hrazeno.
Pronájmy konferenčních místností a techniky do 2500 Kč/1 akce
Občerstvení 35 Kč/hod./os./1 akce
Celkem 1 workshop cca: 28 000 Kč
- **Vzájemné návštěvy škol** (2 x 2 dny pro 8 osob)
Odměna facilitátora 4000 Kč/1 akce – tj. v případě reciproční návštěvy 8000 Kč
Odměna zástupcům škol:
 - koordinátor – 2 osoby/z každé školy jeden – 9500 Kč/os./obě návštěvy
 - další členové týmu – 6 osob/z každé školy tři – 7500 Kč/os./obě návštěvyCestovné lektor (dle vzdálenosti místa konání akce)
Cestovné ani ubytování nebyly účastníkům hrazeny.
Pronájmy konferenčních místností a techniky ve škole do 2500 Kč/1 akce
Občerstvení (zajišťuje škol. jídelna) 35 Kč/hod./os./1 akce
Celkem reciproční návštěvu (4 dny) cca: 85 000 Kč
- **Peer review** (2 dny pro 8 osob)
Odměna facilitátora 4000 Kč/1 akce
Odměna zástupcům škol:
 - peers – 4 osoby – 5000 Kč/os./1 akce
 - hodnocená škola – 4 osoby – 3000 Kč/os./1 akceCestovné lektor (dle vzdálenosti místa konání akce)
Cestovné ani ubytování nebyly účastníkům hrazeny.
Pronájmy konferenčních místností a techniky ve škole do 2500 Kč/1 akce
Občerstvení (zajišťuje škol. jídelna) 35 Kč/hod./os./1 akce
Celkem 1 peer review (2 dny) cca: 42 500 Kč

29. Do nákladů není započítávána práce garanta aktivity, který zajišťoval veškeré organizační záležitosti (pronájmy, administrativu, komunikaci se školami, párování škol apod.), neboť v jeho gesci byly další úkoly a bylo by obtížné toto vyčíslit. S touto činností je však potřeba počítat, neboť odborní pracovníci (lektori, facilitátoři) se o organizační záležitosti starat nemohou.

5.3.2 Možnosti udržení akcí

Vidíme tři základní přístupy k udržení daných akcí...

- Finančně podpořit jak školy samotné, tak účast facilitátorů na akcích (např. v rámci regionálních grantových projektů), čímž je možné dosáhnout maximální kvality a efektivity daných akcí.
- Stanovit školy, které již aktivitami prošly jako „zkušené“, se kterými se budou „párovat“ další školy, které zatím danou zkušenost nemají. Přičemž je nutné uvést, že škol, jež se účastnily návštěv škol, je přibližně 38. Škol, které se peer review účastnily, bylo zhruba 56. Na tyto dvě sítě škol by mohly navázat další a kaskádovitě rozšiřovat možnosti partnerství, spolupráce a vzájemného učení. V těchto případech by pak v daných akcích již nemusel figurovat facilitátor (i když jeho práce aktivity činí účelnější). Domníváme se však, že ani tento způsob nebude možné nechat zcela bez organizace nějakého vnějšího subjektu.
- Nechat scénáře k volnému využití všem zájemcům z řad škol bez jakékoliv intervence obsahové či organizační zcela v kompetenci samotných uživatelů.

Samozřejmě, že je možné si představit i další kombinace uvedených přístupů.

Kdo by aktivity podporující vzájemné učení mohl organizovat?

Nedomníváme se, že by bylo možné v nějakém širším měřítku předpokládat, že scénáře budou využity školami, které si budou akce organizovat samostatně. Sice jsme se s tím již setkali, ale jde v podstatě o ojedinělý úkaz dvou ředitelů-nadšenců, kteří zorganizovali návštěvu celých sborů. Náš projekt a návštěva autoevaluačních týmů byl jakýmsi hybatelem tohoto nápadu. V širším měřítku, bez odměn pracovníků, kteří koordinují akci, toto však samostatně udržitelné není.

Škola by musela sama vynakládat finanční prostředky na cestovné, případně na odměny pracovníkům, což se nejeví jako reálné. V případě odjezdu celých sborů by bylo nutné vyhlášení ředitelského volna. Předpokládat takovou dobrovolnost a nadšení v situaci, kdy školy musí plnit celou řadu svých povinností, je utopie.

Výpověď ředitele školy, jehož tým byl v roli peers a také v roli hodnocené školy. Jedná se o názor na možnost pokračování aktivity po ukončení projektu: *„Jde o to, že lidé se mohou navštěvovat sami o sobě, o své vůli. A nenavštěvují, protože jsou zakletí ve svém každodenním rytmu povinností a starostí. Peer review je cosi, co má punc určité výjimečnosti, události, a navíc má ten aspekt, že je garantováno autoritami, odborníky a že je podporováno finančně i metodicky. Po pravdě řečeno, k organizaci obdobných akcí bychom potřebovali vyšší autoritu, např. e-mail z NÚOV, ve kterém nás upozorní na to, že se blíží termín uspořádání návštěvy. A člověk si zkrátka vymezí čas ve svém kalendáři. Pokud to takto není, vždycky se něco přihodí, je potřeba udělat něco ‚důležitějšího‘, a tak setkání odložíme. Ale peer review má institucionální rámec. I my jsme v rámci tohoto projektu povinováni určitou kázní, které se však podřizujeme rádi, protože je nám přínosná.“*

Předpokládáme spíše to, že se scénářů ujme některý z vhodných subjektů z řad neziskových organizací, pedagogických asociací, které podporují sítě škol, a zařadí je do své nabídky nebo do projektů, které podávají v rámci ostatních individuálních projektů či grantových projektů (pozn. kde však vidíme riziko místní příslušnosti škol a konkurenčnosti, kterou by bylo nutné nějak ošetřit).

Stejně tak v případě organizování zřizovatelem hrozí již výše zmíněná rizika (neefektivita způsobená volbou témat následkem obav škol z přílišného „odhalení se“ v případě, že by zřizovatel měl přístup ke zprávám partnerských škol; dále riziko konkurenčnosti škol apod.).

Domníváme se, že nejlepší cestou pro udržitelnost těchto akcí, které byly vnímány jako nanejvýš užitečné, by bylo organizovat projekt v rámci celé ČR (např. jako součást individuálních projektů ostatních tzv. IPo), nebo případně uskutečňovat synergické projekty organizované souběžně v několika krajích (v rámci grantových projektů), mezi kterými by k párování škol docházelo, a každý kraj by hradil pouze náklady spojené s prací škol v jeho působnosti. Zadavatelem těchto projektů by pak bylo buď MŠMT, anebo daný kraj, příjemcem podpory některá z neziskových organizací, jež by školám garantovala anonymitu v případě zpráv.

Naše povídání uzavřeme výrokiem jednoho z ředitelů, který nám poskytl rozhovor: *„Kvalitní vzdělání je prioritou celého státu. Když nebudeme mít kvalitní vzdělávání, nebudeme mít kvalitní doktory, kvalitní politiky, ekonomy.“*

6 PŘÍLOHY

Přehled příloh

- Příloha č. 1 Scénář workshopu na autoevaluační procesy
- Příloha č. 2.1 Scénář vzájemné návštěvy škol
- Příloha č. 2.2 Úkol pro školy
- Příloha č. 2.3 Pomůcka pro volbu oblastí kvality pro účely vzájemných návštěv škol
- Příloha č. 2.4 Bezpečné prostředí a komunikační pravidla
- Příloha č. 2.5 Rozdělení rolí
- Příloha č. 2.6 Check-list před návštěvou
- Příloha č. 2.7 Dohoda mezi partnerskými školami
- Příloha č. 3.1 Scénář peer review
- Příloha č. 3.2 Pomůcka – Jak pracovat při PR s oblastmi vlastního hodnocení školy
- Příloha č. 3.3 Pracovní list – Oblasti kvality a možná kritéria
- Příloha č. 3.4 Závěrečná zpráva peer review
- Příloha č. 3.5 Příklad ze školy
- Příloha č. 3.6 Dohoda o peer review
- Příloha č. 3.7 Plán a harmonogram peer review
- Příloha č. 3.8 První ukázka evaluačních nástrojů peers – fotografie rotujících flipů, které vznikly při rozhovoru s 12 žákyněmi 5. a 6. tříd
- Příloha č. 3.9 Ukázka vyhodnocení peers
- Příloha č. 3.10 Druhá ukázka evaluačních nástrojů peers

PŘÍLOHA Č. 1

SCÉNÁŘ WORKSHOPU NA AUTOEVALUAČNÍ PROCESY

Workshop zaměřený na autoevaluaci školy

Cílem workshopu je zprostředkovat účastníkům výměnu zkušeností o autoevaluaci škol a podnítit jejich spolupráci v této oblasti. Účastníci si navzájem vymění zkušenosti o plánování autoevaluačního procesu a výstupech autoevaluace získané praxí; využijí pro sebe poznatky pozitivní i negativní; získají motivaci, jak zlepšovat procesy autoevaluace ve svých školách (někteří možná získají partnery pro další spolupráci).

Cíle, podmínky workshopu

Dílič cíle, kterých bude prostřednictvím workshopů dosaženo:

- vyměnit pozitivní i negativní zkušenosti z autoevaluace škol
- zlepšovat chápání probíhajících procesů ve škole
- posilovat vlastní odpovědnosti za procesy, které ve škole probíhají

Způsob dosažení cílů

Tvořivý workshop spojen s prezentací procesu autoevaluace je složený z prezentací škol, kde se budou probírat témata plánování, proces a výstupy autoevaluace a postupů, ve kterých si budou jednotliví zástupci škol vyjasňovat a představovat, jak dělat autoevaluaci školy na základě vlastních aktivit a prezentace jednotlivých škol.

Podmínky workshopů:

- jednodenní workshop probíhá od zhruba 9.00 do asi 16.00 hodin
- přibližně 15 účastníků z 5–10 škol
- za jednu školu jsou max. 3 účastníci
- workshopy probíhají v krajských městech
- účastníci workshopu mají na dohodu o provedení práce symbolickou odměnu za poskytnutí zpětné vazby k workshopu, cestovné si hradí účastníci z vlastních zdrojů
- workshopů se zúčastní zástupci škol stejného typu

Orientační program workshopu

8.30–9.00	Příjezd účastníků, prezence, podepsání DPP a výkazů práce
9.00–10.00	A) Uvítání, představení projektu, organizace dne (20 min.). Prezentace zúčastněných škol a účastníků (40 min.) – ve skupinách
10.00–10.45	B) Uvolňovací a sladovací aktivita na téma autoevaluace
10.45–11.00	Přestávka
11.00–12.15	C) Prezentování autoevaluace: postup autoevaluace, diskuse v komunitním kruhu
12.15–13.15	Oběd
13.15–14.45	D) Co se dařilo, co příště udělat jinak – prezentace procesu autoevaluace v jednotlivých školách
14.45–15.00	Přestávka
15.00–16.00	E) Závěrečná aktivita – v komunitním kruhu. Reflexe, rozloučení se

Pozn.: Workshop je veden formou aktivního učení – v tomto případě učení se navzájem, sdílení a formou prezentací autoevaluačních procesů jednotlivých škol.

Popis workshopu

A) Představení

- Uvítání a představení projektu a vybrané aktivity – maximálně 10 minut (garant).
- Seznámení s celodenním programem – maximálně 5 minut (garant).
- Představení účastníků, bezpečné prostředí, pravidla (vede expert) – aktivita ve 2–3 skupinách (podle počtu zúčastněných škol), ve skupině se účastníci představí, představí svoji školu, nepředstavují autoevaluaci školy. Sestavení skupin je závislé na počtu účastníků; ve skupině by měli být zástupci 2–3 škol. Ve skupině sedí vždy všichni zástupci školy.
- Představení ve skupině, následuje veřejná prezentace. Vždy účastníci představují školu, která je s nimi ve skupině (ne sebe). Kromě školy představují i jednotlivé účastníky, jejich pozici ve škole, roli v procesu autoevaluace atd. Vystřídají se.

B) Uvolňovací a sladovací aktivita

- Pracuje se ve skupinách (počet skupin zvolíme podle počtu účastníků). Cílem práce je, že se účastníci naladí na sdílení, vstoupí do užšího kontaktu, začnou překonávat komunikační bariéry, začnou sladovat informační a emoční hladiny; začnou soustředěně uvažovat o smyslu autoevaluace, případně korigovat své dosavadní předsudky. Cílem je, aby se účastníci naladili na téma autoevaluace, co to je a zda to má nějaký smysl, poznat se při práci atd. – evokace.
- Nejdříve pracují jednotlivci – brainstorming³⁰. Expert napíše na flip:
 - „Co se mi vybaví, když slyším slovo autoevaluace ve škole: pocity, asociace, nápady, zkušenosti...“
 - společně si ve skupině sdělí své pocity a společně ze svých nápadů vytvoří větu na téma „Autoevaluace“
 - věty všech skupin jsou postupně napsány na flip (nafoceny)

C) Řízená diskuse v komunitním kruhu na téma „Autoevaluace v naší škole“

- Expert diskusi moderuje, koriguje a sleduje její průběh.
- Cíl práce: Účastníci vyladí svůj postup autoevaluace na základě srovnání své autoevaluace s postupem jiných škol a s legislativními požadavky; získají náměty pro zlepšení a zefektivnění svého postupu.
- Jednotliví účastníci se vyjadřují k tomu, jak u nich ve škole proces probíhal.
- Expert zahajuje diskusi. Pokud účastníci nezačnou sami hovořit, použije expert některé z návodných otázek, které jsou uvedeny v závěru.

30. Brainstorming – technika interaktivních prezentačních dovedností představuje skupinu kreativních technik zaměřených na generování co největšího počtu řešení stanoveného problému. Jde o efektivní metodu, která v sobě spojuje jak generování nových a odvozených myšlenek, tak i zužování počtu možných variant směrem k nejmarkantnější nebo jediné možné. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluacninastroje.cz.>)

D) Prezentace jednotlivých škol – co se dařilo, co příště udělat jinak

Každá škola postupně představí ve skupině svoji autoevaluaci – tj. jak autoevaluaci plánovali, jak probíhaly autoevaluační procesy v jejich škole, jaké použili nástroje, jak je vyhodnocovali, jak pracovali se zprávou z autoevaluace, jaké kroky podnikli, jakými fázemi prošli při vlastním hodnocení školy apod.

- Cíl práce: Účastníci představí svůj postup autoevaluace formou, jakou si sami zvolí. (Předem je jim nabídnuta možnost prezentace v powerpointu.) Představí své materiály, představí svůj proces autoevaluace ve škole.
- Účastníci se ubezpečí v tom, co dělají v procesu autoevaluace shodně se svými kolegy, popř. zjistí, že se potýkají se stejnými problémy jako jiné školy; účastníci získají konkrétní praktické podněty (inspiraci) pro zlepšení práce při provádění autoevaluace.
- Každá škola má na prezentaci 15–20 minut. Po prezentaci následuje zhruba 10minutová diskuse k autoevaluaci školy. Po skončení prezentace mohou ostatní účastníci klást otázky.
- Po všech prezentacích se společně diskutuje:
 - Napadlo vás něco, čím byste mohli vylepšit svůj postup, fáze?
 - Oslovilo vás něco z toho, co jste slyšeli od ostatních skupin?
 - Dozvěděli jste se něco nového?
 - Potvrdili si svůj názor?

E) Závěrečná aktivita – v komunitním kruhu – reflexe, rozloučení se, zhodnocení

- Expert následně max. 30 minut vede diskusi:
 - co účastníky zaujalo při prezentacích autoevaluací škol
 - co si účastníci odnáší z workshopu
 - které poznatky se pokusí přenést na svoji školu
 - čeho se chtějí vyvarovat
 - apod.
- Následně během přibližně 10 minut je prostor pro ústní zpětnou vazbu – proběhne slovní zhodnocení celého workshopu účastníky (vede expert).
- Reflexe – směrem k tomu, co to dalo účastníkům a dále směrem k workshopu – co by chtěli ocenit a co by příště udělali jinak.
 - Co si z workshopu k procesu autoevaluace odnášíte?
 - Jakou první věc uděláme, až se vrátíme do školy – v rámci tohoto tématu?
 - Jaké máte ocenění pro dnešní den?
 - Co byste dělali jinak?
- Na závěr zhodnocení mají účastníci asi 10minutový prostor pro vyplnění dotazníku, kdy by mělo proběhnout uvědomění si přínosu aktivity.
- Ukončení workshopu, rozloučení, popřání šťastné cesty a užitečné autoevaluace.
- Náměty na otázky do diskuse:
 - Jak jste s autoevaluací ve škole začali (jak byl sestaven plán, kdo se zúčastnil, kdo řídil, jaké role byly rozděleny a plněny, kdo byl přizván, ...?)

- Plánovali jste, jaká data musíte získat, abyste byli schopni posoudit, nakolik jste dosáhli cílů? Odpovídají vaše výsledky stanoveným kritériím? Jak jste určovali, která data potřebujete?
- Plánovali jste, jak data získáte? Jak?
- Jaké jste použili nástroje (dotazníky, pozorování, SWOT analýzu, analýzu dokumentace včetně personální – učitelská portfolia, sociometrické testy, hospitace, vzájemné návštěvy, certifikační procesy – benchmarking, ...)?
- Používali jste nějaké standardizované a externí nástroje (poradna, srovnávací testy) – jaké a k čemu?
- Jak jste vyhodnocovali získaná data?
- Ověřovali jste si, zda získaná data vypovídají o skutečném stavu? Jestliže ano, jak?
- Jak jste si fungování školy rozdělili na oblasti a podoblasti? Věnovali jste se všem oblastem a podoblastem stejně? Proč? Nebo jste určili nějaké priority? Podle čeho, jak?
- Jak jste si rozdělili úkoly/role (kdo za co zodpovídal)? Uveďte podrobněji...
- Jak jste zapojili další partnery?
- Jak jste seznamovali partnery s výsledky; seznamovali jste je průběžně, jednorázově, jakým způsobem?
- Jak jste prezentovali ve škole výsledky vlastního hodnocení školy (na poradě, nástěnkou, webem, na výjezdu)?
- Stanovili jste si na základě vlastního hodnocení školy nové cíle – dílčí, nebo globální? Proč ano, ne? Jaké? Na základě čeho jste si stanovili cíle a kritéria pro další období?
- Přijali jste nějaká opatření na základě zjištěných výsledků – jaká?
- Sledujete dlouhodobě a cíleně kvalitu nějakého jevu – např. kvalitu práce učitele, používáte pro to nějaký nástroj a jaký, popřípadě vytvořili jste si nějaký svůj nástroj?
- Autoevaluace není papír, ale proces, který pomáhá zlepšovat se – pomohla vám autoevaluace se za tu dobu zlepšit v nějaké oblasti, v jaké?

PŘÍLOHA Č. 2.1

SCÉNÁŘ VZÁJEMNÉ NÁVŠTĚVY ŠKOL

Cíle vzájemných návštěv škol

- Podpořit sdílení zkušeností, kolegiální podporu a inspiraci v oblasti řízení kvality a autoevaluace.
- Přispět k lepšímu porozumění významu autoevaluace a posílit vlastní odpovědnost za procesy, které ve škole probíhají.

Organizační podmínky vzájemných návštěv

Nejprve je nutné učinit výběr škol, dále budou tyto školy zvány na úvodní informativní a motivační setkání. Před návštěvami dále proběhne párování škol.

A. Úvodní setkání

Díličí cíle:

- informovat skupinu o projektu, mj. o obsahu, způsobu a přínosech vzájemného sdílení zkušeností prostřednictvím návštěv škol
- motivovat účastníky k vzájemnému sdílení zkušeností, které by vedlo k zkvalitňování jejich práce v oblasti řízení kvality a autoevaluace
- získat zpětnou vazbu zástupců škol, kteří sdělí své očekávání smyslu vzájemných návštěv

Počet účastníků na 1 setkání: 24 nebo 32 osob

Délka setkání: 1 den, 8 hodin (8.30–16.30 hodin)

Program – úvodní setkání

8.30–9.00	Registrace účastníků
9.00–9.10	Přivítání účastníků, program – organizace, vzájemné představení účastníků Představení projektu (prezentuje garant)
9.10–9.30	Smysl a rámcový obsah vzájemných návštěv – vzájemné návštěvy škol jako místo vzájemného se učení škol, s cílem sdílení zkušeností, vzájemné podpory a inspirace v oblasti autoevaluace (prezentuje expert)
9.30–10.15	Očekávání účastníků (brainstorming); úkolem je zjistit očekávání účastníků od celé aktivity (Pozn.: Jedná se o formu brainstormingu – skupinového a hromadného. Účastníci odpovídají nejprve v menších skupinkách a pak v plénu na otázky: Co od vzájemných návštěv očekáváte? Na co se těšíte? Čeho se obáváte?) – zachytit pro sborník a korekci scénářů
10.15–10.30	Přestávka – malé občerstvení

10.30–12.00	Jednotlivé kroky před a při vzájemné návštěvě, obsah aktivity, metodika – pracovní listy (při pilotních akcích prezentuje expert, dále prezentuje garant) Představení postupu práce, jednotlivé kroky před a při návštěvě školy vedoucí k spárování škol a k jejich vzájemnému sdílení zkušeností: a) představení scénáře – jednotlivých kroků při návštěvě školy b) představení rolí účastníků při návštěvě škol c) představení check-listu před návštěvou d) představení možností párování škol, praktická ukázka on-line (garant) e) popis pravidel pro návštěvy (podle času účastníci mohou navrhnout pravidla ve skupinách, propojit s tím, co je připravené, viz přílohu Bezpečné prostředí)
12.00–13.00	Přestávka na oběd
13.00–14.30	Zkušenosti účastníků s autoevaluací, ve třech skupinách společné hledání odpovědí na otázky: - Jak si stanovujete cíle? - Jaké postupy a nástroje pro autoevaluaci nejčastěji používáte? Dle čeho vybíráte? - Jaké jsou limity? - Stanovujete si kritéria kvality pro svou školu? Co vám v tom pomáhá? - S čím se v oblasti autoevaluace nejvíce potýkáte? Expert naváže na zkušenosti účastníků a následně uvede, že pro návštěvy je vhodné se zaměřit na dvě oblasti vyhlášky, na které se soustředí při návštěvách, diskuse (moderuje expert)
14.30–15.30	Shrnutí, zadání úkolu účastníkům, administrativa – organizační a administrativní informace, rozloučení (garant)

Úkol pro školy:

Připravit se k výměně zkušeností, připravit se na představení své školy, konkretizace úkolu viz přílohu Úkol pro školy.

B. Období mezi úvodním setkáním a návštěvou partnerských škol

Po návratu škol z úvodního setkání plní školy, garanti i experti některé úkoly vedoucí k uskutečnění návštěvy partnerských škol.

Východisko

Škola chce najít partnera pro porovnání zkušeností s autoevaluací ve vybraných oblastech kvality školy a chce vzájemně sdílet zkušenosti

Předpoklady pro vytvoření partnerství

- Nalezení shody mezi školami (školy se domluví, které oblasti kvality jsou pro ně nejpřírodnější, těm se budou při návštěvách věnovat)
- Obohacení obou škol
- Vzájemné porozumění mezi školami
- Určitá míra autonomie obou škol (obdobná míra volnosti a autority)
- Vzájemná důvěra a bezpečné prostředí (založené na nekonkurenci)

Úkoly pro školy před návštěvou:

1. Spárovat se s partnerskou školou nalézt vhodné termíny ve spolupráci s garantkou aktivity.

2. Seznámit se s dokumenty týkajícími se vlastního hodnocení (především se zprávou o vlastním hodnocení školy, případně dalšími dokumenty, jako např. výroční zprávou školy, koncepcí školy, částí ŠVP věnovanou autoevaluaci a dalšími relevantními materiály) a informovat se o partnerské škole (kupř. z webových stránek, facebooku).
3. Splnit všechny úkoly dle přílohy Úkol pro školy, který jim byl zadán na úvodním setkání, a zkontrolovat seznam splněných úkolů dle přílohy Check-list.

Párování škol

V daném časovém úseku probíhá párování škol s cílem nalézt partnera pro vzájemnou návštěvu a vhodné termíny pro uskutečnění těchto vzájemných návštěv.

Podmínkou je, aby škola měla partnera, který také absolvoval úvodní setkání. Proto, aby tato podmínka byla zachována, školy si nacházejí partnery:

- škola si vytipuje vhodného partnera přímo na úvodním setkání
- škola si vytipuje vhodnou partnerskou školu ze seznamu všech škol, které úvodní setkání absolvovaly a jsou dosud nezadané (seznam na požádání předkládá garantka aktivity)
- škola se dohodne s některou ze škol, se kterou má „společnou řeč“, aby absolvovala úvodní setkání spolu s nimi (nebo v jiný termín)
- škola požádá garantku aktivity, aby jí pomohla nalézt vhodnou partnerskou školu

Školy sdělí garantce, že vytvořily pár, a společně s garantkou hledají vhodný termín pro všechny tři strany, tj. pro obě školy a pro pracovníky projektu.

Výběr oblastí kvality

Budeme vycházet z oblastí kvality (= oblasti vyhlášky č. 15/2005 Sb.) s tím, že si školy dopředu dají vědět, které minimálně dvě oblasti kvality je zajímají, a to variantně:

1. varianta

Oblasti vybírá vždy hostitelská škola, minimálně vybere jednu oblast kvality, kterou se chce pochlubit a minimálně jednu oblast kvality, jejíž zpracování se jeví jako problematické nebo kterou vnímá jako slabou stránku školy.

2. varianta

Minimálně jednu oblast kvality vybírá hostitelská škola (je na jejím výběru, zda se bude „chlubit“, nebo bude hledat pomoc) a minimálně jednu oblast kvality navrhuje škola přijíždějící na návštěvu (vybírá takovou oblast, která jí na hostitelské škole zaujala a chce o ní vědět více).

Shrnutí

Partnerské školy se dopředu shodnou na minimálně dvou oblastech kvality, které budou blíže diskutovány. Dojde ke shodě, zda volí postup dle první varianty, nebo druhé varianty, a shodnou se na celkovém počtu diskutovaných oblastí.

Školy při návštěvě budou diskutovat o tom, jakým způsobem probíhaly jednotlivé fáze autoevaluace (tzn. plánování autoevaluace, realizace autoevaluace, vyhodnocení, stanovení plánu zlepšení – opatření) ve vybraných oblastech kvality.

Na závěr vždy zodpovíme otázky: Jaká byla úskalí, co nedělalo problémy? Zároveň se doptáme zapojení pedagogického sboru do procesu autoevaluace (tipy na to, jak co nejlépe pracovat s pedagogickým sborem).

Pomůcka pro volbu oblastí kvality pro účely vzájemných návštěv škol

- Které oblasti kvality jsou pro nás zvlášť důležité? Proč? (Např. ty oblasti, jimiž se naše škola prezentuje navenek; oblasti, které zvlášť zajímají rodiče či zřizovatele; oblasti, v nichž se nám dlouhodobě nedaří dosáhnout pozitivní změny...)
- Ve kterých prioritních oblastech jsme zvyšovali kvalitu své práce v uplynulém období?
- Ve kterých oblastech máme pochybnosti o dosažené kvalitě nebo o tom, zda jsme schopni kvalitu realisticky posoudit, a rádi bychom porovnali svůj pohled s pohledem zvenčí?
- Na které oblasti bychom se chtěli soustředit v nejbližší době?

C. Realizace návštěv škol partnerských škol

Díličí cíle:

- seznámit se s pohledem zvenčí
- uvědomit si silné a slabé stránky autoevaluace ve své škole
- získat inspiraci k řešení konkrétní problematiky, která školu „pálí“
- vzájemně se obohatit a podpořit, učit se od sebe navzájem
- zlepšit chápání probíhajících autoevaluačních procesů ve škole
- posílit vlastní odpovědnost za autoevaluační procesy, které ve škole probíhají

Způsoby dosažení cíle:

- školy navzájem poskytují materiály týkající se jejího vlastního hodnocení, především zprávu o vlastním hodnocení školy (a případně další dokumenty, jako např. výroční zprávu školy, koncepci školy, část ŠVP věnovanou autoevaluaci a další relevantní materiály), což je předpokladem k vzájemnému poznání
- zástupci dvou různých škol diskutují o problematice autoevaluace, vyměňují si zkušenosti, vzájemně se inspirují a podporují
- školy prezentují svůj přístup k řešení, a jsou-li o to partnerskou školou požádány, dávají návrh na řešení problematiky, která partnerskou školu „pálí“

Počet účastníků na 1 návštěvě: 8 osob (2 školy po 4 osobách)

Počet návštěv škol: 38

Délka návštěvy: 2 dny (1. den spíše neformální seznámení, 2. den pracovní)

Předpokladem je vznik tzv. intervizních skupin.

První návštěva (škola A jede na návštěvu do školy B)

Pozn.: Škola B = domácí škola, hostitelská škola; škola A = hostující škola.

Rámcový program si mohou školy upravit dle svých potřeb. Program poskytuje pouze doporučený rámec, školy si je mohou upravit dle svých možností.

Například – pokud si zvolí k diskusi o procesu autoevaluace oblast „průběh vzdělávání“, pak mohou do programu zařadit hospitaci ve třídách. V tomto případě doporučujeme vykoušet kupř. práci s hospitačním nebo pozorovacím archem.

Rámcový program – 1. den

Bez účasti experta.

- 13.00–14.00 Příjezd účastníků do daného místa, ubytování
(Pozn.: Garant přijíždí dříve, osobně kontroluje přípravu setkání.)
- 14.00 Příchod účastníků do hostitelské školy
(Pozn.: Odpolední hodiny jsou vybrány záměrně, aby nedošlo k výraznému zásahu do chodu obou škol, kdy jsou z každé školy uvolněni pro tuto akci maximálně 4 pedagogové.)
- 14.00–18.30 Odpolední blok
- a) přivítání všech účastníků ředitelem (členem vedení) domácí školy při kávě (45 min.) – v případě potřeby (není nutné, pokud se účastníci dobře znají, nebo se již seznámili v rámci úvodního setkání) představovací kolečko (každý z účastníků se představí, uvede, jakou má úlohu v procesu autoevaluace školy, co učí)
 - b) provedení školou (provádí ředitel školy či člen vedení) – neformální diskuse (asi 120 min. – dle velikosti školy)
 - c) přestávka, občerstvení
 - d) představení profilu domácí školy – možné využít ppt. prezentace (ředitel školy nebo zástupce ředitele, popř. určený člen týmu; max. 60 min.), zaměření školy (profilace, specifika školy, nabídka předmětů, co se daří, o čem škola usiluje), hosté si dělají při prezentaci poznámky a po prezentaci se doptávají
- 18.30 a dále Večeře, neformální program

Rámcový program – 2. den

Za účasti experta.

- 8.30–9.00 Příjezd experta, ředitel domácí školy (popř. koordinátor) seznámí experta s děním 1. dne
- 9.00–12.30 Dopoludní blok
- a) osvěžení pravidel komunikace a bezpečného prostředí (zajišťuje expert), expert připomene také svou roli, to znamená, že zabezpečuje moderování diskuse tak, aby byl naplněn hlavní cíl setkání – sdílení autoevaluačních zkušeností
 - b) domácí škola si připraví prezentaci, jak prováděla autoevaluaci a jak se chystá na další evaluaci

Otevřené otázky pro přípravu prezentace a diskusi (možné využít průběžně během návštěvy):

- Jak autoevaluace zapadá do činnosti školy?
- Jak se autoevaluace projevuje při běžném chodu školy?
- Kdo všechno se na autoevaluaci podílel a čím?
- Jaké byly konkrétní úkoly?
- Jak jste motivovali zapojené pedagogy do autoevaluace?
- Jakým způsobem ovlivnila práce na autoevaluaci vztahy ve škole?
- Jak jste si sestavili plán na dané období?
- Jak jste si stanovili cíle autoevaluace? Vybíráte priority?
- Zaměřujete se na určitou oblast? Dle čeho?
- Jaká jste si stanovili kritéria pro dané oblasti?
- Byla schválena pedagogickou radou?
- Jak se osvědčilo nastavení kritérií? Čím ano, čím ne?
- Jaké postupy a nástroje pro autoevaluaci nejčastěji používáte?
- Dle čeho vybíráte autoevaluační nástroje?
- K jakým účelům máte dostatek nástrojů a jste s nimi spokojeni?
- K čemu nemáte dostatek nástrojů?
- Jaké jsou limity autoevaluačních nástrojů? Jak zjišťujete, že bylo dosaženo cíle?
- K čemu vám autoevaluace pomohla? V jakých oblastech?
- Co jste se naučili při autoevaluaci?
- Jaká opatření jste stanovili po autoevaluaci?
- Vypracovali jste plán zlepšení po autoevaluaci? Jak?
- Jak byla opatření provedena? Co to škole přineslo?
- Co se vám při autoevaluaci dařilo nejlépe?
- Jak jste se s úkolem vyrovnali?
- Co byste potřebovali pro zlepšení v autoevaluaci?
- S čím se při autoevaluaci nejvíce potýkáte?
- Co budete příště dělat jinak?
- Koho jste s autoevaluací seznámili? Radu školy? Rodiče? Zřizovatele?
- Jak k autoevaluaci přistupovala ČŠI? Jak zřizovatel?

c) představení minimálně dvou dohodnutých oblastí – domácí škola prezentuje průběh autoevaluace ve vybrané oblasti, hostující škola naslouchá, dělá si poznámky: zapisuje si ocenění (co je inspirativní, využitelné, nové pro praxi hostující školy) a otázky (např. nesrozumitelné, je potřeba získat více informací)

Při následné diskusi je také odůvodněn výběr dané oblasti/oblastí (např. v ní mají dobré zkušenosti, našli vhodný evaluační nástroj, nebo naopak je to oblast, která jim činí potíže). Pro pochopení procesu autoevaluace ve vybraných oblastech kvality domácí školy je možné využít následující otázky:

- Kdo všechno se na autoevaluaci této oblasti podílel a čím?
- Jaké byly konkrétní úkoly?

- Jaký stav byl zjištěn na začátku sběru dat?
- Jak jste si stanovili cíle autoevaluace v této oblasti?
- Co pro vás bylo prioritní a proč?
- Jaká jste si stanovili kritéria pro danou oblast?
- Byla schválena pedagogickou radou?
- Jak se osvědčila? Čím ano, čím ne?
- Jak jste stanovovali indikátory pro danou oblast?
- Jaké nástroje pro autoevaluaci v této oblasti jste použili? Byl výběr nástrojů vhodný?
- Jak jste si ověřili, že bylo dosaženo cíle?
- Jak, jaké výsledky a výsledné informace byly zjištěny v rámci evaluačních procesů?
- Jaké problémy a jejich příčiny byly identifikovány?
- Kdo reagoval, jak a případně proč?
- Jaká konkrétní opatření byla přijata?
- Kdo, kdy, jak a v jakém rozsahu byl informován o přijatých opatřeních a o jejich účinnosti?
- Jaké jsou konkrétní důkazy současného stavu?
- K čemu vám autoevaluace v této oblasti pomohla?
- Co jste se naučili při poslední autoevaluaci?
- Co jste zjistili? Co se vám dařilo nejlépe?
- Jak jste se s úkolem vyrovnali?

Domácí škola pokračuje v prezentaci oblastí kvality a probíhá k nim diskuse. Hostující škola také ocení to, co pokládá za podnětné a inspirativní (ocenění je konkrétní a popisné). Klade otázky k prezentaci. Sdílí své zkušenosti k dané problematice. Využívá v rámci diskuse předchozí otázky.

12.30–13.30

Oběd

13.30–15.00

Odpolední blok

V rámci zhodnocení návštěvy se každý z účastníků pokusí odpovědět na následující otázky...

Reflexe: Co si z návštěvy odnáším? Co pro mě bylo nejpřínosnější? S jakou myšlenkou odjíždím? Jaký námět pro mě byl nejsilnější? Co využiji ve své praxi v rámci autoevaluace?

15.00–15.30

Závěr

Závěrečné kolečko: Každý z účastníků uvede, zda se jeho očekávání naplnila, zda akce byla prospěšná pro jeho práci (a v čem konkrétně) a co by uvítal na dalším setkání. Rozloučení se, dohoda ohledně druhé návštěvy

Druhá návštěva (škola B jede na návštěvu do školy A)

Druhá návštěva se koná zhruba měsíc po první návštěvě, kdy škola A navštívila školu B. Rámcový program je shodný jako u návštěvy první. Školy si mohou program dle svých potřeb a po vzájemné konzultaci upravit. Reciproční návštěva končí většinou diskusí o přínosu celé akce, může nastat i příslib další spolupráce.

PŘÍLOHA Č. 2.2

ÚKOL PRO ŠKOLY

Pozn.: Tyto úkoly jsou školám uloženy na úvodním setkání.

Domácí škola

1. Zprostředkuje zdroje, které považuje pro návštěvu školy za důležité (např. plán rozvoje školy, část ŠVP týkající se autoevaluace, zprávu o vlastním hodnocení školy).
Z oblastí vyhlášky č. 15/2005 Sb., o vlastním hodnocení školy, vybere minimálně dvě oblasti, na které se chce při rozhovorech a sdílení s hostující školou zaměřit. Svůj výběr zprostředkuje hostující škole e-mailem.

Všechny informace sdělí hostující škole a organizátorům z projektu Cesta ke kvalitě e-mailem alespoň 14 dní před návštěvou.

2. Připraví si prezentaci o škole:
 - a) připraví si obecnou prezentaci o škole
 - b) připraví si prezentaci o proběhlé autoevaluaci, využije k tomu otázky nabídky ve scénáři nebo postupuje podle vlastního plánu

Hostující škola

Rozmyslete si odpovědi na následující otázky:

- Co byste se o autoevaluaci školy, kterou se chystáte navštívit, především chtěli dozvědět a o čem byste chtěli diskutovat v navštívené škole?
- Jaká témata ohledně autoevaluace vás trápí?
- Co se vám ohledně autoevaluace daří?

Odpovědi na tyto otázky sdělte škole e-mailem alespoň 14 dní před návštěvou.

PŘÍLOHA Č. 2.3

POMŮCKA PRO VOĽBU OBLASTÍ KVALITY PRO ÚČELY VZÁJEMNÝCH NÁVŠTĚV ŠKOL

Pozn.: Výňatek ze scénáře pro vzájemné návštěvy škol.

Pomůcka pro volbu oblastí kvality pro účely vzájemných návštěv škol:

- Které oblasti kvality jsou pro nás zvlášť důležité? Proč? (Např. ty oblasti, jimiž se naše škola prezentuje navenek; oblasti, které zvlášť zajímají rodiče či zřizovatele; oblasti, v nichž se nám dlouhodobě nedaří dosáhnout pozitivní změny...)
- Ve kterých prioritních oblastech jsme zvyšovali kvalitu práce v uplynulém období?
- Ve kterých oblastech máme pochybnosti o dosažené kvalitě nebo o tom, zda jsme schopni kvalitu realisticky posoudit, a rádi bychom porovnali svůj pohled s pohledem zvenčí?
- Na které oblasti bychom se chtěli soustředit v nejbližší době?

BEZPEČNÉ PROSTŘEDÍ A KOMUNIKAČNÍ PRAVIDLA

- Místnosti určené pro pracovní aktivity jsou přizpůsobeny pro neformální komunikaci, je dbáno na příjemné pracovní prostředí (nutné dbát i na rozmístění účastníků v místnosti, např. rozmístění kolem stolu, v kruhu, do U – nikdo nesedí, nestojí mimo; všichni jsou zapojeni, což omezuje příležitost dělat něco jiného a umožňuje sledovat neverbální komunikaci celé skupiny).
- Prostředí je vhodné i z hlediska bezpečnostních a hygienických (teplota místnosti – zima x teplo, ticho x hluk, čerstvý vzduch x kouř, pohodlné sezení...).
- Jsou stanovena pravidla diskuse na jejím počátku a je pro ně získán souhlas skupiny. Jsou napsána na tabuli a je možné se na ně odvolávat. (Např.: Každý mluví pouze x minut. Vždy mluví jen jeden. Návrhy, které nejsou k projednávanému tématu, se zapíší na tabuli a budou se řešit později. Během jednání nebudeme odcházet. Vypneme mobilní telefony. Budeme dodržovat začátky a konce, na nikoho se nečeká. Účastníci se soustředí na to, co mohou ve školách zlepšit oni sami. Při návštěvách se nediskutují účastníky neovlivnitelné věci.)
- Je zabezpečena role časoměřiče (ten se postará o včasný začátek, dodržení času na přestávky, hlídá také délku projevu jednotlivých účastníků).
- Je zabezpečena role zapisovatele (zápis je dáván k dispozici všem účastníkům jednání) jako zpětná vazba, možnost vytěžení situace, případně připomínky úkolů.

PŘÍLOHA Č. 2.5

ROZDĚLENÍ ROLÍ

Účastníci návštěv:

- hostitelská škola, domácí škola (ředitel školy či jeho zástupce; koordinátor evaluačních procesů, tj. učitel či zástupce ředitele školy, který se stará o provádění vlastního hodnocení; 2 další učitelé – či vychovatel ŠD)
- partnerská škola (návštěva; složení obdobné jako u hostitelské školy)
- expert – odborný dohled
- garant aktivity

Rozdělení rolí

Ředitel školy nebo jeho zástupce

- Jako statutární zástupce školy dává svolení s účastí školy na vzájemných návštěvách s partnerskou školou, je si vědom toho, že vybraní členové jeho pedagogického sboru budou sdílet informace o škole s ostatními účastníky návštěvy.
- Je-li to možné, dává svolení k tomu, aby (za úplaty) byly k dispozici prostory školy, technika, případně prostřednictvím školní jídelny občerstvení účastníkům návštěvy.
- Představuje školu – provází po škole, představuje profil školy.

Koordinátor evaluačních procesů

- Je zodpovědný za průběh diskuse (je lídrem setkání). Určuje, kdy, kdo bude mluvit (facilituje, moderuje diskusi), definuje jednotlivé okruhy diskuse, shrnuje, co bylo dosaženo.
- Představuje autoevaluační procesy ve škole.
- Aktivně se účastní diskusí, sdílí zkušenosti v daných oblastech.
- Obrací se na experta, když si myslí, že je potřeba dodat další pohled na věc, nebo odborný komentář.

Učitelé

- Aktivně se účastní diskusí, sdílejí zkušenosti v daných oblastech.

Expert

- Zajišťuje odborný dohled, posiluje týmovou dynamiku, dosahuje konsenzu.
- Pomáhá koordinátorovi zajišťovat hladký průběh diskuse, reaguje na jeho pokyny (když je osloven, aby přispěl svým komentářem nebo expertizou). Zajišťuje, aby míra porozumění byla co největší.

Garant aktivity

- Zodpovídá za organizační stránku setkání (zabezpečuje objednávky ubytování, občerstvení, pronájem místností a techniky ve spolupráci s hostitelskou školou, administraci DPP a pracovních výkazů; jedná s ředitelem školy, hospodářkou školy, vedoucí školní jídelny).
- Zodpovídá za dodržení scénářů po organizační stránce (role časoměřiče).
- Při návštěvě pořizuje fotodokumentaci a zápis z návštěvy.

Odborné a osobní kompetence vybraných členů (v ideálním případě)

Koordinátor:

- praktické zkušenosti s prováděním autoevaluace
- jistá míra odbornosti v oblasti autoevaluace
- komunikační dovednosti – volí správné techniky a metody, umí klást otázky, má rychlé reakce, je asertivní, dodržuje „behaviorální“ přístup, to znamená, že vše pozitivní (i malé) posiluje a „odměňuje“, negativní – nesměřující k cíli – pokud lze, pomíjí nebo odklání, je pokorný k názorům všech

Expert:

- vysoká míra odbornosti v oblasti autoevaluace
- komunikační dovednosti – dodržuje „behaviorální“ přístup – vše pozitivní (i malé) posiluje a „odměňuje“, negativní – nesměřující k cíli – pokud lze, pomíjí nebo odklání, je pokorný k názorům všech
- analytické schopnosti
- neutralita (není osobně nebo emočně angažován)

Garant aktivity:

- organizační schopnosti
- komunikativní dovednosti
- jistá míra odbornosti v oblasti autoevaluace

PŘÍLOHA Č. 2.6

CHECK-LIST PŘED NÁVŠTĚVOU

Školy mají telefonické a e-mailové kontakty.	
Školy se dohodly na termínu návštěvy včetně časů.	
Obě školy si vyměnily materiály podle úkolu z úvodního setkání.	
Domácí škola se dohodla s hostující školou na oblastech kvality (oblasti vyhlášky č. 15/2005 Sb.), které budou předmětem výměny zkušeností.	
Domácí škola vysvětlila hostům, jak se ke škole a do školy dostanou.	
Domácí škola (ve spolupráci s garantem) zajistila, aby se hosté bez problémů dostali do budovy školy.	
Domácí škola v souladu s pokyny (pravidly) od garantek zajistila občerstvení (a případně další – např. oběd ve školní jídelně, ubytování, snídaně...).	
Domácí škola připravila prostor pro odložení zavazadel hostů.	
Domácí škola připravila místnost pro setkání podle pravidel.	
V místnosti je nachystána technika, vyzkoušená.	
Členové domácího týmu si rozdělili úkoly, každý ví, za co je odpovědný.	
Domácí škola na základě Rámcového programu návštěv vypracovala program návštěvy a předem ho poskytla hostům.	
Domácí škola zapracovala podle možností další náměty hostů k programu.	
Domácí škola připraví písemně pravidla diskuse (vychází z podkladu, který je k dispozici v projektu), na kterých se na začátku návštěvy oba týmy shodnou (pravidla buď visí v místnosti, nebo jsou vytištěna na listech pro každého účastníka) .	
Domácí škola si připravila obecnou úvodní prezentaci o škole – včetně určení toho, kdo bude prezentovat.	
Domácí škola si připravila prezentaci o proběhlé autoevaluaci, využila k tomu otázek z nabídky ve scénáři nebo postupovala podle vlastního plánu.	
Domácí škola připravila tabulku s oblastmi podle scénáře, doplnila oblasti podle svých priorit a priorit hostů.	

PŘÍLOHA Č. 2.7

DOHODA MEZI PARTNERSKÝMI ŠKOLAMI

Škola A:

Název školy

Adresa

zastoupená ředitelem/kou školy

a

Škola B:

Název školy

Adresa školy

zastoupená ředitelem/kou školy

uvedené školy se oboustranně dohodly, že na půdě obou škol proběhne jejich vzájemná návštěva v rámci projektu Cesta ke kvalitě.

1. Pokud se obě strany rozhodnou účastnit se této aktivity projektu, bude nutné z hlediska sdílení zkušeností:
 - dát z důvodů vzájemného poznání k dispozici dokumenty školy týkající se jejího vlastního hodnocení, především zprávu o vlastním hodnocení školy, případně další dokumenty, např. výroční zprávu školy, koncepci školy, část ŠVP věnovanou autoevaluaci a další relevantní materiály
 - umožnit rozhovory s vedením školy, členy týmu, které se aktivity účastní
 - umožnit fotodokumentaci činnosti školy a jejího prostředí
 - vzájemně zacházet se svěřenými údaji a se zjištěními jako s důvěrnými údaji, kdy zpětnou vazbu dávají k dispozici pouze jejím adresátům
2. Vzájemná návštěva proběhne podle připraveného a oboustranně schváleného plánu a harmonogramu.
3. Obě strany jsou seznámeny s průběhem vzájemné návštěvy, rolemi jednotlivých účastníků, úkoly a pravidly, jež mají plnit a dodržovat.

.....
za školu
ředitel školy
(datum, podpis, razítko)

.....
za školu
ředitel školy
(datum, podpis, razítko)

PŘÍLOHA Č. 3.1

SCÉNÁŘ PEER REVIEW

1 Úvod

Peer review je kolegiální hodnocení. V projektu Cesta ke kvalitě má pomoci zapojeným školám ve zvyšování kvality. Probíhá mezi dvěma podobnými školami, např. dvěma základními školami. Jedna z nich je v pozici hodnocené školy, druhá v pozici „kolegiálních hodnotitelů“, tzv. peers. Peer review není kontrola. Nepřináší pohled nadřízené autority, ale názor zkušeného kolegy či kolegů. V procesu PR se učí obě strany – hodnocený i hodnotitel – a obě strany z něj mají užitek.

Terminologie používaná v tomto dokumentu

Pro peer review (dále také PR) je možné použít překlad kolegiální hodnocení nebo hodnocení kolegy.

Používáme označení peers tam, kde je možné použít i termín kolegové v daném oboru nebo kritičtí přátelé. V tomto projektu budou v roli peers učitelé a vedoucí pracovníci škol, kteří budou poskytovat peer review, tedy hodnocení, jiné škole.

Škola, jejíž práce ve zvolených oblastech bude posuzována, je nazývána v tomto materiálu hodnocená škola (dále také HŠ).

Oblasti kvality, oblasti hodnocení používáme pro oblasti života školy, jejichž kvalitu škola zjišťuje a vyhodnocuje v autoevaluaci pomocí stanovených cílů, kritérií a indikátorů³¹.

2 Cíle a výsledky peer review

2.1 Hodnocená škola

Cíle:

- hodnocená škola získá zpětnou vazbu od peers, seznámí se s pohledem zvenčí – s tím, jak peers vidí silné a slabé stránky školy ve zvolených oblastech
- hodnocená škola získá od peers informace potřebné pro rozvoj školy ve zvolených oblastech

Výsledky:

- škola získá realističtější pohled na sebe sama
- hodnocená škola se zapojí do procesu vzájemného učení, rozvine svou dovednost a ochotu sdílet s druhými své zkušenosti
- hodnocená škola získá zkušenost s touto formou spolupráce s kolegy z jiné školy

31. Pro peer review je uvažováno šest oblastí kvality uvedených ve vyhlášce č. 15/2005 Sb. (resp. 225/2005 Sb.), kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Školy však mohou pro peer review využívat i jiné rozřazení oblastí kvality práce školy. Vždy bude potřeba, aby se hodnocená škola a tým peers domluvily na tom, které členění oblastí kvality zvolí a které konkrétní oblasti se stanou předmětem jejich zájmu.

2.2 Peers

Cíle:

- peers rozvinou své dovednosti poskytovat zpětnou vazbu a hodnotit; berou při tom v úva-
hu konkrétní podmínky hodnocené školy
- peers zlepší svou dovednost konkrétně uplatnit obecná kritéria pro situaci hodnocené školy
- peers se učí pozorovat, odlišit pozorování a interpretaci

Výsledky:

- peers využijí své zkušenosti pro zlepšování vlastní školy
- peers rozvinou svou dovednost a ochotu sdílet s druhými své zkušenosti
- peers získají zkušenost s touto formou spolupráce s kolegy z jiné školy a budou ji umět
využít i později

3 Čtyři fáze peer review

3.1 Přípravná fáze (před návštěvou)

Hodnocená škola vybírá pro peer review dvě oblasti kvality, jimž se chce věnovat. Využívá vlastního hodnocení, které již dříve vypracovala. Poskytne peers zprávu o vlastním hodnocení školy, výroční zprávu, koncepci školy a další podklady týkající se především vybraných oblastí.

Peers se seznámí s tím, kterým dvěma oblastem se chce hodnocená škola věnovat. Pro-
studují zasláné materiály. Potom seznámí hodnocenou školu s tím, na co se chtějí při
návštěvě zaměřit a co má hodnocená škola připravit. Peers a zástupci HŠ se domluví na
organizaci návštěvy.

Peers a hodnocená škola se domluví na tom, jaká kritéria si hodnocená škola stanovila pro
každou ze zvolených oblastí. V případě, že kritéria stanovena nebyla, mohou se na nich
peers a hodnocená škola spolu předem dohodnout.

3.2 Návštěva peers v hodnocené škole

V druhé fázi se uskuteční dvoudenní hodnotící návštěva. Peers přijedou do hodnocené
školy. Hodnotící návštěva zahrnuje prohlídku objektu, hospitace, rozhovory s různými
lidmi (např. vedení, učitelé, žáci, rodiče, vedoucí kroužků), případně účast na poradě. Na
konci hodnotící návštěvy poskytnou peers první zpětnou vazbu hodnocené škole.

3.3 Vypracování zprávy z návštěvy peers

Po návštěvě zpracují peers návrh hodnotící zprávy. Hodnocená škola předá k této zprávě
své připomínky, po jejich zapracování je vytvořena konečná hodnotící zpráva z peer review.

3.4 Využití výsledků z peer review

Čtvrtá fáze je důležitá pro zlepšování hodnocené školy: výsledky a doporučení z procesu a ze zprávy se přenášejí do konkrétních opatření zaměřených na zlepšení školy ve zvolených oblastech. Opatření je třeba nejprve pečlivě naplánovat a potom realizovat. I zde je třeba zapojit maximum těch, jichž se procesy týkají.

V projektu Cesta ke kvalitě bude předcházet první fázi ještě společné setkání zástupců škol, které se do aktivity peer review zapojí. Společné setkání bude sloužit jednak k tomu, aby školy poznaly potenciální partnery pro peer review, a dále k tomu, aby si ujasnily celý proces peer review včetně úkolů peers i úkolů hodnocené školy.

4 Role a úkoly jednotlivých aktérů

4.1 Role a úkoly peers

4.1.1 Kdo jsou peers

Peer/kolega:

- je v rovnoprávném postavení s osobami, jejichž práci hodnotí (kolega z jiné školy)
- pracuje v podobném prostředí (ve škole stejného typu a zaměření)
- má profesní a odborné znalosti a zkušenosti v daném oboru
- přináší pohled zvnějšku školy
- je nezaujatý

Peer tým

V rámci projektu Cesta ke kvalitě tvoří peer tým čtyři lidé.

Vyzkoušeli jsme model, kde byl peer tým tvořen pedagogickými pracovníky z jedné školy. Je však možné si představit model, kdy peer tým bude tvořen pracovníky více škol. O tento model však v dané době neměly školy zájem. Tento jev jsme přičítali tomu, že členové týmu se cítili v bezpečnějším prostředí mezi kolegy ze „své“ školy.

Vytvoření peer týmu ze dvou škol by jistě bylo organizačně náročnější. Získat inspiraci od zástupců dvou škol může být však natolik zajímavé, že by bylo jistě zajímavé tento model vyzkoušet.

Na místě v hodnocené škole pracuje peer tým zpravidla ve dvojicích (tzv. tandemech).

Práce ve dvojicích

Peer tým se rozdělí na dvě dvojice. Dle níže uvedeného postupu vedou dvojice peer týmu oddělené rozhovory s pedagogickými i nepedagogickými pracovníky školy, žáky apod. (dle dvou vybraných hodnocených oblastí). Při rozhovorech peers nehodnotí, pouze zaznamenávají své postřehy. Následně se celý tým peers schází a ujasňuje si hodnocení dvojic i názory jednotlivců. Posléze dává zpětnou vazbu hodnocené škole.

4.1.2 Role v peer týmu – návrh

- organizační vedoucí týmu / koordinátor
- odborný garant týmu – odpovídá za odbornou úroveň hodnotícího procesu
- člen zodpovědný za další úkoly podle dohody týmu, např. za přípravu otázek k rozhovorům a vedení rozhovoru
- člen zodpovědný za další úkoly podle dohody týmu, kupř. za zaznamenávání informací z rozhovorů, vedení dokumentace

Organizační vedoucí peer týmu / koordinátor

Jako první musí být ustanoven vedoucí, jehož role je především koordinační. Pokud bude peer tým tvořen pedagogickými pracovníky jedné školy, bude dohoda snazší, než když peer tým bude tvořen zástupci dvou škol. V druhém případě je potřeba věnovat náležitou pozornost a čas domluvě o tom, kdo tým povede. Proces volby vedoucího může ukázat, jak bude budoucí tým fungovat a na co si dát pozor.

Pozice vedoucího týmu přináší o něco více odpovědnosti než pozice člena týmu, tedy potenciálně i o něco víc práce. Vedoucí musí mít koordinační schopnosti a současně důvěru členů týmu bez rozdílu toho, zda jde o kolegu z jeho, nebo druhé školy.

Vedoucí/koordinátor se po domluvě ujímá role a zodpovídá za to, že celý tým rozumí společnému úkolu, jeho částem a jednotlivým krokům vedoucím k splnění zadání. Dále, že každý úkol bude někomu v týmu přidělen a že všichni členové znají své úkoly, rozumějí jim a přijali za ně odpovědnost. Rozdělení rolí a úkolů nesmí být mechanické, ale logické a funkční, přitom zcela jasné. Každý z členů týmu by měl být se svým úkolem srozuměn.

Úkolem vedoucího týmu je dále udržovat přehled o tom, jak jsou úkoly plněny, případně zařídit zlepšení tam, kde se úkoly plnit nedaří a mohlo by to ohrozit úspěch PR. Vedoucí dbá také na dodržení časového harmonogramu. Konkrétní rozdělení úkolů a rolí není popsáno ve scénáři – zůstává na konkrétním týmu peers a jeho vedoucím. Bude dáno složením týmu a snahou využít silné stránky každého člena týmu.

Pro rozhovory ve škole vedené ve dvojicích (tandemu) bude dobré promyslet i složení dvojic vzhledem k úkolu. Obě dvojice musejí umět vést rozhovory, protože je povedou zvlášť, a obě dvojice musejí být schopny posouzení hodnocených jevů. V případě týmu složeného z pedagogických pracovníků dvou škol bude také na zvážení, zda dvojice budou tvořeny napříč školami, nebo v rámci škol. Obě varianty mají výhody i nevýhody. Je třeba je dobře zvážit.

4.1.3 Úkoly peers

Hlavní úkoly peers:

- pochopit situaci hodnocené školy a poskytnout nezraňující zpětnou vazbu
- doporučení a návrhy na řešení problémů poskytovat pouze tehdy, jsou-li o to peers požádáni

Úkoly peers vedoucí k splnění hlavních úkolů:

- analyzovat materiály, které hodnocená škola dodala k dvěma zvoleným oblastem kvality
- diskutovat v týmu nad zjištěními, porovnat postřehy jednotlivých členů týmu
- sepsat postřehy a zjištění z analýzy dokumentů
- připravit si na základě analýzy dokumentů otázky a okruhy, jimiž by se chtěli peers zabývat při návštěvě hodnocené školy – co by chtěli vidět, jaké otázky položit, s kým se chtějí setkat, o čem by chtěli s hodnocenou školou diskutovat
- zvolit metody, jimiž budou na návštěvě získávat informace (např. pozorování o přestávkách, pozorování ve výuce, rozhovory s vyučujícími, žáky, dalšími lidmi, studium materiálů...)
- připravit si záznamové archy nebo jiné pomůcky pro uchování získaných informací
- zjistit, jaká kritéria má hodnocená škola pro zvolené hodnocené oblasti; pokud škola kritéria nestanovila, může podle situace tým peers kritéria navrhnout a s hodnocenou školou je projednat
- seznámit předem hodnocenou školu s tím, co by chtěli na peer návštěvě pozorovat, s kým by chtěli hovořit, které materiály by chtěli zpřístupnit
- společně s hodnocenou školou připravit návštěvu – organizaci, obsah, včetně případné přípravné schůzky zástupců obou týmů před návštěvou
- při návštěvě vytvořit a udržovat atmosféru bezpečí a důvěry
- během návštěvy plnit své úkoly podle plánu
- na konci návštěvy shrnout v peer týmu své poznatky a nezraňujícím způsobem je sdělit týmu hodnocené školy
- po návštěvě sepsat do stanoveného data zprávu, zaslat hodnocené škole k vyjádření
- provést sebereflexi co nejdříve po zkušenosti s prací v hodnocené škole, vyvodit individuální i skupinové poučení pro zlepšení práce ve vlastní škole i svých schopností jako toho, kdo poskytuje zpětnou vazbu

4.1.4 Základní pravidla pro peers

Obecná pravidla pro návštěvu peers v hodnocené škole

- Peer tým pracuje na základě písemné dohody o zadání s hodnocenou školou (viz přílohu Dohoda o peer review).
- Peers dodržují dohodnutý harmonogram (viz přílohu Plán a harmonogram – šablona k vyplnění).
- Peers dodržují pravidla pro rozhovory.
- Peers zacházejí se svěřenými údaji a se zjištěními jako s důvěrnými daty. Zpětnou vazbu dávají k dispozici pouze jejím adresátům.
- Peers pozorně naslouchají kolegům z navštívené školy; o tom, co se dozvědí jednotlivě nebo v tandemu, podávají do týmu peer co nejpřesnější zprávu.

- Peers pracují jako tým, navzájem se podporují při plnění úkolů, poskytují si navzájem zpětnou vazbu ke své práci – např. ke způsobu vedení rozhovorů, k výstižnosti formulací a míře ohleduplnosti vůči hodnocené škole.
- Peers jsou připraveni na neočekávaný vývoj událostí (kupř. se na místě ukáže, že velká část sboru s akcí nesouhlasí; někdo důležitý z týmu hodnocené školy nebo peers onemocní...).

Pravidla pro komunikaci a pro rozhovory

- Peers dodržují základní přístup – jsou zvědaví, otevření a neodsuzují. Projevují snahu o pochopení, vyhýbají se rychlým závěrům a hodnotícím komentářům.
- Peers používají vhodný slovník, volí odpovídající výrazy.
- Peers se snaží navázat s učiteli z hodnocené školy kontakt, dávají najevo otevřený a přátelský postoj, aktivně naslouchají a projevují zájem.
- V průběhu rozhovorů mluví stručně a jasně, používají jednoduché, konkrétní otázky, zařazují pauzy a mlčí, aby měli kolegové z hodnocené školy dostatek prostoru. Nepřerušují tok myšlenek partnera v rozhovoru.
- Kladou krátké otázky tak, aby partner v rozhovoru mohl hovořit co nejvíce.
- Ujišťují se parafrázováním o tom, zda sdělené správně pochopili („Porozuměl jsem správně, že ...?“). Doptávají se na fakta, příklady, snaží se otázkami obecné odpovědi co nejvíce konkretizovat.
- Drží se hlavního tématu rozhovoru, neodbíhají od něj a vracejí k němu dotazovaného kolegu z hodnocené školy. Rozhovor neprotahují, ukončují ho v pravý čas.
- Vyslechnou případné kritické připomínky, které bude chtít kolega z hodnocené školy k rozhovoru sdělit. Zapišou si je.

4.1.5 Školení peers

Vyškolení účastníků v obou rolích (peers i zástupců hodnocené školy) proběhne formou společného úvodního setkání, kde se seznámí s prováděním peer review. Peers dále najdou oporu v osobách garantů a odborníků spolupracujících v projektu. Zájemci budou mít k dispozici také Evropskou metodiku peer review.

Dále proběhne workshop na popisnou zpětnou vazbu pouze pro účastníky v roli peers. Všichni se dále mohou zúčastnit i workshopu na téma sdílení zkušeností s prováděním autoevaluačních procesů nebo workshopu na téma evaluační nástroje.

4.2 Role a úkoly členů týmu hodnocené školy

- Vypracují plán pro proces peer review – např. pomocí šablony Plán a harmonogram peer review (viz přílohu); případně plán konzultují s garantkou.
- Seznámí s plánem vedení projektu / garantku.
- Uvnitř týmu diskutují, o které peers by škola měla zájem, nebo naopak které nechce; výběr a párování škol dále proběhne pomocí seznamu škol a s pomocí garantky aktivity.
- Předají svým peers potřebné dokumenty, především zprávu o vlastním hodnocení školy, pasáže věnované autoevaluaci v ŠVP, výroční zprávu, koncepci školy apod.
- Seznámí peers s tím, kterým dvěma oblastem se chtějí v rámci peer review věnovat.

- Zorganizují návštěvu peers ve škole podle domluvy s peers – zajistí pozorování, rozhovory s požadovanými osobami, zpřístupní doplňkové dokumenty.
- Jednotlivé body návštěvy plánují časově přiměřené.
- Zajistí návštěvu po organizační stránce – zajistí místnost pro peers, připraví časový harmonogram, zkoordinují dotazované osoby.
- Přijmou bez komentářů ústní zpětnou vazbu na konci hodnotící návštěvy.
- Reagují na písemný návrh zprávy od peers v dohodnutém čase.
- Zúžitkují peer review pro přijetí opatření vedoucích k zlepšení.
- Opatření zpracují do akčního plánu a realizují je, zapojí co nejvíce aktérů života školy (všichni ti, jichž se mají uvažovaná opatření týkat).

4.2.1 Pravidla pro hodnocenou školu

- Postupuje podle přijatého plánu a vytrvá navzdory překážkám.
- Informuje o probíhajícím procesu PR co nejvíc kolegů ze školy včetně nepedagogických pracovníků; pokud je to vhodné, kolegy zapojí v co největší míře.
- Odpovídá na otázky peers čestně a otevřeně.
- Nereaguje na zpětnou vazbu negativními obrannými reakcemi, vyslechne otevřeně názory.
- Využije závěry z peer review formou realizovaných zlepšujících opatření.
- Využije zkušenost z procesu peer review v dalších kolech autoevaluace.

5 Příprava na peer review

5.1 Rozhodnutí zúčastnit se peer review

- Základní tým ze školy se zúčastní úvodního setkání peer review v projektu.
- Škola uváží, zda se chce procesu peer review zúčastnit v roli peers, nebo v roli hodnocené školy – měly by být prodiskutovány výhody a nevýhody obou pozic z hlediska konkrétní školy.

5.2 Úvodní setkání k peer review

5.2.1 Příprava úvodního setkání na straně projektu

- Zajistit výběr škol – garantka oslovuje školy z databáze, které projevíly zájem o danou aktivitu, a zjišťuje, zdali přetrvává zájem školy se účastnit peer review – vytváří se „konečný“ seznam škol, které mají zájem o tuto aktivitu.
- Zajistit způsob párování škol v rámci vzorku škol pro peer review – zajišťuje garantka.
- Naplánovat termíny jednotlivých akcí (termíny pilotáží, úvodních setkání, párování peers a hodnocených škol, samotných akcí peer review) – zajišťuje garantka.
- Vybrat a pozvat zástupce škol na úvodní setkání (jejich rozdělení s ohledem na typ školy a regionální příslušnost), rozeslat pozvánky včetně programu – zajišťuje garantka.
- Zajistit program úvodního setkání – zajišťuje garantka, konzultuje s expertem.
- Zajistit účast experta vystupujícího na úvodním setkání – zajišťuje garantka.
- Připravit prezentace projektu a prezentace o peer review – zajišťuje garantka a expert.
- Předat zástupcům škol scénář k peer review – tvorbu scénáře zajišťuje expert.
- Připravit informační materiály (tj. v tištěné podobě ppt. prezentace) a prezenční listiny – zajišťuje garant.
- Informovat o způsobu párování – zajišťuje garantka.

- Zajistit souhlas škol, že se budou peer review účastnit. Mezi hodnocenou školou a peer týmem bude uzavřena Dohoda o peer review – organizačně zajišťuje garantka/asistentka.
- Poskytnout školám a peers prezentaci o peer review, aby jej mohli propagovat ve své škole – prezentaci připravují experti s garantem.

5.2.2 Úvodní setkání před peer review

Dílčí cíle:

- zástupci škol se seznámí s tím, co je peer review a jak bude probíhat
- získají bezprostřední informace o obsahu, způsobu a přínosech externího hodnocení poskytovaného prostřednictvím peer review
- dozvědí se podrobnosti o tom, jaké úkoly má škola v roli hodnocené školy a jaké úkoly má škola v pozici peers; školy začnou přemýšlet o vlastní roli v peer review
- školy naváží kontakty s kolegy z jiných škol
- školy se dozvědí další informace o projektu Cesta ke kvalitě
- pracovníci projektu získají informace od zástupců škol o tom, jaká jsou jejich očekávání od peer review

Výsledky:

- účastníci posílí svou motivaci pro proces peer review, který povede ke zkvalitňování jejich práce
- účastníci nabudou větší jistoty a klidu, potřebné pro úspěšnou účast v aktivitě peer review, a to tím, že celému procesu lépe porozumí a budou vědět, co se od nich očekává

Počet účastníků na 1 setkání: 32 osob

Počet setkání: 7, tj. 7 setkání po 32 lidech (z asi 8 škol) = 224 osob (28 návštěv x 2 škol x 4 lidé na školu)

Délka setkání: 1 den

Rámcový program

9.00–9.15	Přivítání účastníků, organizační informace – opakování, shrnutí, připomínka (časy, oběd)
9.15–9.45	Vzájemné představení účastníků (typ školy, odkud jsou, aprobace apod.) Představení projektu (garant)
9.45–10.30	Co je peer review <ul style="list-style-type: none"> – cíle a smysl peer review, možné přínosy pro školy – průběh peer review – role a úkoly hodnocení školy – role a úkoly peers
10.30–10.45	Pauza

- 10.45–12.00 Příprava návštěvy peers v hodnocené škole
 – co je evaluace a autoevaluace
 – jak pomáhá PR škole v autoevaluaci
 – oblasti kvality – jak je možné je pojmut
 – oblasti kvality a opatření pro zlepšení
 Příklad oblastí kvality a jejich podrobnější popis
- 12.00–13.00 Oběd
- 13.00–14.30 Co je třeba udělat pro to, aby proces peer review proběhl – instrukce pro školy obou typů (pro budoucí hodnocené školy i pro budoucí peers)
 – práce se šablonou Plán a harmonogram peer review (k čemu slouží, jak s ním může pracovat tým hodnocené školy a tým peer)
 Párování peers a hodnocených škol
 Zadání úkolu pro hodnocenou školu
 Zadání úkolu pro peers
 Informace o workshopu pro peers
- 14.30–15.00 Administrativa
 (dohody o provedení práce, pracovní výkazy, pronájmy místností apod.)
 Zpětná vazba, rozloučení

6 Návrat týmu peer review zpět do školy po úvodním setkání

Probíhá párování peers a hodnocených škol. Každá škola si vybere, zda bude vystupovat v roli peers, nebo v roli hodnocené školy (případně, zda požaduje obě role). Rozhodne se, v jaké roli vystupuje, a sdělí toto garantovi aktivity, který tuto informaci zanese do seznamu škol, které se peer review budou účastnit a prošly úvodním setkáním. Finalizovaný seznam je odeslán všem nezadaným školám (pozn. školy se mohou rozmyslet o své roli, zadat se a zvolit si termín již na úvodním setkání).

Hodnocená škola si volí své peers, začne s peers komunikovat, společně se dohodnou, zda obě školy mají o partnerství zájem, a dohodnou se na třech termínech, kdy by mohla být návštěva v hodnocené škole uskutečněna. Tyto termíny nahlásí hodnocená škola garantovi aktivity, který škole jeden z termínů potvrdí jako možný. V případě, že žádný z termínů není vyhovující, hledají obě školy ve spolupráci s garantem jiný vhodný termín.

Před realizací dalších aktivit podepíšou spárované školy a zástupci projektu Dohodu o peer review. Proběhne to tak, že hodnocená škola vytiskne a podepíše tři stejnopisy Dohody o peer review. Všechny stejnopisy podepsané ředitelem školy a opatřené razítkem zašle do školy peers. Peer škola podepíše, opatří razítkem a pak zašle garantovi aktivity za projekt. Po podpisu dohod manažerem projektu rozešle garant jeden stejnopis podepsané dohody každé zúčastněné škole, přičemž jeden stejnopis zůstává uložen v projektové dokumentaci. K podpisu Dohody o peer review dochází před poskytnutím materiálů z hodnocené školy peers.

6.1 Hodnocená škola

- Tým hodnocené školy zajistí, aby se všichni ze školy seznámili s tím, co to peer review je, k čemu je to dobré, jak to může posloužit právě jejich škole, co proces peer review vyžaduje od jejich školy a od každého z nich osobně – jaká bude jejich role.
- Tým hodnocené školy se rozhodne, k čemu přesně chtějí peer review ve škole využít, v čem jim má pomoci; je užitečné svolat celou školu na pracovní schůzku a tam domluvit požadavky pro peers.
- Tým hodnocené školy vysvětlí sboru, kdo je to peer, jaká je jeho role, a také „co peer není“ (např. peer není inspektor). Je potřeba pracovat na atmosféře důvěry a pocitu bezpečí všech zúčastněných. Pracovníci hodnocené školy nesmějí nabýt dojmu, že si na ně vedení někoho pozvalo.
- Škola vybere dvě oblasti kvality pro peer review.
- Hodnocená škola vytiskne a podepíše tři (případně čtyři) stejnopisy Dohody o peer review. Všechny stejnopisy zašle škole, z níž pochází tým peers.

Úkoly pro hodnocenou školu v přípravné fázi

(k předání na úvodním setkání)

Níže uvedené kroky mohou probíhat i paralelně.

1. Po rozhodnutí o vstupu do procesu PR v roli hodnocené školy seznámte vhodným způsobem kolegy ve škole s tímto rozhodnutím.
2. Vyberte své peers a dohodněte s nimi termín návštěvy.
3. Vypracujte plán zapojení své školy do PR – viz šablonu Plán a harmonogram peer review, nezapomeňte rozdělit role a úkoly.
4. Vyberte sami – nebo lépe na společném sezení s kolegy – oblasti kvality pro PR – maximálně dvě; k volbě oblastí můžete využít otázky níže (Pomůcka pro volbu oblastí kvality...). Uvedte kritéria hodnocení (měla by být obsažena již v plánu vlastního hodnocení školy). V případě potřeby oslovte peers, aby vám byli nápomocni s formulováním/přeformulováním kritérií, podle kterých budou vámi vybrané oblasti kvality hodnotit.
5. K oblastem shromážděte materiály, které pomohou peers oblast zhodnotit.
6. Vstupte se svými peers do kontaktu, naplánujte společně, jak celé PR proběhne.
7. Zprávu o vlastním hodnocení školy, výroční zprávu školy, koncepci školy, část ŠVP věnovanou autoevaluaci a další materiály předejte svým peers zhruba měsíc před uskutečněním hodnotící návštěvy.
8. Naplánujte společně s peers detailně hodnotící návštěvu.

Pomůcka pro volbu oblastí kvality, kterých by se měl proces peer review týkat

- Které oblasti kvality jsou pro nás zvlášť důležité? Proč? (Třeba oblasti, kde si nejsme jisti svou kvalitou – kupř. „výuka podle nových požadavků reformy“: rozvíjení klíčových kompetencí; zapracování průřezových témat; nebo ty oblasti, jimiž se naše škola prezentuje navenek; oblasti, které zvlášť zajímají rodiče či zřizovatele; oblasti, v nichž se nám dlouhodobě nedaří dosáhnout pozitivní změny...)
- Ve kterých prioritních oblastech jsme zvyšovali kvalitu své práce v uplynulém období?
- Ve kterých oblastech máme pochybnosti o dosažené kvalitě nebo o tom, zda jsme schopni kvalitu realisticky posoudit, a rádi bychom porovnali svůj pohled s pohledem zvenčí?
- Na které oblasti bychom se chtěli soustředit v nejbližší době?

6.2 Peers

Úkoly pro peers

(k předání na úvodním setkání)

1. S hodnocenou školou dohodněte plán peer review. Respektujte požadavky dohodnuté s hodnocenou školou.
2. Prostudujte doručené materiály.
3. Na společném setkání peers společně analyzujete doručené nebo ukázkové materiály, připravte se na návštěvu a následně sdělte hodnocené škole své požadavky.
4. Nachystejte si otázky, záznamové listy pro návštěvu. Projednejte s hodnocenou školou kritéria pro dané oblasti kvality v případě, že vás o to hodnocená škola požádá.
5. Společně s hodnocenou školou připravte konkrétní program návštěvy, dbejte, aby vše, co považujete za důležité, bylo do programu zařazeno a s přiměřenou časovou dotací.

Myslete na to, že méně je více!

7 Zahájení procesu peer review

7.1 Kontakty mezi HŠ a peers na samém počátku, před zasláním materiálů

Hodnocená škola si s peers dohodne harmonogram celého peer review: kdy se asi uskuteční hodnotící návštěva, jak dlouho před návštěvou zašle hodnocená škola materiály (minimálně měsíc předem, je ale možné materiály zaslat dříve), jak dlouho před návštěvou budou peers reagovat a pošlou zpět své otázky a požadavky k návštěvě; případně pokud se budou chtít zástupci obou týmů osobně setkat před návštěvou, aby ji doladili, dohodnou si termín a místo schůzky (viz šablonu Plán a harmonogram peer review).

7.2 Hodnocená škola před návštěvou

Peers i členové týmu hodnocené školy dostanou šablonu Plán a harmonogram peer review na úvodním setkání, budou mít příležitost se s její funkcí seznámit. Hodnocená škola zašle vyplněný Plán a harmonogram svým peers (a určeným osobám v projektu).

Následující body mohou sloužit jako kontrolní seznam...

- Hodnocená škola vybrala dvě oblasti kvality (hodnocené oblasti).
- Hodnocená škola promyslela vše podle plánu a harmonogramu peer review.
- Mezi hodnocenou školou a peers je uzavřena Dohoda o peer review, která ukotvila základní vztahy mezi hodnocenou školou a peers.
- Hodnocená škola poslala zprávu o vlastním hodnocení školy a případně další materiály svým peers.
- Hodnocená škola sdělila svým peers oblasti kvality, o jejichž hodnocení má zájem, popřípadě je jasně vymezila, pokud se liší od oblastí ve vyhlášece.
- Hodnocená škola případně požádala peers, aby věnovali pozornost některé podoblasti ze zvolených oblastí kvality.
- Hodnocená škola ve spolupráci s peers chystá návštěvu (viz modelový harmonogram).
- Pokud se tak dohodli, zástupci HŠ a zástupci týmu peers mohou v případě potřeby uskutečnit setkání ještě před hodnotící návštěvou, aby si vyjasnili její podrobnosti.

Organizace návštěvy peers ve škole zahrnuje:

- výběr osob, s nimiž peers povedou během návštěvy rozhovory (např. vedoucí školní družiny, zástupce rady školy, vedoucí zájmových kroužků) – tyto osoby je třeba pozvat na den návštěvy na určitou hodinu i místo, seznámit je s jejich rolí
- přípravu školních dokumentů, které by mohly peers zajímat
- rezervaci místnosti a zařízení – praktické je připravit plán školy pro lepší orientaci peers, připravit si klíče od místnosti
- přípravu/objednání občerstvení a oběd, organizaci prohlídky objektu atd.

Místnosti pro setkání peers s týmem hodnocené školy musejí být vhodné a nesmí v nich docházet k žádnému rušení. Po celý den musí být jedna místnost vyhrazena pro průběžné schůzky peer týmu, pro vedení rozhovorů jsou potřeba paralelně dvě místnosti. Jedna místnost musí být vyhrazena pro možné rozpravy a závěrečnou schůzku zástupců obou týmů (týmu peer i týmu hodnocené školy).

7.3 Peers před návštěvou

Následující body mohou sloužit jako kontrolní seznam...

- Peers prostudovali zprostředkované materiály hodnocené školy.
- Soustředili se na oblasti kvality vytipované hodnocenou školou.
- Zapsali svou reakci na zasláné materiály z hodnocené školy.
- Společně prodiskutovali své dojmy z dokumentů, nejasnosti apod.
- Vypracovali otázky a okruhy, jimiž by se chtěli zabývat při návštěvě hodnocené školy – co by chtěli vidět, jaké otázky položit, o čem by chtěli s hodnocenou školou diskutovat.
- Zvolili metody, jimiž budou na návštěvě získávat informace.

- K metodám si připravili podle potřeby záznamové archy a další pomůcky (např. nahrávací techniku).
- Rozdělili si role – kdo se čemu (komu) bude při návštěvě věnovat, kolik toho potřebuje vidět atd.
- Případně se rozdělili do „tandemů“ – do vyvážených dvojic podle potřeby konkrétních rozhovorů a dalších metod pro získávání informací.
- Připravili zadání pro hodnocenou školu – koho má pozvat (jednotlivce, skupiny) a na kdy, jaké materiály přichystat, co ve škole zpřístupnit.
- Dohodli se, jak budou ve skupině peers vzájemně sdílet své postřehy z návštěvy tak, aby mohli škole poskytnout okamžitou zpětnou vazbu.
- Společně s hodnocenou školou připravili návštěvu.
- Pokud se tak dohodli, zástupci HS a zástupci týmu peers uskutečnili setkání ještě před návštěvou, aby si vyjasnili její podrobnosti.

7.4 Metody používané při peer review

Peers s hodnocenou školou si při sestavování programu mohou vybrat z následujících metod:

- prohlídka školy
- pozorování výuky a dalších činností
- účast na poradě hodnocené školy
- rozhovory s jednotlivci
- rozhovory se skupinami
- analýza neformální dokumentace (např. foto, filmy, nástěnky)
- analýza dokumentů (kupř. koncepce školy, zpráva o vlastním hodnocení školy, výroční zpráva, část ŠVP věnovaná autoevaluaci)
- anketa (max. tři krátké konkrétní otázky položené většímu počtu lidí bez ohledu na jejich další zapojení do procesu peer review)

8 Hodnotící návštěva

Dílčí cíle:

- peers porovnájí realitu s poznatky získanými z dokumentů, tím získají další podklady k hodnocení hodnocené školy
- hodnocená škola získá zpětnou vazbu a inspiraci k řešení konkrétní problematiky, která jí „pálí“

Výsledky:

- hodnocená škola i peers se navzájem obohatí a podpoří, budou se od sebe učit
- hodnocená škola i peers zlepší chápání procesů probíhajících ve škole
- hodnocená škola i peers posílí vlastní odpovědnosti za procesy, které ve škole probíhají

Počet účastníků na 1 návštěvě: 8 osob ze škol + 2 osoby projektového týmu (garant + expert)

Počet setkání: 28, tj. 28 akcí po 8 lidech ze škol (vždy 4 osoby z hodnocené školy a 4 peers) = 224 osob

Délka setkání: 2 dny

8.1 Rámcový harmonogram prvního dne návštěvy

odpoledne	Příjezd garanta s předstihem (ten je přítomen pouze 1. den) – organizační zajištění, doladění příprav v hodnocené škole
15.00	Příjezd peers – ubytování
15.30–18.00	Setkání a podrobné představení všech členů peer týmu i členů z HŠ (15 min.) Představení obecného profilu HŠ (20 min.) Společná prohlídka HŠ (35 min.) Sladění pohledu na sledované oblasti kvality HŠ – společná diskuse o oblastech kvality a o kritériích hodnocení – zejména o dvou vybraných oblastech (30 min.) Diskuse peers a zástupců HŠ o tom, jaké informace chtějí peers získat a jakým způsobem, jak HŠ připravila návštěvu (věděla to už předem od peers, nyní dojde pouze k zopakování pro lepší porozumění), peers se dozvědí důležité organizační podrobnosti a mohou položit otázky (30 min.) Konec společné schůzky; nyní si obě dvojice peers ve spolupráci s hodnocenou školou připraví harmonogram na druhý den (20 min.) Příprava na společnou večeři
19.00	Pracovní večeře a společenský večer

8.2 Rámcový harmonogram druhého dne návštěvy

7.30–8.00	Snídaně
8.00–8.15	Uvítání ve škole vedením školy (expert přijíždí 2. den)
8.15–9.45	Sbírání informací dle dohodnutého harmonogramu Pozorování ve škole podle volby a preferencí: návštěvy ve výuce, rozhovory s učitelským sborem i s žáky a s dalšími zainteresovanými osobami, analýzy dokumentace. Peers postupují podle dohody a svého harmonogramu, činí si strukturované záznamy, doplňují je dalšími postřehy. V této fázi nehodnotí, ale jen sbírají – zapisují, co vidí a co slyší, ne, co si o tom myslí nebo jak to interpretují. Členové týmu hodnocené školy nemusejí peers všude doprovázet!
9.45–10.00	Káva
10.00–12.00	Sbírání informací dle dohodnutého harmonogramu pokračuje
12.00–13.00	Společný oběd peers a zástupců hodnocené školy
13.00–14.00	Sbírání informací dle dohodnutého harmonogramu pokračuje
14.00–14.45	...s kávou

- Analýza, odborné hodnocení a formulování závěrů
Peers se sejdou ve vyhrazené místnosti, utřídí své poznatky o škole, dohodnou se na závěrech a na tom, jak je sdělí hodnocené škole.
- 14.45–15.30 Poskytnutí ústní zpětné vazby hostitelské škole za přítomnosti a s pomocí experta
Peers na konci návštěvy podají hodnocené škole ústní zpětnou vazbu. Popíší své názory a stanoviska (příp. doporučení) o zjištěných v hodnocené škole. Písemnou zprávu (odborný posudek peers) zašlou až následně v dohodnutém termínu hodnocené škole.
Hodnocená škola vyslechne zpětnou vazbu a popřípadě se doptá na nejasnosti. Nesnaží se obhajovat nebo vysvětlovat, ale přijmout pohled peers jako zdroj inspirace k zlepšení.
- 15.30–16.00 Zpětná vazba pro projekt, závěr návštěvy a rozloučení

Bezprostřední reflexe

Podle možností a sil bezprostředně po návštěvě ji všichni zúčastnění reflektují, sdělí si své dojmy, zaznamenají si, co se podle nich dařilo a kde by se (i organizačně) měla udělat změna.

Týká se jak členů týmu peers, tak všech účastníků peer review z hodnocené školy. Týmy mohou reflektovat společně nebo odděleně.

Námět na bezprostřední sebereflexi po návštěvě pro členy z týmu hodnocené školy i pro členy peer týmu

Každý aktivní účastník si odpoví písemně sám za sebe na následující otázky (není třeba si odpovídat na všechny). Záznam prodiskutuje se členy svého týmu.

- V čem probíhala návštěva podle mých očekávání – a co mě naopak překvapilo?
- Co považuji za zdařilé a přínosné, a proč?
- Ve kterých dílčích úkolech jsem se cítil/a jistá?
- Ve kterých situacích jsem pocítoval/a nejistotu?
- Jak by mohla být příště odstraněna? (Čím byla způsobena?)
- Co jsem se díky návštěvě dozvěděl/a, co jsem se naučil/a?
- Co inspirativního bych chtěl/a ve své škole navrhnout pro další zlepšení naší práce?
- Co by se mohlo příště změnit a jak:
 - v mé osobní přípravě
 - v přípravě mého týmu
 - ve společné přípravě (hodnocené školy i peers)
 - v přípravě ze strany projektu
 - v průběhu návštěvy

9 Po návštěvě

9.1 Peers

- Do čtyř týdnů vypracují zprávu pro hodnocenou školu. Zprávy musejí být citlivé, jasné, konkrétní, podložené fakty a pozorováním.
- Při zpracování zprávy se tým peers musí sejit nebo komunikovat jiným způsobem tak, aby došlo ke shodě. Toto je náročnější zejména u peer týmu, který je složen ze zástupců dvou škol. Je možné i využít poradenské pomoci expertů či garantů.
- Peers mají k dispozici návod pro zprávu. Mohou ho využít nebo postupovat podle své úvahy.
- Zprávu v termínu odešlou.
- Prodiskutují reakci hodnocené školy v peer týmu a případně s garanty a experty.
- Vyvodí závěry pro další práci peers (co se podařilo a proč, co by příště udělali jinak a proč).

9.2 Hodnocená škola

- Ke zprávě, kterou peers zašlou do čtyř týdnů po hodnotící návštěvě, se škola vyjádří.
- Seznámí se zprávou i se svou odpovědí pro peers celý sbor, prodiskutují.
- Vypracují plán na zlepšení.

PŘÍLOHA Č. 3.2

POMŮCKA – JAK PRACOVAT PŘI PR S OBLASTMI VLASTNÍHO HODNOCENÍ ŠKOLY

Oblasti vlastního hodnocení školy podle vyhlášky č. 15/2005 Sb.

- a) podmínky ke vzdělávání
- b) průběh vzdělávání
- c) podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání
- d) výsledky vzdělávání žáků a studentů
- e) řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- f) úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a k ekonomickým zdrojům

Hodnocená škola si zvolí dvě z oblastí vlastního hodnocení školy, může si také vybrat podoblasti – tedy ne celou oblast dle vyhlášky, ale jen její část.

Příklady možných podoblastí

- a) Podmínky vzdělávání
 - Materiální a technické podmínky
 - Hygienické podmínky
 - Personální podmínky
 - Organizační podmínky
 - Ekonomické podmínky
 - Kvalita kurikulárních dokumentů – především ŠVP, tematických plánů, příprav
- b) Průběh vzdělávání
 - Naplňování cílů ŠVP (cílových kompetencí a oborových znalostí)
 - Zapojení všech žáků do výuky a učení, motivace, vnitřní diferenciací a individualizace
 - Realizace vzdělávacích strategií, volba metod a kvalita jejich realizace
 - Hodnocení pro učení – volba cílů a metod hodnocení, kvalita jejich realizace
 - Spolupráce učitelů při plánování a realizaci výuky
 - Spolupráce s dalšími mimoškolními subjekty při realizaci výuky
 - Efektivita využívání materiálních a technických podmínek (interaktivní tabule, knihovna...)
 - Kvalita využívání podpůrného personálu při výuce (spolupráce s druhou dospělou osobou ve třídě, se specialistou na čtení apod.)
- c) Podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání
 - Klima školy – bezpečné prostředí, pohoda prostředí a pohoda ve vztazích
 - Cesty a způsoby zapojování rodičů do života školy, vztah s rodiči
 - Nabídka aktivit pro volný čas žáků

Nabídka aktivit pro žáky se speciálními potřebami (doučování)
Kvalita podpůrných služeb (psycholog, speciální pedagog, volnočasoví pedagogové)
Fungování školské rady, spolupráce se zřizovatelem

- d) Výsledky vzdělávání žáků a studentů
Nakolik dosahují žáci stanovených cílů vzdělávání
Jak se výsledky mění (zlepšují se?)
Výsledky žáků ze znevýhodněného prostředí
- e) Řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
Kvalita systémového řízení
Plánování řídicích činností
Efektivita organizace školy
Metodická podpora kvality výuky
Systém vedení pedagogických pracovníků – ředitel jako pedagogický lídr, školní standard
učitelovy práce, motivující hodnocení
Kontrolní systém
- f) Úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a k ekonomickým zdrojům
Stálé zlepšování kvality výsledků vzdělávání u všech socioekonomických skupin žáků
Prezentace školy a výsledků školy

Cíle rozvoje školy, a jak se pozná, že jich bylo dosaženo

Škola si v rámci svého rozvoje stanovuje v oblastech či podoblastech života školy rozvojové cíle. Naplánuje si, jakou kvalitu by měla určitá oblast mít na konci stanoveného období. Při plánování vychází škola z výsledků autoevaluace i z externího hodnocení, pokud je k dispozici.

Příklad ze školy

Škola ze záznamů z pozorování zjistila, že v 70 % vyučovacích hodin hovoří učitelé a žáci jen pasivně poslouchají (pokud poslouchají). Jen ve zbyvajícím čase mají šanci hovořit žáci nebo být jinak aktivní. Tento poznatek škola považuje za varovný z hlediska cílů vzdělávání: mají-li žáci zvládnout klíčové kompetence, musejí mít více prostoru pro vlastní činnosti. Jinak řečeno, škola zjistila díky autoevaluaci, že vzdělávací cíle a strategie k jejich dosažení nejsou ve škole v souladu.

Škola si na základě tohoto zjištění stanovila rozvojový cíl: Uvést do souladu vzdělávací strategie, metody a cíle vzdělávání.

Tento cíl je ale formulován obecně (není SMART³²).

Škola se dohodla na upřesnění cíle: „Vyučující se do konce školního roku 2009/2010 naučí a budou ve svých hodinách realizovat nejméně tři různé nové metody aktivního učení, které umožňují jak osvojování znalostí, tak rozvíjení klíčových kompetencí.“

Z čeho škola pozná, že cíle bylo dosaženo:

- alespoň 90 % vyučujících zařadí vhodně a systematicky do výuky tři nové metody aktivního učení
- zbývající vyučující o to usilují a mají plán, jak cíle dosáhnout

Kritéria kvality pro zavádění metod aktivního učení do výuky:

- učitelé nezařazují metody aktivního učení nahodile, ale vždy je využívají k dosažení stanovených cílů učení
- učitelé volí metody odpovídající vspělosti jejich žáků, případně metody funkčně upravují
- pokud je metoda pro žáky nová, učitel věnuje pozornost a čas tomu, aby se s ní žáci naučili pracovat

Zdroje informací o tom, zda cíle bylo dosaženo:

- pozorování ve výuce
- plány na výuku
- rozhovor s vyučujícími

Cesty k dosažení cíle:

- školení vyučujících
- vzájemné hospitace a konzultace
- sdílení v celém sboru
- individuální koučování³³ učitelů

Peer review a rozvojové cíle školy

Výše uvedená škola vstoupila do peer review v pozici hodnocené školy. Měla zájem, aby peers posoudili kvalitu zavádění metod aktivního učení do výuky.

Peers se s cíli školy seznámili, prostudovali vlastní hodnocení školy, rozvojový plán školy, seznámili se s kritérii, které si hodnocená škola stanovila.

Peers promysleli, co potřebují ve škole vidět, co pročíst a s kým promluvit, aby mohli poskytnout hodnocené škole zpětnou vazbu.

32. SMART cíle jsou: specifické (tj. Specific), měřitelné (tj. Measurable), dosažitelné, reálné (tj. Achievable), relevantní, důležité (tj. Relevant), časově vymezené, termínované (tj. Timed).

33. Koučování (coaching) – profesionální činnost, jejímž smyslem je zejména vhodně kladenými otázkami pomoci klientovi nalézt a překonat vnitřní omezení, nebo nalézt a využít další možnosti v jeho rozvoji a využít jeho potenciálu. Součástí koučování je získávání informací a poskytování zpětné vazby klientovi. (Více [on-line] na: <http://slovník.evaluaucinastroje.cz>.)

Peers si naplánovali pozorování ve výuce. Požádali hodnocenou školu, aby jim umožnila strávit čas ve výuce alespoň čtyř učitelů, kteří udělali největší pokrok v zavádění metod aktivního učení. Součástí pozorování byl i rozhovor s vyučujícími po hodině.

Peers promluvili s několika žáky o tom, jak se jim pracuje v hodinách, jaké typy úkolů dostávají, nakolik je výuka zajímavá a podnětná. Ptali se žáků, zda se podle nich něco ve výuce změnilo, pokud ano, co, jestli jsou s tím spokojeni a proč ano, proč ne.

Peers si byli vědomi toho, že výpovědi žáků jsou subjektivní a že pozitivní změny ve výuce nemusejí žáci správně chápat nebo prožívat.

Peers hovořili dále s různými pracovníky školy, školní psycholožkou, vychovatelkami. Kladli jim předem připravené otázky: Pozorovali jste nějaké změny ve výuce učitelů? Pokud ano, jaké? Jak tyto změny hodnotíte – a proč?

Peers studovali v dokumentech školy, jakého DVPP se vyučující účastnili ve vztahu ke stanovenému cíli (a ptali se učitelů, v čem jim školení připadala přínosná), dále studovali plány na výuku a tematické plány, produkty žáků. Měli možnost nahlédnout i do profesních portfolií vyučujících.

PŘÍLOHA Č. 3.3

PRACOVNÍ LIST – OBLASTI KVALITY A MOŽNÁ KRITÉRIA

Vyhláška

Vlastní hodnocení školy je vždy zaměřeno na:

- a) cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti
- b) posouzení, jakým způsobem škola plní cíle podle písmene a) s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v rámcovém vzdělávacím programu a odpovídajících právních předpisech
- c) oblasti uvedené v odstavci 2, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, a oblasti, ve kterých je třeba úroveň vzdělávání zlepšit, včetně návrhů příslušných opatření
- d) účinnost opatření podle písmene c) obsažených v předchozím vlastním hodnocení

Hlavní oblasti vlastního hodnocení školy jsou vždy:

- a) podmínky ke vzdělávání
- b) průběh vzdělávání
- c) podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání
- d) výsledky vzdělávání žáků a studentů, uplatnitelnost absolventů na trhu práce
- e) řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- f) úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům

V procesu peer review si hodnocená škola zvolí maximálně dvě oblasti kvality, jimž se chce v peer review věnovat. S volbou oblastí seznámí své peers a poskytne jim materiály týkající se těchto oblastí – vlastní hodnocení a další odpovídající dokumenty. Může také upřesnit, o které podoblasti v rámci každé zvolené oblasti má zájem.

Pokud má hodnocená škola stanovena kritéria pro zvolené oblasti kvality, poskytne je svým peers. Pokud kritéria nemá, může se hodnocená škola a tým peers domluvit na kritériích, jež budou hodnocené škole vyhovovat. Tým peers nezvolí kritéria, s nimiž by nebyla hodnocená škola seznámena a neodsouhlasila je!

Příklad ze školy

Jak mohou vypadat jednoduchá kritéria pro podoblast klima školy. (Tato podoblast může být součástí oblasti a) nebo c) dle vyhlášky.)

Škola si stanovila obecný cíl formulovaný takto: Atmosféra ve škole je přátelská, důstojná a plná porozumění.

Kritéria si škola formulovala pomocí otázek (levý sloupec). Ačkoli otázky vyžadují jen odpověď ANO–NE, škole taková odpověď nestačí a vyžaduje uvedení důkazů o dosaženém stavu (právní sloupec). V pravém sloupci je možné uvádět náměty na zlepšení ve sledovaném hledisku.

	Z čeho se to pozná? konkrétní ukazatele	Co bychom mohli zlepšit?
Vítá škola návštěvníky a nové členy přátelsky a srdečně?		
Jsou studenti vedeni k tomu, aby se postarali o nově příchozí?		
Má škola společnou strategii, jak začlenit do kolektivu nového žáka?		
Je škola vnímána jako místo, k němuž mohou mít lidé, kteří tam pracují, dobrý vztah?		
Povzbuzují zaměstnanci školy děti k tomu, aby pečovaly o sebe navzájem?		
Pomáhají učitelé dětem, které se dostaly do úzkých?		
Je ve škole důvěryhodná osoba, o níž děti vědí, že se na ni mohou obrátit s problémem nebo se žádostí o důvěrnou radu?		
Organizuje škola akce, při kterých se oceňuje to, čeho děti dosáhly?		
Jsou případné negativní výroky o práci studenta doprovázeny pozitivními komentáři o tom, čeho student dosáhl, a návrhy na další zlepšování?		
Jsou si učitelé jisti tím, že se jim dostane pomoci a podpory, když ji budou potřebovat?		
Chovají se zaměstnanci školy uvolněně, účelně (smysluplně) a přirozeně?		
Jsou si studenti jisti tím, že se jim dostane pomoci a podpory, pokud ji budou potřebovat?		
Cítí zaměstnanci školy a studenti silnou sounáležitost se školou?		
Zajímají se zaměstnanci a studenti školy o sebe navzájem?		
...		

PŘÍLOHA Č. 3.4

ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA PEER REVIEW

Hodnocená škola

Název hodnocené školy	
Adresa	

Autoři zprávy – peers

Jméno a podpis	
Jméno a podpis	
Jméno a podpis	
Jméno a podpis	

Datum peer návštěvy:

PROCES PEER REVIEW

Cíle a záměry hodnocené školy, s nimiž do procesu peer review vstupovala:

OBLASTI ZVOLENÉ PRO PEER REVIEW

1. oblast/podoblast kvality zvolená pro peer review	
Kritéria formulovaná školou nebo domluvená s peers	
2. oblast/podoblast kvality zvolená pro peer review	
Kritéria formulovaná školou nebo domluvená s peers	

ZDROJE INFORMACÍ

o stavu školy ve zvolených oblastech kvality PŘED návštěvou

1. příklad	
2. příklad	
3. příklad	
4. příklad	
5. příklad	

Např.: Vlastní hodnocení školy, e-mailová korespondence se členy evaluačního týmu hodnocené školy, studium školního vzdělávacího programu hodnocené školy, výroční zpráva školy a další možnosti.

OTÁZKY,

které vyplynuly ze studia podkladů, na které hledal tým peers odpovědi při návštěvě školy

1. otázka	
2. otázka	
3. otázka	
4. otázka	
5. otázka	

AKTIVITY

peer review zvolené pro získání informací BĚHEM návštěvy

1. příklad	Rozhovor s o tématu
2. příklad	Pozorování výuky
3. příklad	Rozhovor s vyučujícím, jehož hodina byla pozorována
4. příklad	Studium pravidel soužití vyvěšených ve třídách
5. příklad	

Pozn.: Tyto příklady jsou uvedeny jako ilustrativní a autoři zprávy je obměňují dle aktuální potřeby.

HODNOCENÍ

Zvolená oblast (podoblast) kvality 1	
Kritérium 1:	
Popis stavu (bez hodnocení):	
Zhodnocení:	
Kritérium 2:	
Popis stavu (bez hodnocení):	
Zhodnocení:	
Kritérium 3:	
Popis stavu (bez hodnocení):	
Zhodnocení:	
Závěr pro sledovanou oblast 1	
Silné stránky školy v této oblasti	
Co zlepšit v této oblasti	
Zvolená oblast (podoblast) kvality 2	
Kritérium 1:	
Popis stavu (bez hodnocení):	
Zhodnocení:	
Kritérium 2:	
Popis stavu (bez hodnocení):	
Zhodnocení:	
Kritérium 3:	
Popis stavu (bez hodnocení):	
Zhodnocení:	
Závěr pro sledovanou oblast 2	
Silné stránky školy v této oblasti	
Co zlepšit v této oblasti	

ZÁVĚRY Z PROCESU PEER REVIEW

Silné stránky školy ve sledovaných oblastech (shrnutí):

Možnosti zlepšení ve sledovaných oblastech (shrnutí):

Datum vypracování a odeslání závěrečné zprávy:

PŘÍLOHA Č. 3.5

PŘÍKLAD ZE ŠKOLY

Příklad zpracování oblastí kvality v závěrečné zprávě

Oblast (podoblast) kvality 1: Průběh výuky a učení

Kritérium 1: Respektování přirozených procesů učení při výuce

Popis stavu (bez hodnocení)

Pozorování výuky, hodina češtiny s PT mediální výchova, 6. ročník:

V pozorované výuce jsme viděli, že vyučující nejprve položila žákům otázku k tématu, kterým se dále měli zabývat. Otázka zněla: „Co by měl podle vás obsahovat plakát, aby zaujal a aby byl informačně dostačující?“ Žáci pracovali nejdřív každý sám na svůj papír metodou brainstormingu, pak udělali skupiny a vytvořili myšlenkové mapy. Vyložili je na lavice a všichni si prohlédli všechny – metoda galerie.

Žáci měli navzájem dotazy ke svým mapám. Na tabuli pak společně zapsali zásady pro dobrý plakát, které vyvodili z myšlenkových map. Dále zapsali dotazy. Každý žák pak dostal text v rozsahu ½ strany s popisem toho, co obsahuje a jak má vypadat funkční plakát. Po četbě společně doplnili seznam a některé otázky zodpověděli. Pak dostali úkol do skupin, vymyslet téma a hlavní sdělení plakátu pro velikonoční jarmark. Zazvonilo.

Děti budou v práci pokračovat příští hodinu.

Zhodnocení

+ Úvodní činnost – otázka, brainstorming a myšlenková mapa – umožnila, aby si žáci vybavili, co si o daném tématu myslí nebo co o něm vědí. To je základ pro účinné učení, které respektuje přirozené procesy učení. Učitelka se díky tomu také dozvěděla, na co se má dále zaměřit – co je žákům jasné, nebylo třeba doplňovat a ztrácet tím čas a nudit žáky. Co jim jasné není, to formulovali otázkou. Kladení vlastních otázek pro učení je také znak přirozeného učení.

+ Na otázky dostali žáci částečně odpovědi z textu, který učitelka připravila. Žáci si odpovědi v textu museli najít sami – to jim umožnilo prožít „aha“ efekt – to je další ze znaků výuky, která respektuje přirozené procesy učení.

? Některé otázky zůstaly nezodpovězené a v této hodině se už k nim třída nevrátila. Jak se bude pracovat s nezodpovězenými dotazy?

Kritérium 2: využívání metod aktivního učení

Popis stavu (bez hodnocení)

Viz popis výše. V hodině byly využity metody: brainstorming, myšlenková mapa, galerie, samostatná četba, práce ve skupinách

Zhodnocení

+ V této hodině učitelka nabídla žákům práci několika metodami, které zajistily, že žáci byli aktivní, museli sami přemýšlet a zpracovat úkol s využitím vlastní hlavy.

Kritérium 3: smysluplnost výuky a učení pro žáky

Popis stavu (bez hodnocení)

Viz popis výše.

Zhodnocení

+ Smysluplnost mohli žáci najít v tom, že se učitelka opírala o to, co sami žáci vnesli do tématu (úvodní brainstorming, myšlenková mapa, galerie) – žáci si položili vlastní otázky, na které dále chtěli získat odpovědi, to je vnitřně motivovalo k další práci, kterou tak žáci považovali za smysluplnou.

+ Smysluplnosti napomohlo, že žáci připravovali plakát pro skutečnou akci školy – pro velikonoční jarmark.

? Znali žáci cíle hodiny? Byli o nich informováni např. už z předchozí hodiny?

PŘÍLOHA Č. 3.6

DOHODA O PEER REVIEW

Hodnocená škola:

Název školy

Adresa

zastoupená ředitelem/kou školy

a

Peers:

Název školy

Adresa školy

zastoupená ředitelem/kou školy

a

Zástupci projektu:

Projekt Cesta ke kvalitě

CZ.1.07/4.1.00/06.0014

NÚOV, Weilova 1271/6, Praha 10, PSČ: 102 00

zastoupený hl. manažerem projektu PhDr. Martinem Chválem, Ph. D.

Hodnocená škola a peers se oboustranně dohodli, že na půdě hodnocené školy proběhne aktivita peer review v rámci projektu Cesta ke kvalitě.

1. Pokud se obě strany rozhodnou se účastnit této aktivity projektu, bude nutné:
 - a) z hlediska hodnocení školy:
 - dát k dispozici dokumenty školy týkající se jejího vlastního hodnocení (zprávu o vlastním hodnocení školy, výroční zprávu školy, koncepci školy, část ŠVP věnovanou autoevaluaci a další relevantní materiály)
 - umožnit rozhovory s vedením školy, pedagogickými, příp. nepedagogickými pracovníky školy, žáky
 - umožnit fotodokumentaci činnosti školy a jejího prostředí
 - b) z hlediska peers
 - zacházet se svěřenými údaji a se zjištěními jako s důvěrnými údaji, kdy zpětnou vazbu dávají k dispozici pouze jejím adresátům
2. Peer review proběhne podle připraveného a oboustranně schváleného plánu a harmonogramu.
3. Hodnocená škola a peers jsou seznámeni s průběhem peer review, rolmi jednotlivých účastníků, úkoly a pravidly, jež mají plnit a dodržovat.

.....
za peers
ředitel školy
(datum, podpis, razítko)

.....
za hodnocenou školu
ředitel školy
(datum, podpis, razítko)

PŘÍLOHA Č. 3.7

PLÁN A HARMONOGRAM PEER REVIEW

1. Účastníci peer review

1.1 Za hodnocenou školu se peer review účastní

Kontaktní osoby/zodpovědnost	Jméno
Vedoucí týmu/koordinátor:	
Další členové týmu:	

1.2 Za peers se peer review účastní

Kontaktní osoby	Jméno
Vedoucí týmu/koordinátor:	
Další členové týmu:	

2. Cíle a záměry obou stran v peer review

Cíle a záměry hodnocené školy, s nimiž do procesu peer review vstupuje:
Cíle a záměry peers, s nimiž do procesu peer review vstupuje:

3. Oblasti kvality (hodnocené oblasti) v rámci peer review

Volí hodnocená škola

1. oblast	
Konkrétní podoblast, která hodnocenou školu prioritně zajímá	
Konkrétní otázky, které chce škola položit svým peers k dané oblasti	
2. oblast	
Konkrétní podoblast, která hodnocenou školu prioritně zajímá	
Konkrétní otázky, které chce škola položit svým peers k dané oblasti	

4. Harmonogram peer review

Činnost	Harmonogram – termíny pro splnění úkolů
Předání dokumentů školy týkajících se jejího vlastního hodnocení – jeden měsíc před návštěvou	
<p>Příprava hodnocené školy na návštěvu peers:</p> <ul style="list-style-type: none"> – výběr osob, s nimiž budou vedeny rozhovory – rezervace místností a zařízení – poskytnutí plánu prostoru školy a připojení označení směru – pozvání účastníků rozhovoru – informace a přivítání dalších zapojených zainteresovaných osob – příprava občerstvení a oběda, organizace prohlídky objektu atd. 	
<p>Příprava peers na návštěvu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – prostudují materiály hodnocené školy (mj. s ohledem na oblasti kvality vytipované hodnocenou školou) – zachytí svou reakci na materiály (popisně + korektivní otázky) – společně prodiskutují své nálezy, nejasnosti apod. – vypracují otázky a okruhy, jimiž by se chtěli zabývat při návštěvě hodnocené školy – co by chtěli vidět, jaké otázky položit, o čem by chtěli s hodnocenou školou diskutovat – zvolí metody, jimiž budou na návštěvě získávat informace (připraví si dle potřeby záznamové archy a pomůcky) – rozdělí si role – rozdělí se do „tandemů“ – do vyvážených dvojic podle potřeby konkrétních rozhovorů a dalších metod pro získávání informací – dohodnou se, jak budou ve skupině peers vzájemně sdílet své postřehy z návštěvy tak, aby mohli škole poskytnout okamžitou zpětnou vazbu 	
Peers připraví zadání pro hodnocenou školu: koho má pozvat (jednotlivce, skupiny) a na kdy, jaké materiály přichystat, co ve škole zpřístupnit	
Peers a hodnocená škola jsou v kontaktu a společně připravují návštěvu (např. se dohodnou na kritériích vytipovaných hodnocení oblastí kvality)	

Pozn.: Zástupci HŠ a zástupci týmu peers se mohou setkat ještě před návštěvou a vyjasnit její podrobnosti.

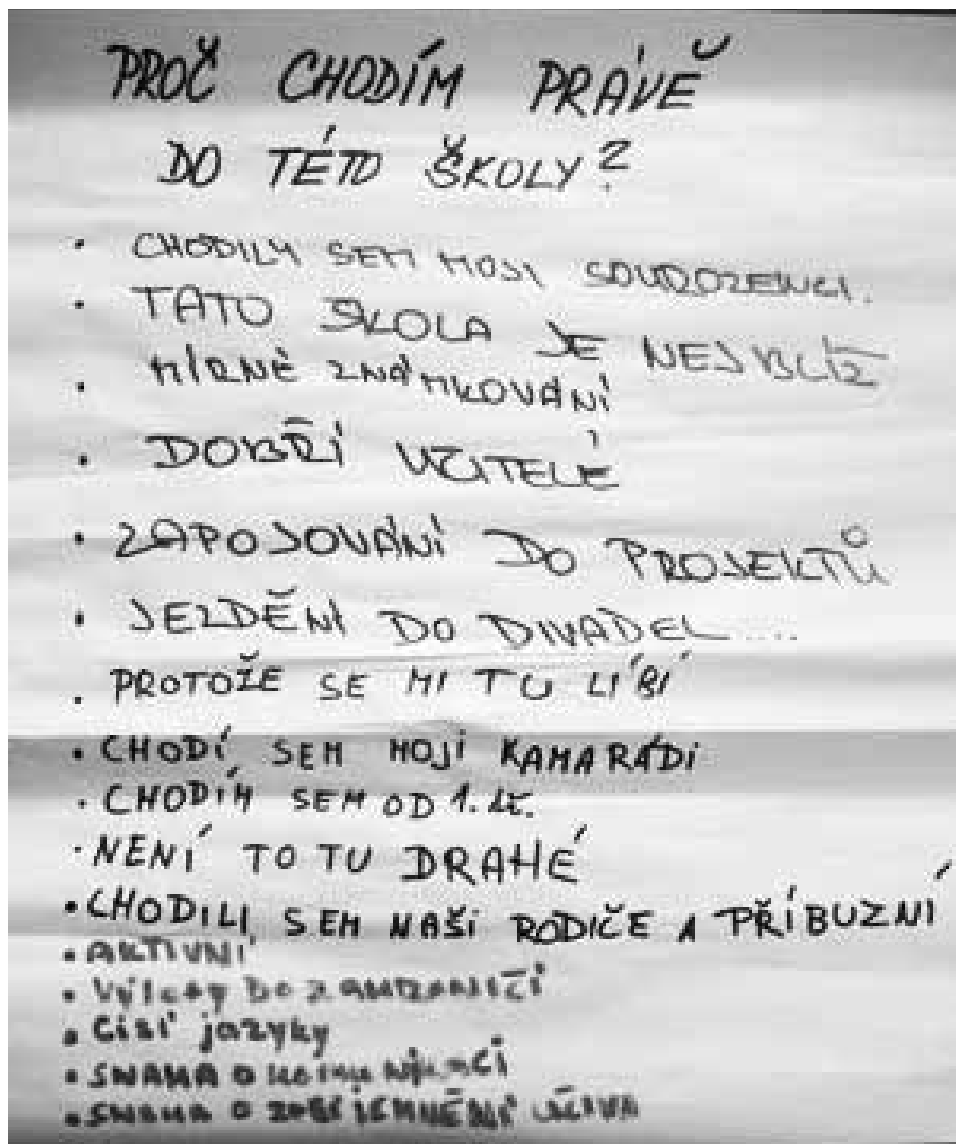
Návštěva peers v hodnocené škole	Finální a potvrzený termín, který jste zarezervovali přes ICT
Zpráva o peer review – předání hodnocené škole	
Akční plán, opatření k zlepšení – vytvoří hodnocená škola	

.....
za peers
ředitel školy
(datum, podpis, razítko)

.....
za hodnocenou školu
ředitel školy
(datum, podpis, razítko)

PRVNÍ UKÁZKA EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ PEERS

Fotografie rotujících flipů, které vznikly při rozhovoru s 12 žákyněmi 5. a 6. tříd



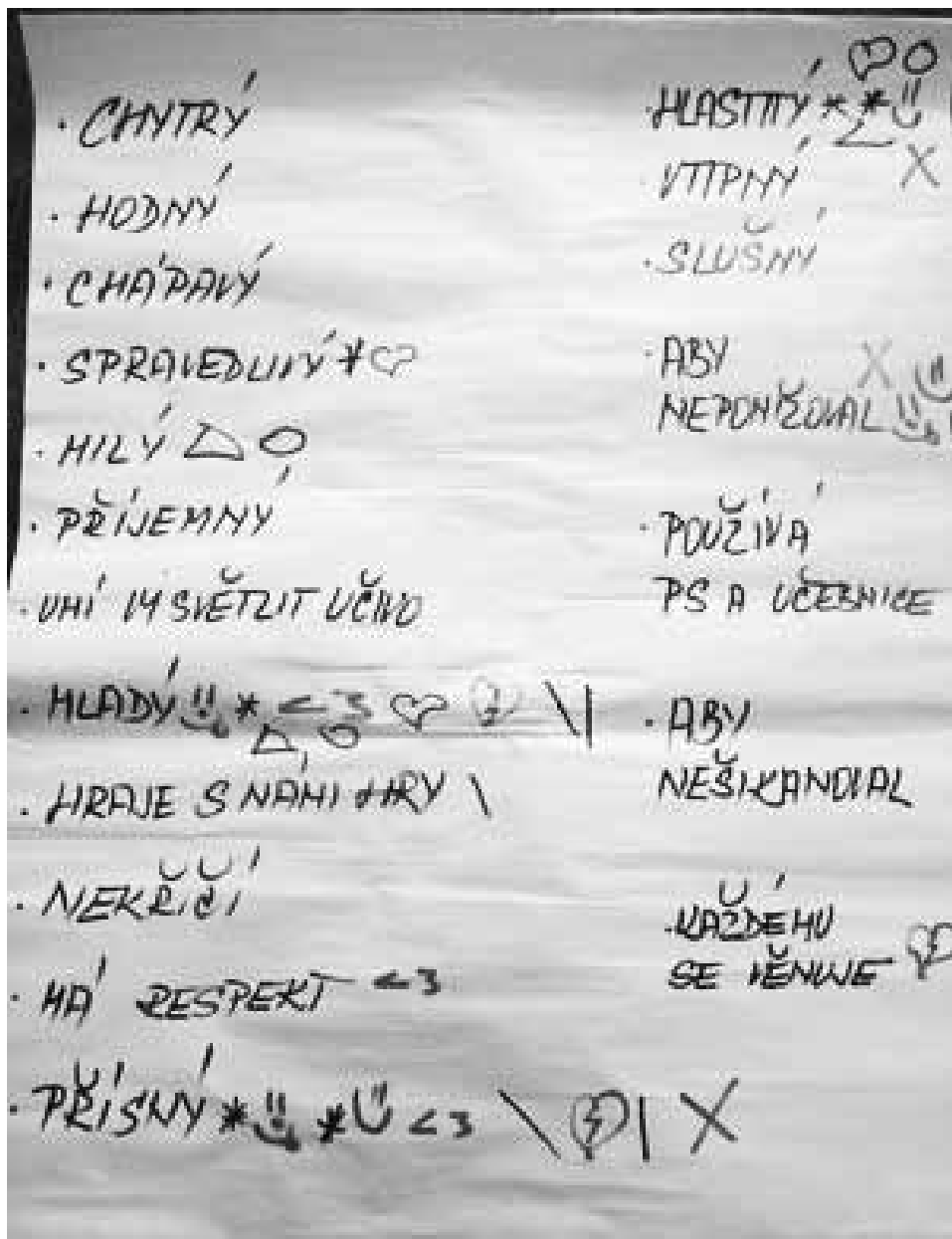
ŽÁK JE SPOKOJENÝ, KDYŽ...

- KDYŽ UČITEL UMÍ VYSVĚTLIT VĚC!
- KDYŽ NEHUSÍME CELOU HODINU PSÁT DO SEŠITU
- KDYŽ DOSTÁVÁME DOBRÉ ZNAMKY.
- KDYŽ VE TŘÍDĚ NENÍ HLUK.
- SPOUŠTĚME MĚD S SEBOU.
- KDYŽ MÁME DOBRÝ OYBĚD.
- KDYŽ JDEME ZE ŠKOLY.
- KDYŽ UČITELÉ NEŘVOU
- KDYŽ UČITELÉ NEDAVALÍ POZNÁMKY ZA KAŽDOU PSLYŠT.
- KDYŽ NEPŘETAHUSÍ HODINY DO PŘESTÁVKY.

KDYŽ CHODÍME VEN

- Když do sešitu nepíšeme to co umíme.
- Když každý den nepíšeme pro-vopisné cvičení!
- jsou prázdniny.
- Když se můžeme učit z matematiky.

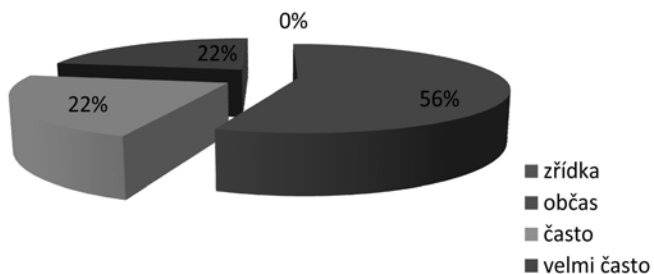
Výčet vlastností učitelů s následnými preferencemi od žáků (každý žák měl tři hlasy) podle toho, jací jsou učitelé v hodnocené škole



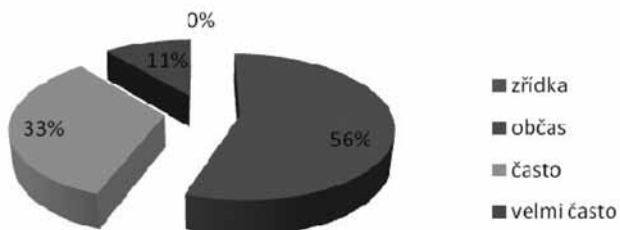
PŘÍLOHA Č. 3.9

UKÁZKA VYHODNOCENÍ PEERS

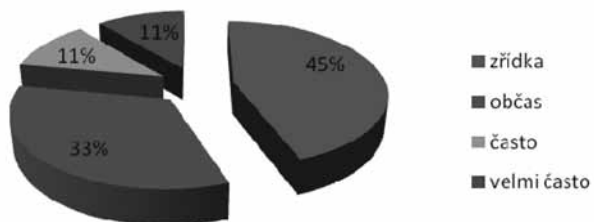
Vedení školy má dobrý přehled o pracovních aktivitách všech učitelů



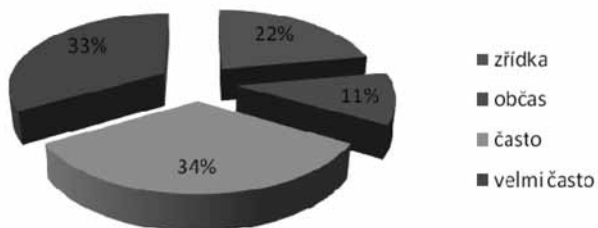
Vedení školy umí dobře formulovat úkoly, které vyžaduje od učitelů



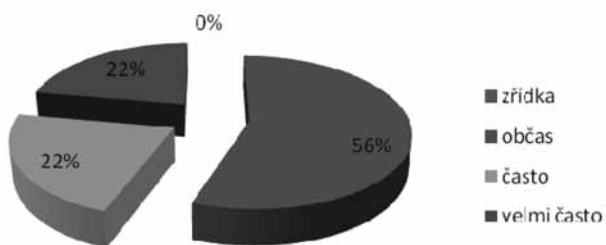
Vedení školy oceňuje kvalitní práci učitelů



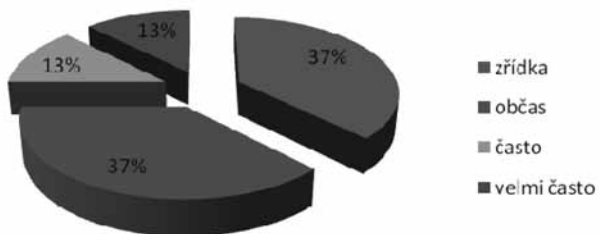
Vedení školy bedlivě a pečlivě sleduje plnění zadaných úkolů v daných termínech a kvalitě



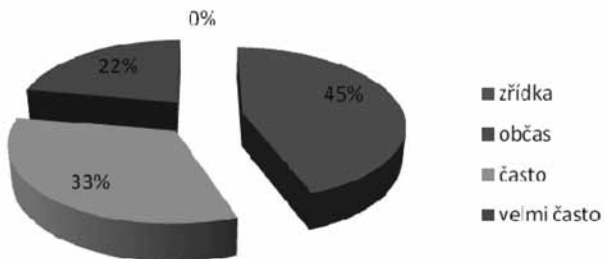
Vedení školy je schopno, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní stránce



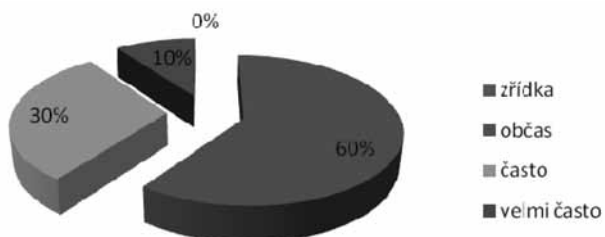
Považuji vybavení školy pomůckami vzhledem k mým formám učení za vyhovující



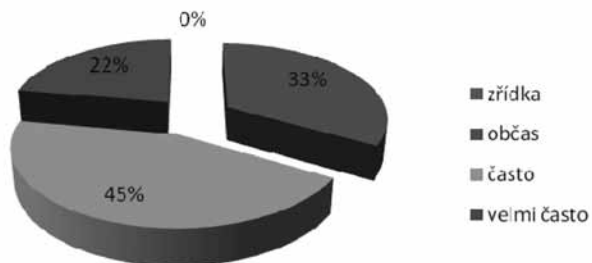
Používám metody aktivního učení (projekt, interaktivní výuka, laboratorní práce)



Spolupracuji s ostatními pedagogy v rámci mezipředmětových vztahů, průřezových témat



Konzultuji probíraná témata výuky s ostatními pedagogy v rámci aprobační či zaměřené přednášky



PŘÍLOHA Č. 3.10

DRUHÁ UKÁZKA EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ PEERS

1. oblast: Školní řád

1. Kdo tě seznámil se školním řádem?
2. Kde ho najdeš?
3. K čemu slouží? (nutný – prospěšný – zbytečný)
4. Porušil jsi někdy školní řád? Pokud ano, v čem?
5. V čem je školní řád přísný?
6. V čem je školní řád mírný?

2. oblast: Jakým dojmem působí škola (cíl – získat nové žáky)

1. Co bys ukázal návštěvě ve vaší škole? A proč?
 - a)
 - b)
 - c)
2. Čím bys přesvědčil kamaráda, aby začal chodit do vaší školy?
3. Vzpomeneš si na nějaký úspěch vaší školy z poslední doby?
4. Na co jsi ve své škole pyšný?

7 SLOVNÍK POJMŮ

Pojmy uváděné v publikaci, jako je evaluace, autoevaluace a další, jsou provázány s definicemi, které byly zpracovány pracovní skupinou autorů v jedné z aktivit projektu. Tyto definice jsou uvedeny on-line na adrese: <http://slovník.evalvacninastroje.cz>.

8 POUŽITÁ LITERATURA

COLLINSON, V., COOK, T. F.: Learning to share. Sharing to learn. *Journal of Educational Administration* : 1994, roč. 42, č. 3, s. 312–332.

GUTKNECHT-GMEINER, M.: *European Peer Review Manual for initial VET*. Vienna : öibf, 2007. ISBN 978-3-901966-07-1.

KOPKA, J.: *Hrozny problémů ve školské matematice*. Ústí nad Labem : UJEP, 1999. ISBN 80-7044-247-6.

KOPKA, J.: *Výzkumný přístup při výuce matematiky*. Ústí nad Labem : UJEP, 2007. ISBN 80-7044-926-4.

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J.: *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOŠŤÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ, J.: *Hodnocení, důvěra, dialog, růst*. Praha : SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

PARMA, P.: *Umění koučovat*. Praha : Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-86851-34-6.

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

ŠVEC, V.: Sdílení znalostí ve školním prostředí. *Pedagogická orientace* 2, 2009, s. 22.

TOMASELLO, M.: *The Origins of Human Comunication*. Cambridge : MIT Press, 2008.

TOMASELLO, M., CARPENTER, M., CALL, J., BEHNE, T., MOLL, H.: Understanding and sharing mentions. The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciener* : 2005, roč. 28, s. 675–735.

9 DOPORUČENÁ LITERATURA

BEČVÁŘOVÁ, Z.: *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.

FALTÝN, J., JEŘÁBEK, J., KRČKOVÁ, S., LISNEROVÁ, R., TUPÝ, J.: *Příručka příkladů dobré praxe*. Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-08-3.

GOLD, A.: *Řízení současné školy*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 2005. ISBN 80-902614-4-2.

GUTKNECHT-GMEINER, M. *Proposal for a structure and process for transnational European peer reviews. Results of the work under taken by the thematic group on Peer review*. Dublin : FETAC, 2009, s. 5 – 7. Dostupné [on-line] na: <http://www.tvet.ro/Anexe/5.Anexe/5.3.enqavet/5.3.Anexe%206.pdf> [cit. 2011 - 12-14].

HLOUŠKOVÁ, L.: *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzech*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4813-3.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I.: *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

CHVÁL, M., NOVOTNÁ, J., et al.: *Pedagogický rozvoj školy. Sborník z konference INOSKOP*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-510-3.

JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P.: *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-209-3.

KUHN, J., DRAHOTOVÁ, I.: *Aplikace monitor. Nástroj pro monitorování průběhu a výsledků pedagogických procesů*. Praha : SEVT, 2008. ISBN: 978-80-254-2650-0.

MACBEATH, J., SCHRATZ, M., MEURET, D., JAKOBSEN, L.: *Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 2006. ISBN 80-902614-8-5.

MICHEK, S.: *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. Praha : NÚOV, 2006.

NOVOTNÝ, P.: *Pracoviště jako prostor k učení*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4918-5.

PLAMÍNEK, J.: *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha : Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2448-5.

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J.: *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3746-6.

POL, M., RABUŠICOVÁ, M., NOVOTNÝ, P.: *Demokracie ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9.

Příklady dobré praxe pro gymnázia. Praha : VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-21-2.

Standardy pro pedagogické a psychologické testování. Praha : Hogrefe – Testcentrum, 2001. ISBN 80-86471-07-1.

VAŠŤATKOVÁ, J.: *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, L.: *Moderní management v teorii a praxi*. Praha : Management Press, 2009, ISBN 978-80-7261-197-3.

VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, L.: *Synergie v moderním managementu*. Praha : Management Press, 2009, ISBN 978-80-7261-190-4.

