



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Martin Chvál a kol.

# ŠKOLY NA CESTĚ KE KVALITĚ

System podpory autoevaluace škol v ČR



Cesta  
ke kvalitě  
AE  
AUTOEVALUACE ŠKOLY

# Školy na cestě ke kvalitě

## Systém podpory autoevaluace škol v ČR

Martin Chvál, Karel Černý, Hana Košťálová, Erika Mechlová, Stanislav Michek Jiří Němec,  
Milan Pol, Jana Poláčková Vašátková, Lucie Procházková, Ivana Shánilová, Jana Štybnarová



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

2012

Martin Chvál a kol.

# ŠKOLY NA CESTĚ KE KVALITĚ

System podpory autoevaluace škol v ČR

# Školy na cestě ke kvalitě

## System podpory autoevaluace škol v ČR

Kolektiv autorů: Mgr. Karel Černý, Ph.D.  
PhDr. Martin Chvál, Ph.D.  
PhDr. Hana Košťálová  
prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.  
Ing. Stanislav Michek  
doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.  
prof. PhDr. Milan Pol, CSc.  
Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.  
Mgr. Lucie Procházková  
PhDr. Ivana Shánilová  
Mgr. Jana Štybnarová

Editor: PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

Návrh obálky a grafická úprava: ak. arch. Jan Velický

Ilustrace: Ing. Petr Vyoral

Jazyková korektura: Mgr. Jana Křížová

Recenzovali: prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.  
prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.  
RNDr. Pavla Zieleniecová, CSc.

Praha, Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, duben 2012.

ISBN 978-80-86856-90-2

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.

---

# OBSAH

1	ÚVOD	7
2	AUTOEVALUACE ŠKOL – Z ČEHO VYCHÁZÍ A CO NABÍZÍ	13
3	AUTOEVALUACE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ V POSLEDNÍCH LETECH	21
3.1	Přehled aktivit, projektů a výstupů dostupných školám	21
3.1.1	Mezinárodní projekty	21
3.1.2	Projekty ESF	22
3.1.3	Metodické materiály	23
3.1.4	Školení, kurzy, vzdělávací programy	24
3.1.5	Projekty a aktivity zřizovatelů	24
3.1.6	Certifikáty kvality	26
3.1.7	Komerční produkty na trhu evaluace	27
3.2	Autoevaluace školy jako předmět výuky a téma výzkumu	29
3.3	Z výsledků výzkumných šetření projektu Cesta ke kvalitě	31
3.3.1	Úvod a metodologická poznámka	33
3.3.2	Postoje škol k autoevaluaci	34
3.3.3	Shrnutí	53
3.4	Příklady inspirativní praxe jako případové studie	54
3.4.1	Volba případu	55
3.4.2	Autorský tým studií	56
3.4.3	Tvorba studií	57
3.4.4	Aktuální podoba autoevaluace ve studiích českých škol	57
3.4.5	Shrnutí	60
4	SYSTÉM PODPORY ŠKOL	63
4.1	Evaluační nástroje	63
4.1.1	Vymezení pojmu	63
4.1.2	Systém nabídky pro školy	66
4.1.3	Struktura prezentovaných informací o evaluačních nástrojích	71
4.1.4	Představení jednotlivých evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě	73
4.1.5	Shrnutí	137
4.2	Vzájemné učení škol	139
4.2.1	Úvod	139
4.2.2	Aktivity vzájemného učení	141
4.2.3	Shrnutí	164
4.3	Poradenství v oblasti autoevaluace	167
4.3.1	Úvod	167
4.3.2	Statické poradenství	167
4.3.3	Terénní poradenství	168
4.3.4	Shrnutí	176



---

4.4	Systematické vzdělávání koordinátorů autoevaluace	179
4.4.1	Vzdělávací program Koordinátor autoevaluace	179
4.4.2	Od koordinátora autoevaluace k poradci pro autoevaluaci školy	185
4.4.3	Návrh studia k výkonu specializované činnosti	186
5	HLEDÁNÍ VAZEB MEZI EXTERNÍ A INTERNÍ EVALUACÍ	191
5.1	Úvod	191
5.2	Metaevaluační kritéria	192
5.3	Hodnocení škol zřizovatelem	200
5.4	Shrnutí	205
6	ZÁVĚR	209
7	PŘÍLOHY	219
	Příloha 1: Přehled příkladů inspirativní praxe	219
	Příloha 2: Seznam poradců pro autoevaluaci školy	223
	Použitá literatura	224
	Elektronické zdroje	235
	Manuály evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě	236
	Další publikace projektu Cesta ke kvalitě	238
	Summary	241
	Zusammenfassung	243
	Seznam tabulek, grafů a schémat	245
	Seznam použitých zkratk	246
	O autorech	249
	Věcný rejstřík	251







# 1 ÚVOD

Martin Chvál

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) schválilo v roce 2009 Individuální projekt národní Autoevaluace – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení aneb Cesta ke kvalitě. Stalo se tak po více než dvouletých přípravách projektu a ještě déle trvajících diskusích o nutnosti faktické podpory škol v oblasti autoevaluace.

Projekt Cesta ke kvalitě byl spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR a byl řešen v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OPVK). Cílovými skupinami projektu byly všechny druhy a typy škol, které jsou dovoleny OPVK: mateřské školy speciální, základní školy, všechny typy středních škol, základní umělecké školy, konzervatoře, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Pro MŠMT jej partnersky řešil Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV, po sloučení tří přímo řízených organizací MŠMT na podzim 2011 Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků) a Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Projekt byl tříletý a byl řešen v období květen 2009 až duben 2012.

Českým školám byla v roce 2004 udělena školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.) poprvé v historii povinnost realizovat vlastní hodnocení, zpracovávat zprávu o něm, vést ji jako povinnou dokumentaci školy a předkládat ji České školní inspekci. Tomu předcházely diskuse v devadesátých letech minulého století o tom, jak v nových podmínkách zajistit kvalitu decentralizovaného vzdělávacího systému. Diskuse vyústily v roce 2001 ve vznik strategického dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), ve kterém byla pojmenována potřeba částečného přenesení zajištění kvality škol, včetně její kontroly na ně samotné. Následovalo legislativní ukotvení ve zmíněném školském zákoně.

Paralelně s těmito diskusemi a legislativními dopady vznikly v českých podmínkách dosud ojedinělé publikační opory pro práci škol: v roce 1996 Průcha napsal odborně laděnou Pedagogickou evaluaci, v roce 1998 Rýdl a kol. praktičtěji laděnou příručku Sebehodnocení školy – Jak hodnotit kvalitu školy. Až v druhé polovině prvního desetiletí 21. století po uzákonění povinnosti vlastního hodnocení vznikají k danému tématu systematičtější publikace (Vašátková, 2006, či česky rozšířený překlad MacBeath a kol., 2006) a rozšiřuje se spektrum publikací či elektronických zdrojů nabízejících i určitou metodickou podporu (Metodický portál Výzkumného ústavu pedagogického – [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)).

Vedle těchto publikací teoretického rázu či konkrétnější metodické pomoci začíná být téma sledováno odborníky (Prášilová – Vašátková, 2008, Chvál – Starý, 2008) a pracovníky v organizacích přímo řízených MŠMT (Monitoring implementace kurikulární reformy 2008 – souhrnná zpráva. ÚIV, 2008; Konzultační centrum k realizaci ŠVP ZV v regionech – závěrečná zpráva z pilotní fáze projektu. NIDV, 2008; Sborník národního projektu Koordinátor. NIDV, 2007; výroční zprávy ČŠI) – jak se školy vyrovnávají s těmito novými požadavky, jak je zvládají, případně jakou pomoc a podporu by potřebovaly.

Závěry z různých těchto šetření lze shrnout tak, že mezi školami existovaly velké rozdíly z hlediska jejich zkušeností a potřeby pomoci. Této situaci jistě napomohl stav zvýšené autonomie škol již v devadesátých letech minulého století a některými školami pociťovaná potřeba vlastní kontroly a zajištění kvality své činnosti. Takové školy si pak samy vyhledávaly pomoc ve vznikajících publikacích a ojedinělých seminářích v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků k tomuto tématu. Od roku 2006 vznikají metodické opory v rámci státních kurikulárních ústavů (Národní ústav odborného vzdělávání – Starý, 2005, Michek, 2006, 2008; Výzkumný ústav pedagogický – Příručka příkladů dobré praxe, 2007, Příklady dobré praxe pro gymnázia, 2008, Autoevaluace mateřské školy, 2008).

Systematičtěji a komplexně pojatá pomoc školám přišla až s projektem Cesta ke kvalitě. V roce 2009 řada škol tuto pomoc vítala, ale vnímala tak, že přichází pozdě. Možná i bezradnost některých škol ještě v roce 2010 přispěla k přípravě úpravy školského zákona s oslabením pozice vlastního hodnocení školy (od 1. ledna 2012 je zrušena část vyhlášky č. 15/2005 Sb. a její novely č. 225/2009 Sb. týkající se vlastního hodnocení školy, je zrušeno povinné vytváření zprávy o vlastním hodnocení školy a Česká školní inspekce není vázána ve svém hodnocení vycházet z vlastního hodnocení školy). Proces chystané legislativní změny byl nastartován dříve, než by mohly být dopady projektu Cesta ke kvalitě znatelné na úrovni systému. Důležité však je, že vlastní hodnocení školy ve školském zákoně zůstává a stojí autonomně vedle externího hodnocení Českou školní inspekcí. Zůstává i možnost hodnocení škol ze strany zřizovatele.

**Cílem této publikace je představit komplexní systém podpory škol v oblasti vlastního hodnocení, jak byl vytvořen a pilotně ověřen v projektu Cesta ke kvalitě.** Tento systém je popsán v kapitole 4 a tvoří jej čtyři hlavní pilíře: 1. nabídka 30 ověřených evaluačních nástrojů včetně SW podpory sběru a vyhodnocování dat, 2. odpilotované aktivity vzájemného učení škol, jako jsou workshopy, vzájemné návštěvy škol, peer reviews, ale i publikované příklady inspirativní praxe, 3. proškolení, zacvičení a pomoc poskytnout připravení terénní poradci převážně z řad zkušených ředitelů škol, 4. dvakrát pilotovaný program systematického vzdělávání Koordinátor autoevaluace, ve kterém jsou ve výuce jako studijní materiály využívány výstupy z jiných aktivit projektu – elektronický slovník Kvalita a hodnocení ve vzdělávání, studie o autoevaluaci v zahraničí, bulletin Na cestě ke kvalitě, manuály evaluačních nástrojů a další.

Kapitola 2 uvozuje představený systém do tématu autoevaluace jakožto problematice rozvíjené v řadě vyspělých zemí a podporované dokumenty evropských institucí. Je poukázáno zejména na jeho souvislost se správou institucí veřejného sektoru, s řízením lidí, organizačním učením. Autoevaluace je zasazena do širšího kontextu kultury školy, její demokratické správy, zdůrazněn je její význam pro případnou řízenou změnu.

V kapitole 3 je popsán vývoj podpory škol v ČR v období let 2004–2011, tedy v období od vydání školského zákona do současnosti, pohledem různých výzkumů a dílčích šetření – ať již v rámci projektu Cesta ke kvalitě, či mimo něj. Prezentovány jsou zde pohledy ředitelů škol a učitelů získané z dotazníků, anket, prostřednictvím rozhovorů, ale i obsahovou analýzou vypracovaných úkolů v rámci vzdělávacích programů.

Vlastní hodnocení školy je pouze jedním z prvků funkčního evaluačního systému demokraticky řízeného školství. Autoevaluace musí být vyvážena externí evaluací. Externími hodnotícími orgány jsou Česká školní inspekce a může jím být i zřizovatel školy. Pro rozvoj škol je důležité nalézt vhodné provázání mezi vlastním hodnocením školy a hodnocením externím. Důležitým tématem je zde vyvážení mezi rovinou „internosti – důvěrnosti“ a vnější odpovědností školy (akontabilitou). Proto cílem projektu Cesta ke kvalitě byla nejen podpora škol v autoevaluaci, ale i **hledání vhodných vazeb mezi autoevaluací a externí evaluací** ve spolupráci se zainteresovanými stranami. Konsenzuálně vytvořené výstupy s doporučujícím charakterem obracející se na školy, zřizovatele i Českou školní inspekci jsou představeny v kapitole 5.

Projekt Cesta ke kvalitě byl původně plánován jako pětiletý s tím, že navazující dva roky budou věnovány hlavně podpoře škol při využívání vytvořeného systému. MŠMT tehdy rozhodlo, že by projekty neměly být delší než tříleté a že o případném navazujícím projektu se rozhodne dodatečně. S politickou změnou po volbách do Poslanecké sněmovny ČR v roce 2010 došlo i ke změně priorit podporovaných projektů a navazující projekt na podporu vlastního hodnocení škol tedy připraven není. Kdo, zda a jak na výstupy projektu Cesta ke kvalitě naváže, není v současnosti jasné. Jisté je, že i využití podpory stojí čas a peníze na straně toho, kdo ji potřebuje. Lze jen doufat, že školy budou mít takové podmínky, aby se mohly autoevaluaci věnovat tak, že jim bude přinášet užitek a pracovníkům školy radost a uspokojení z vlastní práce. Pokud tyto podmínky budou školy mít, jsem si jist, že budou hojně využívat všech výstupů, které v rámci projektu Cesta ke kvalitě vznikly. Během řešení projektu jsme se s řadou takových škol potkali, takže jsme nabyli jistoty, že je to možné.

Publikace je určena odborníkům, kteří se věnují tématu evaluace škol – ať už se nacházejí mezi pedagogickými výzkumníky, pracovníky přímo řízených organizací, na úřadech veřejné správy, nebo přímo ve školách a mají zodpovědnost za evaluační procesy ve své škole. Věříme, že přehledový charakter publikace jim všem umožní orientaci v systému podpůrných výstupů projektu Cesta ke kvalitě a podle vlastního zájmu, pozice a zodpovědnosti jim dovolí je výběrově využívat a navazovat na ně vlastní smysluplnou činností.

## Poděkování

Projekt byl pozitivně vnímán již při svém vzniku a je tomu tak i nyní na jeho konci, o čemž svědčí i výsledky různých dílčích výzkumných šetření a zpětných vazeb prezentovaných i v této publikaci. Za to patří velký dík spolupracovníkům z vedení projektu, zejména Lucii Procházkové, Stanislavu Michkovi, Janě Štybnarové (dříve Ostrýtové) a Ivaně Shánilové a dalším kolegyním a kolegům, kteří při řešení aktivit pomáhali. Nemenší poděkování patří našim kolegům z vysokých škol, kteří nám svou erudovaností a nadhledem pomohli projekt vytvořit a expertně řídit. Byli to zejména Milan Pol, Jana Poláčková Vašátková, Karel Rýdl, Erika Mechlová a řada dalších, jejichž odborný otisk je nejmýrazněji znát v kvalitě vytvořených evaluačních nástrojů – jejich jména jsou adresně uvedena v kapitole 4.1.2 a u jednotlivých evaluačních nástrojů. Velký kus práce odvedli programátoři při tvorbě SW podpory řízené Davidem Peškem. Výraznou architektkou projektu byla vedle výše jmenovaných i Ladislava Šlajchová z NIDV.

Řešení projektu by se neobešlo bez ochoty vedení mnoha škol, které s námi na projektu spolupracovaly v různých aktivitách. Patří jim poděkování za odvahu, že byly těmi, na kterých byly aktivity ověřovány, aby mohly být nyní nabídnuty k širokému použití. Ale nejen to, často nám jejich zkušenosti ředitelů a učitelů pomáhali jednotlivé výstupy projektu dotvářet a nastavit je tak, aby byly i pro ostatní co nejvíce užitečné. Byli nám v tomto smyslu pravými partnery-experty v řešení. Mimořádné poděkování si zaslouží našich 27 terénních poradců (jejich jmenový seznam je v příloze 2), kteří svou odborností a profesionálním přístupem výrazně přispěli k dobrému jménu projektu a lze si jen přát ve prospěch českého školství, aby jejich služby byly využívány i nadále tvůrci nebo realizátory vzdělávací politiky na státní či regionální úrovni. Podobné poděkování patří i lektorům vzdělávacího programu Koordinátor autoevaluace Radku Blažkovi, Jaroslavu Fidrmucovi, Daně Forýtkové, Věře Kosíkové, Mileně Koukalové, Zdeňku Pečenkovi a Karlovi Starému. Zde je potřeba zmínit také autory příkladů inspirativní praxe a vedení popisovaných škol, která jim svou otevřeností dovolila daný příklad vytvořit. Jmenovitě jsou školy a tvůrci příkladů uvedeni v příloze 1.

V neposlední řadě chci poděkovat ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, jmenovitě řediteli odboru vzdělávací soustavy Jaromírovi Krejčímu, za vloženou důvěru v tento projekt, za projevený velký zájem při jeho přípravě i v průběhu řešení. Jeho časté věcné vstupy do projektu nepochybně přispěly ke kvalitě zde prezentovaného systému podpory škol v oblasti vlastního hodnocení školy. Odborným dohledem nad projektem byla pověřena za expertní skupinu MŠMT Marie Kalábová. Její trvalý zájem o řešení projektu byl pro nás motivací a povzbuzením při překonávání řady překážek a směřování ke zde prezentovaným výstupům.

Tato publikace je společným autorským dílem některých, u kapitol jmenovaných, spolupracovníků projektu. Ke kvalitě publikace výrazně přispěl přísný pohled recenzentů a jejich konkrétní doporučení pomohla publikaci dotvořit do této podoby. Velké poděkování náleží Elišce Walterové, Pavle Zieleniecové a Peteru Gavorovi za jejich kritické připomínky a pečlivě vypracované podněty k vylepšení textu.

*Martin Chvál*  
hlavní manažer projektu *Cesta ke kvalitě*





## 2 AUTOEVALUACE ŠKOL – Z ČEHO VYCHÁZÍ A CO NABÍZÍ

Milan Pol

Autoevaluace škol se stala v posledních letech součástí reality školských systémů v řadě zemí a je dnes převážně chápána jako významný nástroj monitorování a hodnocení práce škol a jejich výsledků (srov. např. McNamara a O'Hara, 2008, Rudd a Davies, 2000, aj.). Již před časem našla tato myšlenka významnou odbornou a politickou podporu i na mezinárodní úrovni. Tak například v doporučení Evropského parlamentu a Rady pro evropskou spolupráci při hodnocení kvality školního vzdělávání (2001) se jasně uvádí, že zkvalitňování evaluace práce škol v Evropě silně závisí na podpoře schopnosti škol hodnotit svoji práci. Je tedy potřebné podporovat autoevaluaci jako strategii, která vede k zdokonalování práce škol (Recommendation, 2001). Podobně se zdůrazňuje rozvoj dovedností autoevaluace škol v rámci školských systémů jako zásadní součást snah o zlepšování podmínek vzdělávání v členských zemích Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj v respektované zprávě této organizace o budoucnosti učitelské profese (Teachers, 2005). Konkrétní příklady doceňování významu autoevaluace ve školách a školských systémech pak lze nalézt napříč rozvinutými zeměmi.

V českém prostředí byla autoevaluace škol podpořena legislativně, a tím uvedena jako povinnost do všech škol v polovině minulé dekády. Stalo se tak ovšem způsobem, který mohly mnohé školy (ne všechny, v některých školách probíhaly autoevaluační iniciativy již předtím, než došlo k legislativní úpravě) vnímat jako poněkud překotný – zastihl je totiž v řadě případů na tuto změnu celkem nepřipravené. Významnější podpora začala být školám k dispozici až spíše „za pochodu“, při jejich prvních snahách o realizaci autoevaluačního procesu. Navzdory „obtížím růstu“ se autoevaluace ve školách postupně zabydluje. Snad i proto překvapuje politická snaha posledních dvou let oslabit její význam. To je – i s ohledem na de facto opačný vývoj v rozvinutých školských systémech – tendence jen obtížně pochopitelná.

V tomto textu se budu věnovat významným okolnostem, jež se týkají docenění autoevaluace jako potenciálně účinné podpory práce škol. Povšimnu si některých souvislostí autoevaluace škol s vývojem v oblasti řízení a správy veřejného sektoru, obecného a školského managementu a v teorii a praxi evaluace. Zdá se totiž, že vývoj v uvedených, ale i dalších oblastech nabízí poměrně pevnou argumentační bázi, o níž se může idea autoevaluace škol opřít.

### Správa institucí veřejného sektoru

V řadě zemí (Česká republika není výjimkou) došlo v posledních dekáдах k určité míře uvolnění prostoru pro instituce veřejného sektoru, aby mohly svůj rozvoj realizovat – v rámci mantinelů zvenčí vytyčených – prostřednictvím vlastních stimulů, zevnitř. Nyní ponechávám stranou otázku nastavení vnějších mantinelů, resp. pravidel, i některé tendence je prolamovat. Chci především poukázat na to, že akcent na vnitřní rozvoj je základní podmínkou relativní decentralizace a autonomizace škol – bez něj by takové uspořádání nemělo smysl. Dlouhodoběji udržitelný a kontinuitu nepostrádající vnitřní rozvoj obvykle předpokládá shodu lidí na základních principech a směru jejich usilování. To platí i pro školy – autoevaluace je v tomto případě nástrojem, skrze který lze k vnitřní shodě společně dospívat a průběžně ji aktualizovat.



Autoevaluace je také obvykle vnímána jako legitimní součást požadavků akontability školy – tedy procesů, v jejichž rámci škola průběžně skládá účty ze své práce (srov. např. Leithwood, Jantzi a Steinbach, 2002, u nás Pol, 2007). Přiměřený požadavek na skládání účtů může škole pomoci, zajišťuje její mnohostranný kontakt s vnějším prostředím a jeho potřebami, představami o dobré práci školy a dobrém vzdělávání a výchově. V tomto smyslu může být cenným mechanismem, který zamezuje izolaci školy od reality života a přináší do školního života impulzy zvenčí. Hranice mezi oprávněným požadavkem vnější odpovědnosti školy a necitlivou intervencí do školního života je však velmi jemná. Specifická rovnováha vnitřní a vnější perspektivy je zásadní, a to prakticky v každé z forem akontability (odborné, politické, decentralizační a další). Za žádoucí se přitom v odborných diskurzích považuje posílení role těch, kteří působí uvnitř veřejných institucí. Nezřídka se doporučuje, aby se právě na základě jejich hodnocení konstitovala podoba vnějšího hodnocení. „Je-li autoevaluace dobře rozvinuta, pak se může vnější evaluace lépe zaměřovat na analýzu rizik, přiměřenou inspekční činnost a na důkladnější sledování problematických případů,“ uvádí se například v jedné ze zpráv OECD (Nusche et al., 2011, s. 6).

Tendence oslabovat vnitřní perspektivu, tedy i vnitřní hodnocení (v případě autoevaluace u nás např. zpochybněním významu autoevaluačních zpráv) v důsledku nepřispívá k žádoucí rovnováze, spíše znamená riziko posílení role vnějšího hodnocení. To je proti smyslu věci, proti tomu, čemu se v odborných kruzích říká „inteligentní akontabilita“ – tedy taková, která zdůrazňuje autoevaluaci jako východisko. Tak například britská inspekce k tomu již v roce 2004 v jednom ze svých oficiálních dokumentů uvádí: „...inteligentní akontabilita by měla být založena na hodnocení samotné školy, jak se jí daří sloužit žákům a naplňovat priority svého rozvoje. A právě tohle je autoevaluace školy.“ (OFSTED, 2004, s. 7)

Docenění autoevaluace rovněž souvisí s otázkou důvěry, resp. nedůvěry, v profesi, v jejich nositele, v instituce veřejného sektoru, která je zásadní, má-li celé nastavení dlouhodobě fungovat (srov. O'Neill, 2002). Systém, který akcentuje vnější hodnocení a vnější dirigismus, ignoruje potenciál lidí ve školách i potenciál evaluace jako takové. Akontabilita se samozřejmě netýká jen veřejných institucí, byť na ně je upřena pozornost primárně. Je jasné, že například ani soukromé školy by neměly autoevaluaci podceňovat, z výše uvedených důvodů. Nakonec, i ty „nejlepší“ mohou mít prospěch z uplatňování strategií řízení kvality rozvíjené zevnitř.

## Inspirace z managementu aneb O možnostech řídit člověka v práci

Impulzů z oboru obecný management, které lze přímo či nepřímo vztáhnout k podpoře myšlenky autoevaluace, se objevilo v posledních dekadách nemálo. Mnohé z nich otevřely zcela explicitně brány iniciativám, které počítají s aktivní angažovaností pracovníků v organizaci. Za všechny lze například uvést práce protagonistů hnutí lidských vztahů, mezi nimi zejména Douglase McGregora a jeho spolupracovníků z počátku šedesátých let. Jejich dnes již klasické teorie X a teorie Y ukazují, že cestou k splnění úkolu není pro manažera nedůvěra, represe a přehlížení tzv. měkkých charakteristik u pracovníka a na pracovišti, ale naopak jejich docenění. Sázka na vztahy, sympatie, kladné emoce, prostor pro relativně samostatný postup a uplatnění vlastního potenciálu pracovníka, to byly do té doby spíše neobvyklé řídicí strategie.



McGregor zdůrazňuje potřebu vnímat člověka (pracovníka) jako bytost, pro kterou je práce přirozenou aktivitou, k níž jí není třeba nutit, bytost schopnou sebereflexe, seberegulace, bytost, která si umí stanovovat cíle své práce a jít za jejich splněním. Následně pak McGregor vybízí k používání adekvátních strategií řízení takto vnímaných pracovníků. Právě v těchto, na elementární (ne však bezbřehé) důvěře a na mnohostranné komunikaci postavených řídicích strategiích vidí vlastně jedinou reálně udržitelnou možnost, jak může člověk řídit druhé lidi v práci (manažer) ve svém úkolu dlouhodobě obstát (srov. např. McGregor, 2006). To vše – v rovině individuální a posléze i organizační – vybízí ke změně v uvažování o člověku v práci a o možnostech řídit jej. Podobných podnětů je možné najít v hlavním proudu úvah o možnostech řídit člověka v práci více – lze říci, že prakticky kterákoli významnější koncepce řízení kvality sází na angažovanost pracovníků, na využívání jejich zkušeností, na společnou komunikaci o věcech práce a organizace.

Tyto a podobné myšlenky se posléze prosadily i ve školské oblasti. Také zde postupně převládl názor, že v zájmu úspěšného řízení a vedení školy je třeba vytvářet prostor pro postupy, které umožní lidem vstup do širšího dění ve škole. Odborný diskurz týkající se efektivity a zdokonalování práce škol tuto myšlenku jednoznačně přijal (srov. např. Townsend, 2010). Autoevaluace školy předpokládá účast lidí na širším dění ve škole, směřuje tuto účast k základním procesům a jevům školního fungování, v dobrém případě upíná pozornost na to hlavní, co se ve škole děje – učení a vyučování. Mnozí ji vnímají jako ekonomicky nenáročný manažerský projekt, který vede ke kvalitě a efektivitě práce organizace a jako „vedlejší produkt“ současně mimo jiné nabízí důstojnější roli pracovníka v organizaci (MacBeath, 2004, aj.).

## Od reflexe k organizačnímu učení

Dnes se již všeobecně přijímá, že je potřebné, aby do profesní praxe vstupovaly momenty kritického ohlížení se za tím, co a jak člověk dělá, jak se mu v tom daří, jakým směrem se ubírá apod. Do popředí vystupuje význam reflexe, resp. sebereflexe, jako aktivního, kognitivního procesu, tedy procesu učení na základě uvědomování si některých situací, ale také třeba vlastní pozice v situacích, které mnohdy probíhají na každodenní bázi a téměř automaticky. Ideál reflektivního praktika, odborníka pravidelně a systematicky nahlízejícího svoji práci a na tomto základě se snažícího ji zlepšovat, je dnes pevnou součástí odborných diskurzů (Mezirow, 1990, Schön, 2003, aj.). Reflexe a sebereflexe se chápou jako potenciální korektiv, stimul po další práci i prostředek mentální hygieny. Podobně však lze uvažovat nejen na úrovni jednotlivce, ale i celé organizace. Také pro organizaci jako celek je vhodné, když lidé, kteří v ní pracují, mají příležitost občas, nejlépe pravidelně, se zastavit, pokud možno systematicky se ohlédnout a zhodnotit dosavadní, minulý postup – a v dobrém případě si z toho vzít poučení pro příště. Pro konzistentní, jasně zaměřený dlouhodobý rozvoj školy jsou tyto kolektivní procesy zcela nezbytné. Bez takových možností se mimo jiné zvyšuje riziko rozvoje nevhodným směrem, změn nevyhazujících ze skutečných a poznávaných potřeb, ale také například zatahování organizace v postupech, které nemusejí být zdravé a žádoucí. Analogie se střelbou do tmy, resp. s cestou neznámým směrem se u postupů ignorujících systematickou reflexi a hodnocení nabízejí. Autoevaluace školy má i z tohoto úhlu pohledu silné opodstatnění.

S doceněním významu reflexe či sebereflexe souvisí i další aspekt. Jistě není zanedbatelný význam autoevaluace jako potenciálního prostředku profesionalizace lidí ve škole – nejen vedení škol, ale i dalších, zejména učitelů. Profesionální dráha učitelů je základním nastavením jejich práce a k tomu vytvořenou strukturou školy silně zakotvena, v horších případech dokonce až téměř „uzamčena“ ve školní třídě; možnost určitého přesahu je proto více než žádoucí. Aktivity autoevaluace jsou příležitostí ke společnému přemýšlení o práci lidí ve škole, o tom, jak se jí daří udržovat na patřičné úrovni, a pokud ne, co s tím lze dělat. Nabízí lidem možnost společně nahlížet školu a její fungování z různých perspektiv, do té doby jednotlivci často nevnímaných. Umožňuje srovnávat vlastní pohledy s pohledy jiných, chápat odlišnosti a jinak vnímat možnosti společné práce. Autoevaluace v rozvinuté podobě je svého druhu arénou učení se (zejména dospělých) ve škole, o škole a pro školu. V tomto lze autoevaluaci chápat i jako prostředek směřující školu k ideálu učící se školy (Senge, 1990).

Řada organizačních teorií poukazuje na specifčnost školního nastavení – ne vždy jasné a někdy celkem vágní cíle, obtížná měřitelnost jejich dosahování (pokud se nedopouštíme redukci), nejasné členství, málo zřetelné organizační hranice a také ne vždy jednoznačné těžiště řízení patří k typickým rysům školy jako specifické organizace (Pol, 2007). K tomu se přidává určitá míra nejistoty spojená s procesem učení a vyučování, resp. výchovy a vzdělávání, do kterého vstupuje celá řada proměnných. Porozumět specifikům školního prostředí je pro učitele a další dospělé ve škole zásadní.

Jinými slovy, pracovat s lidmi je zcela jiný úkol než zacházet s neživým materiálem. Zvládnutí pedagogického úkolu se často přirovnává k umění svého druhu, jak o tom ostatně pojednávají již klasikové – např. Komenský chápe výchovu jako umění „všechny všemu vyučiti“ (1948), Ušinskij hovoří o „tvůrčím umění výchovném“ (1955), Steiner pojednává o „výchově jako umění“ (1928). Koneckončů, také Freudova poznámka o „nemožných povoláních“, mezi něž řadí také povolání učitelské (srov. např. Freud, 1971), upozorňuje na to, že ani v učitelské práci není možné mít věci plně pod kontrolou – je tu prostě řada vnějších vlivů, které spolupůsobí, a to ne vždy v souladu s učitelovým záměrem.

Určitou míru nejistoty ve školní práci nelze změnit – takovou situaci lze jen pochopit a naučit se v ní žít. I proto učitelé potřebují početné a dobré příležitosti, aby mohli o mnohostranných aspektech své práce společně hovořit a dávat jim smysl. Autoevaluaci lze tedy vnímat i jako jednu z cest k porozumění této složité a vždy trochu nejisté školní realitě.

## Škola jako místo demokracie

Jedním z významných požadavků vztahovaných na školu je její demokratický étos. Jinými slovy, k tomu, aby žák ve škole demokratický způsob života přijal za svůj, musí být splněny určité podmínky. Jde o to, aby dostal příležitost naučit se, co takový způsob života znamená a jak by měl být veden. Rovněž jde o to, aby kurikulum zdůraznilo předávání demokratických zkušeností mladým lidem. A současně je důležité ustavit demokratické struktury a procesy pro život ve škole. Chceme-li, aby žáci pochopili a přijali za své určité demokratické zvyky, myšlení a jednání, musejí být takové demokratické zvyky, myšlení a jednání charakteristické i pro vztahy mezi učiteli a dalšími lidmi ve škole a okolo ní (srov. Pol, Rabušicová, Novotný a kol., 2006).

Velmi výstižně se k věci vyjádřil v sedmdesátých letech Bruner (1973). V odpověď na otázku, jaký předmět je ve škole nejdůležitější, uvedl: Škola sama! – Sociální dimenze tedy není a nemůže být pouhým přídatkem k vyučování, je to samotný předpoklad dobrého vyučování. Právě proto je téma demokracie ve škole v komplexním pojetí tak důležité. A jak dodává MacBeath (2004), je třeba se ptát, nakolik školy slouží účelům demokratické společnosti, pokud si demokratické procesy samy neosvojily a nejsou jim oddány. Ve školním prostředí nelze přehlížet význam účasti dalších dospělých (včetně rodičů) a také žáků na autoevaluaci. Autoevaluace vedená dialogickým procesem a za hodnotné účasti mnoha různých aktérů školního života má potenciál být procesem demokratickým, tedy k demokratickému étosu přispívajícím. Také zde platí okřídlené, „i cesta může být cíl“, nehledě na to, že zkušenosti z projektů autoevaluace škol, v nichž se aktivně účastnili i žáci, resp. rodiče, jsou často velmi dobré (srov. např. MacBeath et al., 2006, aj.).

### Autoevaluace, změna a kultura školy

Pro chápání významu autoevaluace školy je jistě důležitá i její těsná souvislost se změnou, s rozvojem. Proces autoevaluace obvykle končí diskusí o tom, nakolik poznáný stav hodnoceného jevu či procesu vyhovuje, resp. zda, případně co je možné učinit v zájmu udržení stavu (je-li vnímán jako vyhovující), anebo jeho změny k lepšímu. Autoevaluace tedy má potenciál být předpokladem změny činěné na základě poznání reality a jejích potřeb. A to je zásadní předpoklad smysluplných snah o změnu. Jednodušeji řečeno, autoevaluace školy bez toho, že by směřovala ke změně, postrádá obvykle to, kvůli čemu do ní lidé vstupovali. Je tu tedy riziko, že nebude-li propojena autoevaluace se změnou, se snahou o rozvoj školy, může být napříště vnímána jako pouhé neplodné cvičení, které k ničemu „viditelnému“ nevede.

Autoevaluace se dnes postupně stává součástí kultury školy. Zároveň ale dosavadní kulturu školy může ovlivňovat, přispívat k jejímu formování. Je ovšem třeba zdůraznit, že jako každá změna, i autoevaluace školy potřebuje čas, aby se dostala škole „pod kůži“. Významné teorie řízení změn (např. Lagerweij, 1991) nás upozorňují, že to není fáze přijetí změny ani její implementace, ale teprve fáze inkorporace, v níž se rozhoduje, zůstane-li změna ve škole jako její pevná součást, anebo zmizí jako chvíli snad i úspěšně ověřovaný, ale vždy tak trochu cizí element. Teprve podaří-li se projít úspěšně s novinkou zvanou autoevaluace fází inkorporace, má autoevaluace šanci přinést škole to nejpodstatnější, co může nabídnout – pozitivní vliv na kulturu školy. Autoevaluace je vlastně potenciálním „spouštěčem“ odborného dialogu ve škole a v dobrých případech vnáší do školy dialog a sdílení jako kulturní normu. A kultura školy (jako i každé jiné organizace), jak známo, je nejmnocnějším fenoménem v organizaci, který do značné míry určuje možnosti jejího vedení a řízení (Dalin, Rolff a Kleekamp, 1993, Pol, Hloušková, Novotný, Zounek, 2005, aj.).

### Kritéria účinné evaluace

Teorie a praxe evaluace prošly v řadě uplynulých dekád poměrně bouřlivým vývojem. Dnes již je zřejmé, že při hodnocení nevystačíme s prostou kvantitativní sumarizací, případně s akcentem na popis a následný hodnotící soud, pokud jsme k němu dospěli jako hodnotitelé sami, aniž bychom vzali v potaz hledisko těch, jejichž práce je hodnocena.

Každý z uvedených postupů má svoji cenu, ale nepředstavují cestu k ucelené evaluaci. Nyní jde především o to, aby byla evaluace procesem, který sestává z řady jasně vymezených specifických fází, nikoli jednorázovým aktem. Jde o to, aby v ní měli plnohodnotnou roli ti, jejichž práce či pracoviště jsou hodnoceny, aby se k hodnotícímu soudu došlo dialogem hodnocených a hodnotitelů, aby byl výsledek hodnocení společným dílem těchto dvou stran. Jde o evaluaci citlivou, nedestruktivní a neohrožující, realizovanou ve spolupráci (srov. např. Scriven, 2003, Stufflebeam a Shinkfield, 2007).

Autoevaluace školy má potenciál směřovat k ideálu dialogické, participativní a procesuálně koncipované evaluace, zakládat na společné příštích kroky účastníků evaluace směrem ke změně, k rozvoji školy. Představuje model, který odpovídá současným požadavkům na všeobecně přijatelnou a v důsledku účinnou evaluaci.

## Závěrem

Přestože se v praxi škol lze setkat s rozmanitou kvalitou provádění autoevaluace – od vynikajících příkladů až po provedení, která nemají daleko k parodii na téma autoevaluace školy, o významu a potenciálu autoevaluace školy se ve standardním prostředí dnes již nepochybuje. Autoevaluace je obvykle procesem, jehož význam a smysluplnost jsou argumentačně podporovány z různých stran – z obecného i školského managementu, vzdělávací politiky, organizační psychologie, pedagogiky, ale i dalších oblastí. Ve většině rozvinutých zemí se tak dnes autoevaluace školy chápe – z dlouhodobého hlediska – jako cesta k pedagogickému úspěchu. Protagonisté škol a školských systémů se jí proto snaží rozvíjet a uplatňovat jako strategii řízení kvality. Všeobecněji se má za to, že může vést školu k větší efektivitě její práce, ale také může přinášet důstojné příležitosti dospělým ve škole, a tím přispívat ke kvalitě jejich pracovního života. Otázka tak již poměrně dlouho nestojí, zda se autoevaluací ve školách zabývat, či nikoli, ale spíše jak se jí zabývat, aby dávala lidem a jejich práci smysl, jak ji podporovat a zdokonalovat v zájmu co možná úspěšného naplňování mise školy.

Autoevaluace školy pochopitelně není – a nemůže být – jedinou formou evaluace práce škol. Má však potenciál být velmi významnou součástí celku evaluačních aktivit vážících se ke škole, tedy vedle evaluace vnější. Teprve v ucelenosti a určité návaznosti vnitřní a vnější evaluace mohou mít procesy evaluace práce škol žádoucí uplatnění jak v kontextu akon-tability škol, tak také při vytváření znalostní báze o školní práci, která pak může být solidní oporou pro rozvoj škol (srov. Chelimsky a Shadish, 1999). V těch odborných i politických kruzích, které jsou zasvěceny do ideje evaluace a autoevaluace škol, se občas používá bonmot, který lze dobře využít i na konci tohoto textu: „Bez dat jsme jen kýmsi s jiným názorem...“ (srov. např. Skovsgaard, 2006) Autoevaluace školy je v tomto smyslu nadějným a také žádoucím východiskem. Řídit, vést a spravovat školy pouze na základě subjektivních pocitů a dojmů, bez znalosti věci, by nemělo být přijatelné na žádné z úrovní systému, od centra až po samotné školy. V první řadě tu totiž nejde o nic méně důležitého než o výchovu a vzdělávání mladých lidí.





## 3 AUTOEVALUACE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ V POSLEDNÍCH LETECH

Třetí kapitola přináší pohled do českých škol z několika úhlů. V první části se text věnuje odbornému zázemí a metodické podpoře, které se v průběhu sledovaných let 2004–2011 školám dostalo: možnost zapojit se do různých projektů, absolvovat školení, certifikace či pracovat s výzkumnými závěry, odbornými texty či metodickými materiály pro realizaci evaluace ve škole. V kapitole 3.4 představujeme výzkumnou aktivitu v projektu Cesta ke kvalitě, kdy docházelo formou kvalitativního i kvantitativního výzkumu ke sběru dat s cílem monitorovat stav autoevaluačních procesů ve školách, zjistit zkušenosti škol s prováděním tohoto procesu, jejich problémy i osvědčené kroky a další momenty spjaté s evaluační praxí škol. Obraz autoevaluační reality ve školách je dále doplněn také v kapitole 3.5, která se věnuje popisu tvorby 30 příkladů inspirativní praxe – případových studií z českých škol a obohacuje tímto výzkumným přístupem poznání z kapitol předcházejících.

### 3.1 Přehled aktivit, projektů a výstupů dostupných školám

Lucie Procházková

S příchodem vlastního hodnocení školy zakotveného v legislativě vznikla pro většinu škol nová povinnost, ale desítky škol již autoevaluaci prováděly daleko dříve. Vycházely z intuitivní potřeby takový proces provádět pro svou potřebu, praxe se zpětnou vazbou v té době však byla zavedena spíše ve firemním prostředí. První ucelenou informací o evaluaci jako pedagogické disciplíně byla publikace J. Průchy *Pedagogická evaluace* vydaná v roce 1996. Po ní následovala praktičtěji pojatá kniha *Sebehodnocení školy* od kolektivu autorů pod vedením K. Rýdla z roku 1998. Poslední ucelenou publikací včetně přehledu evaluačních nástrojů je publikace J. Vašátkové *Úvod do autoevaluace školy* (2006), která nabízí konkrétní návody, doporučení nebo úkoly pro čtenáře, aby při studiu textu s jeho obsahem pracoval aktivně. Pokud školy hledaly, kam se obrátit o pomoc, školení nebo ucelené informace k tomu, jak proces autoevaluace školy provádět, instituce působící ve školství na státní úrovni jim neuměly pomoci. V této kapitole chceme shrnout školám dostupné aktivity a materiály, které se autoevaluace školy týkají a jež se na podporu škol v oblasti autoevaluace cíleně zaměřily v období let 2004–2011, tedy době od vydání Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro předškolní vzdělávání do současnosti.

#### 3.1.1 Mezinárodní projekty

První skupinou, kterou se budeme v našem přehledu zabývat, jsou mezinárodní projekty. Většinou se jejich dopad týkal jen několika málo škol, ale důležité bylo, že výstupy projektů byly vždy přeloženy do českého jazyka a zároveň se na nich podílely i účastníci se české školy, takže byly přenositelné i do prostředí českého školství.

V letech 2004–2005 se realizoval projekt Bridges across Boundaries, řízený Univerzitou v Cambridge a financovaný Evropskou komisí v rámci programu Socrates. Projektu se účastnilo také Slovensko, Maďarsko, Polsko, Portugalsko, Řecko, Švýcarsko a Česká republika.



Šlo o návazný projekt na do té doby nejzásadnější evropský projekt týkající se autoevaluace škol Evaluating Quality in School Education (EQSE) sdružující 101 škol z 18 zemí v letech 1997–1998. Cílem projektu bylo hledat cesty, jak rozvíjet kvalitu školy, a základem byl „autoevaluační profil“ postavený na baterii indikátorů. Rozšířeným výstupem tohoto projektu je kniha *Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě* (2006), která byla doplněna o inspirativní případové studie z českých škol, které se projektu účastnily – tři ZŠ, dvě SOŠ a jedno gymnázium se podělily o svou evaluační zkušenost ve škole a popisují práci s konkrétním evaluačním nástrojem využitým v dané škole. Garantem projektu v ČR byl Milan Pol z FF MU Brno.

V rámci projektu Leonardo da Vinci proběhl v letech 2005–2007 projekt QualiVET – Rozvoj kvality a zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě ve strojírenství ve vztahu k trhu práce. Koordinátorem projektu byl Ústav práce a techniky Brémské univerzity, dalšími účastníky byli zástupci z Rakouska, Slovinska, Španělska, Velké Británie a Nizozemska. Garantem projektu v ČR byl Stanislav Michek z NÚOV, který koordinoval účast tří českých středních odborných škol. Výstupem byla baterie indikátorů pro posuzování kvality odborných škol (NÚOV, 2007).

### 3.1.2 Projekty ESF

V souvislosti s tvorbou RVP byly připraveny projekty na jejich pilotáž, koordinované přímo řízenými organizacemi MŠMT. Prvním takovým projektem byl Pilot Z realizovaný v období let 2004–2007 Výzkumným ústavem pedagogickým. Jedním z výstupů projektu byla *Příručka příkladů dobré praxe*, v níž 14 pilotních základních škol předložilo své zkušenosti s tvorbou školního vzdělávacího programu (ŠVP) a také s autoevaluací školy. Jednalo se o první ukázky, jak vypadá evaluační plán v jejich ŠVP či jaké nástroje pro evaluaci některých oblastí používají.

Podobným projektem byl Pilot G, realizovaný v letech 2004–2008 na 16 pilotních gymnáziích. V *Příkladech dobré praxe* je zveřejněno pět evaluačních nástrojů z prostředí českých škol a také je zde popsána evaluační praxe v jedné skotské střední škole. Pro příklady dobré praxe nebyla vybrána jen gymnázia, ale také jedna ZŠ a jedna SOŠ z projektu Bridges across Boundaries. Mezi popisovanými nástroji najdeme dotazníky, deníky, šachovnici, koláže nebo se čtenář může seznámit s evaluačním systémem na Cyrilometodějském gymnáziu v Prostějově, kde se inspirovali skotskými indikátory kvality školy.

Dalším projektem v pořadí byl Pilot S (2005–2008) vedený Národním ústavem odborného vzdělávání, který měl podobné cíle jako dva projekty předchozí. I tento projekt přichází s příručkou příkladů dobré praxe z 30 pilotních škol, tentokrát z odborného školství. Ale zde už není autoevaluaci či evaluaci věnován samostatný oddíl příručky, jen ve třech příkladech se objevuje téma sebehodnocení učitele či evaluace konkrétní aktivity v hodině či vzdělávacím celku. Je to dáno tím, že podle RVP pro odborné vzdělávání není povinné mít zpracovanou kapitolu o autoevaluaci v ŠVP (na rozdíl od předškolního, základního a gymnaziálního vzdělávání).

Oba posledně zmiňované projekty našly své pokračování v projektech Kurikulum G a Kurikulum S. Kurikulum G je zaměřeno na podporu Koordinátorů ŠVP, cíleně není zaměřen na evaluaci, ale přináší specifickou evaluační aktivitu, a sice virtuální hospitace. Kurikulum S se podobně jako Pilot S autoevaluací školy nezabývá.



Výrazným projektem s plošným dopadem byl projekt Metodika<sup>1</sup> řízený VÚP, v letech 2005 až 2008. Jeho výstupem je metodický portál [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), jehož cílem bylo umožnit pedagogům sdílet své zkušenosti, publikovat články a materiály ze své praxe, šířit inovativní přístupy a metody ve výuce a podpořit tím reformu školství. Vzniklo i několik tematických sborníků z nejzajímavějších příspěvků na portále, mezi nimi i sborník *Autoevaluace školy* sestavený a rozeslaný na ZŠ a gymnázia v roce 2007, který obsahuje jak teoretické články, tak praktické návody pro realizaci evaluačního procesu nebo nástroje pro evaluaci konkrétní oblasti práce školy.

V období let 2005–2008 řešilo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání a Ústavem pro informace ve vzdělávání systémový projekt MŠMT Kvalita I. Jeho cílem bylo vytvořit „komplexní systém monitorování a hodnocení výsledků základního a středního stupně vzdělávání“ (viz <http://www.esf-kvalita1.cz/>, kde jsou dostupné i výstupy projektu). Aktivity a výstupy jsou tříděny podle oblastí hodnocení podle úrovně – žák, škola, vzdělávací systém. V rámci projektu bylo realizováno i testování žáků v devátých třídách a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Výsledky testů obdržel každý žák na osvědčení a škola získala souhrnnou zprávu s výsledky svých žáků v porovnání s agregovanými výsledky jiných škol. Tehdy použité testy i ukázky osvědčení a zpráv jsou k dispozici na webových stránkách CERMAT: [www.cermat.cz](http://www.cermat.cz). K dispozici jsou zde i testy, záznamové archy a klíče k řešení z testování žáků v pátých třídách. Toto testování bylo hrazeno z prostředků MŠMT a běželo ve stejném režimu jako testování devátých tříd. Zprávy s výsledky mohly využívat školy v rámci svých autoevaluačních procesů. Zapojení škol do testování bylo dobrovolné a v roce 2007 se jej v každém ročníku účastnilo více než 50 tisíc žáků.

V našem přehledu nelze vynechat ojedinělý projekt pěti středočeských gymnázií s názvem Monitor. Projekt proběhl v roce 2006–2007 a jeho výstupem je webová aplikace Monitor s podtitulem Nástroj pro sledování a hodnocení pedagogických procesů. Monitor umožňuje pracovat s hospitačními záznamy, vytvářet ankety a dotazníky a jednoduše srovnávat jejich výsledky v čase, vytvářet výstupní hodnocení žákům, které je vygenerováno na základě baterie výroků, a také nechat žáky ohodnotit své učitele, opět podle systematické baterie výroků k předdefinovaným oblastem práce učitele ve výuce.

### 3.1.3 Metodické materiály

Nutno podotknout, že ze strany státu nebyla školám v klíčový moment nabídnuta a předložena systematická metodická podpora. Na druhou stranu je potřeba zmínit alespoň jednotlivé metodické materiály, které vznikaly v různých institucích, bohužel ne provázaně, jednotně, koordinovaně. Hned v roce 2005, kdy vstoupil v platnost nový školský zákon, zveřejňuje na svém webu Asociace pedagogů základního školství ČR 40stránkový materiál *Autoevaluace školy*, který vznikl z grantové podpory MŠMT. Tento dokument (již na webu nedostupný) byl v té době prvním návodným materiálem, jenž se snažil cíleně školám předat informace o autoevaluaci, o jejím místě v systému evaluace českého školství a který byl doplněn o praktické ukázky práce s autoevaluačním plánem v ŠVP apod.

1 Na tento projekt navázala Metodika II v období let 2009–2011, pro následující období již nebude portál financován z ESF, ale jeho činnost má být dále zajištěna z rozpočtu MŠMT.

V roce 2006 vydává NÚOV *Příručku pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*, autorem je Stanislav Michek. Cílem textu je poskytnout základní informace o možnostech přístupů k vlastnímu hodnocení i o způsobech jeho provádění a nabídnout zkušenosti, které již některé zahraniční i naše školy v této oblasti získaly. Publikace vychází z postupů používaných v normě ČSN EN ISO 9001:2001, modelu excelence EFQM (European Foundation for Quality Management), modelu CAF (Common Assessment Framework – Společný hodnoticí rámec) a z dalších metodik obdobného charakteru.

Česká školní inspekce připravila v následujícím roce dokument *Hodnocení kvality základního vzdělávání* (pomůcka pro vlastní hodnocení škol). Jde o materiál představující určité možnosti, jak autoevaluaci uchopit – obsahuje např. baterie výroků jako indikátorů pro některé oblasti autoevaluace, nabízí možnosti, jak sestavit hodnoticí škály apod. Z názvu vyplývá, že je materiál zaměřen na základní školy. Podobný materiál však pro další typy škol ČŠI vytvořen nebyl. Dá se říct, že největší podpory se dostalo mateřským školám. V roce 2008 vydává VÚP ucelenou publikaci *Autoevaluace mateřské školy – metodická příručka k vlastnímu hodnocení*. Obsahuje mj. přílohu, kde se pracuje s tzv. inventáři – jde o záznamové archy pro sběr dat, které velmi usnadní práci vedení či pověřených pedagogů při autoevaluaci školy.

### 3.1.4 Školení, kurzy, vzdělávací programy

Ani tato forma metodické podpory škol v oblasti vlastního hodnocení nebyla nijak systematizována. Kromě vzdělávacích programů zaměřených na autoevaluaci v pravidelné Programové nabídce NIDV nabídla tato přímo řízená organizace MŠMT v letech 2005–2007 školám národní projekt Koordinátor. Jeho cílem bylo vyškolit koordinátory ŠVP a tématu autoevaluace se věnovaly cíleně některé semináře, které absolvoval buď vyslaný koordinátor, případně některé semináře byly nabídnuty celým učitelským sborům. Výzkumný ústav pedagogický připravil e-learningový dvouměsíční kurz *Vlastní hodnocení MŠ v praxi*, který je dostupný na metodickém portálu: [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz). Na podzim 2011 proběhl první kurz a další jsou připravovány.

Dále byly školské praxi nabídnuty různorodé kurzy a vzdělávací programy pod vedením krajských vzdělávacích středisek, středisek služeb školám, školicích center či komerčních subjektů. Kurzy jsou zpravidla akreditovány, jejich kvalita by tedy měla být zajištěna.

### 3.1.5 Projekty a aktivity zřizovatelů

Kvalitou svých škol se zabývají také zřizovatelé. Školám je nabízena účast v různých projektech podporujících rozvoj školy, zvyšování kvality školy v daném kraji či přímo zaměřené na metodickou pomoc v oblasti autoevaluace. Tyto projekty jsou financovány z ESF a státního rozpočtu.

V Praze proběhl v letech 2006–2008 projekt INOSKOP (Rozvoj sítě inovujících škol v Praze), do kterého se zapojilo 12 pražských základních škol. Projekt vznikl za odborné podpory Pedagogické fakulty UK. Jak název napovídá, mělo jít o příležitost pro realizaci inovativního kroku, který si každá škola sama zvolila, uskutečnila a následně pomocí evaluačních nástrojů také zhodnotila jeho výsledek.

Školy se tak naučily pracovat s vlastními indikátory, s volbou vhodných evaluačních nástrojů, případně měly možnost takový nástroj samy vytvořit. Vyhodnocení a interpretace získaných dat i stanovení konkrétního závěru, jak bude škola s inovujícím krokem zacházet do budoucna, byly nedílnou součástí práce každé školy v projektu. Druhotným cílem projektu bylo vytvořit síť partnerských škol, které se budou v rozvoji podporovat i po skončení systematické podpory ze strany projektu.

Plánem rozvoje školy a jeho realizací se zabýval také projekt v Libereckém kraji s názvem Školy v pohybu. Dvouletého projektu (2008–2010) se účastnilo osm základních škol. Projekt měl školám přinést systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který bude navázán na školní kurikulum a koncepci rozvoje školy. Širší vedení školy bylo zároveň proškoleno v dovednostech řízení evaluačních procesů, vedení hodnoticích rozhovorů a interpretaci dat.

V Olomouckém kraji funguje příspěvková organizace Schola Servis, která se mj. zabývá dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a realizuje projekty ESF zaměřené na rozvoj škol v kraji. V letech 2006 a 2007 připravila projekt Cesta kvality, který měl za cíl rozvíjet „kompetence učitelů k podpoře flexibility a adaptability školy“. Jedním ze vzdělávacích modulů byl i modul zaměřený na interní audit a objektivní evaluační a autoevaluační systém v kraji, certifikaci jakosti pro nejlepší školy v kraji a poradenskou činnost.

Pro období let 2009–2012 tato organizace připravila další projekt, a sice Regionální evaluační centrum. V průběhu projektu je zajištěna pilotáž evaluačních aktivit v osmi pilotních základních a středních školách v kraji. Cílem projektu je připravit evaluační systém, díky němuž konkurenční školy budou moci porovnávat svoje kvality, navazovat spolupráci a rozvíjet vlastní činnost. Po ukončení a vyhodnocení projektu má být evaluační systém nabídnut všem školám v kraji.

Společnost Attest realizovala v letech 2010 a 2011 z financí ESF projekty ve třech krajích: Educca v Karlovarském kraji (26 škol), Q-portál v Královéhradeckém kraji (24 škol) a Portál Kvality v Libereckém kraji (20 škol). Tyto projekty jsou určeny pro školy zřízené krajem. Cílem projektu je provést metodikou CAF kvalifikované hodnocení kvality škol, dále zavedení systémů kvality dle zásad mezinárodní normy ISO 9001, resp. aplikované směrnice ve školství ISO/IWA 2:2003, a tím pomoci vedení jednotlivých škol zvládnout rostoucí požadavky, které jsou na ně ve všech oblastech kladeny. Posledním neméně důležitým cílem projektu je vytvoření principů interní evaluace. Výstupem projektu hodnocení kvality je posouzení kvality škol na začátku a na konci projektu, zavedení standardů kvality pro zlepšování kvality ve vzdělávání a vytvoření portálu pro hodnocení škol v kraji.

Mnohaleté zkušenosti s rozvojem kvality škol má Moravskoslezský kraj. V letech 2006 až 2007 krajský úřad realizoval projekt Hodnocení škol zřizovatelem, kdy za pomoci Metodického a evaluačního centra (MEC) v rámci Ostravské univerzity byla vytvořena a v devíti krajských školách ověřena metodika pro tuto formu externí evaluace. Paralelně s tímto projektem probíhal v období let 2006–2008 projekt s názvem Vývoj a školení systému vlastního hodnocení škol v Moravskoslezském kraji, jehož výstupem bylo vyškolení 40 konzultantů pro autoevaluaci škol v kraji.

V dalším období let 2008–2011 navázal projekt Podpora rozvoje Moravskoslezského kraje v oblasti autoevaluace, který měl za cíl zvýšit kompetence managementu škol v oblasti vlastního hodnocení, inovovat metodiku autoevaluace ve školách a vzdělávat celé školní týmy v programu Rozvoj školy – metodika autoevaluace, jehož součástí je např. vývoj evaluačních nástrojů pro oblast klimatu školy, řízení a výsledků vzdělávání.

MEC se stal také partnerem projektu kraje Vysočina, kde v letech 2009–2011 připravili projekt pro město Jihlava s názvem Vlastním hodnocením k zvyšování kvality. Cílem projektu je školení pedagogů základních škol v oblasti autoevaluace, tvorba metodiky autoevaluace a její pilotáž v základních školách v Jihlavě.

Ve Zlínském kraji aktuálně probíhá projekt Zavádění evaluačních nástrojů pro zlepšování kvality vzdělávání ve Zlínském kraji, který je naplánován pro léta 2009–2012. Podobně jako v jiných krajích je i zde snaha zřizovatele připravit systém hodnocení středních škol zřizovatelem a jejich porovnání. Ve dvou etapách v letech 2010 a 2011 byl proveden sběr dat ve školách a porovnáním výsledků z obou etap byla určena přidaná hodnota jednotlivých škol, která se stane základním ukazatelem kvality škol pro zřizovatele.

### 3.1.6 Certifikáty kvality

V souvislosti se snahou škol o zajištění a rozvoj kvality se setkáváme také s různými certifikacemi. Ve firemním prostředí je certifikace ve větší míře otázkou prestiže mezi konkurencí, ve školském prostředí je stěžejní zejména proces k dosažení certifikátu kvality – sám certifikát neučiní školu lepší, ale může pomoci nastavit určitý evaluační trend školy, práci s výsledky procesu evaluace a plán rozvoje školy.

V roce 2005 byl vyhlášen projekt Národní politiky podpory jakosti, kdy měl být do vybraných organizací implementován model CAF. Projekt řídila Česká společnost pro jakost a mezi vybrané instituce se zařadily i tři střední školy. Model CAF je zaměřen na řídicí a další procesy v chodu organizace s vazbou na výsledky. V souvislosti se zájmem škol vznikla také metodika CAF pro školy, kdy kritéria a indikátory byly uzpůsobeny školskému prostředí. Certifikací jako dokladem o úspěšné realizaci hodnoticího procesu spolu se sestavením akčního plánu pro rozvoj se zabývají hodnotitelé Sdružení pro oceňování kvality.

Dalším modelem kvality využívaným zejména ve středních školách je model excelence EFQM. Aplikací tohoto evaluačního procesu postaveného na devíti podrobně definovaných kritériích a sepsáním sebehodnoticí zprávy si škola otevírá řadu možností k diskusi o kvalitě procesu, k výměně dobré praxe a zkušeností se školami, které provádějí sebehodnocení podle stejného modelu. Při aplikaci modelu EFQM nebo CAF škola též zahajuje cestu, na které časem může dosáhnout ocenění Národní cena České republiky za jakost, resp. Národní cena kvality ČR, nebo dokonce Evropská cena jakosti.

Mezi středními školami také najdeme nemálo těch, které využívají ISO normy. Metodika ISO/IWA 2:2003 je směrnicí pro aplikaci ISO 9001:2000 ve vzdělávání. Zavedení normy ISO 9001:2000 představuje přínos zejména v tom, že si škola zmapuje jednotlivé procesy a nalezne nápravná a preventivní opatření. Analýza probíhajících procesů jí umožní porozumět, s jakou efektivitou fungují zaběhlé postupy a aktivity. Na tomto základě pak lze zavést systémové řízení procesů, které je protikladem intuitivního řízení (založeného na tradici, zvyku, metodách pokusu a omylu). Neméně významným krokem je vytvoření jakosti, která popisuje systém managementu jakosti školy a dokumentuje vzájemné působení vzdělávacích a podpůrných procesů. Zavedení tohoto systému by mělo škole pomoci zlepšit organizaci práce, zefektivnit metody řízení, správu dokumentace a celkově zvýšit spokojenost žáků a zaměstnanců školy. Pokud škola dosáhne souladu se všemi požadavky dané normy, získá certifikát, který deklaruje, že její systém řízení kvality byl prověřen auditorem (nezávislým certifikačním orgánem) a odpovídá normě ČSN EN ISO 9001:2000<sup>2</sup>.

Na certifikaci podle vlastní metodiky je zacílen Certifikát kvality školy dle Modelu pro zvyšování kvality školy udělovaný Metodickým a evaluačním centrem při Ostravské univerzitě v Ostravě. Jakákoli škola v ČR má možnost využít služeb Metodického a evaluačního centra a nechat se jím certifikovat jakožto nezávislým certifikačním orgánem, který připraví školu pro úspěšnou certifikaci. Škola si ověří svou kvalitu ve standardech daných např. Českou školní inspekcí dle vyhodnocení inspekčních zpráv škol a výroční zprávy České školní inspekce, zřizovatelem školy dle výroční zprávy pro oblast školství, Ostravskou univerzitou v Ostravě z šetření, ministerstvem školství či jiným subjektem, a tím úspěšně prokáže a garantuje kvalitu svému okolí a zejména zájemcům o studium.

Několik desítek českých škol se zapojilo také do mezinárodního projektu Certificate od společnosti IES – International Education Society London. Cílem projektu je sjednotit kritéria při popisování jednotlivých vzdělávacích subjektů a jejich vzdělávacích aktivit. IES certifikuje vzdělávací instituci a její vzdělávací programy. Jednotným výstupem certifikace jsou mezinárodně srovnatelné certifikáty, které jasně a zřetelně deklarují, co a kde student absolvoval, v jakém rozsahu a na jaké úrovni bylo lektorské zajištění konkrétního vzdělávacího programu. Tuto možnost využily většinou střední a vyšší odborné školy, výjimkou ale není ani subjekt MŠ a ZŠ, který např. takto certifikoval jazykové a sportovní vzdělávání ve své škole.

### 3.1.7 Komerční produkty na trhu evaluace

Na úvod je potřeba uvést jednu důležitou informaci. Je rozdíl mezi „autoevaluací školy“ a „zprávou z vlastního hodnocení školy“. Autoevaluaci školy nelze prakticky provést celou „na klíč“ některou z firem, protože cíl autoevaluace – rozvoj školy – je především v rukou školy samotné. S čím může některý externí subjekt pomoci (a mnohdy opravdu validně a efektivně), je evaluace některých oblastí práce školy a tvorba části zprávy z vlastního hodnocení školy. Z nabídky produktů je tedy potřeba pečlivě vybrat tu, kterou škola potřebuje pro zhodnocení konkrétní oblasti své činnosti.

2 Podrobnější informace o výše zmíněných modelech kvality ve školství viz Michek (2006).

Školy mohou využít širokou nabídku zejména pro evaluaci výsledků vzdělávání a klimatu školy, případně přidanou hodnotu školy zjištěnou porovnáním vstupních a výstupních výsledků žáka. Zde uvádíme výběr z nabídky, která je školám dostupná.

Společnost SCIO nabízí evaluaci v těchto oblastech:

- Školní klima – nástroje Mapa školy a Mapa školky
- Výsledky vzdělávání
  - nástroj Stonožka – evaluace výsledků vzdělávání ve 3.–9. ročnících ZŠ, testování znalostí, dovedností, klíčových kompetencí a studijních předpokladů
  - KEA – nástroj pro sledování studijních pokroků žáka
  - Vektor – testování žáků na počátku a konci studia SŠ pro stanovení relativního posunu ve výsledcích žáků
  - Pro 23 – testy pro žáky 2. a 3. ročníků SŠ

Společnost Kalibro nabízí evaluaci v těchto oblastech:

- Školní klima – dotazníky
- Výsledky vzdělávání – tradiční a dovednostní testy pro žáky 3.–9. ročníků ZŠ

Metodické a evaluační centrum v Ostravě nabízí evaluaci v těchto oblastech:

- Výsledky vzdělávání – testování relativního přírůstku znalostí pomocí elektronických testů pro žáky 4., 6., 8. ročníků ZŠ a 1. a 3. ročníků SŠ

Společnost Heuréka nabízí webový nástroj Portfolionet, který má za cíl efektivní organizaci evaluačního procesu, jež si škola nastaví.

Nemalé množství škol se již setkalo s nástrojem Barvy života od společnosti Dap Services (ve školách se tento nástroj používá pod názvem Barvy naší školy nebo Třída v krizi). Tento nástroj nabízí pro všechny typy škol evaluaci školního klimatu (vztahy ve škole, rizikové jevy) a efektivitu učení. Kladné reference škol na využití tohoto nástroje jsou, stejně tak se použití těší oblibě u zřizovatelů škol, převážně krajů, které tuto metodu často plošně zavádějí nebo doporučují v rámci projektů zaměřených na zvyšování kvality škol v kraji.

Proces sběru dat je pro respondenty zajímavý (barvově-slovní metoda), výstupy z tohoto hodnocení jsou graficky přehledné. Z odborného hlediska<sup>3</sup> je ovšem validita této metody spíše diskutabilní a výsledky takto zhodnocené oblasti života školy by měly být minimálně doplněny o diagnostiku evaluačním nástrojem jiného charakteru.

---

<sup>3</sup> Stanovisko předsednictva Unie psychologických asociací ČR k metodě Barvy života: „Na naši profesní organizaci se obrací odborná i široká veřejnost s dotazy týkajícími se metody Barvy života, která je nabízena jako psychodiagnostická metoda. Po prostudování veřejně dostupných informací o metodě musíme konstatovat, že tyto neobsahují žádné argumenty, které by v souladu se soudobými odbornými nároky věrohodně dokladovaly použitelnost Barev života jako psychologické diagnostické metody. Používání Barev života jako psychodiagnostické metody nemůžeme v žádném případě doporučit, naopak se obáváme, že používání této metody v praxi může vést k poškození klientů.“ – Vyjádření UPA ČR na webových stránkách [on-line]: <http://www.upacr.cz/>.



## 3.2 Autoevaluace školy jako předmět výuky a téma výzkumu

Lucie Procházková

Na základě analýzy současných dostupných studijních plánů a sylabů jednotlivých oborů i předmětů zveřejněných na webových stránkách pedagogických fakult a fakult připravujících budoucí učitele lze konstatovat, že problematika autoevaluace školy nebývá vesměs zahrnuta do studijního obsahu. Studenti jednotlivých oborů učitelství jsou s evaluací seznámeni v rámci oborových didaktik, kde se zabývají hodnocením ve svém předmětu – sebe/hodnocením žáků, sebe/hodnocením učitele, metodami hodnocení. Chybí však celkový vztah k autoevaluaci školy, a tedy principy evaluace jako systematického hodnocení v kontextu celé školy. Principy autoevaluace školy nebývají ani jako dílčí otázka či tematický okruh zařazeny např. do seznamu otázek ke státní zkoušce z pedagogiky společné pro studenty učitelství v rámci dané fakulty ani pro oborové studenty pedagogiky. Většině současných absolventů studia učitelství tak zřejmě chybí určité znalosti evaluačního procesu a souvislosti evaluačních kroků, které sami provádějí (na žádost vedení školy či ze své vlastní intuitivní iniciativy). Jednu z výjimek tvoří ucelený semestrový kurz nazvaný Pedagogická evaluace na FF MU v Brně. Kurz je obligatorní součástí magisterského studia oborů Pedagogika, Sociální pedagogika a poradenství od roku 1997, a od cca roku 2010 také oboru studia Andragogiky. Podobný kurz se chystá i na PedF UK v Praze. Další výjimka je Pedagogická fakulta UP v Olomouci, která své studenty během studia s problematikou evaluace seznamuje, a otázka na toto téma se objevuje také u státní závěrečné zkoušky z pedagogické způsobilosti. V rámci studia pro ředitele škol, které mnohé fakulty nabízejí, je téma autoevaluace jedním z klíčových bodů studijní náplně o práci managementu školy. Nemalé množství závěrečných prací ředitelů se týká autoevaluace školy, zejména popisu, jak v jejich škole autoevaluační proces probíhá.

Také v kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či v rámci nabídky celoživotního vzdělávání pro učitele se téma auto/evaluace objevuje (např. na PedF UK Praha, PedF UP Olomouc, PedF TU Liberec, PedF ZČU Plzeň, PedF JU České Budějovice).

Ačkoli se evaluace stále systematicky nevyučuje na pedagogických fakultách a fakultách připravujících budoucí pedagogy, již několik let vznikají bakalářské, diplomové a disertační práce, které se evaluaci ve školách věnují. V případě bakalářských a diplomových prací jde často o zúžení tématu na evaluaci vzdělávacího oboru v konkrétním typu školy, resp. předmětu v konkrétní škole, s níž má autor osobní zkušenost ze své praxe. Dále se vyskytují témata jako např. autoevaluace v praxi učitele (metody), evaluace školního klimatu v konkrétní škole či evaluace některé inovativní změny, kterou škola zavedla (kupř. evaluace individualizace vzdělávání v MŠ).

V těchto případech jde často o případovou studii vycházející z popisu dílčího kroku v evaluačním procesu jedné školy. U rigorózních a disertačních prací se téma i výzkumný vzorek mnohdy rozšiřují a setkáváme se zde s dalšími typy výzkumných designů. V roce 2003 byla obhájena doktorská práce zaměřená na metodologii autoevaluace (Chvál, M., *Metodologické základy vnitřního hodnocení školy*). V roce 2005 se Jana Vašátková zabývá tématem *Autoevaluace jako nástroje změny české základní školy*.

Evaluační praxi základních škol se ve své disertační práci (2007) věnuje i Ladislava Šlajchová. Další výzkumy se zabývají např. evaluačními nástroji, evaluačním procesem ve vztahu k rozvoji školy, řízení či profesnímu růstu. Mezi aktuálními výzkumnými záměry současných doktorandů nacházíme mj. téma externí evaluace, evaluace cílů či účinnosti konkrétních vzdělávacích oborů.

V grantovém projektu Možnosti a využití autoevaluace a benchmarkingu ve škole (projekt GA ČR 406/07/P019; 2007–2009) se jeho hlavní řešitelka Jana Vašátková věnovala možnostem využití a zavádění benchmarkingových principů v českých školách. Své výzkumné závěry shromáždila v publikaci *Autoevaluace a benchmarking ve škole* (2010), kde popisuje využitelnost benchmarkingového nástroje 2EQBS<sup>4</sup> adaptovaného na české školství a na základě empirického výzkumu dokládá schopnost, potřebu a vůli škol zahrnout externí prvek do své interní evaluace. Důležitým faktorem pro aplikaci benchmarkingu je úroveň evaluační kultury konkrétní školy a etická dimenze evaluace – atmosféra důvěry a bezpečí pro aktéry evaluačního procesu.

Projekt Kurikulum G se ve své dílčí výzkumné aktivitě zabývá reformou na gymnáziích. Výzkum probíhal pomocí dotazníkového šetření a jedním z předmětů zkoumání je i oblast evaluace ŠVP, resp. smysluplnost, pracnost a problematičnost stanovení evaluačních kritérií.

Respondenti vnímají evaluaci jako velmi pracnou a méně smysluplnou, což je podle autorů výzkumu dáno jednak obtížnou a stále trochu nejasnou praxí při hodnocení klíčových kompetencí, zároveň je obecně evaluace a evaluace učitelovy práce celkově citlivé téma s ohledem na možná rizika plynoucí z (negativních) výsledků hodnotícího procesu. Podrobnější závěry jsou uvedeny v publikaci *Kurikulární reforma na gymnáziích* (Janík, Slavík, Najvar, 2011)<sup>5</sup>.

Šetření na celostátní úrovni provedl v roce 2010 Ústav pro informace ve vzdělávání. V třetí vlně šetření probíhající na podzim toho roku byl jeden blok otázek směřován cíleně k evaluaci ve školách, zejména na výsledky vzdělávání žáků: jakými prostředky škola monitoruje vstupní a výstupní úroveň svých žáků, jak ředitel hodnotí znalosti a dovednosti žáků ve srovnání s jinými školami, jaký vliv na finální hodnocení žáků na vysvědčení mají didaktické testy a jaký má ředitel postoj k centrálně zadávaným testům.

---

4 2EQBS vzniklo adaptací amerického EQBS (Education Quality Benchmark System) pro evropské prostředí.

5 Ke stažení [on-line] na webových stránkách: [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz).



Ze závěrů můžeme zdůraznit tyto:

- Škola monitoruje výsledky žáků převážně sledováním prospěchu, na dalším místě respondenti uvedli analýzu zkušeností jednotlivých učitelů a vlastní didaktické testy.
- Většina škol vstupní úroveň přicházejících žáků monitoruje na základě zkušeností jednotlivých učitelů a dále vlastními didaktickými testy, čtvrtina respondentů vstupní úroveň ne-monitoruje.
- Téměř polovina ředitelů hodnotí svou školu jako přibližně průměrnou, 40 % jako mírně nadprůměrnou.
- Didaktické testy mají ve většině škol (55 %) hodnotu pouze doplňkové informace pro finální hodnocení, pro 35 % škol jsou jedním z důležitých kritérií.
- Co se týče centrálně zadávaných testů, respondenti vidí v testování motivaci školy k co nejlepší práci a možnost na základě výsledků přijímat účinná opatření.
- Podobně většinová odpověď (více než 50 %) se objevila také u výroku ohledně úskalí orientace výuky na znalosti než na rozvoj klíčových kompetencí a opět nadpoloviční většina respondentů spíše nesouhlasí s výrokem, že by vyšší náročnost testů měla v praxi vést k vyššímu úsilí žáků.
- Pokud jde o veřejné zpřístupnění výsledků, souhlasné i nesouhlasné odpovědi jsou na škále rozloženy zcela rovnoměrně – přibližně polovina respondentů určitě nebo spíše ne/souhlasí.

### 3.3 Z výsledků výzkumných šetření projektu Cesta ke kvalitě

Karel Černý

Výzkum autoevaluace ve školách jsme uchopili z několika stran. Jednak jsme chtěli oslovit co nejvíce škol, ale také jsme se chtěli zaměřit na určité detaily jen na omezeném vzorku škol.

Cílem výzkumu bylo monitorovat stav autoevaluačních procesů ve školách, zjistit zkušenosti škol s prováděním tohoto procesu, jejich problémy i osvědčené kroky, poznat praxi škol se zapojením externích partnerů a dalších aktérů v procesu autoevaluace. Pro plošné oslovení škol jsme připravili dotazníkové šetření rozeslané školám e-mailem v červnu 2009 a následně v září 2011. Dále jsme využili možnosti požádat účastníky různých aktivit nabízených v projektu o vyplnění výzkumných anket s různým tematickým zaměřením (viz tabulku č. 1).

Oslovili jsme také 13 škol, které projevíly zájem o účast v projektu, a provedli jsme hloubkové rozhovory s vedením školy a několika učiteli.

Tabulka č. 1 Realizace výzkumných aktivit v projektu Cesta ke kvalitě

výzkumná metoda	typ aktivity	cílová skupina	II. pololetí 2009				počet respondentů
			I. pololetí 2010	II. pololetí 2010	I. pololetí 2011	II. pololetí 2011	
dotazníkové šetření	plošné šetření, webový formulář	ředitelé/zástupci	téma: postoje k autoevaluaci, zkušenosti, zájem o projekt			téma: postoje k autoevaluaci, zkušenosti, přidána hodnota	531 v roce 2009 (8 % škol) 433 v roce 2011
anketa	regionální konference	ředitelé/zástupci, učitelé, zřizovatelé, inspekce	téma: zkušenosti s přístupem externí evaluace				552
anketa	workshopy	ředitelé/zástupci, učitelé		téma: absence evaluačních nástrojů, autoevaluační zpráva, obavy ze zneužití, zpětná vazba k této formě metodické podpory			441
anketa	vzájemné návštěvy škol	ředitelé, zástupci, učitelé (školní týmy)		téma: práce s výsledky autoevaluačního procesu, zpětná vazba k této formě metodické podpory			107
anketa	peer review	ředitelé, zástupci, učitelé (školní týmy)		téma: vhodnost a využitelnost zapojení externích partnerů do autoevaluace, zpětná vazba k této formě metodické podpory			191
anketa	vzdělávací program Kordinátor autoevaluace	ředitelé, zástupci, učitelé		téma: zpětná vazba k vzdělávacímu programu			171
obsahová analýza	vzdělávací program Kordinátor autoevaluace	ředitelé, zástupci, učitelé		analýza úkolů v rámci e-learningu			166
rozhovory	školy zapojené do projektu	ředitel/zástupce, učitelé		téma: postoje k autoevaluaci, zkušenosti s procesem, motivace pro autoevaluaci, zapojení akterů a partnerů			26

### 3.3.1 Úvod a metodologická poznámka

Následující text se zabývá postoji ředitelů škol k autoevaluaci. Vychází ze smíšeného metodologického designu, jde o kombinaci a vzájemné provázání kvantitativních a kvalitativních dat a postupů. Nejprve byla provedena první vlna rozsáhlého dotazníkového šetření (rok 2009). Poté probíhal ve dvou fázích sběr strukturovaných rozhovorů s řediteli škol. Přitom otázky či okruhy témat byly formulovány také s ohledem na výsledky první vlny dotazníkového šetření. Druhá fáze strukturovaných rozhovorů (rok 2011) navíc reagovala na rozhovory provedené v první fázi (rok 2010) a na výroky, které tato fáze přinesla. Konstrukce dotazníku a formulace otázek pro závěrečné dotazníkové šetření (rok 2011) pak reagovaly na předchozí fáze výzkumu.

Pokud jde o kvantitativní dotazníkové šetření, sběr dat vypadal následovně. Byl rozeslán hromadný e-mail ředitelům všech škol, které mají v rejstříku škol uvedenu e-mailovou adresu. Součástí e-mailu byl odkaz na webový formulář, přes který školy mohly vyplnit dotazník. Zároveň byla v posledním červnovém čísle Učitelských novin uvedena tištěná verze dotazníku, aby na dotazník měly šanci zareagovat také školy, které e-mail nemají nebo nepoužívají.

V první vlně dotazníkového šetření odpovídalo 531 škol, v druhé vlně šlo o 433 škol (to představuje přibližně 8% návratnost). Zhruba polovinu vzorků v obou vlnách tvoří základní školy. Ze středních škol dotazník vyplnily nejčastěji střední odborné školy (27 %, resp. 18 %), nejméně gymnázia (2 %, resp. 7 %). Co se týče typu škol podle zřizovatele, v naprosté většině jde o školy veřejné (91 %, resp. 93 %). Menšinově jde o školy soukromé, školy církevní se ve vzorku prakticky nevyskytují (kolem 1 %).

Dále lze hovořit o solidním regionálním zastoupení škol ve vzorku, školy ze všech krajů jsou zastoupeny poměrně rovnoměrně. Kategorie velikosti škol podle počtu žáků byla rozdělena do několika intervalů, ve vzorku jsou zastoupeny školy všech velikostí. Zhruba 40 % škol se nachází v intervalu středně velkých škol s počtem žáků 201–500. Podstatnou část škol (zhruba jednu čtvrtinu) tvoří relativně velké školy s počtem žáků od 501 do 1000. Nezanedbatelné je také 10% zastoupení malých škol s počtem žáků do 50.

Výše řečené ukazuje, že návratnost dotazníkového šetření byla celkově poměrně nízká. O něco větší návratnosti bylo dosaženo v případě základních škol, v případě středních škol naopak nižší. Dále je zapotřebí zdůraznit, že vzorek může být zatížen nejen výběrovou, ale také systematickou chybou. Výzkumu se totiž mohly s větší pravděpodobností účastnit školy s určitým specifickým postojem či specifickou zkušeností s autoevaluací (např. školy, které jsou více ochotny k vlastnímu hodnocení školy).

Výběrový vzorek proto nelze pokládat za spolehlivě reprezentující základní soubor českých škol, ačkoli některé jeho kontrolované charakteristiky (kupř. regionální zastoupení, poměr mezi školami veřejnými a soukromými či církevními) poměrně spolehlivě odpovídají distribuci těchto znaků v základním souboru. V dalším textu jsou tedy prezentovány analýzy nikoli na reprezentativním, ale na dostupném vzorku. Tuto skutečnost je nutné mít při následné četbě výzkumných zjištění na zřeteli, k interpretaci dat je nutné přistupovat s jistou opatrností a pokorou.

Sebraná kvantitativní data byla převedena do softwaru IBM SPSS Statistics Base a analyzována pomocí základních statistických postupů. Zejména šlo o třídění prvního a druhého stupně, použity byly také vícerozměrné metody.

Kvalitativní dimenze výzkumu postojů škol k autoevaluaci se opírá o analýzu rozsáhlých dat získaných z 20 hloubkových strukturovaných rozhovorů s řediteli (případně také učiteli) mateřských, základních a středních škol v celé České republice, kteří se rekrutovali ze všech typů škol (malé i velké školy, školy venkovské, městské i velkoměstské). Každý rozhovor trval přibližně jednu hodinu. Rozhovory byly ve dvou vlnách postupně realizovány v letech 2010 a 2011.

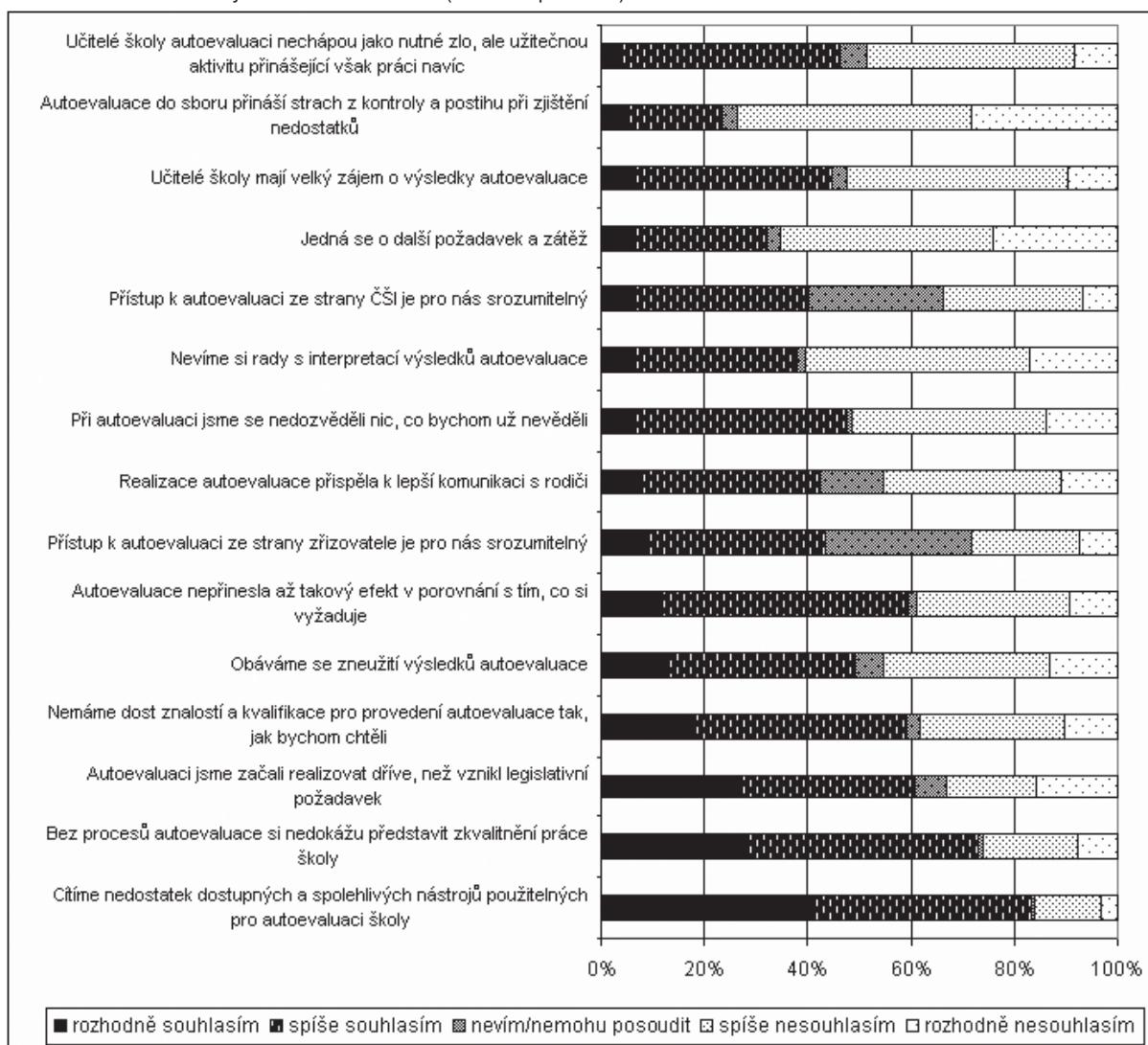
Vzhledem k charakteru vzorku, a zejména s ohledem na kvalitativní charakter dat a jejich způsob zpracování, nebyla primárním cílem analýzy kvantifikace (např. výpočet četností) jednotlivých odpovědí. Metoda kladení otevřených otázek v rámci polostrukturovaného rozhovoru umožnila zachytit maximálně autentické výpovědi o školní realitě, které nejsou již předem sešněrovány a redukovány předpřipravenou nabídkou několika málo možných odpovědí (viz dotazníkové šetření). I přesto bylo možné identifikovat určité základní skupiny (či obecnější typy) odpovědí na jednotlivé otázky a tematické okruhy. A také jisté pravidelnosti a častěji se opakující vzorce, s nimiž budou čtenáři seznámeni na následujících řádkách. Tato zjištění budou systematicky provázána s výsledky analýzy kvantitativních dat, poslouží k jejich interpretaci, případně poskytnou hlubší vhled do těchto výsledků a napomohou jejich hlubšímu porozumění.

Sebraná data byla doslovně přepsána (transkript), zpracována a kódována pomocí softwaru MAX-QDA. Při tom bylo snahou především odhalit témata, pravidelnosti a vztahy v bohatém empirickém materiálu, který se týká tématu výzkumu. Uplatnila se tedy především strategie otevřeného kódování (srov. Strauss a Corbinová, 1999, Miles a Huberman, 1994).

### 3.3.2 Postoje škol k autoevaluaci

Ke zkoumání postojů škol k autoevaluaci byla zkonstruována baterie čítající 15 položek, která byla opatřena čtyřbodovou škálou pro měření intenzity daného postoje (v šetření z roku 2011 pak baterie čítala 17 položek). Základní frekvence odpovědí získaná v šetření z roku 2011 přináší graf č. 1.

Graf č. 1 Postoje k autoevaluaci (v % odpovědí)



Jako optimální východisko pro další analýzy těchto postojů se ukázala faktorová analýza. Explorativní využití faktorové analýzy umožňuje identifikaci obecnějších, latentních či skrytých struktur, které nelze tak snadno odhalit běžnou (deskriptivní, korelační aj.) analýzou jednotlivých položek. V tomto případě nám poodhalí vztah mezi jednotlivými dílčími postoji k vlastnímu hodnocení škol a pomůže je seskupit do menšího počtu nových obecnějších proměnných.

Ve výsledku tedy dochází k zřehlednění a redukci dat; z původních 15 (resp. 17) otázek týkajících se nejrůznějších postojů k autoevaluaci jsme po provedení faktorové analýzy získali konečných pět obecnějších a kompaktnějších postojových faktorů (jde o jakési obecnější roviny či aspekty postojů k autoevaluaci). Ty pak budou v dalších rozborech postojů vstupovat do analýz také jako nové proměnné (explanační využití faktorů).

Prvotním smyslem použití faktorové analýzy je tedy pokus o zpřehlednění a zjednodušení dat jejich redukcí (vysvětlit co největší variabilitu dat pomocí co nejmenšího množství nových proměnných, tzv. faktorů). Na datech z první vlny dotazníkového šetření proto bylo spočítáno několik variant řešení (faktorových analýz) s různými – pokud možno s co nejmenšími – počty faktorů<sup>6</sup>: konkrétně řešení se třemi (50 % vyčerpané celkové variance), čtyřmi (58 %) a pěti (64 %) faktory.

Vždy byla použita metoda hlavních komponent, tedy metoda s kolmými faktory, a dále bylo hledáno rotované řešení s podmínkou varimax. Kromě vyšší – a narůstající – celkové vyčerpané variance (každý další faktor vždy přináší nárůst celkové vyčerpané variability, tento nárůst se však s každým dalším faktorem zpomaluje) hrála při výběru konečného řešení roli hlavně jeho interpretační smysluplnost a jasná vnitřní konzistence (tedy přínos pro porozumění a lepší vhled do empirických dat). Nakonec bylo pro potřeby tohoto textu zvoleno řešení s pěti faktory, které se ukázalo jako statisticky velmi stabilní a interpretačně nejlépe uchopitelné.

Faktorová analýza ponechává prostor pro výzkumníky a jejich originalitu a vynalézavost zejména ve fázi interpretace a pojmenovávání jednotlivých faktorů (tento postup však lze ověřit a zkontrolovat pomocí matice faktorových zátěží, viz tabulku č. 2). I tento proces však má svou jasnou logiku, pojmenovávání nových faktorů je vedeno snahou zobecnit společný význam jednotlivých otázek, jež daný faktor sytí (tj. vyjádřit, co mají jednotlivé postoje z daného faktoru společného). Takto jsme identifikovali následujících pět faktorů: zbytečnosti, bezradnosti, percepce ČŠI a zřizovatele, smysluplnosti a strachu.

---

6 Data z použité patnáctipoložkové baterie postojových otázek jsou pro užití faktorové analýzy velmi vhodná. Bartlettův test sféricity vyvrací hypotézu, že je korelační matice maticí jednotkovou (Sig. <0,001), vztahy mezi jednotlivými proměnnými tedy existují. KMO test míry adekvátnosti výběru (0,798) pak jasně ukazuje na velmi dobrou vhodnost použití faktorové analýzy na tato data.

Tabulka č. 2 Postoje k autoevaluaci (faktorová analýza, matice faktorových zátěží)

položky sytící jednotlivé faktory	jedinlivé faktory				
	zbytečnost	bezradnost	chápání ČŠI a zřizovatele	smysluplnost	strach
Jde o další administrativní požadavek a zátěž	0,806	-0,001	-0,066	-0,049	0,108
V procesu AE jsme se nedozvěděli nic, co už nevíme	0,799	0,083	-0,048	0,129	0,153
AE nepřinesla takový efekt v porovnání s tím, co vyžaduje	0,765	0,159	-0,112	-0,144	0,163
Realizace AE přispěla k lepší komunikaci s rodiči	-0,560	0,061	0,128	0,391	0,141
Nemáme dost znalostí a kvalifikace k optimálnímu provedení AE	-0,028	0,858	-0,074	-0,100	0,103
Nevím si rady s interpretací výsledků AE	0,039	0,766	-0,132	-0,058	0,180
Nedostatek dostupných a spolehlivých nástrojů použitelných pro AE	0,115	0,725	-0,048	-0,030	-0,051
Přístup ČŠI k AE je srozumitelný	-0,099	-0,074	0,806	0,099	-0,091
Přístup zřizovatele k AE je srozumitelný	-0,062	-0,114	0,778	0,135	0,040
Obáváme se zneužití výsledků AE	0,178	0,116	-0,535	0,281	0,414
AE jsme začali realizovat dříve, než vznikl legislativní požadavek	0,084	-0,247	0,092	0,762	0,006
Bez AE si nedokážu představit zkvalitnění práce školy	-0,476	0,104	0,111	0,578	-0,136
AE do sboru vnáší strach z kontroly a postihů při zjištění nedostatků	0,035	0,096	-0,118	0,051	0,825
Učitelé AE nechápou jako nutné zlo, ale užitečnou aktivitu přinášející však práci navíc	-0,340	-0,082	0,039	0,444	-0,569
Učitelé mají velký zájem o výsledky AE	-0,344	-0,101	-0,062	0,450	-0,509
<b>% rozptylu</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>
<b>% kumulovaného rozptylu</b>	<b>18</b>	<b>32</b>	<b>42</b>	<b>53</b>	<b>64</b>

Pozn.: Metoda hlavních komponent, rotované řešení s podmínkou varimax.



Podívejme se nyní podrobněji na jednotlivé faktory.

1. **Faktor zbytečnosti**, nebo snad také faktor neefektivity, je zhruba stejnou měrou (viz hodnotu faktorových zátěží v tabulce) syncen těmito postojovými položkami:
  - Jde o další administrativní požadavek shora, který školám přináší pouze zátěž.
  - V našem procesu autoevaluace jsme se zatím nedozvěděli nic, co už bychom předtím nevěděli.
  - Autoevaluace nám nepřináší až takový efekt v porovnání s tím, co si vyžaduje.
  - Nemáme dostatek zdrojů (personální, finanční, časové) k adekvátnímu provedení autoevaluace (otázka kladena jen v roce 2011).

Při interpretaci faktoru je v tomto případě vhodné přihlídnout také k silným záporným korelacím některých (viz matici faktorových zátěží) postojů s tímto faktorem (zejména: realizace vlastního hodnocení přispěla k lepší komunikaci s rodiči; bez procesu si nedokážeme představit zkvalitnění fungování školy). Celkově pak daný faktor vysvětluje 18 % celkové variability dat.

2. **Faktor bezradnosti** vysvětluje zhruba 13 % celkové variability dat a je také poměrně rovnoměrně vytvářen všemi třemi postojovými položkami:
  - Nemáme dostatečné znalosti a kvalifikaci, abychom mohli autoevaluaci provádět tak, jak bychom si představovali.
  - Nevíme si rady s interpretací výsledků autoevaluace.
  - Pociťujeme nedostatek volně dostupných a profesionálně zpracovaných nástrojů (dotazník atd.), které bychom mohli použít k autoevaluaci naší školy.
3. **Faktor chápání (percepce) ČŠI a zřizovatele** vysvětluje asi 11 % celkové variability a je syncen dvěma stejně „vlivnými“ položkami:
  - Přístup k autoevaluaci ze strany našeho zřizovatele je pro nás srozumitelný.
  - Přístup k autoevaluaci ze strany ČŠI je pro nás srozumitelný.

Na tomto místě je z hlediska interpretace a pojmenování faktoru vhodné upozornit na poměrně silnou zápornou korelaci faktoru s položkou „obáváme se zneužití výsledků autoevaluace“ (nečitelnost postoje ČŠI a zřizovatele je tedy do určité míry spjata i s vyšší mírou obav ze zneužití výsledků – čím je naopak postoj těchto dvou institucí jasnější a srozumitelnější, tím jsou také nižší obavy ze strany škol).

4. **Faktor smysluplnosti** tvoří různou měrou celkem pět postojových otázek a vysvětluje také okolo 11 % celkové variability:
  - Autoevaluaci jsme ve škole začali realizovat dříve, než vznikl legislativní požadavek (tato položka je s faktorem spjata nejsilněji, viz matici faktorových zátěží).
  - Bez autoevaluace si nedokážeme představit zkvalitnění práce školy (tato položka je s faktorem spjata již o něco méně, avšak stále relativně silně).
  - Učitelé naší školy nechápou autoevaluaci jako nutné zlo, ale jako užitečnou aktivitu, i když přináší práci navíc.
  - Učitelé naší školy mají velký zájem o výsledky autoevaluace (tyto dvě položky sytí faktor zhruba stejně silně).



- Realizace autoevaluace přispěla k lepší komunikaci s rodiči (tato položka do celého faktoru vstupuje nejméně, proto je také její relevance při pojmenovávání faktoru nejnižší, spíše „orientační“).
- Autoevaluace v naší škole bude pokračovat i v situaci, kdy by již kvůli případné novele legislativy nebyla zákonnou povinností školy (otázka kladena jen v roce 2011).

5. **Faktor obav, strachu z autoevaluace** vysvětluje také okolo 11 % celkové variability a je sycen dvěma položkami:

- Autoevaluace přináší do pedagogického sboru strach z kontroly a postihu při zjištění nedostatků (tato položka je v rámci faktoru dominantní, viz matici faktorových zátěží).
- Obáváme se zneužití výsledků autoevaluace (např. jejich dezinterpretace, nepochopení, vytržení z kontextu ze strany ČŠI, zřizovatele, rodičů).

Tento faktor je zároveň negativně korelován s postojovými otázkami týkajícími se smysluplnosti vlastního hodnocení školy pohledem učitelů (viz učitelé chápou jako užitečnou aktivitu, učitelé se zajímají o výsledky). Je tedy svázán s percepcí toho, jak autoevaluaci vnímají učitelé, poukazuje tak pravděpodobně zejména na strach a obavy na straně pedagogického sboru.

Logika následujících výkladů bude sledovat právě logiku jednotlivých faktorů, které identifikují vzájemně podobné a vzájemně související postoje.

### 1. Malý efekt či zbytečnost autoevaluace

Zhruba dvě třetiny škol kontinuálně a v čase poměrně stabilně deklarují, že jim autoevaluace nepřináší zas až takový efekt v porovnání s tím, jak vysoké úsilí a nasazení vyžaduje. V dotazníkovém šetření z roku 2009 to bylo 59 % škol, v roce 2011 dokonce 66 %. Jde tedy o relativně velmi rozšířený pocit, že se jedná o neefektivně vynaložené úsilí. Vynaložené zdroje, prostředky a úsilí nelze poměřovat nízkým přínosem, který v pohledu velkého segmentu škol přichází.

Mírná většina škol se v této souvislosti dále domnívá, že se v průběhu autoevaluace management školy vlastně nedozvěděl nic, čeho by si již nebyl vědom před samotným autoevaluačním procesem. Výsledky tedy těmto školám – v jejich pohledu – nepřinášejí nijak zásadní, převratná a překvapivá zjištění. V roce 2009 takto formulovalo nízkou efektivitu procesu 48 % škol, v roce 2011 to bylo dokonce 58 %.

Třetina škol (33 %) pak autoevaluaci v roce 2009 považovala přímo za další administrativní požadavek „shora“, který jim přináší jen a pouze zátěž. V šetření z roku 2011 již takových škol bylo v našem vzorku 48 %. Zejména toto zjištění je poměrně alarmující a mělo by se stát předmětem dalších analýz a zkoumání. Jde o postoj, který souvisí velmi silně jak věcně, tak také statisticky (viz faktorovou analýzu a korelační matici), s předchozími postoji hovořícími o nízké efektivitě celého procesu (poměrování nákladů a přínosů). Zároveň však jde také o postoj velmi těsně provázaný s postoji týkajícími se smysluplnosti, resp. nesmyslnosti, principu požadavku vlastního hodnocení školy.

Kritickým momentem je také vysoce rozšířený postoj, který hovoří o tom, že školy nemají dostatečné zdroje k tomu, aby mohly autoevaluaci provést tak, jak by si představovaly (což ovšem neznamená, že nemají čas k tomu, aby ji provedly alespoň formálně).

Jedná se vesměs o zdroje finanční (mzdové), časové nebo personální. Tedy o zdroje, které jsou vzájemně zaměnitelné (mzdové prostředky lze proměnit v potřebné množství úvazků, které zase představují určitý ekvivalent pracovní doby, tedy času). Takto o autoevaluaci smýšlejících škol byly v roce 2011 celé dvě třetiny (67 %). Nedostatek zdrojů opět ústí k suboptimální realizaci celého procesu a k jeho subjektivně vnímané neefektivitě.

Celkově vidíme, že mírná většina škol se dlouhodobě kloní spíše ke kritice namířené na neefektivitu celého procesu (nepřináší patřičné výsledky ve srovnání s vynaloženým úsilím, nepřináší nic, co by škola beztak nevěděla na základě každodenního provozu a běžného nezacíleného monitoringu). V této dimenzi postojů vůči autoevaluaci mají školy navíc poměrně jasno. Neuchylují se k odpovědím „nevím“ nebo „nedokážu posoudit“, na příslušné otázky prakticky vždy a jednoznačně odpovídají pomocí nabízené škály. Až o jedné polovině škol pak lze říci, že autoevaluaci chápou jako jednoznačnou zbytečnost a nesmyslnou administrativní zátěž. Tyto postoje k autoevaluaci většiny škol se snad mohou do budoucna potenciálně změnit, pokud bude proces školám přinášet více relevantních a smysluplných výsledků, případně se sníží jeho časová, organizační a administrativní náročnost. **Dosavadní dostupná a zde analyzovaná data však spíše naznačují, že v prostředí českých škol naopak dále narůstá a šíří se postoj hovořící o nízké efektivitě a nízkém přínosu procesu vlastního hodnocení škol daného zákonem.**

Ve strukturovaných rozhovorech s řediteli škol byl na rozdíl od kvantitativně pojatého dotazníkového šetření s minimem otevřených otázek velký prostor k tomu, aby respondenti blíže a podrobněji popsali a zdůvodnili své postoje. Pokud ředitelé v rozhovorech uvádějí nějaká slabá místa, která jim brání v provedení adekvátní autoevaluace, jako suverénně nejzávažnější problém a bariéru pro efektivní realizaci vlastního hodnocení školy nejčastěji uvádějí **nedostatek zdrojů**. Jde téměř až o jakousi mantru ředitelů škol, kteří poukazují s různým důrazem buď na: a) nedostatek financí k provedení skutečně efektivní a funkční autoevaluace, b) nedostatek času, c) nedostatek personálu, nebo d) na různou kombinaci všech těchto faktorů. Přitom je zřejmé, že jde do určité míry o vzájemně zaměnitelné substituty: finanční zdroje lze v rámci autonomní školy proměnit v dodatečný personál (poloviční úvazek, celý úvazek, externí spolupracovník, ad hoc najatá firma), který v praxi svou prací zase dokáže pokrýt čas, který se na provedení autoevaluace nedostává.

Jeden ředitel středního odborného učiliště nedostatek času sugestivně popisuje takto: *„Není na to čas. No opravdu. To by musel být na škole alespoň jeden pracovník, alespoň na půl úvazku, který by se tomu věnoval. Ani ředitel, ani zástupce, ani učitelé při tom blázinci, co je... Fakt ten čas na to není... A teďka ten ředitel taky musí učit, musí dělat ekonomiku školy, provoz, teorii, praxi, servisy, zajišťovat kontakty navenek a ještě aby dělal autoevaluační zprávu. Na to mu zbývá pět procent času.“*

Naprosto vážně a pravidelně se pak především ředitelé středně velkých a větších škol pouští do podrobných úvah na téma, kolik úvazků by na správné a efektivní provedení vlastního hodnocení školy, které by za něco stálo, potřebovali. Jde vesměs o ředitele, kteří jinak chápou proces pravidelného vlastního hodnocení školy jako smysluplný a přínosný.

Zpravidla pak dochází k poměrně konzistentním závěrům, že na „rozjezd“ kvalitního vlastního hodnocení školy by potřebovali zhruba jeden celý úvazek. Pro následné cykly autoevaluace, která by již probíhala na základě jen občas ad hoc modifikovaného zaběhnutého a nastaveného systému, by pak podle jejich slov potřebovali alespoň poloviční úvazek: *„Ale příznám se, že mě to baví. Ale není na to čas... Úplně nejlepší by bylo, kdyby... na to byl určen člověk třeba z té školy, který by se jenom tímhle zabýval. Hotovo, šmytec. Ale nejde to. Je to strašně moc práce navíc... Dobré práce, ale... Alespoň poloviční úvazek.“* Zdůrazňována je právě rovina kvalitní, nikoli jen formální, realizace autoevaluace: *„Ne, pokud se to má dělat dobře, tak minimálně poloviční úvazek. Pokud to chcete opravdu dělat dobře. A záleží na typu školy, my jsme velká škola. Takže tady jedna, dvě hodiny denně, tak to je prostě málo.“*

Ředitelé, kteří třeba i jinak chápou potenciální užitečnost vlastního hodnocení školy, se v této souvislosti také často explicitně podivují nad určitým arogantním způsobem, kterým dostali vypracování autoevaluace „shora“ (od MŠMT a Parlamentu ČR) za úkol. Jako práci navíc, o které se tvrdí, že je mimořádně důležitá a zásadní, kterou však konzistentně s touto závažností neprovází žádné dodatečné finanční prostředky na její provedení: *„...na to za prvé nejsou vyčleněny žádné peníze. Tady chybí, někdo má dělat autoevaluaci, je to zase další činnost navíc. Není to nijak zaplacené. Není možné to zohlednit v úvazku, třeba tomu koordinátorovi autoevaluace ve škole. Není možné, když se to zohlední v úvazku, kdy škola na to vezme ty peníze, protože to není dostatečně ošetřené. Čili v tomto případě akce, která se po školách chce, ale na co se nedávají peníze. Prostě udělejte to!“* V těchto výpovědích lze mezi řádky velmi často vyčíst určitou opozici škol vůči ministerstvu školství, které není chápáno jako partner poskytující školám podporu, ale spíše jako instituce, která kontinuálně zvyšuje administrativní zátěž škol.

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

## 2. Vysoká bezradnost škol

Školy intenzivně pociťují zejména deficit volně dostupných a spolehlivých evaluačních nástrojů, které by mohly ve své škole použít. Záhy po vzniku legislativního požadavku byly školy v tomto směru výrazně bezradné, 83 % škol v roce 2009 cítilo nedostatek dostupných a spolehlivých nástrojů. Ze strany škol tehdy existovala velmi vysoká poptávka po profesionálně zpracovaných nástrojích (např. dotazníky). Tato poptávka je však i dnes stále poměrně vysoká. V roce 2011 totiž uvedly dvě třetiny (61 %) škol, že postrádají dostatek takových nástrojů. V tomto postoji navíc mezi školami dosud panuje relativně vysoký konsenzus (jednotlivé školy se v této otázce nejvíce shodnou) vyjádřený nízkou mírou variability v odpovědích (případně také velmi nízkým zastoupením odpovědí „nevím/nedokážu posoudit“ v této dílčí otázce). Celkově tedy vidíme minimálně náznak pozitivní tendence, že v průběhu času došlo k zlepšení situace. V tom smyslu, že poptávka škol po dostupných a kvalitních nástrojích k provádění vlastního hodnocení začíná být postupně saturována.

Nicméně situace je zde z pohledu škol stále poměrně závažná (viz dvě třetiny škol stále pociťují nedostatek nástrojů). Mnoho škol také stále reflektuje nedostatek znalostí, kvalifikace a dovedností pro takové provedení autoevaluace, se kterým by byly spokojené, které by odpovídalo jejich představám. Jde tedy o sebekritickou reflexi deficitu znalostí a kvalifikace pro optimální provedení autoevaluace na úrovni hlavních aktérů, kteří autoevaluaci – a její jednotlivé fáze – provádějí (tj. zejména ředitelé škol a vedením školy pověřené učitelé, ale v mnoha fázích jde podle námi provedených analýz o celý učitelský sbor). V roce 2009 to byly téměř dvě třetiny škol (59 %), v roce 2011 však již pouze 39 %. Také zde tedy pozorujeme tendenci k snižování bezradnosti škol stran provádění autoevaluace.

S tím těsně souvisí bezradnost škol týkající se interpretace výsledků autoevaluace. Více než třetina škol (38 %) v roce 2009 pociťovala bezradnost ohledně interpretace výsledků svého autoevaluačního procesu. V roce 2011 to bylo již jen 26 % škol. Tento mírný posun deklarovaného postoje v čase je opět zřejmý a konzistentní s výše identifikovanými tendencemi. Školy postupně získávají informace a také vlastní zkušenost s procesem vlastního hodnocení, což v této dimenzi postojů vede i k jejich proměně.

Výše provedená analýza poukazuje na stále vysokou poptávku škol v oblasti expertní podpory a vedení (zejména evaluační nástroje, ale také znalosti a kvalifikace pro správné provádění celého procesu, v menší míře pak i podporu v oblasti interpretace zjištění), jež vyplývá z dosud přetrvávající bezradnosti škol. Obzvláště velký problém je stále pociťován v oblasti dostupnosti (resp. nedostupnosti) profesionálně zpracovaných a spolehlivých autoevaluačních nástrojů. Tato rovina analýzy však mimo jiné identifikuje nejen přetrvávající bezradnost škol (její obsah a intenzitu) a jejich potřebu metodické podpory procesu autoevaluace, ale také náznak pozitivní proměny postojů v čase.

V podrobných strukturovaných rozhovorech ředitelé škol občas zmiňovali právě také téma **nedostatečné expertizy, nedostatečné znalosti a zkušenosti** k správnému a optimálnímu uskutečnění autoevaluace: *„Je to pořád takový hledání. Nemá to systém. Hop sem, hop tam. Dobře, teďka si vezmeme tuhle oblast a teď se nějak snažíme přijít na to, jak to budeme sledovat... Nemám z toho dobrý pocit.“* Diletantství školy je ale často dáváno do souvislosti s první realizací vlastního hodnocení školy. Ředitelé jedním dechem uvádějí, že tyto překážky se postupně odbourávají: *„Šlo by to asi lépe, kdybych měla to školení dříve. A věděla trošku jako tu strategii. Trochu si to lépe promyslet. Ale to už si myslím, že v tom dalším období bude lepší.“* Nedostatek expertizy a znalostí škol v počátcích reformy je také dáván do souvislosti s vnějšími faktory: *„Ona ani ta literatura zpočátku nebyla. To vlastně začalo, až co se poprvé vyskytlo, až se začaly tvořit školní vzdělávací programy.“* Tyto poznatky získané kvalitativní analýzou rozhovorů mohou sloužit jako pravděpodobná interpretace posunu v postojích zjištěných statistickou analýzou kvantitativních dat z dotazníkového šetření v letech 2009 a 2011. V tomto období totiž klesala bezradnost škol, konzistentně ve všech otázkách, které tuto postojovou dimenzi pokrývají (viz výše).

Jako relativně samostatné téma, které souvisí s nedostatkem expertizy a s bezradností škol, stále ještě se objevují také stížnosti na nedostatek dostupných a ověřených nástrojů, zejména dotazníků. Škola se však i v tomto ohledu podle různě formulovaných vyjádření ředitelů chová a vyvíjí jako „učící se instituce“. Postupně získává expertizu, znalosti a zkušenosti, rutinizuje zaběhnuté postupy a vytváří si vlastní portfolio ověřených nástrojů.

Další faktor, který na začátku reformy vedl k vysoké bezradnosti škol, která se však dnes snižuje, byl samotný způsob implementace reformy a jejího spuštění. Postoje škol by v této věci bylo možné ve zkratce vyjádřit takto: „**informační embargo**“ a **nekompetentnost ministerstva při implementaci reformy**. Ředitelé škol v rozhovorech předně nešetří kritikou ministerstva školství. Kritiky se točí kolem dvou základních témat: a) absence jakékoli snahy školám vůbec vysvětlit smysl a způsob realizace legislativně vzniklé povinnosti provádět vlastní hodnocení školy (včetně expertní podpory), b) nedostatečná kompetence ministerských úředníků (různě verbalizovaná nedůvěra v expertizu ministerstva).

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

Nekompetence ministerstva je někdy viděna velmi ostře: „*...byla dělána (reforma, pozn. K.Č.) od stolu, na zelené louce. Bez toho, aniž by ten člověk, který to vymýšlel, vůbec věděl, o čem je řeč... To je typické pro české školství. Nejdříve se něco vymyslí. Až se s tím ředitelé poperou v období pěti let, pak přichází nástroje, které by tomu měly pomoci.*“ Další naprosto typický ilustrativní a kritický výrok zní takto: „*Byly tam problémy, že jsou tam nastřelené věci, které někdo chce. Ale přitom neví, jak to chce. Ty školy na to měly být nejprve připraveny. A pak se to mělo spustit...*“ Naprosto alarmující je pak zkušenost jednoho ředitele gymnázia z velkého krajského města, který se podle svých slov již několik let snaží získat odpověď na to, co znamená, a hlavně jak se má evaluovat, povinnost hodnotit úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům: „*Zatím mi to ještě nikdo neřekl... když jsou třeba nějaké asociace ředitelů gymnázií, tak když tam někdo přijde, tak se zeptám. Nebo jsem se ptal té inspekce, co tím vlastně míní. Nebo zřizovatele. Nikdo mi prostě úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám vzdělávání a vynaloženým ekonomickým zdrojům nepoví. Co vy o tom soudíte?*“

Strukturované rozhovory dále podrobně odhalily jednotlivé oblasti, se kterými si školy při autoevaluaci nevědí nejčastěji rady. Níže uvedený výčet bude spíše taxativní, přičemž svou povahou poměrně plasticky ukáže, že v případě obtížných oblastí jde o vysoce heterogenní množinu.



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

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

Další obtížnou oblast představují **klíčové kompetence** žáků, které lze zařadit k podoblasti měření a hodnocení výsledků vzdělávání. Často je problém viděn právě v kontextu nedostatku dostupných nástrojů k tomu, jak kompetence měřit: „*No, tak je tady, alespoň já o tom nevím, že by byly nějaké jednoznačné nástroje, jak je změřit, ty klíčové kompetence...*“

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

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

Menšinově se lze dále setkat s názorem, že nejobtížněji se hodnotí **efektivita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**: „*...v souladu s personalistickými poučkami – hodnotit efektivitu dalšího vzdělávání je asi největší problém, který v personalistice existuje, protože poměřit přímo jako nějakou úměru mezi vloženými finančními prostředky a těmi výstupy, tak to je obtížné.*“ Jako další menšinová obtížná oblast je uváděna **zpětná vazba od externích aktérů**: rodičů, širší veřejnosti v lokalitě školy a od zřizovatele školy.

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

### 3. Nečitelnost role zřizovatele škol a České školní inspekce

Pro velké množství škol je nadále velmi nečitelný postoj a přístup k autoevaluaci ze strany zřizovatele (obec, krajský úřad), ale také ze strany České školní inspekce. Pouze 43 % škol v roce 2009 rozumělo přístupu zřizovatele a chápalo ho. V roce 2011 dokonce přístupu svého zřizovatele k vlastnímu hodnocení školy nerozuměla celá polovina škol (53 %). Celá pětina škol pak v roce 2011 na tuto otázku nedokázala vůbec odpovědět. Čitelnost tohoto partnera škol se tedy podle našich dat v tomto období nezlepšila, spíše se zdá, že tomu bylo naopak.

Nejčastěji se v této souvislosti v provedených kvalitativních rozhovorech s řediteli škol diskutuje možné zneužití ze strany zřizovatele: „...ne, že bych byla nabroušená na zřizovatele, jsou to prostě úředníci, kteří taky podle něčeho musí postupovat a hodnotit ty školy. Takže oni si vždycky hledají něco, když mají udělat hodnocení na ředitele, tak co. Takže buďto berou počty žáků. Nebo berou, kolik peněz jste utratili a kdo více ušetřil za toaletní papír. Anebo by vzali tady toto. To je prostě strašně jednoduché. Nikdo vám to neřekne do očí, ale prostě bylo by to tak.“

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

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



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

Podobně jiný ředitel chápe autoevaluační zprávu i jako součást svého PR. Jako nástroj, kterým přímo působí na širší veřejnost v daném regionu a nepřímo pak také na samotného zřizovatele, který rozhoduje o případném zrušení či sloučení školy: „*Ale tím, že tohleto jako zveřejňujeme, že jsme hodně transparentní, tak jako získáváme podporu ve veřejnosti. A ono se pak daleko hůř na nás útočí, pokud ta škola prostě má dobré renomé a jestli ta škola je schopna doložit to, co dělá. Já třeba vím, že by nás tady chtěli omezit, ale že nemohou, protože my ty výsledky máme. A ty výsledky oni nejsou schopni zpochybnit.*“ Další ředitel vidí přínos provádění autoevaluace podobně: „*Přináší nám to, že když se něčím chlubíme, tak už to máme podložené.*“

Zacelení a prezentace výsledků autoevaluace na potenciální žáky a jejich rodiče je v řadě výpovědí škol, které mají pocit, že se mají čím pochlubit, naprosto zřetelné: „*...přináší nové klienty (autoevaluace, pozn. K. Č.). Protože tím, že zase budeme říkat – jsme nejlepší a máme to podložené důkazy, tak přesvědčíme rodiče a ty uchazeče.*“ Jen na okraj je pro potřeby interpretace takovýchto zjištění zapotřebí zdůraznit, že ředitelé na jiných místech velmi často uvádějí, že je autoevaluační zpráva vlastně formalita a zbytečná práce navíc, protože v jejich pojetí do určité míry supluje výroční zprávu školy. Užívání autoevaluační zprávy jako PR školy nebo jako pádného argumentu v konkurenci s ostatními školami a při vyjednávání se zřizovatelem skutečně působí tak, že ředitelé ve svých úvahách i praxi často zaměňují výroční zprávu a zprávu z vlastního hodnocení školy, jejich funkce chápou jako komplementární.

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

K těmto obavám a „mocenským soubojům“ dále přistupuje také dlouhodobá nečitelnost postoje zřizovatele k dané škole obecně a k procesu vlastního hodnocení škol zvláště. Ředitelé velmi často deklarují, že jejich zřizovatel ignoruje proces autoevaluace, neposkytuje školám zpětnou vazbu, není jasné, jakým způsobem s výsledky nakládá, nebo dokonce ani neví, že nějaké vlastní hodnocení škol probíhá: „*K tomuhle já naprosto nevím co, protože náš zřizovatel je úplně mimo. Nevím, co si myslí...*“

Nebo podobně: „*Dělalo se hodnocení ředitelů škol za letošní rok, tam byla součástí autoevaluační zpráva. Ale nikdo se mi k tomu ani nevyjádřil, ani neřekl, prostě nic.*“ Někteří ředitelé by rádi dostávali zpětnou vazbu od zřizovatele, ale podle svých slov ji vesměs vůbec nedostávají: „*Já sice mám chuť skládat účty, ale prakticky jsem nikdy neslyšel zpětnou vazbu za to moje skládání účtů... Dostávám odměny, nevím za co!*“

Výše řečené se však týká větších škol a situací, kdy je zřizovatelem větší město nebo kraj. Ředitelé menších měst nebo obcí, kde se všichni osobně znají, vidí čitelnost zřizovatele často úplně jinak: „*To sice nevím, jak ji využívá (autoevaluační zprávu, pozn. K.Č.). To máme úžasný, to je kamarád starosta... on mi řekne: ‚Já tomu nerozumím, dělej si to. Děláš to dobře.‘ On tu má vnuka. Vnuk je asi spokojenej. Starosta tím pádem taky. Náš starosta je opravdu, opravdu bezvadnej.*“

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

Podobně negativně je hodnocen netransparentní přístup České školní inspekce. Pro 40 % škol byl v roce 2009 postup České školní inspekce vůči autoevaluaci nesrozumitelný. V roce 2011 to bylo dokonce 48 % škol. Rozhodně tedy nepozorujeme jakoukoli tendenci či náznak zlepšení, které by bylo možné očekávat, pokud bychom deficit čitelnosti České školní inspekce chtěli interpretovat pouze jako důsledek reformy, která je nová, a školy i inspekce tudíž potřebují jen určitý čas, aby v této věci stabilizovaly své role a vzájemná očekávání. Naopak jen zhruba každá desátá škola dle svých slov postoj České školní inspekce jednoznačně chápe a je pro ni čitelný (tedy uváděla z nabízené škály odpověď „rozhodně srozumitelný“). Co je však snad ještě podstatnější, a dále spolehlivě dokládá alarmující nečitelnost přístupu inspekce k vlastnímu hodnocení školy, je skutečnost, že nápadně velký segment škol na tuto otázku nedokáže vůbec odpovědět (uvádí „nevím/nedokážu posoudit“). V roce 2009 to byla více než čtvrtina škol, v roce 2011 okolo 17 % škol. To je vůbec nejvyšší zastoupení takovýchto odpovědí v celém výzkumu (spolu s hodnocením srozumitelnosti přístupu k autoevaluaci ze strany zřizovatele, viz výše). A opět to signalizuje **absolutní nečitelnost a nesrozumitelnost postoje a přístupu k autoevaluaci ze strany obou zmíněných institucí**. Tato zjištění lze pokládat za jednu z významných bariér provádění efektivní a smysluplné autoevaluace ve školách.

Podle kvalitativně zpracovaných výroků z podrobných strukturovaných rozhovorů s řediteli škol se totiž zdá, že tato nečitelnost vede k vysoké míře nedůvěry a především obav z možného zneužití výsledků autoevaluace ze strany České školní inspekce: „*V okamžiku, kdy je to současně povinný dokument, na který nahlíží Česká školní inspekce, tak je to prostě problém.*“ Školám není naprosto jasné, zda vůbec – a případně jakým způsobem – by inspekce měla k posuzování provedené autoevaluace ve školách přistupovat.

To může být dáno tím, že jde stále o relativně nový legislativní požadavek a v tomto smyslu ještě nedošlo k rutinizaci a standardizaci přístupu inspekce k dané věci. A tedy ani k lepší čitelnosti a předvídatelnosti chování inspekce z pohledu škol. Touto možnou nabízenou interpretací samozřejmě nechceme nijak omlouvat diskutovanou eventualitu, že si inspekce jako instituce, která má ze zákona povinnost kontrolovat autoevaluační zprávu za celých šest let od nástupu školského zákona, takový standardní přístup nedokázala vytvořit. Chování inspekce pak často vzbuzuje řadu naléhavých otázek, na které ale školy nedostávají odpovědi: „*Inspekce nás hodnotila... tam nám prostě nic neřekli. Já jsem myslela, že se budeme bavit o tom, co tam máme dobře, co špatně. Oni napsali, že splňujeme, že je to v souladu se školním vzdělávacím programem, což jsem věděla taky, že je to v souladu. Když jsme udělali autoevaluaci, tak jsme prostě od nikoho žádnou reakci nedostali.*“

K tomu přispívá zjištění o **vysoce nekonzistentním chování jednotlivých inspektorů**. Jednotliví ředitelé škol totiž verbálně vyjadřují dvě naprosto rozdílné zkušenosti s Českou školní inspekcí obecně, a pokud jde o její přístup k autoevaluaci zvláště. Jedna skupina ředitelů hovoří o inspekci velmi pozitivně, typicky takto: „*Česká školní inspekce se zabývala tou autoevaluační zprávou, která byla zpracována velmi podrobně. A bylo to přínosem pro školu a pro její hodnocení ze strany České školní inspekce. Páni inspektorů a paní inspektorky se ptali na některé ty informace a chtěli znát konkrétní případy, co se tam popisují.*“ Ředitelé s pozitivní zkušeností většinou zdůrazňují aktivní přístup inspekce, pro kterou není autoevaluační zpráva jen formalitou, a také snahu poskytnout škole konstruktivní zpětnou vazbu: „*Ano, ona (inspektorka, pozn. K. Č.) přečetla celou tu (autoevaluační, pozn. K. Č.) zprávu. To byla velice šikovná paní inspektorka jako. Opravdu věděla, o čem to je. A jako přemýšlela o té škole. To nebylo jako, že udělá tu čárku, že tady formálně udělá tu inspekci.*“ Naprosto protichůdná zkušenost pak hovoří vesměs o úplné formálnosti hodnocení autoevaluační zprávy: „*Neřešej to nějak. Oni prostě vidí papír a nějak je to prostě nezajímá. Správný datum, správný nadpis, ale co je obsahem...*“

#### 4. Smysluplnost v očích ředitelů škol a učitelů

Na druhou stranu lze identifikovat i řadu vzájemně souvisejících a provázaných postojů, které se k autoevaluaci staví pozitivně a vesměs různým způsobem odkazují na **smysluplnost a potenciální přínos a nezastupitelnost vlastního hodnocení školy**. Naprostá většina škol (celých 73 %) si v roce 2009 bez autoevaluace nedokázala představit zkvalitňování práce své školy. V roce 2011 to byly dvě třetiny škol účastnících se výzkumu (61 %). Jde tedy z jejich pohledu o klíčovou aktivitu pro budoucí rozvoj školy.

Dvě třetiny škol pak deklarují, že s autoevaluací samy začaly ještě před tím, než vznikl legislativní požadavek. V roce 2009 to bylo 60 %, o dva roky později 66 % škol. Ve velké míře jde právě o ty školy, které ji zároveň chápou jako naprosto nezastupitelný proces nutný pro zkvalitňování práce školy (viz výše).

S těmito pozitivními postoji hovořícími o užitečnosti procesu vlastního hodnocení školy souvisí (statisticky i věcně) další zjištění, které udává, že by drtivá většina škol (70 %) autoevaluaci dále uskutečňovala i v situaci, pokud by již nebyla podle případné novely zákona povinná jako dosud (tato otázka byla pokládána pouze v šetření z roku 2011).

Dále necelá polovina škol (45 % v roce 2009, 43 % v roce 2011) uvádí, že její učitelé mají velký zájem o výsledky autoevaluace. Mírná většina (53 %, resp. 55 %) však i tak naopak deklaruje, že učitelé o výsledky přílišný zájem neprojevují.

Podobně necelá polovina (46 %) škol uvádí, že učitelé autoevaluaci chápou jako užitečnou aktivitu – nikoli jen nutné zlo –, která ovšem přináší práci navíc. Avšak zhruba stejné je zastoupení škol, kde údajně učitelé o autoevaluaci uvažují primárně jako o nutném zlu a práci navíc, která však nic smysluplného a prospěšného nepřináší (48 %, resp. 52 %).

Kvalitativní analýza strukturovaných rozhovorů přináší širokou a pestrou škálu názorů, jež se týkají pozitivního hodnocení autoevaluace, které bylo výše identifikováno na kvantitativních datech. Typologicky daleko chudší jsou naopak argumenty hovořící proti smysluplnosti a užitečnosti procesu autoevaluace ve školách, kdy se zas a znovu s jistou pravidelností opakuje menší počet námitek. Podívejme se proto nyní stručně na základní argumenty, které pro své postoje týkající se smysluplnosti vlastního hodnocení školy ředitelé pravidelně udávají.

Mezi kritickými námitkami směrem k autoevaluaci naprosto dominuje stále se opakující názor hovořící různým způsobem a z různých perspektiv o **formálnosti celého procesu**. To je základní mantra všech kritiků vlastního hodnocení školy (část z nich ale i tak zastává celkově ambivalentní postoj k autoevaluaci, je totiž v rozhovorech na jiných místech ochotna připustit i její přínos). Naprosto typicky se tak zas a znovu opakuje následující názor: *„Já mám pocit, že spoustu věcí se dozvím, když normálně chodím po škole. Když vidím, že tam se kolegyně baví naprosto normálně a v pohodě. Když něco řeknu a vrátí se mi to zpátky, ty úkoly. Když vím a řeknu, bude nějaká akce. A ze čtyřiceti lidí mi třeba třicet řekne: ‚...bezva, my do toho půjdeme‘... to jsou pro mě indikátory, že to funguje. Ale jak to napsat do té autoevaluační zprávy? Jak to zhodnotit? Já prostě nevím.“*

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

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

Velmi často se pak v souvislosti s formálností procesu autoevaluace objevuje výtka v kontextu celkového administrativního zahlcení a přetížení škol: „*Spíš kdyby těch papírů bylo míň. My vám teď píšeme takový blbosti, že já si kolikrát říkám, vždyť já na to zase zapomenu.*“ Jiná ředitelka tuto kritiku podtrhuje, ačkoliv opět jedním dechem zdůrazňuje, že autoevaluaci vždy chápala jako užitečnou věc: „*Já jsem si to dělala už dříve, jenže to jsem měla papír, kde jsem měla lehce načrtnuté... a bylo to jasné... Tabulka, musíme to, to, to a to. A pak mě zdravě naštvalo, že z toho najednou dnes musím dělat elaborát. Protože to už je něco, co nepotřebuju. Co mě zabírá zbytečně moc času. A myslím si, že je to opravdu formální... mně totiž připadá šílený – a nevím, kdo to vymyslel – že tam musí být všech těch pět okruhů. To je moc, to stejně člověk nestihne postihnout... a je to pak formální.*“

Ředitelé při pochybách o smysluplnosti zákonné povinnosti provádět vlastní hodnocení školy poměrně často uvádějí ještě jeden důvod, a to **nemožnost realizovat navrhovaná opatření**, která z autoevaluace vyplynou: „*Ale dokonce i v té vyhlášce to je, že máme hledat i ty oblasti, kde jsou rezervy, kde jsou mezery. A i když se popíše, proč ty mezery jsou, jakým způsobem se z toho dostat, vlastně ta opatření... nemusí být vůbec v moci té školy. Prostě záleží na vnějších faktorech, které nedokáže nějak ovlivnit.*“

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

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

Ředitelé o autoevaluaci často mluví jako o jakémsi zpětnovazebním „zrcadle“, které jim nastavuje určitý pohled na školu, ke kterému by se sami nedopracovali. Nebo ho ani nechtějí vidět a nechtějí si ho připustit: „*Člověk si uvědomí ta negativa, která si... ne, že by o nich nevěděl, ale která nechce slyšet... takže je to tak, že někdy mi paní učitelky říkají: ‚No, dala*



*sis tam ty otázky, to z toho budeš zase pěkně divoká.* ‘ “ V této souvislosti někteří připouštějí, že jde dokonce o až bolestivý a s emocemi spjatý proces „poznání reality“ vlastní školy: *„Tak jsme si na úvod udělali SWOT analýzu... nebylo to úplně jednoduché, co jsem se dozvěděla.“* Podobně hovoří jiná ředitelka o zkušenosti s „tichou schránkou“ pro rodiče, kterou zřídila v souvislosti s autoevaluací školy: *„Někdy není lehké si to přečíst. A že jsme se setkali se stížnostmi.“* Často je v této souvislosti zmiňována také jakási „provozní slepota“, která ředitelům zamezuje vytvořit si odstup a ostřejší náhled na realitu, protože jsou její součástí a nemají potřebný distanc: *„...takhle to na první pohled vypadá, že jsme nejlepší. Ale ve skutečnosti máme spoustu problémů. Ale myslím se, že když o nich víme a můžeme je doložit, tak je to základ k tomu, aby se odstraňovaly.“*

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

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

V obecné rovině pak někteří ředitelé také uvádějí, že jim výsledky autoevaluace umožňují **stanovit či přeskupit priority týkající se řízení a rozvoje školy**. O řadě problémů leacos tuší na základě běžného každodenního provozu školy, tedy i bez provedení vlastního hodnocení školy. Tyto problémy však často hodnotí jako méně závažné a dávají přednost řešení problémů jiných. Teprve na základě autoevaluace (např. vyhodnocení žákovských či rodičovských dotazníků na různá témata, rozbor výsledků testování znalostí a kompetencí žáků v jednotlivých třídách či ročnících) si mohou uvědomit, že řadu problémů podceňují, ačkoli jsou ve skutečnosti velmi závažné a jejich řešení nesnese odklad. Asi nejvyzrálejší a nejexplicitnější formulaci tohoto postoje nabídl ředitel větší střední školy ve velkém městě: *„Já jsem měl problémy školy nastaveny jako priority v pořadí. Stávalo se mi, že jsem například měl problém nastavený jako desátý, ale kantoři nebo studenti ho posunuli na přední místo. Tedy, posunul jsem problém jako prioritu.“*

Pointa je zde tedy podle takto naladěných ředitelů v tom, že jako manažeři disponují omezenými časovými, finančními a lidskými zdroji a nikdy stejně nemohou řešit ani vyřešit vše. Rozhodování, kam napřít limitované zdroje a síly, může napomoci právě kvalitně provedená autoevaluace. Takto explicitně formulované a vyzrálé výroky a postoje k autoevaluaci nepatří k nejčastějším, nicméně se v rozhovorech také vyskytují. Lze si přitom jen přát, že nejde o opakování pouček o vlastním hodnocení školy, které by ředitelé získali na školeních nebo v literatuře k tématu, ale jde skutečně o jejich postoj, se kterým pak také přistupují k realitě a řízení vlastní školy.

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

Vlastní hodnocení školy je pak pravidelně a velmi často **viděno ve vztahu k budoucnosti školy a jejímu rozvoji**: *„Člověk se jednou za tři roky zastaví a může zhodnotit, co se splnilo, co se nesplnilo. Může to vyhodnotit, naplánovat nějaké další cíle.“* Jde často až o jakousi přirozenou integrální součást plánování dalšího rozvoje školy, typicky se argumentuje takto: *„Já si myslím, že bez toho to ani nejde. Protože pokud si nezhodnotíte, co se mi povedlo a nepovedlo, tak nejsem schopná se ve své práci posunout dál.“* Vesměs je tak současná situace školy zasazována do kontextu její minulé situace a jejího budoucího směřování. Také je zde autoevaluace chápána právě jako zdroj dynamiky a změny školy, např.: *„...neusnout na vavřínech a motivovat se.“* Výsledky a závěry autoevaluace se proto vesměs promítají do relativně podrobného a propracovaného akčního plánu rozvoje školy na následující léta.

## 5. Strach a obavy z autoevaluace

Zhruba polovina škol se obává zneužití výsledků autoevaluace školy. V roce 2009 mělo takové obavy 49 % škol, v roce 2011 to bylo zhruba podobně velké procento škol (53 %). Podstatně nižší jsou pak obavy z toho, aby proces autoevaluace nevnese do pedagogického sboru strach z kontroly a postihů při zjištění nedostatků (24 %, resp. 26 % v roce 2011).

Z kvalitativně pojatých analýz rozhovorů s řediteli je přitom zřejmé, že mezi učiteli nepanuje ani tak strach a obava z výsledků vlastního hodnocení, ale daleko spíše různě motivovaná nechuť k jejímu uskutečňování a participaci na ní. Někteří ředitelé se potýkají přímo s aktivní rezistencí učitelů a s jejich nízkou motivací: *„Musíte do toho tak nějak tlačit, že jo. Někdo se tomu i brání. Některý kantor se snaží něco nějakým způsobem odšvindlovat nebo upravit.“* Jiní vidí příčinu nízké motivace učitelů spíše v negativním postoji učitelů k celému procesu: *„Třeba neochota některých se do toho pustit nebo zapojit. Protože určitě jsou tady kolegové, kteří to považují za ztrátu času, za zbytečné.“*



Řada ředitelů však z vlastní zkušenosti hovoří o tom, že tato bariéra procesu autoevaluace byla v jejich školách silná zejména v počátcích, v době, kdy se ve škole prováděla poprvé: „*Další problém je personální. Jestli ti kolegové to dělají odpovědně nebo jestli je to pro ně nutné zlo. Takže tam dochází k určitému vývoji, že pokud tedy oni vidí, že se tady něco vyhodnotí, udělá se závěr, přijmou se opatření a realizuje se to, tak tomu pak dávají větší váhu... zase to asi chce nějaký čas.*“ Podobně upozorňuje na pozitivní dynamiku postojů učitelů ve své škole další ředitel: „*My jsme rádi, že se alespoň podařilo za ty čtyři roky, co tu autoevaluaci děláme, zlomit ze strany pedagogů takovou tu nedůvěru a prohlašování, že je to zbytečné papírování. U té autoevaluace alespoň oceňují, že jim poskytne zpětnou vazbu. Ale to je usilovná čtyřletá práce.*“ Tuto postojovou dynamiku identifikovanou v rozhovorech však naše kvantitativní data nedokážou potvrdit.

### 3.3.3 Shrnutí

Předložená analýza pomocí faktorové analýzy identifikovala pět základních okruhů postojů k autoevaluaci: faktor smysluplnosti, faktor zbytečnosti (neefektivity), faktor nečitelnosti postoje ČŠI a zřizovatele, faktor bezradnosti a konečně faktor obav.

Poměrně vysoké procento škol nevidí přílišný efekt v zákonné povinnosti provádět autoevaluaci. V tomto postoji navíc nelze ani sledovat jakýkoli pozitivní náznak posunu v čase směrem k větší subjektivně chápané smysluplnosti. Naše data dokonce, bohužel, naznačují pravý opak: školy mezi lety 2009 a 2011 ještě zintenzivnily své pochyby o efektivnosti zákonného požadavku provádět vlastní hodnocení školy (tuto hypotézu o významném rozdílu v postojích v letech 2009 a 2011 by však bylo nutné statisticky testovat a ověřit). V rozhovorech v této souvislosti ředitelé často uvádějí, že jim k efektivnímu a skutečně smysluplnému provedení autoevaluace chybí dostatek zdrojů (finanční, personální, časové).

Zdánlivě paradoxně však ředitelé škol zároveň alespoň na obecné úrovni deklarují, že samotný princip provádět vlastní hodnocení pokládají za smysluplný. V rozhovorech pak proti smysluplnosti autoevaluace udávají především argument o přílišné formálnosti celého procesu, tak jak je nastaven zákonem. Rozhovory zde podrobně ukázaly, že ředitelé mají hned několik různých mentálních konceptů či mentálních reprezentací „autoevaluace“, které používají selektivně v různých kontextech. Někdy autoevaluaci chápou jako formální záležitost ve smyslu vymezeném zákonem a s negativními konotacemi, jindy ji naopak používají jako pojem odpovídající neformálnímu vyhodnocování problémů a procesů relevantních z hlediska manažerského a pedagogického řízení školy. Obecný princip (neformálního) vlastního hodnocení školy tak mohou hodnotit pozitivně, zákonný (formální) požadavek ve stávajícím školském zákoně však naopak negativně.

Při kritice smysluplnosti případně také v menší míře poukazují na skutečnost, že stejně není v moci škol realizovat opatření, kterých by bylo na základě výsledků autoevaluace zapotřebí. Pokud jde o smysluplnost, argumentů v její prospěch udávají celou řadu (zpětná vazba, součást plánování rozvoje školy atd.). Velkým problémem zůstává nečitelnost postoje zřizovatele a také České školní inspekce k procesu autoevaluace ve školách. Přetrvávají také obavy ze zneužití výsledků autoevaluace.

Naopak lze pozorovat náznaky toho, že bezradnost škol má spíše tendenci klesat. Ředitelé si zde stěžují na určité „informační embargo“ ze strany ministerstva školství, především v době spuštění reformy. Případně velmi otevřeně vyjadřují své frustrace nad nedostatkem expertízy na ministerstvu školství, které školám sice uložilo zákonnou povinnost, ale dlouho nedokázalo poskytnout podporu a konkrétní instrukce, jak vlastní hodnocení školy provádět. Podobně silně verbalizují také nedostatek vhodných nástrojů. Rozhovory dále identifikovaly širokou paletu oblastí, se kterými mají školy při autoevaluaci problémy. Zdá se však, že se nakonec většina škol v tématu do určité míry zorientovala a jejich bezradnost spíše klesá (toto je opět spíše náznak tendence, odlišnost postojů v letech 2009 a 2011 by bylo zapotřebí ověřit pomocí odpovídajícího statistického testu).

### 3.4 Příklady inspirativní praxe jako případové studie

Jana Poláchová Vašátková

Součástí projektu Cesta ke kvalitě je i samostatná aktivita s názvem Vytvoření kategorizované elektronické databáze příkladů řízení kvality. Jejím původním záměrem bylo ukázat na webových stránkách projektu, jak různé české školy přistoupily k autoevaluaci, a v této souvislosti podpořit potřebu smysluplnosti těchto procesů vzhledem k rozvoji školy. Snahou bylo inspirovat čtenáře nejen ze školní praxe k větší zaangažovanosti na autoevaluačních procesech škol.

Autoevaluace je komplexním procesem, který v sobě kromě procesuálně-rozvojové dimenze zahrnuje i dimenze další (sociálně-kulturní, profesně-administrativní, komunikačně-kolektivní a vztahově-kontextové, podrobněji viz Vašátková, 2010). Zmíněné dimenze vypovídají o tom, že autoevaluace (pojímaná jako proces) podporuje mnoho dalších procesů (např. rozvoj školy, řízení kvality, vedení lidí) a že konkrétní podobu získávají autoevaluační procesy vždy jen díky konkrétnímu kontextu. Autoevaluace má tedy mnoho podob a může znamenat mnohé, rozhodně však nespočívá v jednorázovém, nekoncepčním využití sebelepšího nástroje či ve zpracování dat do „šuplíku“. Zachycení její skutečné podoby se tak dá jen stěží učinit skrze „jednorázové vstupy“ v podobě příležitostného zodpovězení otázek v dotazníku či v rozhovoru. Naopak jen dlouhodobé sledování a zaznamenávání událostí umožňuje zachytit autoevaluaci jako svým způsobem specifický proces, díky čemuž je možné komplexněji a i věrohodněji vnímat a interpretovat současný stav autoevaluace v práci českých škol. Především z této úvahy se odvinula i zde představovaná aktivita projektu, jejíž těžiště spočívalo v dlouhodobé spolupráci s různými školami. Přínos aktivity lze z metodologického hlediska spatřovat ve dvou hlediscích:

1. V řízení průběhu tvorby a v samotném vytvoření 30 příkladů zachycujících autoevaluační proces v různých druzích a typech českých škol. Výzkumy dobré praxe jsou formou případové studie (Owerman a Boyd, 1994). Proces výběru a tvorby studií byl systematický (design jednotlivých studií byl instrumentální, podrobněji viz Stake, 1995). Studie se zároveň snažily zachytit mechanismy, které využívají latentní příležitosti k vytvoření určité hodnoty... „essential“ a „supportive“ (srov. Bardach, 2000, s. 77), tedy přiblížit, co z života školy je „nezbytné“ a co „jen podpůrné“ pro pojetí autoevaluace jako nezbytné součásti snah o kvalitní práci. Vše bylo řízeno (ze strany garantky aktivity a dalších kolegů z vedení projektu).

Snahou v této aktivitě bylo dostat nejvyšším nárokům kladeným na tento typ studií a poskytnout baterii kvalitních výstupů (podrobněji o možnostech využití těchto výstupů k učení dalších zainteresovaných referuje kapitola 4.2.2 v části Možnosti využití příkladů inspirativní praxe českých škol).

2. V rozšíření poznatků o výzkumné strategii případové studie, a to konkrétně s aspekty vícepřípadovosti (vícečetnosti případů – podrobněji viz Dvořák a kol., 2010). Jednotlivé případy byly tvořeny podle určitého jednotlicího schématu, čímž vznikly určité elementární možnosti k zobecňování získaných informací (které tak mají jinou váhu než jen jeden izolovaný případ nebo několik případů popsanych úplně odlišně). Z metodologického hlediska lze přínos této aktivity spatřovat v rozšíření stavu poznání podrobnějších a hlubších charakteristik autoevaluačních procesů v českém prostředí nad rámec dosud zkoumaných základních (Vašátková, 2005) a mateřských škol (Syslová, 2010).

Jednotlivé studie vznikaly postupně v průběhu tří let. Jejich metodologickým rámcem se staly holisticko-deskriptivní případové studie (podrobněji viz Walterová, 2002), neboť autoři v nich hledali odpovědi zejména na to, proč a jak se autoevaluace odehrává v určitém specifickém kontextu, snažili se zachytit vývoj způsobů a principů její realizace, následné prezentace poznatků i návazné práce se zjištěními (což odpovídá pojetí intrizitních případových studií dle Stake, 1995). Zprávy z těchto studií jsou psány jako příběhy škol (srov. Vašátková, 2007, Veselý, 2010), neboť tato forma umožňuje čtenáři lépe vnímat příčiny a souvislosti událostí a jevů. „Každá škola má svou atmosféru, svá specifika, každý sbor hraje na jinou strunu,“ uvádí jeden z recenzentů. Odlišný kontext fungování pak dává specifický rámeček jejímu „příběhu“ (srov. Merriam, 1998).

Každý případ vznikl v průběhu asi 18 měsíců za spolupráce jeho autora, lidí z popisované školy, garantky této aktivity dr. Jany Polákové Vašátkové a dalších odborníků z praxe, zejména recenzentů jednotlivých textů. Uvedené umožnilo hlubší pochopení i uchopení sledovaného fenoménu v konkrétním kontextu. Mnohopočetný autorský tým, pestrá paleta příběhů škol psaných „jazykem praxe“ a zveřejněných na webových stránkách projektu (s využitím hyperlinků odkazujících zejména na původní dokumenty škol), to vše nasvědčuje v českém prostředí o vysoké specifičnosti takto vzniklých případových studií. Jsou tímto pojetím vskutku ojedinělé, získané poznatky rozšiřují poznání nejen o autoevaluaci, o řízení kvality ve školách, ale mnohdy i o vlastním fungování určitých druhů a typů škol (např. doposud byly výzkumně opomíjeny základní umělecké školy, konzervatoře, odborná učiliště).

### 3.4.1 Volba případu

Kritériem pro volbu případu byla hledaná zkušenost takové školy, která měla stabilizované vedení školy (kupř. ředitel je ve funkci delší dobu) a zároveň byla minimálně dvěma různými lidmi (výzkumníkem, členem inspekce, předsedou určité asociace škol, poradcem škol, členem pedagogického sboru...) označena za „dobrou praxi s procesy získávání zpětné vazby v rámci řízení kvality“. Nezbytným předpokladem bylo i získání poučeného souhlasu vedení vytipované školy.

Jedním ze základních požadavků na volbu případu byla také rozmanitost souboru popisovaných škol, neboť se předpokládalo, že čtenářem finálních příběhů může být zejména pedagogický či vedoucí pracovník libovolné tuzemské školy, ale zároveň jakýkoli jiný čtenář. Vybrané případy pocházely ze všech krajů České republiky (neboť zřizovatelé/kraje mohou ovlivňovat podobu externí evaluace, která následně může mít vliv na charakter autoevaluace), byly různé velikosti (od málotřídních škol až po školy – sloučené subjekty tří, původně samostatných škol), školy venkovské i městské, z hlediska zřizovatele se jednalo o školy zřizované kraji, obcemi, jedna škola byla církevní a dvě byly soukromé – zřizované právníckými osobami. Rozmanitost byla hledána i ve způsobu realizace autoevaluace, od procesů neformálních až po formalizované (svázané např. normami ISO). Vzhledem k cílové skupině čtenářů byl výběr případů nejen napříč druhy a typy škol (sloučených subjektů), ale i napříč škol již několik let fungujících podle příslušného rámcového vzdělávacího programu či těch, pro které vznikl teprve před krátkým časem. Celkové složení souboru případů bylo následující:

- speciální MŠ a ZŠ (1)
- MŠ a ZŠ (5)
- MŠ a ZŠ a SŠ speciální (1)
- ZŠ (5)
- ZŠ a ZŠ speciální (1)
- speciální ZŠ (2)
- ZUŠ (2)
- G (3)
- G a SOŠ (1)
- G a konzervatoř (1)
- SOŠ (3)
- SOŠ a VOŠ (1)
- SOU a SOŠ (2)
- OU (1)
- obchodní akademie a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky (1)

Sekvenční způsob vzniku studií umožnil postupný výběr škol i autorů příběhů, a to ve třech vlnách: vždy až po vyhodnocení poznatků z dosud realizovaných studií a zpětné vazby ze zvolených principů spolupráce.

### 3.4.2 Autorský tým studií

Výzkumníci využívající případové studie jsou obecně považováni za hlavní zdroj i limit kvality studií (srov. např. Miovský, 2006). Specifičnost v tomto textu popisovaných studií spočívá v pestrosti profesního zázemí autorského týmu. Všichni autoři mohou být považováni za experty na autoevaluační procesy, ale jejich odbornost je různého druhu. V týmu autorů byli zástupci kvalifikované školské praxe pracující ve vedení škol, zástupci profesních sdružení (Česká společnost pro jakost), poradci pro rozvoj školy, pracovníci organizací poskytujících další vzdělávání pedagogickým pracovníkům i odborníci z akademického světa působící na Univerzitě Palackého v Olomouci, Masarykově univerzitě v Brně, Karlově univerzitě v Praze a Západočeské univerzitě v Chebu, zástupci „běžných učitelů“ participující na autoevaluaci školy.

Součástí strategie výběru byly nejen pozitivní reference na jednotlivé členy týmu, jejich ochota, odbornost, ale i jejich časové a fyzické možnosti k zapojení se do tvorby studií. Autory studií se tak celkově stalo 24 odborníků (úzce spolupracujících se zhruba 90 pedagogickými pracovníky a dalšími aktéry z jednotlivých škol), kteří byli supervidováni garantkou celé aktivity. Významnou měrou se na vzniku studií podíleli i recenzenti textů: byli jimi vedoucí pracovníci škol, kteří připomínkovali vznikající studie vždy ze školy stejného druhu a typu, na které sami působí.

### 3.4.3 Tvorba studií

Na začátku tvorby studií, v roce 2009, byl vytvořen plán (nazvaný jako Strategie tvorby) vycházející z teoreticko-konceptuálního rámce, který obsahoval cíle studií, baterii otázek usměrňujících obsah studií, charakterizoval hlavní metody a zásady pro zajištění kvality (srov. Maxwell, 2005, s. 5, in Dvořák a kol., 2010, s. 45) nazvané jako Standardy kvality. Jejich důležitou součástí byly i Etické zásady, jimiž byla následně korigována tvorba studií i podávání průběžných a finálních zpráv. Pro autory byly vytvořeny i standardy formální úpravy příběhů. Záměrem bylo zabezpečit, aby všechny příběhy měly stejnou strukturu a byly čtenářsky přehlednější. Elektronická forma příběhů s využitím hypertextů pak umožnila nahlížet i do autentických dokumentů škol, nástrojů vzniklých ve školách atd. Garantka aktivity v roli analytika (srov. Dvořák a kol., 2010, s. 37) pomáhala vyhodnocovat informace získané v různých studiích a dbala, aby autoři při prezentování poznatků a stanovování závěrů usilovali o dodržování principů triangulace metod i datových zdrojů.

Součástí strategie, jak vést autory při tvorbě studií od pouhé deskripce jednotlivých aktivit až k zachycení autoevaluačního procesu v kontextu chodu celé školy, bylo průběžné poskytování zpětné vazby, tj. vzájemné reflexe z různých stran: od garantky aktivity, od ostatních autorů. Vzájemná reflexe byla v některých tvůrčích fázích podporována webovým rozhraním, jindy osobními či skupinovými setkáními autorů i dalších členů týmu. Posouzení finálního textu příběhu nezávislým recenzentem/expertem bylo mimo jiné prostředkem k zajištění externí validity (Veselý, 2010). Pro zajištění validity však bylo využíváno i tzv. členské ověřování spočívající v předkládání průběžných i finálních zpráv vedení v příbězích zachycovaných škol (srov. Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 33).

### 3.4.4 Aktuální podoba autoevaluace ve studiích českých škol

Realizace autoevaluace je pro některé školy změnou, ale lze ji považovat i za prostředek k zavádění a řízení změn. Změna v práci školy není jednorázovou akcí. Jedná se o proces, který probíhá ve vzájemně provázaných fázích. Většina autorů zmiňuje tři hlavní fáze tohoto procesu a například podle Lagerweije (1995) se jedná o fáze: iniciace, implementace a inkorporace. Aktuální podobu autoevaluace v českých školách lze tedy charakterizovat s využitím těchto fází. V první, iniciační fázi, jde o vybudování motivace pro změnu a také o proměnu postojů lidí. Z příběhů škol vyplývá, že i v této svém způsobem specifické skupině škol, „které nyní autoevaluaci chtějí“, nebyly všechny hned od prvopočátku své „samostatné existence“ přesvědčené o potřebě změny v podobě zavedení procesu autoevaluace.

Uvedené lze dokladovat následujícími úryvky z různých příběhů.

- „*Snahou ředitelky školy bylo vytvořit kvalitní systém řízení, který by umožnil efektivní komunikaci mezi všemi provozy.*“ (MŠ a ZŠ)
- Prvním skutečným krokem v autoevaluaci školy a prvním užitým autoevaluačním nástrojem se stalo v roce 1997 povinné sebehodnocení ředitelky (povinnost byla stanovena školským úřadem). (ZUŠ)
- Vlastní hodnocení školy probíhalo dle vyhlášky č. 15/2005 Sb. podle vlastních slov ředitelky školy zpočátku spíše z povinnosti... Vytváření vlastního hodnocení „shora nařízeného“ škola považovala za další přísun práce, a to zejména proto, že sami nevěděli, jak začít. (ZŠ)

Teprve postupně, rozličnými cestami a s různou intenzitou, se dopracovávaly a dopracovávají do druhé fáze, do implementace, v níž se většina zapojených škol dostává k funkčnímu začlenění autoevaluačního procesu do chodu školy. „*Samozřejmě jako povinnost, to bylo to první... Ale pak, když už se do toho člověk dostane, tak to má nějaké klady a zápory. Přece jenom ten člověk vidí, co už udělal, co by chtěl udělat, kam se to posunulo. Teď si zjistíme, co by chtěli třeba studenti, co by chtěli kantoři. Před tím se tím člověk nezabýval...*“ (z obsahu příběhu gymnázia).“ I v této fázi ale lze u škol pozorovat různou úroveň jejího naplnění. Některé školy plně nebo částečně spoléhají na externí impulzy (nekomerční i komerční firmy a aktivity, zapojení externího manažera kvality, neformální externí pomoc ze strany jiného kolegy...), jiné realizují vše samostatně a „pouze“ se opírají o závěry z inspekčních zpráv, závěry z neformálního i více formalizovaného (a v jednom případě i velmi propracovaného) benchmarkingu.

Při vytváření evaluačního týmu a zapojování představitelů různých aktérů školního života, hrálo ve všech případech hlavní úlohu vedení školy (i širší), různou měrou se ve školách zapojili učitelé. Rodiče a žáci jsou v roli respondentů a těch, kterým jsou „skládány účty“. O „praktických“ aspektech procesu autoevaluace (jako jsou např. termíny, cílové skupiny, oblasti, cíle, dílčí i celkové odpovědnosti...) existuje řada poznatků, které jsou však tak rozmanité, že je lze jen obtížně kategorizovat.

Nicméně je v čase zřetelně vidět narůstající trend přechodu na elektronickou „podobu“ evaluačních nástrojů: „*Na počátku si různé dotazníky i celoškolského rozsahu zpracovávali a vyhodnocovali sami ředitel se zástupkyně ředitele školy, a to ručně: Když jsme to poprvé s panem ředitelem zpracovávali, tak jsme to jeden bral a druhý čárkoval... Teprve postupně vedení školy dospělo v této specifické oblasti hodnocení průběhu vzdělávání k efektivnějšímu delegování pravomocí a následně i k efektivnějšímu sběru i zpracování dat on-line formou...*“ (z výpovědi vedení jedné z popisovaných škol)“ – a také snahu o tvorbu a využívání nástrojů vlastních. „*Doprovodnou evaluační technikou, kterou škola využívala v popisovaném evaluačním období při všech akcích, které pořádala, byly videozáznamy. Jedná se o jakési zúčastněné pozorování, kdy akce školy byly snímány videokamerou, aby následně mohly být diskutovány, hodnoceny. Bylo popsáno a hodnoceno chování zúčastněných, jak se přítomné děti, jejich rodiče i veřejnost zapojují během akcí do připravených činností, zda se zračí v jejich tvářích spokojenost, nadšení, zápal pro věc..., zda se zúčastňuje akcí co nejvíce rodičů i sourozenců žáků...*“ (z příběhu základní školy).



Významné je zejména zaznamenání postupného „zvnitřnění autoevaluace“ v životě škol. *„Nestojíme na místě. Nejprve jsme si nechali autoevaluaci zpracovat ‚na klíč‘ podle dotazníku Kilmann-Saxtonovy kulturní mezery (za období 2005/2006 a 2006/2007). Jejich výsledky, pozitivní i negativní, nás vyprovokovaly k prozkoumání některých oblastí podrobněji, některé věci jsme chtěli zlepšit a zároveň se dozvědět, zda a jak se nám to podařilo. Proto jsme v dalším období pracovali na autoevaluaci sami,“* říká ředitel popisované školy. Moment z příběhu jiné školy pak říká: *„Pro potřeby autoevaluace využívá škola vlastní evaluační nástroje. V roce 2009, kdy probíhalo ve škole v pořadí druhé vlastní hodnocení, škola využila dotazníkové šetření, které mohla prvně srovnat s předchozím obdobím.“* Úryvek příběhu další školy říká, že *„...nám mimo jiné přinesla ucelený systém veškerých vnitřních předpisů. Rezervy máme občas v dodržování těch nových.“*

V příbězích jsou zaznamenány pokusy o realizaci metaevaluačních aktivit. Jedná se o reflexi uplynulých autoevaluačních cyklů, což už souvisí i s postupným nástupem fáze inkorporace procesu autoevaluace do práce škol. *„Co škole autoevaluace přinesla? Řadu zajímavých zjištění a především motivaci zlepšovat se, popř. zaměřit se na problematické jevy. Jelikož jsme v oblasti autoevaluace úplní začátečníci, postupujeme spíš cestou pokusu a omylu. Například jsme si nastavili evaluační prověrky, ale stále je po obsahové stránce upravujeme (je velmi těžké testy nastavit, především jde o otázku, co by si žák měl z daného předmětu odnést, které oborové výstupy jsou ty ‚nejdůležitější‘),“* říká ředitel jedné z popisovaných škol.

Pokud se týká realizace přijatých opatření na základě realizované autoevaluace, najde se o ní v příbězích 30 škol jen málo informací. Což je i logické, neboť se jedná o tzv. tabu místa. Jejich zveřejněním by se poukázalo na zjištěné nedostatky, a tedy důvěrné záležitosti školy (což by se mohlo obrátit proti všem školám ochotným odkrýt mnohé ze svého know-how). Většinou je v příbězích uváděno, že potřebné změny jsou zapracovány do plánů rozvoje školy, do ročních plánů, do plánů práce metodických sdružení apod.

Třetí, inkorporační fáze procesu řízení změny (ve které dochází k podpoře a posílení nového pracovního chování, a tím i k fixaci žádoucích změn) má i v této skupině „aktivních“ škol jen vzácné a dílčí zastoupení. V textu příběhu olomoucké základní školy lze najít: *„Každoročně jsou ve škole do specifických formulářů zpracovávaných zástupkyní ředitele vyhodnocovány výsledky školní práce žáků. Jedná se o výsledky pololetní a závěrečné klasifikace, o výsledky čtvrtletních, laboratorních prací, o výsledky zapojení žáků do různých soutěží, olympiád apod. Aby bylo možné výsledky vzdělávání žáků vzájemně, ale i v čase vyhodnocovat, probíhá ve škole postupná ‚standardizace‘ výukových a hodnotících procesů. Vzniká například metodika přípravy, psaní a vyhodnocování čtvrtletních prací, laboratorních prací, harmonogram realizace těchto aktivit ve školním roce, metodika pro tvorbu podkladového materiálu třídního učitele na pedagogickou radu. Cílem je sjednocení a zprůhlednění všech aktivit pro vyučující, ale rovněž jejich srozumitelnost pro žáky a rodiče, což umožňuje srovnávání výkonů žáků i učitelů a usnadňuje kontrolní činnost vedením školy... Standardizace? Je i příjemná, zjednodušuje...“*

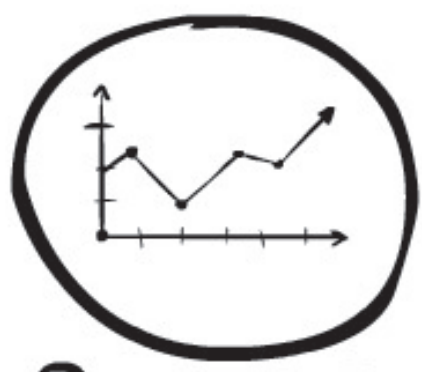


### 3.4.5 Shrnutí

Jak již bylo uvedeno, jsou vlivem společenského dění autoevaluační procesy v českých školách teprve na počátku. To se potvrdilo i v rámci naplňování této aktivity projektu. Přestože byly sledované školy expertně vytipovány jako školy, které již mají pozitivní zkušenosti s procesy řízení kvality (jejichž pevnou součástí jsou autoevaluační procesy), nacházejí se některé z nich zatím ještě jen v iniciační fázi, zhruba dvě třetiny pak ve fázi implementační a pouze u dvou z nich vykazují autoevaluační procesy znaky fáze inkorporační. V této souvislosti je ale namísto zdůraznit následující dvě výrazně pozitivní zjištění.

Všechny školy spojuje skutečnost, že fázemi procházejí s postupně narůstajícím vědomím smysluplnosti autoevaluace pro zlepšování kvality práce školy. Jsou tedy v tomto směru inspirativní a zároveň jsou na dobré cestě k postupu do dalších fází řízení změny (rozdívají se a posilují své možnosti). Zárukou úspěchu je eminentní zájem vedoucích pracovníků škol na využití potenciálu autoevaluace, který lze z hlediska zavádění procesu autoevaluace do života školy považovat za klíčový (podrobnější informace viz Poláčková Vašátková, 2012). Klíčové je ale i to, co bylo reflektováno nad původní záměr aktivity projektu. Ve spolupracujících školách totiž byly objeveny a zaznamenány mechanismy, které při autoevaluaci pomáhají nejen „pouze“ získávat a zpracovávat informace, ale i realizovat tyto aktivity participativně. (Dochází tak de facto k přibližování „chytré praxe“; srov. Bardach, 2000)

Představená strategie tvorby studií spolu s časovými možnostmi a projektem poskytovaným zázemím umožnily zachycovat různé aspekty autoevaluace. V mnohých případech se tak vskutku podařilo ukázat provázanost autoevaluace s tím nejdůležitějším ze školního života, a sice s rozvojem kvality výchovně-vzdělávací práce školy. Jak konstatuje jeden z recenzentů: „Vše, co v autoevaluaci děláme, by se mělo vždy a jenom objevit ve zkvalitnění kurikula. Příklad je cenný tím, že je z něho patrné, jak udělat z hodnocení živý nástroj pro rozvoj školy i všech aktérů vzdělávacího procesu, jak je možné se vyhnout formalismu a jaký je z toho možné získat užitek.“





## 4 SYSTÉM PODPORY ŠKOL

V této kapitole je představen komplexní systém podpory škol v oblasti vlastního hodnocení, jak byl vytvořen a pilotně ověřen v projektu Cesta ke kvalitě. Tento systém je tvořen čtyřmi pilíři, které se vzájemně a vhodně doplňují. Kapitola 4.1 obsahuje první pilíř – vytvořené a ověřené evaluační nástroje. Před zahájením projektu byl tento pilíř školami silně postrádán (Sborník národního projektu Koordinátor, NIDV 2007). Jako efektivní cesta učení lidí i učení organizací se ukazuje vzájemné učení partnerů na stejné úrovni. Proto byly v projektu ověřovány i varianty vzájemného učení škol v tématu autoevaluace. To je popsáno jako druhý pilíř v kapitole 4.2. Ověřovány byly workshopy, vzájemné návštěvy škol, peer review, vznikly příklady inspirativní praxe publikované na webových stránkách projektu. Třetí podpůrný pilíř prezentovaný v kapitole 4.3 byl založen na telefonickém a e-mailovém poradenství a především na proškolení poradců a realizaci jejich terénního poradenství. Čtvrtý pilíř popsáný v kapitole 4.4 tvoří připravený a dvakrát pilotovaný kurz systematického vzdělávání pro koordinátory autoevaluace. Navržena je i rozšířenější verze pro studium k výkonu specializované činnosti Koordinátor autoevaluace. V kurzu jsou využívány veškeré výstupy projektu Cesta ke kvalitě.

### 4.1 Evaluační nástroje

Martin Chvál, Stanislav Michek, Jiří Němec

#### 4.1.1 Vymezení pojmu

**Evaluačním nástrojem rozumíme metodu sběru dat (často obsahující i doporučené zpracování a vyhodnocení) nebo jiný metodický postup podporující různé fáze evaluačního procesu.** Charakter konkrétního evaluačního nástroje může být takový, že se u něho obě tato hlediska prolínají, a to tak, aby to odpovídalo hlavnímu účelu nástroje v evaluačním procesu. Protože se pohybujeme v tématu autoevaluace školy, zúžíme v následujících kapitolách pozornost na ty nástroje, které jsou využitelné při vlastním hodnocení školy. Pro výběr konkrétní metody či postupu jako evaluačního nástroje je tedy důležité hledisko uživatele-školy. Měl by mu pomoci odpovědět či řešit otázky, které si škola klade při kritické reflexi, hodnocení dosavadní činnosti a plánování svého dalšího rozvoje.

#### Evaluační nástroje a metody výzkumu

Pojem nástroj obecně chápeme jako pojem nadřazený metodám, technikám či postupům. Proto byl zvolen, aby snáze pokryl spektrum všech uvažovaných možností. Někteří autoři (např. Pelikán, 1998, ale s oporou i o autory jiné) odlišují výzkumné metody a výzkumné techniky a společně o nich mluví jako o nástrojích. Další autoři (např. Gavora, 2000) nehovoří o technikách, ale synonymicky používají „konkrétní výzkumný nástroj“. **Hlavní rozdíl mezi evaluačním nástrojem a nástrojem výzkumným je v účelu jeho použití.** Účelem výzkumné metody je poskytnout spolehlivé informace odpovídající cíli výzkumu. Tyto informace a priori nemají hodnotový charakter, jsou hodnotově neutrální, nezávislé na subjektivních přáních a hodnotových systémech badatelů.

Evaluační nástroje oproti tomu mají poskytovat informace, které jsou pro uživatele, v našem případě školy, důležité, odpovídají prioritám a cílům školy i osobním preferencím hlavních aktérů školního života.

Mezi evaluačními nástroji se tak mohou objevit jak ty, od kterých je očekáván sběr spolehlivých a důležitých informací, např. o názorech rodičů na školu, tak ty, které vytvářejí příležitosti pro vzájemnou diskusi třeba mezi učiteli školy o prioritách a dalším směřování. Ty evaluační nástroje, od kterých se očekává sběr spolehlivých informací, mohou mít konkrétní podobu totožnou s výzkumnou technikou a můžeme na ně klást obdobné nároky (doloženou validitu a reliabilitu, příp. stanovení norem). Evaluační nástroje, které mohou hrát v evaluačním procesu školy jinou úlohu než sběr spolehlivých informací, budou zase více odpovídat například metodám vedení skupinových diskusí a budou na ně kladeny i tomu odpovídající nároky.

Největší průnik mezi evaluačními nástroji a metodami výzkumu je v případě evaluačního výzkumu. V tomto případě mají výzkumné metody poskytovat spolehlivé informace pro posouzení kvality či efektivity (Starý a Chvál, 2009) zkoumaného jevu (např. vzdělávacího programu). Jejich volba v tomto typu výzkumu je tedy vedena hodnotovými preferencemi měřených konstruktů. Metody evaluačního výzkumu tedy hrají úlohu evaluačních nástrojů.

## Evaluační nástroje a nástroje pedagogicko-psychologické diagnostiky

Mezi evaluační nástroje jsou zahrnuty i některé, jejichž užívání je běžné v pedagogicko-psychologické diagnostice (např. Interakce učitele a žáků, Klima školní třídy, Školní výkonová motivace žáků). Jedná se o nástroje, které poskytují spolehlivé informace na úrovni jednotlivých žáků, tříd, učitelů. Jejich zařazení mezi evaluační nástroje je pro autoevaluaci školy užitečné z několika důvodů:

- Jejich vhodné užívání může napomoci učitelům efektivněji řídit výchovně-vzdělávací procesy ve třídách (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002), a tím zlepšovat práci školy jako celku.
- Jejich systematické užívání v rámci školy (ve všech třídách nebo v promyšleném vzorku tříd, ve vhodných časových periodách, u více učitelů) může napomoci v řízení pedagogického procesu ve škole, může pomoci vést uvnitř školy diskuse o směřování školy a být oporou pro chystané změny.
- Jejich systematické užívání v rámci školy může poskytovat sadu spolehlivých indikátorů při sledování efektivity zavádění vybraných opatření na úrovni školy s výrazným promítnutím do práce učitelů a života tříd.

Výše řečené platí i pro nástroje autodiagnostiky učitele (Hrabal a Pavelková, 2010). Ačkoli mezi konkrétně prezentovanými evaluačními nástroji (v kapitole 4.1.4) autodiagnostické nástroje nejsou, mohou některé diagnostické nástroje autodiagnostice učitele posloužit (např. Školní výkonová motivace žáků). Spolehlivé autodiagnostické nástroje učitele, zejména při jejich systematickém užívání ve škole, by měly být mezi evaluační nástroje zařazeny, neboť by měly být součástí plánovitého profesního růstu jednotlivých učitelů a při systematickém využití i profesního růstu celého pedagogického sboru.

## Nástroje měření výsledků vzdělávání žáků

Laická veřejnost, ale i aktéři vzdělávací politiky si pod pojmem evaluační nástroj asi nejčastěji vybaví didaktické testy. Důvodem je jejich zacílení na klíčovou oblast výsledků vzdělávání žáků a efektivitu jejich užití (výsledky jsou získány rychle od mnoha žáků s relativní objektivitou a s relativně nižšími finančními nároky). I v evaluačním výzkumu jsou didaktické testy často užívány jako metody, pomocí kterých se zjišťuje efektivita toho či onoho vzdělávacího programu, porovnává se kvalita vzdělávacích systémů (viz mezinárodní výzkumy PISA, TIMSS a další).

Didaktické testy měří výsledky vzdělávání žáků, resp. vybrané znalosti a dovednosti. Jejich použitelnost je silně závislá na jejich utajení. Jednou použitý didaktický test svým zveřejněním pozbude původní vlastnosti (žáci se mohou naučit nazpaměť výsledky či postupy u úloh, které původně vyžadovaly dovednost řešit problémy). Pro zajištění kvality didaktických testů není důležité vyrobít jeden kvalitní didaktický test, ale nastavit systém tvorby kvalitních didaktických testů. Z tohoto důvodu nejsou v této publikaci, která shrnuje evaluační nástroje vzniklé a ověřené v projektu Cesta ke kvalitě, zahrnuty didaktické testy, ačkoli je mezi evaluační nástroje počítáme. Vedle didaktických testů existují i jiné metody měření výsledků vzdělávání žáků (performanční zkoušky, ústní zkoušky, testy typu eseje, portfolio... ). Z důvodů širě specifických témat, která je potřeba řešit u těchto evaluačních nástrojů, nejsou ani ty zahrnuty mezi prezentované evaluační nástroje. Didaktické testy a obecněji i jiné nástroje měření výsledků vzdělávání žáků pokládáme podle výše uvedené definice za evaluační nástroje, ale mezi prezentovanými evaluačními nástroji v této publikaci chybí z důvodů výše zmíněné výjimečnosti. Jejich tvorbě a užívání je potřeba věnovat mimořádnou pozornost. Školám je projektem Cesta ke kvalitě nabídnut alespoň nástroj Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků, který usnadňuje škole orientaci v externí nabídce testování prostřednictvím posuzovacího archu.

## Evaluační nástroje a nástroje řízení

Evaluace – a zúženo i autoevaluace školy – má smysl tehdy, pokud napomáhá rozvoji školy. K rozvoji školy její vedení používá i různé nástroje řízení (lidských zdrojů, organizačních změn, procesů, projektů...), podobně jako jsou užívány i v jiných organizacích. Některé z těchto nástrojů řízení, resp. některé jejich vybrané části, zahrnujeme taktéž mezi evaluační nástroje. Jde o nástroje, jejichž použitím škola sleduje hlavní účel, kterým je rozvoj školy směrem ke stanoveným cílům a prioritám. K těmto nástrojům patří *Rámec pro vlastní hodnocení školy*. Mezi níže prezentovanými evaluačními nástroji se dále vyskytují *Dobrá škola* jako metoda vedoucí k stanovení priorit školy, ale současně podporující proces diskuse a sdílení těchto priorit mezi pracovníky, dále *Příprava na změnu* napomáhající řízení změn ve škole. Je zde i nástroj převzatý a upravený z oblasti personálního řízení *360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení*. Cíleně pro řízení lidských zdrojů s výrazným pedagogickým akcentem jsou vytvořeny dva nástroje: *Rámec profesních kvalit učitele* a *Profesní portfolio učitele*. V tomto smyslu autoevaluace školy a v jejím rámci použité nástroje mohou hrát dvě vzájemně propojené důležité úlohy: „Autoevaluace může být procesem, jímž učení se dospělých ve škole hodnotíme, ale také prostředkem, skrze který učení se dospělých ve škole probíhá.“ (Pol, 2012)

### 4.1.2 Systém nabídky pro školy

Ambicí projektu Cesta ke kvalitě nebylo vytvořit ucelený systém evaluačních nástrojů, ale takovou jejich nabídku, která bude základem pro vytvoření systému evaluačních nástrojů využitelných v autoevaluačním procesu co nejvíce škol v ČR, které mohly být zahrnuty jako cílová skupina projektu. Snahou tedy nebylo vytvořit jeden systém, který by měla každá škola převzít, ale naopak vycházet z toho, že priority a potřeby škol z hlediska užití evaluačních nástrojů jsou různé a mohou se časem i proměňovat. Pro tento účel byla nastavena pravidla výběru evaluačních nástrojů zahrnující řadu hledisek.

Pro výběr evaluačních nástrojů a dohled nad procesem standardizace byla vytvořena expertní metodologická skupina ve složení: Jiří Němec – PedF MU (vedoucí skupiny), Petr Boschek – FF UK, Martin Chvál – NÚOV a PedF UK, Bohumíra Lazarová – FF MU, Jan Mareš – FSS MU, Milan Pol – FF MU, Karel Starý – PedF UK, Kateřina Vlčková – PedF MU, Vojtěch Žák – MFF UK. Organizaci tvorby, ověřování, sběru dat a koordinaci s programátory zajišťoval Stanislav Michek z NÚOV (následně NÚV).

#### Hlavní kritéria výběru nástrojů byla:

- pokrytí oblastí kvality práce školy – oporou byla aktuálně platná vyhláška č. 15/2005 Sb., resp. její novela č. 225/2009 Sb., pro účely projektu byly tyto oblasti mírně formulačně upraveny (do oblasti 2 k „průběhu vzdělávání“ byl přidán i „obsah vzdělávání“, k oblasti 5 „řízení školy...“ bylo přidáno „vedení školy“)
- co nejširší nabídka pro všechny typy škol, které jsou cílovými skupinami projektu: mateřské školy speciální, základní školy (ještě rozděleny na 1. stupeň, 2. stupeň, ZŠ málotřídní, ZŠ speciální), střední školy (ještě rozděleny podle vzdělávacích programů pro gymnázium, SOŠ, SOU, praktickou školu), základní umělecké školy, konzervatoře, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

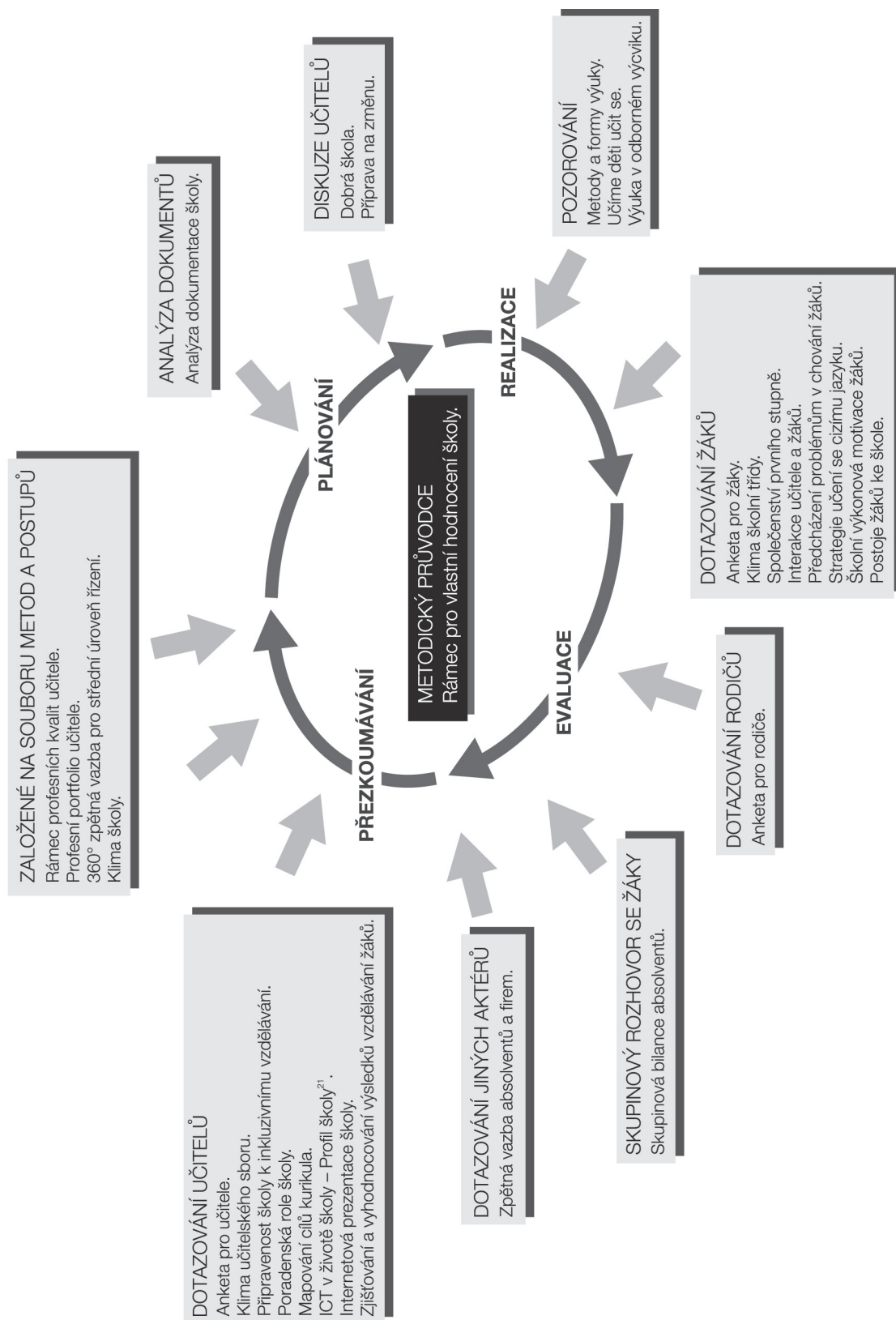
#### Vedlejší kontrolovaná kritéria výběru byla:

- úroveň procesů práce školy: žák, učitel, třída, škola, okolí
- zdroj informací (od koho jsou sbírány údaje): ředitel, vedení užší, vedení širší, učitelé, žáci, rodiče, ostatní (např. bývalí absolventi, zaměstnavatelé)
- dominance procesu práce s evaluačním nástrojem: dotazování žáků, rodičů, učitelů, někoho jiného, pozorování, diskuse učitelů, skupinový rozhovor s žáky, analýza dokumentů, komplexní charakter (integrující více dílčích procesů)
- obsahová šíře (s ohledem na pokrytí vymezených oblastí kvality): obecný, střední, specifický
- uživatelská náročnost: pro začátečníky, pro středně pokročilé, pro pokročilé uživatele

Evaluační nástroje byly vybírány postupně ve vlnách v počtu: 6 – 7 – 11 – 6. Čtyři vlny s nastaveným počtem byly zvoleny z hlediska zvládnutelnosti procesů řízení tvorby a ověřování nástrojů. Na každý nástroj bylo vymezeno období zhruba 1,5 roku. V první vlně byly vybrány nástroje ve vyšším stadiu propracovanosti již v době zahájení projektu, poté byly vybírány nástroje, které v navrženém systému chyběly, v předposlední, a především v poslední vlně vznikaly nástroje převážně nové tak, aby vyhovovaly výše popsaným kritériím výběru. U nástrojů kvantitativního typu z prvních vln se podařilo získat aktuální orientační normy pro vyhodnocování výsledků, u nástrojů ze čtvrté vlny se to z časových důvodů po dobu trvání projektu již nepodařilo.



Schéma č. 1 System nabídky evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě



System nabídky evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě je znázorněn ve schématu č. 1. Východiskem pro toto znázornění je proces autoevaluace podle Demingova cyklu (např. Michek, 2006). V centru stojí metodický průvodce Rámec pro vlastní hodnocení školy. Další nástroje napomáhají v jednotlivých fázích autoevaluace, ale jejich umístění a vztahování k určité fázi je potřeba brát spíše orientačně. Přřazení do určité skupiny nástrojů odpovídá utřídění podle tabulky č. 8 na s. 70.

Vyvinuto bylo 30 evaluačních nástrojů, mezi nimi hraje zastřešující úlohu *Rámec pro vlastní hodnocení školy*. Je vnitřně strukturován na všechny oblasti kvality práce školy, v rámci kterých jsou uživatelé vybízeni k zhodnocení prostřednictvím nabídnutých škál k řadě kritérií. Většina ostatních evaluačních nástrojů pak může sloužit k shromažďování důkazů při vyžadovaném posouzení. *Rámec pro vlastní hodnocení školy* hraje úlohu metodického průvodce procesem autoevaluace a je nastaven tak, aby jeho užitím byla školou splněna legislativní povinnost. Jeho užití není pro školy povinné.

Hlavním kritériem výběru evaluačních nástrojů bylo, aby dokázaly pokrýt co nejlépe různé oblasti kvality práce školy. Jako opora byly zvoleny oblasti definované vyhláškou č. 15/2005 Sb., resp. její novelou č. 225/2009 Sb. Poslední oblast, Úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům, má trochu jiný charakter než ostatní. Jedná se o posouzení vztahové „vzhledem k...“. Pro tuto oblast jsou nabídnuty jen dva evaluační nástroje: *Rámec pro vlastní hodnocení školy* jakožto metodický průvodce vybízí uživatele k tomuto posouzení a *Analýza dokumentace školy* má potenciál tato relační posouzení nabídnout prostřednictvím vybraných kvantitativních indikátorů či jejich kombinací.

Jednotlivé evaluační nástroje se liší z hlediska šíře pokrytí různých oblastí. V nabídce jsou nástroje, které mapují – nebo mají potenciál mapovat – všechny nebo většinu oblastí, a dále nástroje, které relativně přesně mapují určitou úzce vymezenou oblast. Součet počtu EN v tabulce č. 3 v souhrnu nabídky proto není 30. Specifické nástroje zaměřené na úzkou oblast (např. *Klima školní třídy* nebo *Klima učitelského sboru*) nabízejí vybrané kvantitativní indikátory s vysokým stupněm reliability, která je u těchto nástrojů dokladována.

Ačkoli žádný z nástrojů nenabízí získání kvantitativních indikátorů mapujících kognitivní výsledky vzdělávání žáků, k dispozici jsou posuzovací archy s názvem *Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků*, které škole nabízejí orientaci v nabídce externího testování žáků. V nabídce jsou zařazeny i nástroje mapující motivaci a postoje žáků (*Školní výkonová motivace žáků* a *Postoje žáků ke škole*).

Tabulka č. 3 Struktura nabídky evaluačních nástrojů podle oblastí kvality práce školy

oblasti kvality podle vyhlášky č. 15/2005 Sb.	počet EN
Podmínky k vzdělávání	13
Obsah a průběh vzdělávání	19
Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání	18
Výsledky vzdělávání žáků	9
Vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	14
Úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům	2

Následující tabulka č. 4 zachycuje třídění nabízených evaluačních nástrojů podle šíře, v jaké postihují oblasti kvality práce školy. Obecným nástrojem se rozumí ten, který pokrývá všechny nebo téměř všechny oblasti kvality práce školy, specifický je zaměřen jen na jednu z nich.

Tabulka č. 4 Struktura nabídky evaluačních nástrojů podle šíře pokrytí oblastí kvality práce školy

obsahová šíře	počet EN
obecný	12
střední	9
specifický	9

Snahou autorů evaluačních nástrojů bylo, aby daný evaluační nástroj sloužil co nejširšímu spektru škol. Proto je z tohoto úhlu pohledu každý evaluační nástroj charakterizován (viz tabulku č. 5). Mezi cílové skupiny projektu mohly být zařazeny MŠ speciální, ale nikoli MŠ běžné. Proto MŠ běžné v tabulce č. 5 chybí, ale nástroje použitelné pro MŠ speciální jsou použitelné i pro MŠ běžné. Některé evaluační nástroje nemohou pokrýt všechny typy škol z hlediska specifčnosti zaměření, jiné mají univerzálnější charakter. Některé evaluační nástroje mají při elektronickém administrování možnost výběru položek, které jsou relevantní pouze pro daný typ školy. Toto se týká např. *Rámce pro vlastní hodnocení školy* či anket pro rodiče, žáky, učitele.

U nástrojů založených na dotazování žáků jsou zase nastaveny limity z hlediska dotazování se této skupiny respondentů, kde spodní hranice je nastavena druhým stupněm základních škol. Vznik řady nástrojů a výběr položek relevantních pro daný typ školy byl konzultován se zástupci těchto škol.

Tabulka č. 5 Struktura nabídky evaluačních nástrojů z hlediska typů škol, pro které jsou použitelné

typ školy	počet EN
MŠ speciální	7
1. stupeň ZŠ	19
2. stupeň ZŠ	27
ZŠ málotřídní	10
ZŠ speciální	12
gymnázium	28
SOŠ	28
SOU	29
praktická škola	11
ZUŠ	10
konzervatoř	15
škola s právem státní jazykové zkoušky	7

Tabulka č. 6 ukazuje četnosti nabízených nástrojů podle toho, na jakou úroveň procesů práce školy jsou zaměřeny. V nabídce jsou jak metody přinášející diagnostické informace na úrovni jednotlivých žáků a celých tříd, tak na úrovni konkrétních učitelů. Většina nástrojů poskytuje informace na úrovni celé školy. Protože řada nástrojů nabízí smysluplnou agregaci údajů na více úrovních, není součet četností v této tabulce 30.

Tabulka č. 6 Struktura nabídky evaluačních nástrojů z hlediska úrovně procesů, na které jsou primárně zaměřeny

úrovně procesů práce školy	počet EN
žák	3
třída	10
učitel	10
škola	23
okolí	1

Jednotlivé nástroje se liší také tím, od koho je požadováno použití a vyplnění. Je zde řada dotazníků pro žáky, některé i pro učitele, dále rodiče vyplňují anketu pro ně určenou či dotazník v rámci nástroje *Klima školy*. U posuzovacích archů se očekává vyplnění učiteli, metodické průvodce vyplňuje buď ředitel, nebo jím pověřená osoba. Třídění evaluačních nástrojů podle tohoto hlediska obsahuje tabulka č. 7.

Tabulka č. 7 Struktura nabídky evaluačních nástrojů z hlediska primárního poskytovatele informací

zdroje informací	počet EN
ředitel	4
vedení užší	7
vedení širší	17
učitelé	18
žáci	10
rodiče	2
ostatní (absolventi, nepedagogičtí pracovníci školy)	2

Jak ukazuje schéma č. 1 na str. 67, nabízené evaluační nástroje lze roztřídit podle dominantní metody práce s daným nástrojem. Všechny dotazovací metody mají elektronickou podporu vyplňování s automatickým vyhodnocením výsledků. Pokud škola nemá dostatečné podmínky pro zajištění elektronického vyplňování, je možné použít i tištěné verze dotazníků a anket.

Tabulka č. 8 Struktura nabídky z hlediska dominantní metody práce s evaluačním nástrojem

dominantní metoda práce s EN	počet EN
písemné (elektronické) dotazování žáků	8
písemné (elektronické) dotazování rodičů	1
písemné (elektronické) dotazování učitelů – dotazníky, posuzovací archy, metodické průvodce	9
písemné (elektronické) dotazování někoho jiného	1
skupinový rozhovor se žáky	1
pozorování	3
diskuse učitelů	2
komplexní charakter (monitoring, vyhodnocení, návrh opatření, zapojení více nástrojů...)	4
analýza dokumentů (včetně elektronických)	1

Mezi nabídkou evaluačních nástrojů se najdou jak ty, se kterými nebudou mít problém ani začátečníci (např. *Skupinová bilance absolventů*), tak ty, které jsou uživatelsky a hlavně interpretačně náročnější (kupř. *Postoje žáků ke škole*). Následující tabulka ukazuje četnosti nástrojů z hlediska uživatelské náročnosti tak, jak to bylo odhadnuto v rámci expertní metodologické skupiny.

Tabulka č. 9 Struktura nabídky evaluačních nástrojů z hlediska nároků na uživatelské zkušenosti

náročnost nástroje	počet EN
pro začátečníky	6
pro běžné uživatele	22
pro pokročilé uživatele	2

Na evaluační nástroje vytvořené a ověřené v rámci projektu Cesta ke kvalitě je možné nahlížet z různých úhlů pohledu. Zde byly prezentovány ty pohledy, které hrály úlohu při jejich výběru zacíleném tak, aby různost nástrojů byla co nejširší. Tím se zvýšila i pravděpodobnost, že každá škola si mezi nimi bude umět vybrat ty, které by jí vyhovovaly, a vytvořila si vlastní systém autoevaluace. Škola při tom musí kromě výběru pro ni použitelných evaluačních nástrojů zvolit i jejich vhodné časové použití a periodicitu.

#### 4.1.3 Struktura prezentovaných informací o evaluačních nástrojích

V kapitole 4.1.4 jsou představeny základní metodologické charakteristiky evaluačních nástrojů ověřených či standardizovaných v projektu Cesta ke kvalitě. Názvy evaluačních nástrojů mají strukturu hlavního názvu a podnázvu. **Hlavní název** vyjadřuje tematické zaměření a v některých případech i metodologické přiblížení (např. *Anketa pro žáky* či *Skupinová bilance absolventů*). **Podnázev** je pak vždy metodologickým upřesněním z hlediska dominantní metody, v některých případech i z hlediska cílové skupiny poskytovatele informací (např. *Dotazník pro učitele* či *Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem*).

**Autory** evaluačních nástrojů jsou vesměs akademičtí pracovníci, kteří s danou metodou mají zkušenosti ať už ze své výzkumné praxe, nebo praxe spolupráce se školami v rámci poskytované podpory. Autory dvou nástrojů jsou zkušení vedoucí pracovníci škol (*Analýza dokumentace školy*, *Profesní portfolio učitele*). Některé nástroje jsou adaptací nástrojů zahraničních (např. *Klima učitelského sboru*), některé jsou původně autorsky vytvořeny dříve než v období realizace projektu Cesta ke kvalitě (např. *Interakce učitele a žáků*, *Školní výkonová motivace*), jiné autorsky vznikly až v rámci projektu. U těch, které vznikly až v rámci projektu, je rozsah standardizace o něco menší (viz níže).

V úvodu každého evaluačního nástroje jsou charakterizována **teoretická východiska** a je popsána úloha autora v procesu tvorby či úpravy a adaptace nástroje. Uvedeny jsou **hlavní cíle** využití nástroje při autoevaluaci školy. Dále je prezentována **obsahová struktura** nástroje a použité škály. V rámci podkapitoly **Administrace** je upřesněno, jaké skupině je práce s nástrojem určena, kdy, jak a za jakých podmínek má být nástroj zadáván, využíván.

Podkapitola **Hodnocení a interpretace** představuje způsob prezentace výsledků a interpretační možnosti daného evaluačního nástroje. U kvantitativních nástrojů je uvedeno, zda evaluační nástroj obsahuje normy a v jaké podobě, zda jsou pouze uvedeny hodnoty průměrů a směrodatných odchylek vzorku či zda je pracováno s vybranými standardními skóry.

Následuje podkapitola, jež je u dvaceti nástrojů nazvána **Ověřování** a u deseti **Standardizace**. Název **Ověřování** je použit u těch nástrojů, u kterých nebyly odhadovány koeficienty reliability ani navrženy orientační normy. Důvodem byl charakter nástroje či časové limity pro získání dostatečně spolehlivých dat pro jmenované kvantitativní parametry. V podkapitole **Standardizace** je popsán vzorek a průběh standardizace, prezentovány jsou zjištěné koeficienty reliability, případně validity. Z reliability je vesměs zjišťována vnitřní konzistence indexů prostřednictvím Cronbachova alfa, pokud daný evaluační nástroj indexy nabízí, případně koeficienty korelace mezi indexy. U většiny nástrojů byla sebraná data pro standardizaci získána výhradně dobrovolným zapojením škol, nikoli jejich náhodným výběrem.

Struktura vzorku škol na základě této dobrovolnosti byla kontrolována a u většiny nástrojů byly následně adresně oslovovány vybrané školy pro dosažení reprezentativity hlavně vzhledem k hlavním typům škol a vzdělávacím programům (ZŠ, nižší stupeň gymnázia, vyšší stupeň gymnázia, střední odborná škola, střední odborné učiliště), stejně jako k regionu, případně k velikosti školy. I když byla reprezentativita těchto vzorků škol kontrolována v základních parametrech, nelze vyloučit vychýlenost s ohledem na hlavní cíl nástroje (zda např. *Klima učitelského sboru* nebylo vyplněno spíše ve školách s dobrým klimatem). U některých nástrojů bylo sebrané množství dat relativně malé, aby se zjištěné orientační normy daly pokládat za normy populační. Mají tedy spíše orientační úlohu při vzájemném srovnání, vždy je ale uvedeno, na jakém vzorku jsou srovnávací hodnoty získány. V manuálech je na tato omezení při interpretaci výsledků upozorňováno.

U kvalitativních nástrojů v podkapitole **Ověřování** jsou popsány zkušenosti z pilotáže nástroje, které se promítají do manuálu k danému evaluačnímu nástroji, zejména v části doporučení pro práci s ním. Koeficienty validity jsou uváděny spíše jen u nástrojů, které vznikly před zahájením projektu *Cesta ke kvalitě*, vzhledem k časové náročnosti jejich zjišťování. To, co se nevešlo do strukturovaných informací předcházejících podkapitol a je pro daný evaluační nástroj důležité či jinak příznačné, je uvedeno v podkapitole **Komentář**. Tato podkapitola obsahuje i upozornění na rizika při užívání daného evaluačního nástroje. Vzhledem k tomu, že se českým školám dostává poprvé do rukou takové množství evaluačních nástrojů bez kontrolovaného vzdělávání a zácvičení při jejich využívání, existuje obecně zvýšené riziko pro jejich nevhodné užívání či snahu o „přeinterpretování“ získaných výsledků. Velkým rizikem tak je i vyvozování pro školu závažných opatření z informací dílčího charakteru.

Ke každému evaluačnímu nástroji vznikl v rámci projektu manuál, který je umístěn ke stažení na webových stránkách projektu: [www.nuov.cz/ae](http://www.nuov.cz/ae). Tento manuál má charakter **uživatelské příručky** (Standards, 2001) a obsahuje podrobné informace o nástroji včetně postupů správné administrace a interpretování výsledků. Z těchto podrobných manuálů vychází i stručná charakteristika v jednotlivých kapitolách o evaluačních nástrojích. Seznam manuálů je v úplnosti uveden na konci publikace.



#### 4.1.4 Představení jednotlivých evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě

Dále v kapitole jsou představeny tyto evaluační nástroje vytvořené a ověřené v projektu Cesta ke kvalitě:

1	Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce
2	Anketa pro rodiče. Anketa škole na míru
3	Anketa pro žáky. Anketa škole na míru
4	Anketa pro učitele. Anketa škole na míru
5	Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů
6	Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy
7	Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí
8	Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch
9	Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení
10	360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení
11	Metody a formy výuky. Hospitační arch
12	Učíme děti učit se. Hospitační arch
13	Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch
14	Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče
15	Klima školní třídy. Dotazník pro žáky
16	Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele
17	Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry
18	Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky
19	Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele
20	Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky
21	Poradenská role školy. Posuzovací arch
22	Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch
23	Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky
24	Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky
25	Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky
26	Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy
27	ICT v životě školy – Profil školy <sup>21</sup> . Metodický průvodce
28	Internetová prezentace školy. Posuzovací arch
29	Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání
30	Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem

## 1. Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce

Autorka nástroje: Martina Kekule

Rámec pro vlastní hodnocení školy (RVHŠ) byl vytvořen jako zastřešující evaluační nástroj, který pomůže škole splnit požadavky podle legislativy vztahující se k vlastnímu hodnocení školy platné v roce 2010 (zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška 15/2005 Sb. a její novela č. 225/2009 Sb.). Nástroj je použitelný i po legislativní úpravě platně od 1. ledna 2012 (zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění školský zákon). Jádrem tohoto nástroje je soubor kritériálních otázek strukturovaných podle oblastí kvality školy. Elektronická podpora umožňuje po vyplnění automatické vygenerování zprávy o vlastním hodnocení školy. Východiskem pro vymezení oblastí, podoblastí a kritériálních otázek byly vedle legislativních dokumentů hodnotící dokumenty České školní inspekce (Komentovaná Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2009/2010), příklady ze zahraničí (Jak dobrá je naše škola – skotský systém indikátorů, 1999), přehledová zpráva Eurydice (Evaluace škol poskytujících povinné vzdělání v Evropě, 2005) a zprávy o vlastním hodnocení školy vytvořené samotnými školami v ČR. Metodologickým vzorem byly systémy inspirované EFQM (European Foundation for Quality Management), konkrétně systém pro hodnocení organizací veřejného sektoru CAF (Společný hodnotící rámec. Model CAF, 2009) a model START určený pro podnikatelskou oblast (Model START. Uživatelská příručka, 2010).

**Cílem** RVHŠ je provést vedení školy systematickým přemýšlením o kvalitě školy od posouzení aktuálního stavu doložené postupně shromažďovanými důkazy až po stanovení opatření k rozvoji školy pro další období.

### Popis nástroje

Celkem 117 kritériálních otázek (přičemž každému uživateli podle typu školy se zobrazuje počet nižší – jen relevantní kritéria daného typu školy) je strukturováno do pěti oblastí, z nichž každá je dále dělena na pět podoblastí:

1. Podmínky k vzdělávání: demografické, personální, bezpečnostní a hygienické, ekonomické, materiální
2. Obsah a průběh vzdělávání: vzdělávací program, plánování výuky, podpůrné výukové materiály, realizace výuky, mimovýukové aktivity
3. Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání: klima školy, systém podpory školy žákům, zohlednění individuálních potřeb žáka, spolupráce s rodiči, spolupráce s odbornými institucemi a zřizovatelem
4. Výsledky vzdělávání žáků: znalosti a dovednosti, klíčové kompetence, postoje, motivace, úspěšnost absolventů
5. Vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků: strategické řízení, organizační řízení školy, pedagogické řízení školy, profesionalita a rozvoj lidských zdrojů, partnerství školy a externí vztahy

Pro zhodnocení oblastí 1, 2, 3 a 5 je použita škála vztahující se k nastavení procesů. Vedle škálových hodnot může uživatel pracovat i s jemnějším bodovým hodnocením.

**Škála I**

N – Neřešeno.	0 bodů
0 – Nedostatek důkazů.	0 bodů
1 – Začátek.	1–20 bodů
2 – Určitý pokrok.	21–50 bodů
3 – Podstatný pokrok.	51–80 bodů
4 – Dosaženo.	81–100 bodů

Pro oblast 4 jsou použity dvě škály mapující charakter výsledků: 1. z hlediska jejich absolutních hodnot, 2. z hlediska časového trendu.

**Škála 1**

- 0 – Výsledky nejsou zjišťovány.
- 1 – Výsledky jsou podprůměrné v mnoha směrech.
- 2 – V několika málo směrech jsou výsledky dobré/vynikající, v ostatních podprůměrné.
- 3 – Výsledky jsou v mnoha směrech dobré.
- 4 – Výsledky jsou v mnoha směrech vynikající.

**Škála 2**

- N – Výsledky nejsou zjišťovány.
- 1 – Hodnoty se v čase zhoršují.
- 0 – Hodnoty jsou v čase stabilní.
- 1 – Hodnoty se v čase mírně zlepšují.
- 2 – Hodnoty se v čase výrazně zlepšují.

Vedle těchto číselných vyjádření hodnocení je uživatel vybízen k uvedení konkrétních důkazů či odůvodnění. Postupně si může evidovat možné návrhy na zlepšení. Před vytvořením editovatelné zprávy o vlastním hodnocení školy se od uživatele očekává souhrnné zhodnocení oblastí a návrh závazných opatření pro další období. Podrobné vyhodnocení všech kritérií může být použito jako příloha zprávy.

**Administrace**

Evaluační nástroj umožňuje pouze elektronické vyplnění jedním uživatelem. Vyplnění však není nutné provádět celé najednou a konečné vyplnění může být výsledkem širší dohody pracovníků školy. Evaluační nástroj umožňuje vygenerovat a vytisknout podklady, které mohou sloužit pro diskusi a hledání konsenzu ve skupinách učitelů. Ačkoli je možné na všechny kritériální otázky odpovědět na základě subjektivního úsudku, je žádoucí, a položky nástroje k tomu vybízejí, aby byly hledány objektivnější opory pro vyplnění prostřednictvím jiných evaluačních nástrojů, které mohou poskytnout validnější a reliabilnější odpovědi na položené kritériální otázky.

### Hodnocení a interpretace

V průběhu vyplňování RVHŠ je stále uplatňováno subjektivní a vědomé hodnocení uživatele. Objektivnější charakter mohou výsledky získat tehdy, pokud je hodnocení opřeno: a) o konkrétní důkazy, např. využitím spolehlivých evaluačních nástrojů, nebo b) o konsenzuální hodnocení více osob.

Výsledkem použití RVHŠ však není jen vyplnění odpovědí na kritériální otázky, ale především stanovení opatření pro období následující. Zhodnocení předcházejícího období má pro formulaci opatření informačně podpůrný charakter.

### Ověřování

Při vzniku RVHŠ byl kladen velký důraz na obsahovou validitu kritériálních otázek. Jejich struktura byla vytvořena na základě řady zdrojů domácích i zahraničních, které se zabývají vymezením kritérií kvality školy. Konečná podoba zohledňuje především strukturaci podle aktuálně platných legislativních dokumentů. Tato struktura byla dotvořena v konzultacích s řediteli českých škol. Spolu s řediteli škol byly vyladěny i formulace kritériálních otázek a škály. Během ročního užívání RVHŠ školami byly shromážděny příklady zdrojů důkazů v jednotlivých kritériích. Tyto příklady byly po kritickém posouzení nabídnuty v rámci nástroje všem školám.

### Komentář

Ačkoli byla základní struktura tohoto nástroje dána aktuálně platnými legislativními dokumenty, jeho použitelnost má platnost trvalou. Každá škola, která řeší téma kvality, si ji rozděluje na určité oblasti i podoblasti a v nich sleduje výsledky v určitých kritériích. Jak bude tato struktura vytvořena, je věcí dohody a tento evaluační nástroj určitou strukturu nabízí.

## 2. Anketa pro rodiče. Anketa škole na míru

Autoři nástroje: Tomáš Kohoutek, Jan Mareš

Evaluační nástroj Anketa pro rodiče je koncipován jako variabilní metoda dotazování, kde si škola sama vybírá z nabídky otázek ty, které chce v daném období rodičům položit. Okruh více než 170 otázek byl vytvořen autory na základě konzultací s řediteli škol různých typů, kteří mají s dotazováním rodičů touto formou již zkušenosti. Při elektronickém vyplnění rodiči se škole automaticky generuje zpráva s výsledky.

**Cílem** anket je získání informací o pohledu rodičů na školu v tématech a otázkách, které školu prioritně zajímají.

### Popis nástroje

Základní verze ankety se zaměřuje na deset oblastí, závěrečná jedenáctá sekce je shrnující a obsahuje i celkové hodnocení spokojenosti s jednotlivými aspekty chodu školy a otázky po silných a slabých stránkách školy. V závorce u jednotlivých sekcí je počet nabízených uzavřených otázek (při filtru pro základní školu), vedle toho je nabídnuto osm otázek otevřených.

#### 1. Informace

1.1 dostatečnost informací (7)

1.2 přínos jednotlivých zdrojů informací (9)

#### 2. Zázemí školy (14)

3. Výuka
  - 3.1 spokojenost s úrovní výuky (25)
  - 3.2 spokojenost s oblastmi výuky (9)
  - 3.3 náročnost požadavků školy (6)
  - 3.4 rozdíly v kvalitě výuky (3)
  - 3.5 domácí příprava (1)
4. Působení školy
  - 4.1 spokojenost s úrovní výchovného působení – pravidla, institucionální podpora, přístup (7)
  - 4.2 rozvoj hodnot a morálních vlastností (15)
5. Další aktivity – doplňkové aktivity, mimoškolní činnost (7)
6. Vztahy – klima školy (16)
7. Spolupráce rodičů – participace rodičů na životě školy, komunikace s dítětem o škole (9)
8. Spolupráce školy s partnery (4)
9. Komunikace mezi rodiči a školou (12)
10. Vedení školy (5)
11. Shrnující otázky, celkové zhodnocení (12)

Výběr položek do ankety činí škola sama prostřednictvím koordinátora, který nastavuje parametry ankety. Koncepce ankety důsledně sleduje obecné principy pro konstrukci dotazníků. Většina položek je formulována jako uzavřené otázky s možností odpovědi na posuzovací škále (zpravidla čtyřbodové: „rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne“ plus varianta „nedovedu posoudit“) a zaměřuje se na zkušenost, jejíž intenzitu by respondenti měli být schopni na dané škále poměrně jednoznačně vyjádřit. Škola může do formuláře doplňovat i vlastní položky, které se mohou např. týkat konkrétních aktivit či událostí ve škole. Za každou sekci také následuje možnost zařadit položku, v níž mohou rodiče doplnit slovní upřesňující komentář nebo další námět.

### **Administrace**

Vlastní anketu je možné realizovat dvěma způsoby – elektronicky, nebo prostřednictvím vtištěných formulářů, které jsou po vyplnění rodiči zadány do elektronického systému. Vyplňování ankety je anonymní. Příprava ankety je v obou případech shodná. Uživatel (ředitel či koordinátor autoevaluace ve škole) vybere v systému typ školy, čímž se následně budou nabízet pouze otázky pro daný typ školy relevantní. Dále uživatel upraví či doplní úvodní text pro respondenty, který by měl obsahovat i informace, kde, kdy a jakým způsobem budou výsledky pro rodiče zveřejněny. Následuje samotný výběr otázek v jednotlivých oblastech. Je možné doplňovat i otázky vlastní. Výběr otázek by ale měl probíhat uvážene, není dobré rodiče množstvím otázek zahltit. Po ukončení výběru otázek je možné buď zveřejnit rodičům odkaz na on-line anketu, nebo formulář s vybranými anketními otázkami vytisknout pro kopírování a rozdáni rodičům (v tomto případě je pak nutné získané odpovědi rodičů ručně přepsat do systému). V obou případech ale vyhodnocení odpovědí rodičů následně probíhá automaticky včetně generování zprávy. Autoři doporučují, aby byla věnována pozornost komunikaci s rodiči před vlastním zadáním anket. Rodiče mohou být zapojeni do vytipování otázek, v každém případě by měly být využity běžné komunikační kanály školy (internetové stránky, třídní schůzky) k informování o průběhu plánovaného šetření. Pozitivní zkušenosti rodičů s jedním šetřením totiž zvyšují návratnost a zájem v šetřeních dalších.

### Hodnocení a interpretace

Automaticky generovaná zpráva s výsledky v úvodu obsahuje přehledovou tabulku s počty respondentů ve struktuře, zda anketu vyplnil otec či matka nebo oba rodiče společně, případně zda anketu vyplnila jiná pečující osoba, zda se výpovědi rodičů vztahují k chlapci či dívce a v jakém ročníku. Odpovědi na jednotlivé uzavřené otázky jsou prezentovány relativními četnostmi odpovědí. U otevřených otázek je prezentována relativní četnost odpovědí a následují autentické výroky respondentů. Zpráva vyzdvihuje některé hodnotící položky do tří kategorií na základě relativních četností odpovědí na škále:

1. s rozhodnou převahou kladného hodnocení
2. s převážně kladným hodnocením
3. s relativně největšími rezervami

Autoři doporučují, aby škola věnovala pozornost automaticky generovaným nabízeným interpretacím a tyto interpretace případně upravovala, doplňovala s ohledem na specifický kontext školy a s ohledem na okruh čtenářů, kterému bude zpráva předložena. Automaticky generovaná zpráva tyto ediční zásahy umožňuje.

### Ověřování

Tento evaluační nástroj byl vyvíjen v úzké spolupráci autorů a pracovní skupiny zástupců různých typů škol – vedoucích pracovníků a koordinátorů autoevaluace. Při tvorbě byly brány v potaz předchozí zkušenosti s průběhem obdobných šetření. Návrhy obsahu dotazníku, formy zadávání i znění položek jsou výsledkem diskusí pracovní skupiny. Pracovní verze ankety prošla rovněž pilotáží v deseti školách různého typu a zaměření. V této fázi byli požádáni o individuální zpětnou vazbu zástupci rodičů (N = 78) především ke srozumitelnosti a relevanci položek.

### Komentář

Nástroj Anketa pro rodiče je specifický zejména tím, že umožňuje škole vytvoření ankety podle svého uvážení, avšak na základě výběru ověřených položek. Zásadní vliv na možnost interpretace výsledků má návratnost. Zkušenosti některých škol vypovídají o tom, že je vhodné přizvat zástupce rodičů již ve fázi výběru otázek (zvýšení zájmu rodičů odpovídat na otázky, které pokládají v dané škole za nejvíce relevantní). Stoprocentní návratnost nelze předpokládat už proto, že anketa je anonymní a účast nelze vynucovat. Výsledky nejsou objektivním popisem stavu ani nezávislým expertním posouzením. Jedná se o pohled rodičů na školu, který by škola měla brát jako důležitý, a současně využívání tohoto evaluačního nástroje by mělo podporovat komunikaci mezi školou a rodiči. I když výsledky ankety mohou být chápány jako všeobecné a orientační, je možné pokračovat další, podrobnější fází šetření v identifikovaných problémových oblastech oslovením dalších skupin (učitelé, žáci) nebo s využitím dalších evaluačních nástrojů (klíma třídy, klíma učitelského sboru atp.).

Výsledky ankety by měly být v uvážené (ne v neupravené automaticky vygenerované zprávě, nikoli zkreslující výsledky, ale např. vhodně komentované, či s anonymizováním případných jmen, která by se mohla objevit v otevřených výpovědích) podobě prezentovány rodičům.



### 3. Anketa pro žáky. Anketa školy na míru

Autoři nástroje: Tomáš Kohoutek, Jan Mareš

Evaluační nástroj Anketa pro žáky je koncipován jako variabilní metoda dotazování, kde si škola sama vybírá z nabídky otázek ty, které chce v daném období žákům položit. Okruh více než 120 otázek byl vytvořen autory za pomoci konzultací s řediteli škol různých typů (jednalo se o stejný panel ředitelů, jako v případě anket pro učitele a pro rodiče), kteří mají s dotazováním žáků touto formou již zkušenosti. Při elektronickém vyplnění žáky se škole automaticky generuje zpráva s výsledky. Cílem anket je získání informací o pohledu žáků na školu v tématech a otázkách, které školu prioritně zajímají.

#### Popis nástroje

Základní verze ankety se zaměřuje na sedm oblastí, závěrečná osmá je shrnující a obsahuje i celkové hodnocení spokojenosti s jednotlivými aspekty chodu školy a otázky na silné a slabé stránky školy. V závorce u jednotlivých sekcí je počet nabízených uzavřených otázek (při filtru pro základní školu), vedle toho je nabídnuto šest otázek otevřených. Další otázky specifické pro kontext konkrétní školy je navíc možné do jednotlivých sekcí přidávat.

1. Motivace (9)
2. Výuka a vzdělávání
  - 2.1 průběh výuky (16)
  - 2.2 rozdíly ve výuce (3)
  - 2.3 hodnocení (6)
  - 2.4 náročnost (6)
  - 2.5 výsledky, překážky (9)
  - 2.6 domácí příprava (1)
3. Atmosféra na škole, vztahy (17)
4. Pravidla, problémy (12)
5. Zázemí školy (11)
6. Další aktivity (18)
7. Aktivita, zapojení žáků (10)

Výběr položek do ankety dělá škola sama. Koncepce ankety důsledně sleduje obecné principy pro konstrukci dotazníků. Většina položek je formulována jako uzavřené otázky s možností odpovědi na posuzovací škále (zpravidla čtyřbodové: „rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne“ plus varianta „nedovedu posoudit“) a zaměřuje se na zkušenost, jejíž intenzitu by respondenti měli být schopni na dané škále poměrně jednoznačně vyjádřit. Za sekcemi 2.2, 4 a v závěru následuje možnost zařadit položku, v níž mohou žáci doplnit slovní upřesňující komentář nebo další námět.

#### Administrace

Vzhledem k způsobu dotazování je anketa určena pro žáky od druhého stupně základních škol a pro starší žáky základních uměleckých škol. Vlastní anketu je možné realizovat dvěma způsoby – elektronicky, nebo prostřednictvím vytištěných formulářů, které jsou po vyplnění žáky zadány do elektronického systému. Vyplňování ankety je anonymní.

Návratnost je možné podpořit vytvořením podmínek pro vyplnění ankety žáky ve škole. Možné je i elektronické vyplňování „z domova“. Příprava ankety je v obou případech shodná. Uživatel (ředitel či administrátor ve škole) vybere typ školy, čímž se následně budou nabízet pouze otázky pro daný typ relevantní. Dále uživatel upraví či doplní úvodní text pro respondenty. Následuje vlastní výběr otázek. Je možné doplňovat i otázky vlastní.

### **Hodnocení a interpretace**

Zpráva pro všechny možné varianty ankety začíná upravitelným (editovatelným) návrhem úvodního textu, kde se shrnuje, kterých oblastí se anketa týkala a jakou formou se žáci nebo studenti vyjadřovali. Úvodní text je doplněn tabulkou o účasti v anketě, která obsahuje i základní údaje, které mohli žáci dobrovolně připojit (zda dotazník vyplňuje žákyně nebo žák, do kterého ročníku chodí). Údaje o počtech i procentech žáků, kteří se vyjádřili k jednotlivým posuzovaným oblastem, jsou k dispozici i zvlášť pro každý tematický okruh zařazený do ankety. Zpráva pokračuje popisem výsledků v jednotlivých oblastech: výsledky položek s posuzovací škálou jsou pracovně rozděleny do pěti kategorií – zpravidla se shodou nebo rozhodnou převahou určitého názoru nebo kladného hodnocení (nad 50 % odpovědí „ano“ a „spíše ano“ a méně než 20 % odpovědí „spíše ne“ a „ne“), s převahou názoru nebo kladného hodnocení při současném výskytu odpovědí záporných (nad 50 % odpovědí „ano“ a „spíše ano“, ale alespoň 20 % odpovědí „spíše ne“ a „ne“), s méně než polovičním zastoupením daného názoru (úhrnně méně než 50 % a více než 20 % kladných odpovědí), s minoritním zastoupením určitého typu odpovědi (nejvýše 20 %) a s jeho absencí. Podrobné rozdělení odpovědí je prezentováno v tabulkách vkládaných průběžně do textu zprávy. U kvantifikovaných položek je přidán slovní komentář k rozdělení odpovědí. U otevřených otázek je uvedeno procentuální zastoupení žáků, kteří projeví zájem vyjádřit se, a výčet jejich výpovědí. Autoři doporučují, aby škola věnovala pozornost automaticky generovaným nabízeným interpretacím a tyto interpretace případně upravovala, doplňovala s ohledem na specifický kontext školy a s ohledem na okruh čtenářů, kterému bude zpráva předložena.

### **Ověřování**

Tento evaluační nástroj byl vyvíjen v úzké spolupráci autorů a pracovní skupiny zástupců různých typů škol – vedoucích pracovníků a koordinátorů autoevaluace. Při tvorbě byly brány v potaz předchozí zkušenosti s průběhem obdobných šetření. Návrhy obsahu dotazníku, formy zadávání i znění položek jsou výsledkem diskusí pracovní skupiny. Manuál k evaluačnímu nástroji ještě neobsahuje výsledky kvantitativní pilotáže. Zejména orientační normy u jednotlivých položek by byly uživatelům nápomocné.

### **Komentář**

Nástroj Anketa pro žáky je specifický, podobně jako Anketa pro rodiče a Anketa pro učitele, zejména tím, že umožňuje škole vytvoření ankety podle jejího uvážení výběrem ověřených položek. Zásadní vliv na interpretovatelnost výsledků má návratnost. Tu lze zvýšit vytvořením podmínek pro elektronické vyplnění žáky ve škole. V tomto případě však mohou mít žáci menší důvěru v anonymitu ankety. Dále autoři upozorňují na to, že je potřeba na výsledky nahlížet orientačně. Výsledky nejsou objektivním popisem stavu ani nezávislým expertním posouzením. Jedná se o pohled žáků na školu, který by škola měla brát jako důležitý. Výsledky ankety by měly být v uvážené podobě (ne v neupravené automaticky vygenerované zprávě) prezentovány žákům.

## 4. Anketa pro učitele. Anketa školy na míru

Autoři nástroje: Tomáš Kohoutek, Jan Mareš

Evaluační nástroj Anketa pro učitele je koncipován, obdobně jako Anketa pro rodiče a Anketa pro žáky, jako variabilní metoda dotazování, kde si škola sama vybírá z nabídky otázek ty, které chce v daném období položit učitelům a nepedagogickým zaměstnancům školy (Kohoutek a Mareš, 2012). Okruh více než 180 otázek (v základní verzi pro učitele ZŠ a SŠ) byl vytvořen autory za pomoci konzultací s řediteli různých typů škol, kteří mají s dotazováním učitelů touto formou již zkušenosti. Po elektronickém vyplnění respondenty se škole automaticky generuje zpráva s výsledky.

**Cílem** anket je získání informací o pohledu učitelů a nepedagogických pracovníků na školu v tématech a otázkách, které školu prioritně zajímají.

### Popis nástroje

Anketa je rozdělena na část pro učitele a část pro nepedagogické pracovníky školy. Základní verze ankety pro učitele se zaměřuje na 11 oblastí, závěrečná dvanáctá sekce je shrnující a obsahuje i celkové hodnocení spokojenosti s jednotlivými aspekty chodu školy a otázky po silných a slabých stránkách školy. Na několika místech je navíc možné doplňovat do ankety uzavřené i otevřené otázky. Tato možnost má podle autorů sloužit především k doplnění konkrétních aktivit, přírůstků ve vybavení školy apod., jejichž rozmanitost lze stěží zachytit v základní nabídce položek, ale které mohou být pro školu významné. Verze pro nepedagogické pracovníky obsahuje tři oblasti a jednu shrnující. V závorce u jednotlivých sekcí je počet nabízených uzavřených otázek (při filtru pro základní či střední školu), vedle toho je nabídnuto celkem pět otázek otevřených učitelům a dvě nepedagogickým pracovníkům.

### Část pro učitele

1. Postoje, preference (16)
2. Reflexe vlastních výsledků, sebehodnocení (5)
  - 2.1 výsledky žáků (14)
  - 2.2 úspěchy – ve vztahu k preferencím (18)
  - 2.3 překážky a nedostatky v práci (13)
3. Metody a formy výuky (6)
4. Výsledky, hodnocení
  - 4.1 hodnocení žáků (8)
  - 4.2 náročnost požadavků školy (5)
  - 4.3 překážky (11)
5. Sebehodnocení činnosti pedagoga
  - 5.1 zdroje zpětné vazby (4)
  - 5.2 postupy sebehodnocení (9)
6. Další vzdělávání pedagogických pracovníků
  - 6.1 ochota k dalšímu vzdělávání (1)
  - 6.2 formy dalšího vzdělávání (9)

7. Spolupráce
  - 7.1 spolupráce v pedagogickém sboru, spolupráce s žáky a rodiči (11)
  - 7.2 spolupráce s nepedagogickými pracovníky (5)
8. Podpora ze strany školy, vedení školy (16)
9. Vztahy (7)
10. Zázemí a vybavení školy
  - 10.1 zázemí (8)
  - 10.2 vybavení pro výuku (6)
  - 10.3 výpočetní technika (11)
11. Spokojenost s pracovními podmínkami (5)
12. Shrnující otázky, celkové zhodnocení (1)
 

**Část pro nepedagogické pracovníky**

  1. Spolupráce
    - 1.1 spolupráce s vyučujícími, žáky, rodiči (5)
    - 1.2 spolupráce s ostatními nepedagogickými zaměstnanci (5)
  2. Pracovní podmínky, zázemí (6)
  3. Vedení školy (11)
  4. Shrnující otázky, celkové zhodnocení (1)

Výběr položek do ankety činí škola sama. Koncepce ankety důsledně sleduje obecné principy pro konstrukci dotazníků. Většina položek je formulována jako uzavřené otázky s možností odpovědi na posuzovací škále (zpravidla čtyřbodové: „rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne“ plus varianta „nedovedu posoudit“). Na konci některých sekcí následuje možnost zařadit položku, v níž mohou učitelé doplnit slovní upřesňující komentář nebo další námět.

### **Administrace**

Vlastní anketu je možné realizovat dvěma způsoby – elektronicky, nebo prostřednictvím vtištěných formulářů, které jsou po vyplnění respondenty zadány do elektronického systému. Vyplňování ankety je anonymní. Příprava ankety je v obou případech shodná. Uživatel (ředitel či administrátor ve škole) vybere typ školy, čímž se následně budou nabízet pouze otázky pro daný typ relevantní. Dále uživatel upraví či doplní úvodní text pro respondenty. Následuje vlastní výběr otázek. Je možné doplňovat i otázky vlastní.

### **Hodnocení a interpretace**

Zpráva s výsledky se po elektronickém vyplnění respondenty škole vygeneruje automaticky. Odpovědi na jednotlivé uzavřené otázky jsou prezentovány relativními četnostmi odpovědí. U otevřených otázek je prezentována relativní četnost odpovědí a následují autentické výroky respondentů. Zpráva pokračuje popisem výsledků v jednotlivých oblastech: výsledky položek s posuzovací škálou jsou pracovníě rozděleny do pěti kategorií – zpravidla se shodou nebo rozhodnou převahou určitého názoru nebo kladného hodnocení (nad 50 % odpovědí „ano“ a „spíše ano“ a méně než 20 % odpovědí „spíše ne“ a „ne“), s převahou názoru nebo kladného hodnocení při současném výskytu odpovědí záporných (nad 50 % odpovědí „ano“ a „spíše ano“, ale alespoň 20 % odpovědí „spíše ne“ a „ne“), s méně než polovičním zastoupením daného názoru (úhrnně méně než 50 % a více než 20 % kladných odpovědí), s minoritním zastoupením určitého typu odpovědi (nejvýše 20 %) a s jeho absencí.

Podrobné rozdělení odpovědí je prezentováno v tabulkách vkládaných průběžně do textu zprávy. U kvantifikovaných položek je přidán slovní komentář k rozdělení odpovědí. U otevřených otázek je uvedeno procentuální zastoupení učitelů, kteří projeví zájem vyjádřit se, a výčet jejich výpovědí. Autoři doporučují, aby škola věnovala pozornost automaticky generovaným nabízeným interpretacím a tyto interpretace případně upravovala, doplňovala s ohledem na specifický kontext školy a s ohledem na okruh čtenářů, kterému bude zpráva předložena.

### Ověřování

Tento evaluační nástroj byl vyvíjen v úzké spolupráci autorů a pracovní skupiny zástupců různých typů škol – vedoucích pracovníků a koordinátorů autoevaluace. Při tvorbě byly brány v potaz předchozí zkušenosti s průběhem obdobných šetření. Návrhy obsahu dotazníku, formy zadávání i znění položek jsou výsledkem diskusí pracovní skupiny. Pracovní verze ankety byly průběžně upravovány na základě zpětné vazby od členů pracovní skupiny. Pilotním šetřením prošla i elektronická verze dotazníku a aplikace generované zprávy. Manuál k evaluačnímu nástroji ještě neobsahuje výsledky kvantitativní pilotáže. Zejména orientační normy u jednotlivých položek by byly uživateli nápomocné.

### Komentář

Nástroj Anketa pro učitele je specifický zejména tím, že umožňuje škole vytvoření ankety podle jejího uvážení, avšak na základě výběru ověřených položek. Zásadní vliv na možnost interpretace výsledků má návratnost. Vhodné je přizvat učitele nebo alespoň užší vedení školy k výběru otázek (které otázky jsou pokládány učiteli v dané škole za nejvíce relevantní).

Autory je doporučováno využití kombinace nástrojů Anket pro učitele i s Anketami pro rodiče a Anketami pro žáky. Zkušenosti ze škol, které se na přípravě anket podílely a které mají dlouhodobější zkušenost s opakovaným šetřením tohoto typu, potvrzují, že samo začlenění názorů respondentů z řad učitelů a nepedagogických zaměstnanců do procesu vlastního hodnocení školy působí při vhodné práci s výsledky jako povzbuzování participace respondentů na chodu školy, jako prostředek k probuzení a strukturování zájmu o život školy. To předpokládá i zvolení vhodné formy prezentace výsledků učitelům i nepedagogickým pracovníkům.

## 5. Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů

Autoři nástroje: Petr Bannert a kol.

Evaluační nástroj Analýza dokumentace školy vznikl v autorském kolektivu ředitelů škol pod vedením Petra Bannerta, který významně vycházel z vlastní bakalářské práce vzniklé v rámci studia školského managementu na PedF UK (2010). Evaluační nástroj je založen na utříděném seznamu kvantitativních indikátorů, které jsou vypočítávány z údajů, které si škola vede v rámci své povinné a další dokumentace (matrika, třídní knihy, třídní výkazy, žákovské knížky, katalogy, výsledky soutěží apod.), z údajů, které škola předává dalším institucím – statistiky (MŠMT, ČŠI, informační systémy kraje, výroční zpráva o činnosti školy apod.), a z údajů, jež si škola získává pro vlastní potřebu (CERMAT, SCIO, výroční zprávy kraje, systémové informační portály apod.).

Metodologickou inspirací vzniku nástroje byly každoročně vydávané publikace OECD Education at a Glance (2005–2010) obsahující indikátory kvality vzdělávacích systémů.

**Cílem** evaluačního nástroje je nabídnout škole výběr kvantitativních indikátorů, které jsou vypočteny ze stávající školou shromažďované dokumentace. Maximálně je využíváno vedení elektronické podoby příslušné dokumentace.

### Popis nástroje

Evaluační nástroj pokrývá oblasti dané rámcovou strukturou vlastního hodnocení školy, které vycházejí z třídění podle vyhlášky č. 15/2005 Sb. a její novely č. 225/2009 Sb. (v závorce je uveden počet navržených indikátorů – celkem 36, přičemž škola si může navrhnout i indikátory vlastní):

1. Podmínky ke vzdělávání (11)
2. Obsah a průběh vzdělávání (2)
3. Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělání (5)
4. Výsledky vzdělávání žáků (13)
5. Vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (5)

Pro rychlejší elektronické vyhledávání je vedena katalogová evidence jednotlivých indikátorů v následující informační struktuře:

- Název indikátoru
- Klíčová slova pro vyhledávání
- Pokrývací oblast
- Specifikace sledované oblasti
- Zdroj dat/informací
- SW podpora evidence
- Informační hodnota
- Forma výstupu
- Možnosti relačních vztahů
- Periodicita sledování
- Rizika při vyhodnocování
- Doplnující informace

### Administrace

Nástroj je určen především pro školy základní a střední. Evaluační nástroj nabízí využití dokumentace vedené v informačních systémech školy (např. Bakalář). Tyto systémy umožňují generování datových souborů, které jsou v SW podpoře nástroje dále zpracovávány. Dále nástroj obsahuje webovou aplikaci umožňující škole rychlou orientaci v nabídce indikátorů i možnost vkládání indikátorů vlastních podle výše uvedené struktury informací. Je zde uveden i webový rozcestník pro získávání potřebných informací k výpočtu daného indikátoru.



### Hodnocení a interpretace

Evaluační nástroj podporuje u jednotlivých indikátorů jejich interpretační význam zejména možnostmi porovnání:

- s požadavky na hodnotu indikátoru stanovenou školou
- s hodnotami regionálních či republikových průměrných hodnot
- s hodnotami školy v časové perspektivě
- s hodnotami definovaného okruhu škol (benchmarking)

Podporována je i grafická prezentace výsledků.

### Ověřování

Evaluační nástroj vznikl pod autorským vedením Petra Bannerta, v době vzniku nástroje zástupce ředitele velké střední školy. Autorský kolektiv byl složen z ředitelů základních a středních škol včetně konzervatoře. Při tvorbě byly vytipovány ze všech možností ty indikátory, které autorský kolektiv pokládal za relevantní k využití v určitém typu škol. Vedle metodiky výpočtu indikátoru byly navrženy zdroje informací pro stanovení hodnoty indikátorů pro regionální či republikové porovnání. Tímto postupem vzniku byla zajištěna obsahová validita indikátorů. Zda bude určitý navržený indikátor využit, je již na rozhodnutí každé školy. Posouzena musí být zejména jeho relevance vzhledem k cílům a prioritám školy.

### Komentář

Autoři nástroje upozorňují zejména na uvážlivé pracování s daty. Kontrolovat je potřeba jejich aktuálnost a úplnost v informačních systémech škol i v databázích veřejně přístupných. Pro školu samotnou budou mít patrně největší význam porovnání hodnot indikátorů v časových řadách. V tomto případě je potřeba mít na zřeteli, že toto porovnání je možné pouze tehdy, jestliže je stabilní i metodika sběru dat a postup výpočtu indikátorů. Důležitý je i způsob zacházení s osobními údaji žáků a učitelů – musí se dít v souladu se zákonem o jejich ochraně (zákon č. 101/2000 Sb., v platném znění).

## 6. Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy

Autoři upravené verze nástroje: Milan Pol, Bohumíra Lazarová

Autoři uvádějí, že se jedná „o mnohokrát upravovaný a k různým cílům využívaný nástroj, resp. postup založený na řízené diskusi v týmu“ (Pol a Lazarová, 2011). Vlastní obsah obnáší výroky s pojmenováním konkrétních kvalit školy a je autory vytvořen a upraven na základě pilotáže. Autoři řízenou skupinovou diskusi obohatili i o následný dotazník, který by měl být sestrojen a zadán až podle výsledků diskuse.

Hlavním **cílem** nástroje je stimulovat ve škole diskusi o prioritách a vizích školy. Dílčími cíli mohou být:

- podporovat vznik shody na hlavních hodnotách a potřebách školy
- napomáhat k vyjasnění postupů, jak priority a vize naplňovat
- stimulovat diskusi o možnostech změn
- podporovat spolupráci učitelů, případně dalších pracovníků dané školy

### Popis nástroje

Podklady pro skupinovou diskusi jsou tvořeny 66 výroky rozdělenými do 12 oblastí kvality školy. Uvádíme seznam těchto oblastí (v závorce je uveden počet výroků v oblasti) s příkladem výroku:

1. Cíle školy (6) – např.: „Cíle školy jsou všem jasné.“
2. Kurikulum – výukové plány (6) – kupř.: „Obsahy jednotlivých předmětů na sebe navazují.“
3. Vztah k lokalitě a vnější vztahy (5) – např.: „Škola spolupracuje s místní komunitou.“
4. Kompetence a vzdělávání učitelů (6) – např.: „Učitelé si navzájem předávají své zkušenosti.“
5. Vedení a řízení školy (6) – např.: „Vedení školy se snaží ke všem přistupovat spravedlivě.“
6. Oddanost lidí a motivace (5) – kupř.: „Inovativní a tvořivá práce se odměňuje.“
7. Reflexe a (auto)evaluace (3) – např.: „Pravidelné sebehodnocení je povinností každého učitele.“
8. Vybavení a vzhled školy (4) – např.: „Škola je příjemným a otevřeným prostorem.“
9. Dělbá práce a organizace (7) – kupř.: „Funkce zaměstnanců jsou jednoznačně určeny.“
10. Rozhodování (6) – např.: „Učitelé se shodují ve stanovování pravidel školního života.“
11. Vztahy ve škole (9) – kupř.: „Většina žáků se s důvěrou obrací na učitele i v osobních problémech.“
12. Inovace a změna (2) – např.: „Škola se soustředí na zlepšení každodenních rutin.“

Navazující dotazník by měl být vytvořen z maximálně 25 nejčastěji diskutovaných tvrzení.

Navržena je škála:

- 1 – vůbec není typické pro naši školu
- 2 – je spíše netypické pro naši školu
- 3 – je spíše typické pro naši školu
- 4 – je zcela typické pro naši školu
- 0 – nevím, nemohu posoudit

V dotazníku je navržen prostor i pro volné výpovědi učitelů.

### Administrace

Využití metody je adresováno učitelům (případně dalším pracovníkům) základních či středních škol v minimálním počtu 12 osob (mělo by jít vždy o skupinu z téže školy). Výhodou, ale ne podmínkou, je počet osob dělitelný čtyřmi. Pokud je počet osob lichý nebo nedělitelný čtyřmi, je třeba najít způsob, jak smysluplně rozdělit účastníky do skupin. Práce se skupinou je rozdělena do několika kroků:

1. uvedení do věci
2. individuální práce
3. práce ve dvojicích/trojicích
4. práce ve čtveřicích/pěticích
5. vizualizace
6. prezentace s diskusí

Skupinová diskuse zabere 2–2,5 hodiny. V blízké době po skupinové diskusi může být účastníkům zadán dotazník pro individuální a anonymní vyplnění.

### Hodnocení a interpretace

Výstupem z diskuse může být shoda na hodnotách a vizích školy, odhalení neshod a rozporů, uvědomění si některých „slabých míst“ školy a v neposlední řadě i nalezení možných cest pro naplňování vizí, resp. inspirace pro rozvoj školy. Z výtvorů jednotlivých skupin a z diskuse lze posoudit, do jaké míry se jednotlivé týmy shodují, pokud jde o vize a priority školy, a případně jejich naplňování ve škole. Školám je doporučováno uchovat flipcharty z fáze „vizualizace“ pro případnou navazující práci. Lze pořídit i jejich fotodokumentaci a dbát při tom, aby výroky na fotografiích byly dostatečně čitelné. Dotazník je doporučeno vyhodnotit standardním způsobem frekvencemi hodnot škál pro každou položku a doplnit průměrem škály pro rychlé porovnání položek mezi sebou.

### Ověřování

Nástroj byl ověřován v období leden–září 2010 v šesti školách: ve třech základních školách, v jedné základní škole praktické, na středním odborném učilišti a gymnáziu; šlo o školy velké i malé. Autoři této verze metody pracovali ve všech školách s týmem 18–26 učitelů. Na základě dokumentovaného průběhu a připomínek vyučujících byla metoda postupně upravována. Všechny zkušenosti z pilotáže byly zaznamenány, analyzovány a zahrnuty do instrukcí a doporučení v příručce (Pol a Lazarová, 2011). Autoři se rozhodli obohatit diskusní část nástroje o již zmíněný navazující Dotazník pro učitele.

### Komentář

Školám je nabídnuta sada výroků. Pokud školy chtějí, mohou si některé výroky formulovat samy, upravit stávající či některé vyřadit. V takovém případě je školám doporučeno, aby i přes tyto úpravy podléhaly výroky stanovené kategorizaci. Autoři věnují mimořádnou pozornost možným rizikům při použití nástroje a možné chybné či přehnané interpretaci výsledků. V této souvislosti formulují řadu doporučení. Zejména upozorňují na míru dobrovolnosti účasti při skupinové diskusi, na procentuální účast učitelů, na přítomnost vedení školy. S ohledem na tyto faktory a jejich konkrétní podobu je potřeba rozumět i výsledkům. Právě navazující dotazník může negativní vliv těchto faktorů kompenzovat.

## 7. Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí

Autoři upravené verze nástroje: Milan Pol, Bohumíra Lazarová

Jedná se o kvalitativní nástroj – postup založený na řízené diskusi v týmu, a jak autoři uvádějí (Pol a Lazarová, 2011), je možné ho využít právě v situacích změny, resp. před zavedením zamýšlené změny. Pomocí tohoto nástroje mohou aktéři školy (vedení, učitelé) identifikovat hlavní rizika týkající se rozvoje školy v určitém směru. Jde o nástroj z francouzských zdrojů, jehož původní název PAT – Miroir (PAT – zrcadlo), je zkratkou francouzských slov Peurs (obavy), Attraites (lákadla, atraktivita, to, co přitahuje), Tentations (pokusení; Le Cardinal a kol., 1994, Pol a Lazarová, 1999). „Zrcadlo“ zdůrazňuje snahu dívat se na změnu „očima těch druhých“, tedy vymezené skupiny lidí, jíž se plánovaná změna bude týkat.

**Cílem** nástroje je předvídat a analyzovat možné reakce lidí (ve škole kupř. žáků, učitelů, rodičů) na plánovanou změnu, která se jich bezprostředněji týká. Na tomto základě pak mohou iniciátoři změny volit vhodné strategie při zavádění změny.

### Popis nástroje

Evaluační nástroj nemá předem danou obsahovou strukturu. Jádrem metody jsou jednotlivé na sebe navazující kroky, které jsou popsány níže.

V zásadě se v rámci každého kroku postupuje metodou brainstormingu. Každý krok je zahájen úvodní otázkou, např. (kroky 2–5 v situaci, kdy v prvním kroku byli identifikováni učitelé jako skupina, kterých se má změna týkat):

2. krok – Jaké obavy mohou učitelé mít z této situace?
3. krok – Co může učitele na věci přitahovat (lákadla)?
4. krok – Jak mohou učitelé na novou situaci reagovat (pokušení)?
5. krok – Jaká lze navrhnout opatření, jež snižují obavy, povyšují „lákadla“, a tím regulují pokušení?

### Administrace

Metodu mohou využít školy všech typů. Pracuje se se skupinami lidí z vedení škol, učitelů na střední úrovni řízení či učitelů v počtu tří až 20 osob. Při vyšším počtu osob se tým dělí na menší týmy o třech až šesti lidech. Nástroj vyžaduje přítomnost moderátora, kterým může být určený pracovník školy nebo přizvaný vnější subjekt. Práce je rozdělena do několika kroků:

1. identifikace skupiny lidí, kterých se změna bude týkat
2. identifikace možných obav
3. identifikace možných „lákadel“
4. identifikace možných pokušení
5. návrh možných opatření
6. výběr realizovatelných opatření

Obvyklá doba práce jsou (nejméně) dvě hodiny.

### Hodnocení a interpretace

Řízení skupinové diskuse směřuje k tomu, aby byla navržena opatření, která by znamenala snížení rizik při zavádění zamýšlené změny. Záleží na zadání pro moderátora, do jaké míry mají být navrhovaná opatření konkrétně rozpracována. Vyšší konkretizace si pak žádá i delší čas než autory navržena spodní hranice dvou hodin (autoři píšou o celo- až několikadenních akcích). Je jasné, že kvalita opatření zohledňujících možná rizika zaváděné změny je závislá na volbě adekvátní skupiny lidí pro práci s tímto nástrojem.

### Ověřování

Autoři vycházejí ze svých několikaletých zkušeností při práci s tímto nástrojem (Lazarová a Čapková, 2006). V rámci projektu Cesta ke kvalitě byl nástroj v průběhu roku 2010 pilotován v deseti vybraných skupinách: v pěti skupinách ředitelů různých školských zařízení (funkční vzdělávání ředitelů škol v Ústavu pedagogických věd FF MU) a pěti skupinách učitelů základních škol v rámci projektu Školy v pohybu koordinovaného AISIS, o. s. Všechny zkušenosti z pilotáže byly zaznamenány, analyzovány a zahrnuty do instrukcí a doporučení v příručce (Pol a Lazarová, 2011). Příručka obsahuje dva příklady z užití metody: 1. situaci návrhu zaměstnání školního psychologa a 2. situaci zavedení elektronických žákovských knížek.

### Komentář

Autoři věnují pozornost i možným rizikům práce s tímto evaluačním nástrojem. Zejména upozorňují na to, aby moderátor dobře vedl diskusi, ve které mohou účastníci často jít příliš do šířky – je potřeba se věnovat vždy jen jasně definované cílové skupině, které se má změna týkat (pokud se změna týká více skupin, je lepší uplatnit metodu odděleně), některé návrhy mohou být pro někoho lákadly, v jiném mohou vyvolat obavy – a je to tak v pořádku. Rovněž autoři doporučují, aby dopracováním konkrétních opatření pak byla pověřena spíše již menší skupina lidí než ta, která se účastnila všech předešlých kroků.

## 8. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch

Autoři nástroje: Anna Tomková a kol.<sup>7</sup>

V roce 2008 zřídilo MŠMT expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele a učitelského vzdělávání, složenou ze zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. K veřejné diskusi byl předložen rámcový dokument Standard kvality profese učitele. Práce na něm byla pozastavena, ale na začátku roku 2010 byl publikován Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele (Učitelské noviny, 2010, roč. 113, č. 12, s. 5–18), který byl vytvořen pod záštitou Asociace profese učitelství. Vznikl modifikací původního návrhu s využitím analýzy veřejné diskuse. Obsahuje jak základní východiska k tvorbě standardu, tak i návrh struktury standardu, vymezující oblasti a kritéria k hodnocení a sebehodnocení kvality profesních činností.

Rámec profesních kvalit učitele důsledně navazuje na koncepci rozpracovaného Standardu kvality profese. Byly využity také zahraniční teoretické a výzkumné zdroje včetně inspirací ze standardů ve vybraných evropských zemích i v zámoří (Spilková, Tomková a kol., 2010). Jádrem evaluačního nástroje tvoří soubor kritérií a indikátorů v osmi oblastech profesních činností učitele, které jsou východiskem k pozorování výuky a její reflexi/sebereflexi. K tomu slouží hodnoticí a sebehodnoticí elektronický arch.

Rámec profesních kvalit učitele charakterizuje vynikajícího učitele, je tedy koncipován jako meta, ke které učitel směřuje. Tímto pojetím autoři akcentují dynamické pojetí požadavků na učitele, které vyjadřuje pohyb, dlouhodobé směřování a přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese.

Hlavním cílem evaluačního nástroje je komplexní sebehodnocení a hodnocení učitelů směřující k jejich profesnímu růstu. Odkrývá nejen jejich silné stránky, ale i oblasti k zlepšení. Vedle převažující formativní funkce nástroje autoři předpokládají, že je možné jej využívat také ve smyslu „sumativním“, tj. k bilancování a navržení další cesty profesního rozvoje.

<sup>7</sup> Autorský kolektiv měl toto složení: PhDr. Anna Tomková, Ph.D., prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., doc. PhDr. Michaela Píšová, M. A., Ph.D., Mgr. Jana Kargerová, Ph.D., Mgr. Klára Kostková, Mgr. Tereza Krčmářová, Ph.D., a PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

### Popis nástroje

Základem Rámce profesních kvalit učitele jsou profesní činnosti rozdělené do osmi oblastí (v závorce je uveden počet kritérií, u jednoho kritéria jsou zhruba tři indikátory a škola si je může upravovat či doplňovat):

1. Plánování výuky (7)
2. Prostředí pro učení (7)
3. Procesy učení (7)
4. Hodnocení práce žáků (5)
5. Reflexe výuky (4)
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy (3)
7. Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností (6)
8. Profesní rozvoj učitele (8)

U jednotlivých kritérií kvality jsou zařazeny příklady indikátorů kvality. Součástí Rámce profesních kvalit učitele je rovněž popis profesních znalostí a profesní etiky učitele.

Škála zahrnuje stupně N – A – B – C – D – E – F. Jsou ukazatelem toho, jak učitel profesní činnosti popsané v daném kritériu zvládá či se v nich dále rozvíjí v konkrétním období a kontextu. Škála je uplatněna na úrovni kritérií.

#### Jednotlivé stupně vyjadřují:

N – Zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu nelze hodnotit.

A – Zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu na základní úrovni.

B – Drobný pokrok ve zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu (od stupně A ke stupni D).

C – Podstatný pokrok ve zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu (od stupně A ke stupni D).

D – Standardní zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.

E – Další pokrok ve zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.

F – Vynikající zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.

#### Grafické znázornění stupňů škály

nehodnotící	charakterizující úroveň	dynamické	
N			relativně objektivní
	A		definovaný individuálně
		B	definovaný individuálně
		C	definovaný individuálně
	D		relativně objektivní
		E	definovaný individuálně
	F		relativně objektivní



## Administrace

Autoři předpokládají, že užití evaluačního nástroje je součástí promyšleného modelu hodnocení kvality práce učitelů ve škole. Doporučují hodnocení jednotlivých učitelů ve vybraných oblastech jednou ročně. Těžištěm modelu procesu hodnocení je rozhovor učitele s hodnotitelem, jemuž předchází fáze sebehodnocení a hodnocení učitele prostřednictvím elektronického archu. Ředitel nebo jím pověřená osoba (administrátor) nastavuje, kdo, koho, co, odkdy a dokdy má hodnotit. Doporučováno je věnovat mimořádnou pozornost volbě hodnotitelů (mohou být i dva). Z osmi možných oblastí je doporučováno (Tomková a kol., 2011), aby se hodnocení v daném období u jednoho učitele zaměřilo pouze na dvě oblasti. Na základě provedeného sebehodnocení a hodnocení proběhne rozhovor. Na závěr rozhovoru učitel s hodnotitelem formulují silné stránky, podněty k růstu a plán osobního rozvoje učitele. Hodnotitel po dohodě s učitelem vyplní zprávu z rozhovoru, po jejím odsouhlasení učitelem se obsah generuje řediteli do přehledu školy.

## Hodnocení a interpretace

U evaluačního nástroje je zdůrazňována formativní funkce. Výsledky sebehodnocení a hodnocení na škále v jednotlivých kritériích jsou zobrazovány jen danému učiteli a hodnotiteli. Ředitel školy vidí pouze konsenzuální výsledek rozhovoru mezi učitelem a hodnotitelem strukturovaný do silných stránek, podnětů k růstu a plánu osobního rozvoje. Tento souhrn z hodnocení za všechny učitele umožňuje řediteli efektivní plánování účelného dalšího vzdělávání učitelů.

## Ověřování

Příprava a standardizace evaluačního nástroje probíhaly postupně ve třech etapách. V polovině roku 2010 byl autorským týmem dále rozpracován Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele (Učitelské noviny, 2010, roč. 113, č. 12, s. 15–18). S oporou o další tuzemské i zahraniční materiály a zkušenosti byl dále vyvíjen obsah a struktura materiálu. Zásadní bylo vytvoření příkladů ukazatelů kvality (indikátorů) u každého z formulovaných kritérií. Oproti podkladovému materiálu byla rozšířena cílová skupina z učitelů základních škol také na učitele všeobecně vzdělávacích předmětů ve středních školách. V závěru první etapy byl navržen obsah a forma sebehodnoticího a hodnoticího formuláře a model sebehodnocení a hodnocení.

V období od března do června 2011 proběhla první pilotáž nástroje. Cílem bylo ověřit kvalitu a funkčnost připraveného nástroje a modelu hodnocení. Zúčastnily se čtyři pražské a jedna mimopražská škola (z toho tři základní a dvě střední školy), celkem 45 učitelů a hodnotitelů. Výsledky všech hloubkových rozhovorů realizovaných členkami autorských týmů s učiteli byly zapracovány do podoby nástroje a modelu hodnocení i jeho elektronické verze.

V třetí etapě, tj. od září do listopadu 2011, proběhla druhá pilotáž nástroje. Zúčastnily se tři pražské a tři mimopražské školy (z toho pět základních a jedna střední škola), dohromady 42 administrátorů, hodnotitelů a učitelů. Zástupci těchto škol absolvovali společnou instruktáž. Elektronický nástroj a celý model hodnocení pak ve svých školách zkoušeli administrátoři, hodnotitelé a učitelé samostatně, pouze s oporou o soubor písemných pokynů s možností konzultací s programátory nástroje. Výsledky této pilotáže se promítly v manuálu zejména do doporučení pro uživatele nástroje a upozornění na jeho možná rizika.

### Komentář

Elektronická verze evaluačního nástroje předpokládá možnost úpravy indikátorů, které jsou přesnějším popisem pevně dané sady kritérií. Indikátory mají především usnadnit porozumění danému kritériu v rámci školy. Autoři doporučují, aby administrátorské přiřazování hodnocených oblastí a hodnotitelů danému učiteli bylo s učitelem konzultováno, případně aby učitel měl možnost si určitou oblast vybrat. Důležité je promyšlené pokrytí hodnocených oblastí u jednotlivých učitelů i v časové perspektivě. Možná rizika vyplývají z nedodržení doporučeného postupu sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele, podcenění významu hodnoceního rozhovoru. Zejména je důležité vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí.

## 9. Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení

Autor nástroje: Jiří Trunda

Evaluační nástroj vychází ze dvou teoretických východisek: 1. z oblasti obecné strategie managementu, konkrétně z teorie řízení pracovního výkonu (Koubek, 2004) – zdůrazněno je propojení následujících personálních činností – vytváření pracovních úkolů, vzdělávání a rozvoj pracovníků, jejich hodnocení a odměňování, 2. z konceptu kvality práce učitele formulované v profesním standardu učitele (Spilková a Tomková, 2011) a rozpracovaném v evaluačním nástroji č. 8 – Rámec profesních kvalit učitele (Tomková a kol., 2011).

Hlavním **cílem** profesního portfolio učitele je vytváření co možná nejobektivnějšího obrazu kvality vlastního profesního výkonu, který umožňuje učiteli aktivní sebeřízení. Vytváří se tak i předpoklad pro plánovanou podporu rozvoje učitelů ze strany vedení školy. Nástroj také umožňuje vytvářet efektivní pracovní týmy (např. k realizaci vzdělávacích projektů), správně se rozhodovat při výběru středního managementu škol atd.

### Popis nástroje

Autor navrhuje následující strukturu profesního portfolio:

1. Strukturovaný profesní životopis
2. Osobní vzdělávací platforma – vlastní osobní východiska, filozofie své pedagogické činnosti
3. Plán profesního rozvoje
4. Výuka – plánování, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky
5. Kontext výuky – rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností
6. Profesní rozvoj učitele

Manuál k nástroji (Trunda, 2011) obsahuje v příloze příklady pro jednotlivé body navrhovaného portfolio.

### Administrace

Primární cílovou skupinou jsou učitelé mateřských, základních a středních škol. Sekundární cílovou skupinou je vedení těchto škol, které může na základě znalosti profesních portfolio učitelů přijímat opatření k jejich podpoře a dalšímu rozvoji. Zdůrazňována je pravidelnost setkání člena vedení školy s učitelem nad profesním portfolioem. Doporučováno je jednou ročně.

Doporučováno je taktéž vytvářet elektronickou podobu portfolia (širší možnosti artefaktů, např. včetně videoukázek, efektivní vyhledávání), možné je samozřejmě pracovat i s písemnými složkami portfolia nebo s kombinací obojího. Pro školy, které chtějí využít tento evaluační nástroj, je doporučováno, aby oddělily fázi zavádění profesních portfolií od práce s ním. První fázi by měla být věnována velká pozornost, aby si učitelé práci s portfoliem vzali za svou. K této fázi lze doporučit evaluační nástroj č. 7 – Příprava na změnu.

Vlastní práce s profesním portfoliem je rozdělena do čtyř fází, ve kterých jsou stěžejní následující činnosti:

1. Výběr dokumentů
2. Analýza dokumentů
3. Setkání nad portfoliem se členem vedení školy
4. Formulace plánu osobního rozvoje pro příští období

### **Hodnocení a interpretace**

V poslední fázi práce s profesním portfoliem je formulován plán osobního rozvoje učitele pro příští období. Ten se pak stává i jedním z kritérií posuzování rozvoje učitele v dalším období. Tento plán je vytvářen společně učitelem a vedoucím pracovníkem školy, který se v něm snaží skloubit zájmy rozvoje školy s osobními potřebami učitele. Autor v manuálu taktéž uvádí, že ačkoli by profesní portfolio nemělo primárně sloužit k odměňování pracovníků, může tuto funkci plnit jako jeden z podpůrných nástrojů při rozhodování.

### **Ověřování**

Autor vycházel ze svých zkušeností užívání portfolia v Základní škole v Praze 2, Londýnská 34. Vybraní učitelé a ředitelé škol byli požádáni, aby se s nástrojem seznámili a připomínkovali jej. Zpětnou vazbu k nástroji poskytlo 39 pedagogů ze základních škol (z toho 14 ředitelů) a 14 pedagogů ze středních škol (z toho pět ředitelů). Respondenti pracují ve školách městských i venkovských, různé velikosti. Tyto rozdíly se však v připomínkách k nástroji nijak neprojevily. Připomínky se vztahovaly zejména k počtu artefaktů, které je možné použít jako doklad k jednotlivým bodům rámce profesní kvality. Jejich zapracováním došlo k snížení jejich počtu, resp. k tomu, že jeden dokument není ukládán do tolika položek jako v původním návrhu, jeho užití je zpřesněno. Další připomínky se zapracováním promítly do doporučení pro implementaci nástroje do života školy.

### **Komentář**

S portfoliem by se měli pracovníci seznamovat postupně. Příliš vysoké nároky v první fázi by mohly podle autora nástroje mnohé odradit. Doporučováno je zavádět jednotlivé prvky na základě společných setkání všech učitelů a vedení školy, např. na pedagogické dílně, která je tomuto tématu věnována. Autor upozorňuje rovněž na to, že specifické podmínky školy (třeba pro základní uměleckou školu, konzervatoř, odborné školy...) mohou klást nároky na zařazení dalších relevantních artefaktů do profesního portfolia učitele. Doporučováno je uzpůsobování portfolia podle potřeb učitelů a škol. Autor taktéž uvádí, že čeští učitelé nejsou příliš zvyklí mluvit o svých silných stránkách svého výkonu profese a musí se tomu systematicky učit.

## 10. 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení

Autorka nástroje: Renata Kocianová

Hodnocení pracovníků je velmi významnou složkou řízení pracovního výkonu. Armstrong charakterizuje řízení pracovního výkonu jako proces zlepšování pracovního výkonu organizace pomocí rozvíjení výkonu jedinců a týmů, jako nepřetržitý proces vytváření společného, sdíleného chápání toho, čeho má být dosaženo, a přístup k řízení a rozvoji lidí, který zvyšuje pravděpodobnost, že toho bude dosaženo, a to krátko- i dlouhodobě (Armstrong, 2007). Hodnocení pracovníků poskytuje organizaci a nadřízenému informace o výkonech, chování a schopnostech pracovníků, pro pracovníky je důležitou zpětnou vazbou k jejich pracovnímu působení v organizaci a zdrojem poznání silných a slabých stránek činnosti pracovníka s cílem jeho pracovní činnosti zlepšit. Třistašedesátistupňová (360°) zpětná vazba je vícezdrojové hodnocení, zpětná vazba od více hodnotitelů. Hodnocení poskytuje informace o manažerských kompetencích vedoucích pracovníků z hodnocení různými hodnotiteli – bezprostředním nadřízeným, spolupracovníky, podřízenými, zahrnuje rovněž sebehodnocení pracovníka a rozhovor nadřízeného s hodnoceným pracovníkem.

Cílem nástroje je poskytnout hodnocenému pracovníkovi komplexní zpětnou vazbu (tedy informace o hodnocení nadřízeného, spolupracovníků, podřízených atd.) a poskytnout řediteli školy informace o manažerských kompetencích pracovníků střední úrovně řízení školy pro řízení kariéry pracovníků a plánování nástupnictví, příp. podklady k odměňování. Vedlejším cílem nástroje je napomoci při zlepšování komunikace mezi nadřízenými a podřízenými.

### Popis nástroje

Kompetenční model pracovníků střední úrovně řízení v systému 360° zpětné vazby pro střední úroveň řízení ve školách tvoří následující kritéria:

1. Pracovní iniciativa
2. Pracovní komunikace uvnitř i vně školy
3. Spolupráce se spolupracovníky
4. Řešení problémů
5. Odolnost vůči zátěži při práci
6. Organizace práce, rozhodování
7. Spolehlivost, odpovědnost
8. Vedení lidí, personální práce
9. Odbornost

Každé z kritérií obsahuje specifikace kompetencí, tj. pěti až čtrnácti konkrétních kompetencí, které je charakterizují. Dalšími kritérii hodnocení jsou cíle pracovníka, které mu byly na hodnocené období stanoveny administrátorem-ředitelem školy. Jednotlivá kritéria jsou hodnocena prostřednictvím čtyřstupňové škály „smajlíků“ a komentovány vzkazy hodnotitelů.

## Administrace

Hodnoticí systém je založen na elektronickém dotazování spolupracovníků, podřízených a hodnoticím rozhovoru mezi pracovníkem střední úrovně řízení a ředitelem školy. Podkladem pro hodnoticí rozhovor je sebehodnocení a hodnocení ředitele na základě výše uvedených kritérií a materiály vytvořené z elektronického dotazování spolupracovníků a podřízených. Mezi pracovníky střední úrovně řízení školy je možné zařadit např. zástupce ředitele, vedoucí skupin učitelů, výchovné poradce, koordinátory (např. ICT, ŠVP, environmentální výchovy), vedoucí školní družiny, vedoucí školní jídelny. Nástroj je určen pro všechny typy větších základních a středních škol, tj. pro takové, kde má smysl vymezovat střední úroveň řízení školy.

## Hodnocení a interpretace

V průběhu vyplňování elektronických dotazníků je stále uplatňováno subjektivní a vědomé hodnocení hodnotitelů. Objektivnější charakter mohou výsledky získat tehdy, pokud je hodnocení opřeno o konkrétní vzkazy hodnotitelů, z kterých si hodnocený může něco odnést k svému rozvoji. Hodnocenému informace z hodnocení druhých lidí rozšiřují znalost sebe sama, napomáhají zvýšení výkonu a orientují nasměrování vlastního rozvoje v oblasti manažerských kompetencí. Třistašedesátistupňová zpětná vazba pro střední úroveň řízení přináší řediteli školy informace o kompetencích pracovníků, o jejich pracovním výkonu a pracovním chování, o jejich silných a slabých stránkách, o splnění stanovených cílů.

## Ověřování

Východisky k tvorbě systému 360° zpětné vazby pro střední úroveň řízení byly poznatky z teorie personálního řízení a zkušenosti z praxe. Pro určení pracovních pozic střední úrovně řízení škol a identifikaci kompetencí pracovníků na těchto pozicích byl realizován v dubnu 2010 workshop, kterého se zúčastnili odborníci z akademické sféry a z praxe – ze sedmi větších škol různého typu (ředitelé, zástupci ředitelů a další představitelé střední úrovně řízení škol). Systém 360° zpětné vazby byl v průběhu podzimu 2010 ověřován ve dvou základních a dvou středních veřejných školách a jedné soukromé střední škole v ČR. Cíli této fáze bylo ověření, zda je systém funkční a zda školy aplikují navržený postup hodnocení a ověření elektronického dotazování spolupracovníků a podřízených. V návaznosti na ověřování došlo k dílčím úpravám prostředí a administrace elektronických dotazníků ve smyslu zvýšení uživatelské přívětivosti a bezpečnosti pro respondenty systému. K pilotnímu ověření tohoto evaluačního nástroje byl rovněž uskutečněn druhý workshop s řediteli a zástupci ředitelů ze zhruba osmi škol, kde byl prezentován systém 360° zpětné vazby účastníkům.

## Komentář

Určitou výhradou k systému 360° zpětné vazby je časová náročnost jeho implementace a vysoké nároky na čas při jeho vyhodnocení. Možnými riziky pro efektivní využívání 360° zpětné vazby jsou zábrany či neochota hodnotitelů k hodnocení, které mohou být způsobeny nedůvěrou k anonymitě systému a situace, kdy hodnocení pracovníci i hodnotitelé neakceptují hodnocení jako takové. Tyto potenciální obtíže lze zpravidla eliminovat dostatečnou informovaností účastníků hodnocení – jejich školením k významu hodnocení v řízení pracovního výkonu a k implementovanému systému i pečlivým dodržením postupu zavedení evaluačního nástroje do života školy.

## 11. Metody a formy výuky. Hospitační arch

Autor nástroje: Vojtěch Žák

Efektivita výuky – ve smyslu dosažení edukačních cílů v rámci podmínek školy – je závislá na učitelem zvolených organizačních formách a metodách výuky. Vojtěch Žák vychází z vymezení a třídění výukových metod a organizačních forem výuky podle Maňáka a Švece (2003, 2009). Jedním z důvodů je, že tohoto rámce využívá také Česká školní inspekce (Žák, 2012).

**Cílem** evaluačního nástroje je pomoci učitelům co nejlépe využít výukových metod a organizačních forem výuky k dosahování cílů výuky. Nástroj podporuje diskusi kolegů o pozorované výuce.

### Popis nástroje

Hospitační arch obsahuje osm základních výukových metod a tři organizační formy výuky. Jako otevřená možnost je v obou případech možná volba „jiné...“. Každá metoda i forma výuky je v manuálu charakterizována základní a rozšířenou charakteristikou a dále je uveden příklad jejich sepětí s konkrétním výukovým cílem a obsahem.

#### ■ Výukové metody

1. Vyprávění učitele
2. Vysvětlování (výklad) učitele
3. Práce s textem
4. Rozhovor
5. Názorně-demonstrační metody
6. Dovednostně-praktické metody
7. Aktivizující metody
8. Komplexní metody
9. Jiné metody

#### ■ Formy výuky

1. Hromadná (frontální) výuka
2. Skupinová (kooperativní) výuka
3. Samostatná práce a individualizovaná výuka
4. Jiné formy

Záznam z pozorování se v hospitačním archu provádí na škále: 0 – metoda/forma se nevyskytla a 1 – metoda/forma se vyskytla. Na pozorování a jeho následný záznam do hospitačního archu navazuje diskusní část. Evaluační nástroj zahrnuje návrh strukturovaného záznamu z této části založený na pěti blocích otázek. Odpověď na první z otázek vyplňuje učitel, jehož výuka byla pozorována. Ostatní odpovědi jsou výsledkem společné diskuse.

1. Jaké cíle výuky jste stanovil/a?
2. Které metody a formy byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly tyto metody a formy vhodně použity?
3. Které z použitých metod a forem mají stejně vhodnou, příp. vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů? Napište tuto alternativu.
4. Upřednostňuje učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována, některé metody a formy? Pokud ano, které to jsou a jaké k tomu má důvody?
5. Na co z hlediska metod a forem výuky by se mohl/a učitel/ka zaměřit v další výuce?



## Administrace

Použití evaluačního nástroje má tři základní fáze:

1. Plánování užití evaluačního nástroje
2. Vlastní pozorování výuky a záznam do hospitačního archu
3. Diskusní část

Do fáze plánování patří zasazení užití evaluačního nástroje do plánu hospitací ve škole, do plánu rozvoje pedagogických pracovníků či do možných dalších plánů, které si škola stanovuje pro svůj rozvoj. Tento plán by měl obsahovat, kdo, kdy a kým má být pozorován a jak bude s výsledky hospitací dále pracováno. Pokud takový plán ve škole neexistuje, mohou evaluační nástroj použít libovolně dva učitelé po vzájemné domluvě. Před vlastním pozorováním výuky je důležité, aby byli učitelé znalí vymezení metod a forem výuky, se kterými tento evaluační nástroj pracuje. Vlastní pozorování a záznam do hospitačního archu odpovídají běžně realizovaným hospitacím. Pro rozvoj jednotlivých učitelů je důležitá diskusní část, pro kterou by měl být vyhrazen dostatečný časový prostor – např. jedna vyučovací hodina. Škola by měla uvážit i vytvoření příležitostí pro diskusi metod a forem výuky v rámci skupiny více učitelů. Promyšlený plán hospitací vytváří příležitost data z pozorování zpracovat za celou školu i statisticky a pracovat s tímto podkladem při společné diskusi.

## Hodnocení a interpretace

Pozorovatel provede záznam do hospitačního archu. V případě více pozorovatelů se doporučuje, aby byl proveden jeden záznam, a to po nalezení shody (resp. kompromisu) mezi pozorovateli. Následná diskuse je zaměřena na vhodnost použitých metod a forem výuky ve vztahu k edukačním cílům. Proto je důležité, aby učitel měl cíle dobře promyšlené a formulované a mohla se od nich odvinout i společná diskuse. Cílům je věnována samostatná kapitola v manuálu k nástroji. Diskuse vytváří příležitost pro sdílení zkušeností a odborných pohledů mezi učiteli. Důležité je přemýšlení o možných alternativách metod a forem výuky ve vztahu k cílům a podmínkám, ve kterých výuka ve škole probíhá.

## Standardizace

Evaluační nástroj byl autorem vytvořen s oporou o českou literaturu zabývající se metodami a organizačními formami výuky (Maňák a Švec, 2003, 2009). Celkové metodologické pojetí vychází z předchozích prací a zkušeností autora (Žák, 2006, 2008, 2011). Nástroj byl ověřován v roce 2011 v 41 vyučovacích hodinách na prvním a druhém stupni základních škol a ve středních školách (gymnáziu a střední odborné škole). Ověřování proběhlo jak ve výuce přírodovědných předmětů, tak v hodinách společenskovedních oborů (včetně cizích jazyků). Během standardizačního procesu pozorovali každou vyučovací hodinu nezávisle na sobě dva pozorovatelé (učitelé z dané školy), aby bylo možné posoudit spolehlivost nástroje (reliabilitu hospitačního archu). Stupeň reliability byl kvantifikován pomocí relativní četnosti shody v pozorování dvou nezávislých pozorovatelů, resp. pomocí příslušných intervalů spolehlivosti. Relativní četnost shody při pozorování metod a forem výuky vycházela ve všech případech vyšší nebo rovna než 85 %, což můžeme považovat za vysokou shodu a uspokojivou míru reliability nástroje (srov. Žák, 2011).

### Komentář

Autor zdůrazňuje (Žák, 2012), že evaluační nástroj může dobře sloužit jen tehdy, pokud pozorovaný i pozorovatel budou dobře obeznámeni s didaktickými možnostmi všech metod i forem výuky. Dále jsou důležité dovednosti a schopnosti pozorovatele tyto metody a formy rozpoznávat v reálné výuce.

Pro zkvalitňování výuky jednotlivých učitelů je důležité věnovat čas diskusní části, která je zásadní. Pro rozvoj celé školy by bylo dobré mít nastavený plán hospitací, jehož součástí by mohl být i časový prostor pro diskuse mezi více učiteli o užívaných metodách a organizačních formách výuky.

## 12. Učíme děti učit se. Hospitační arch

Autoři nástroje: Hana Kasíková, Vojtěch Žák

Evaluační nástroj je založen na přímém pozorování výuky. Základem byl pozorovací arch vyvinutý pro výzkum výuky z hlediska rozvoje kompetence k učení (Chvál a Kasíková, 2011), jenž byl vytvořen a ověřen týmem učitelů na katedře pedagogiky FF UK pod odborným vedením spoluautorky. Východiskem byla řada teoretických a empirických studií (Chvál, Kasíková a Valenta, v tisku), která byla transformována do relativně jednoduchého instrumentu. V rámci projektu Cesta ke kvalitě byl pozorovací arch přepracován pro účely evaluace školní výuky v podmínkách školy. Na úpravě se podíleli přímo učitelé základních a středních škol.

**Cílem** tohoto evaluačního nástroje je umožnit uživatelům posoudit výuku z hlediska příležitosti pro rozvoj kompetence k učení. Posuzovány jsou situace a charakteristiky výuky, které podporují rozvoj kompetence k učení, ale i ty, v nichž je tato kompetence limitována, blokována. Posouzení výuky z hlediska situací a charakteristik výuky je, podle přesvědčení autorů, základem pro opravná opatření, tj. proměnu výuky ve vzdělávání, které systematictěji nabízí prostor pro formování klíčové kompetence k učení.

### Popis nástroje

Hospitační arch obsahuje devět situací podporujících rozvoj kompetence k učení žáků, dvě situace tlumící a tři souhrnné charakteristiky výuky. Každá situace je v manuálu stručně teoreticky vymezena, dále jsou uvedeny pozorovatelné projevy na straně učitele a žáků.

#### Situace podporující rozvoj kompetence k učení žáků:

- zacílení výuky
- úkolové situace nižšího řádu
- úkolové situace vyššího řádu
- podpora výkonu
- žákovská volba
- práce s informačními zdroji
- poskytnutí pomoci žákovi při obtížích
- reflexe učební činnosti
- samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení

V hospitačním archu jsou tyto situace vymezeny prostřednictvím dvou škál:

1. výskyt – třístupňová škála: 0 – situace se nevyskytla, + (resp. 1) – situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile, ++ (resp. 2) – situace se vyskytla v zdařilé podobě (odpovídá popisu v manuálu)
2. zásah žáků – dvoustupňová škála: 1 – situace zasáhla spíše jednotlivce či menší skupinu žáků, 2 – situace zasáhla většinu žáků či všechny žáky

#### Situace tlumící rozvoj kompetence k učení žáků:

- osobnostně ponižující
- didakticky nepřijatelné

V hospitačním archu jsou tyto situace vymezeny obdobně jako situace „podporující“ s tím rozdílem, že u škály „výskyt“ byly druhé dva stupně škály označeny takto: – situace se vyskytla, ale ne v plném rozsahu, – – situace se vyskytla v plném rozsahu.

#### Souhrnné charakteristiky výuky jsou následující:

- časovost situací
- pozitivní atmosféra
- kontextovost výuky

Tyto charakteristiky jsou zaznamenávány prostřednictvím čtyřstupňové škály (– –, –, +, + +) a v manuálu jsou popsány krajní póly škál.

#### Administrace

Autoři doporučují, aby používání tohoto evaluačního nástroje bylo zasazeno do nastavené evaluace výuky ve škole a odtud by měl vyplývat i plán výběru pozorovaných hodin z hlediska ročníků, učitelů a předmětů (nově: vzdělávacích oborů?). Navrženy jsou tři možnosti užití:

1. Evaluace probíhá na základě dohody mezi dvěma učiteli.
2. Evaluace probíhá ve větší skupině učitelů (např. skupina učitelů přírodovědných předmětů). Průběh je obdobný jako v bodě a), je však třeba promyslet organizaci (pozorovaný a hodnotitel ve dvojicích, nebo pozorovaný a dva hodnotitelé a poté výměna v rolích).
3. Evaluace probíhá v celé škole. Výsledky hodnocení lze pak i statisticky zpracovat.

#### Hodnocení a interpretace

Interpretace výsledků se opírá o popisy situací i charakteristik výuky v manuálu, kde je podána jejich optimální podoba. Podle přidělených hodnot v archu je zřejmé, ve kterých situacích a charakteristikách je daná výuka „silná“ z hlediska rozvoje kompetence k učení, ve kterých je naopak možné výuku upravit. Manuál obsahuje příklady k zlepšení zjištěných výsledků.

Autoři doporučují, aby se interpretační fáze zúčastnil jak pozorovaný učitel, kterého se hodnocení týká, tak hodnotitel. Rozhovor s učitelem, jehož výuka byla pozorována, nad výsledky hodnocení jsou cenným zdrojem pro úpravu výuky nejen dotyčného učitele. Za přínosné je pokládáno, aby poznámky z této fáze byly základem širší diskuse o podobě výuky, jež vede k podpoře rozvoje kompetence k učení žáků ve škole.

### Standardizace

Tento evaluační nástroj je úpravou nástroje vyvinutého původně pro výzkumné účely. Úprava byla učiněna snížením počtu situací z 13 na devět a byla zjednodušena škála „zásahu žáků“ ze čtyř stupňů na dva. U původního výzkumného nástroje byla zjištěna shoda pozorovatelů v rámci 105 vyučovacích hodin (Chvál a Kasíková, 2011). Upravený nástroj byl ověřován v květnu a červnu 2011 ve 24 vyučovacích hodinách na druhém stupni základních škol a ve středních školách. Šlo o výuku jak přírodovědných předmětů, tak společenskovedních oborů (včetně cizích jazyků). Pozorována byla dále výuka matematiky, informatiky a odborného předmětu. Během standardizačního procesu pozorovali každou vyučovací hodinu nezávisle na sobě dva pozorovatelé (učitelé dané školy). Relativní četnost shody mezi dvěma pozorovateli se pohybovala v rozmezí od 58 do 92 %. Zjištěná míra reliability je srovnatelná s výsledky vzešlymi z metodologicky obdobných výzkumů (Žák, 2006, 2011).

### Komentář

Výzkumná metoda, která je základem tohoto evaluačního nástroje, byla vytvořena v období let 2009–2011 a chybí jí empirické ověření validity, které si vyžaduje čas a promyšlené zařazení do výzkumné strategie, kde by spolu s touto metodou byly užity nástroje přímo na měření kompetence k učení u žáků, a to jak v čase před realizací pozorované výuky, tak následně. Autoři varují před povrchním pohledem na metodu. Rozmanité situace kladou rozličné nároky na četnost výskytu i různou účelnost s ohledem na nároky vyučovaného obsahu. Je jisté, že bez ohledu na obsah učiva by učitelova snaha o zařazení všech nabízených situací do každé vyučovací hodiny byla ve svém důsledku kontraproduktivní. Zejména proto autoři varují před neuváženým používáním metody pro přísnou externí evaluaci izolovaných výukových jednotek. Metoda klade vysoké nároky na pozorovatele (dostatečné seznámení s metodou) a v případě užití pro vzájemné hospitace učitelů i z hlediska schopnosti poskytování citlivé zpětné vazby pozorovanému učiteli.

## 13. Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch

Autoři nástroje: Petr Mach, Emil Kříž, Miroslava Miklošková

Evaluační nástroj je založen na přímém pozorování vyučovací jednotky odborného výcviku (dále OV). Návrh hospitačního archu byl vytvořen na základě analýzy literatury a s využitím empirických zkušeností autorů. Následně byl postupně ověřován na několika středních školách.

**Cílem** tohoto evaluačního nástroje je umožnit uživatelům posoudit odborný výcvik konkrétního oboru vzdělání. Posuzovány jsou při odborném výcviku obsah, organizace výuky, metody a formy výuky, podmínky, prostředí, sociální klima, role sociálních partnerů a role učitelů odborného výcviku a instruktorů.

### Popis nástroje

Hospitační arch se skládá ze tří částí. První obsahuje identifikační údaje o vyučovací jednotce odborného výcviku. Druhá část – pozorovací – postihuje jevovou stránku odborného výcviku, zejména se soustředí na časový snímek sledované jednotky OV, plánování a řízení vyučovací jednotky OV, otázku použitých metod a forem výuky, využití materiálních podmínek. Dále je posuzována motivace a způsob hodnocení výkonu.

Závěr pozorovací části archu je věnován sociálnímu klimatu výcviku a používání nástrojů komunikace, a to jak z hlediska učitele, tak i žáků. Sledované jevy jsou posuzovány pomocí pětistupňové škály jako ve škole (1 – výborně, 2 – velmi dobře, 3 – dobře, 4 – dostatečně, 5 – nedostatečně). Třetí část – analytická – slouží k osvětlení a posouzení jevů, které není možné zjistit během pozorování průběhu odborného výcviku. K tomu je možné využít: strukturovaný rozhovor s učitelem odborného výcviku (dále UOV), analýzu jevové stránky výcviku, posouzení podstaty a příčin jevů i analýzu dokumentů odborného výcviku (od ŠVP až po smlouvy se sociálními partnery).

### **Administrace**

Hospitační arch pro odborný výcvik je určen pro vedení školy (ředitel školy, zástupce ředitele pro odborný výcvik a pracovní vyučování) a učitele odborného výcviku. Hospitační arch je použitelný na středních odborných školách (středních školách, integrovaných školách), středních odborných učilištích všech úrovní i vyšších odborných školách jako nástroj k vyhodnocování práce učitelů odborného výcviku a instruktorů. Předmětem hospitace je vyučovací jednotka odborného výcviku trvající na rozdíl od ostatních vyučovacích hodin ve školách zpravidla šest až sedm hodin. Hospitace probíhá na pracovišti odborného výcviku (např. hráz školního rybníka, cukrárna, kovárna). Následně je veden mezi hospitujícím a hospitovaným UOV pohospitační rozhovor, při kterém je vyplňována analytická část evaluačního nástroje.

### **Hodnocení a interpretace**

Interpretace výsledků se opírá o popisy položek archu v manuálu. Podle přidělených hodnot v archu je zřejmé, ve kterých částech má odborný výcvik silné stránky a kde jsou příležitosti k zlepšení. Autoři doporučují, aby se analytické fáze zúčastnil jak pozorovaný učitel, kterého se hodnocení týká, tak hodnotitel. Rozhovor s pozorovaným učitelem nad výsledky hodnocení je cenným zdrojem pro úpravu výuky nejen dotyčného učitele, ale i odborného výcviku jako celku ve škole. Interpretace výsledků má být prováděna jak v rovině normativní (srovnávání výsledků hospitací u všech učitelů odborného výcviku ve všech oborech vzdělání na škole), tak i v rovině kritériální (srovnávání výsledků hospitací s programy výuky, školním vzdělávacím programem, národní soustavou kvalifikací). Výsledky plynoucí z hospitačních archů je možné klasifikovat do šesti oblastí odborného výcviku:

1. Obsah výuky odborného výcviku (kurikulum odborného výcviku)
2. Proces učení
3. Metody a formy výuky v odborném výcviku
4. Prostředí a materiální podmínky odborného výcviku
5. Role učitelů odborného výcviku a instruktorů
6. Klima odborného výcviku

### **Ověřování**

Základní struktura hospitačního archu byla vytvořena na základě analýzy pramenů a s využitím empirických zkušeností autorů. Návrh hospitačního archu byl upraven na základě připomínek dvou odborných konzultantů. Následně byl předložen dvěma středním školám technického zaměření. V důsledku připomínek učitelů odborného výcviku a vedení škol k vysokým nárokům na znalosti z teorie řízení odborného výcviku, pedagogicko-psychologických a didaktických disciplín vytvořili autoři k hospitačnímu archu nápopědu.

Druhá fáze ověřování proběhla v šesti školách v těchto oborech: aranžér, cukrář, instalatér, mechanik elektronik, opravář zemědělských strojů, opravářské práce, prodavač, truhlář, zahradník a zemědělské práce pro 20 jednotek odborného výcviku. Cílem této fáze ověření bylo: provedení hospitace dle hospitačního archu, posouzení relevantnosti a srozumitelnosti položek archu a posouzení charakteristik položek. Na základě posouzení a komparace připomínek posuzovatelů autoři upravili arch a charakteristiky položek archu.

### **Komentář**

Podle Velety (2010) ve středních školách v ČR působí téměř osm tisíc mužů a žen na pozici učitele odborného výcviku. Jejich věkový průměr je výrazně vyšší, než je tomu u učitelů obecně. Učitelek odborného výcviku ve věku nad 46 let je více než 54 % a učitelů-mužů je v této věkové kategorii ještě výrazně více – téměř 72 % (údaj z roku 2006). Do profese téměř nenastupují mladí lidé. Podíl žen a mužů je vyrovnaný. Velmi kritická je situace z hlediska vzdělanostní struktury, neboť podíl nekvalifikovaných činí přibližně 18 % příslušníků profese.

Komplexní hospitační arch pro odborný výcvik je určen pro potřeby vedoucích učitelů odborného výcviku a zástupců ředitele pro praktické vyučování, kteří budou hospitovat učitele odborného výcviku. Je vytvořen tak, aby jeho prostřednictvím bylo možné posuzovat na základě hospitace učitele odborného výcviku kteréhokoliv oboru vzdělání, a tak přispět k zlepšení odborného výcviku ve školách.

## **14. Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče**

Autoři nástroje: Helena Grecmanová, Miroslav Dopita, Jana Poláchová Vašátková a Jitka Skopalová

Při tvorbě evaluačního nástroje složeného ze tří obsahově provázaných dotazníků se autorský kolektiv inspiroval zejména z dotazníků německých a rakouských autorů Helmuta Fenda (1977), Helmuta Dreesmanna (1982b), Richarda Bessotha, (1989a, 1989b), Friedricha Oswalda (1989). Při volbě struktury dotazníků se autorský kolektiv rozhodl využít strukturaci klimatu školy do čtyř dimenzí podle Renata Tagiuriho (1968) a Richarda Bessotha (1989a, 1989b). V souladu s těmito autory usilují jednotlivé položky v dotaznících pokrýt tyto oblasti vnímání klimatu školy: materiální, personální, sociální a kulturní. Při tvorbě dotazníků byly také využity výzkumné zkušenosti vedoucí autorského kolektivu Heleny Grecmanové (2008).

**Cílem** souboru dotazníků je zjistit míru spokojenosti hlavních aktérů školního života s vybranými aspekty života ve škole.

### **Popis nástroje**

Všechny tři dotazníky pokrývají všechny čtyři oblasti klimatu školy – materiální, personální, sociální a kulturní. Zastoupení položek v jednotlivých oblastech není důsledně shodné mezi dotazníky. Pokrytí oblastí položkami je přibližně rovnoměrné, nejsilněji jsou zastoupeny oblasti personální a kulturní, nejméně oblast materiální. Výběr a formulace položek odpovídají relevanci pro danou skupinu respondentů.



Pro všechny položky je použita čtyřstupňová škála: rozhodně souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – rozhodně nesouhlasím. Přibližně třetina položek je formulována negativně:

- Dotazník pro žáky – 52 položek, z toho 12 negativně formulovaných
- Dotazník pro učitele – 44 položek, z toho 13 negativně formulovaných
- Dotazník pro rodiče – 45 položek, z toho 13 negativně formulovaných

Volitelná je redukce všech dotazníků o dvě položky v materiální oblasti vztahující se k tělocvičně a školní jídelně. Všechny tři skupiny respondentů mají v dotazníku příležitost volné výpovědi v poslední otevřené otázce. U respondentů jsou zjišťovány jen základní demografické charakteristiky – u žáků pohlaví, u učitelů pohlaví a kategorie délky praxe ve škole, u rodičů pohlaví, počet dětí navštěvujících školu a třídu, kterou navštěvuje nejstarší dítě.

### **Administrace**

Předpokládá se elektronické vyplňování všech tří dotazníků. Vyplňování je anonymní a zabere maximálně 20 minut. Dotazníky jsou využitelné pro základní školy i pro všechny typy středních škol. Pro první stupeň základní školy jsou možnosti evaluačního nástroje omezené, protože dotazníky pro žáky předpokládají použitelnost až od druhého stupně. Autoři doporučují zadávat dotazníky všem žákům, učitelům i rodičům. Vyšší výpovědní hodnotu mají výsledky s vyšší návratností. Proto autoři doporučují sběr dat realizovat během 14 dnů s pevně stanoveným a jasně řečeným termínem ukončení a případně po týdnu rozeslat upomínku. V elektronickém systému, který umožňuje automatické generování zprávy s výsledky, je nastaveno, že při návratnostech menších než 20 % u rodičů, 50 % u učitelů a 50 % u žáků nebudou výsledky prezentovány. Pokud chce škola získat výsledky zvláště za jednotlivé součásti školy, musí tato šetření realizovat v časově oddělených, nejlépe navazujících obdobích. Autoři doporučují dotazníky rozesílat v obdobích říjen–listopad nebo únor–květen.

### **Hodnocení a interpretace**

Zpráva s výsledky v úvodu obsahuje informace o období sběru dat a návratnosti v jednotlivých skupinách respondentů. Dále jsou výsledky pro každou skupinu zvláště prezentovány souhrnným indexem percepce klimatu a výsledky ve vybraných osmi položkách, které jsou pro jednotlivé skupiny respondentů ekvivalentní. Souhrnný index percepce klimatu je demonstrován aritmetickým průměrem a směrodatnou odchylkou indexů „individuálních“. Individuální indexy percepce klimatu jsou spočteny jako aritmetické průměry ze všech škál v dotazníku. U vybraných položek je vedle aritmetického průměru škály a směrodatné odchylky určen i modus škály a kolik procent respondentů tento modus volilo. Příloha zprávy pak obsahuje tímto způsobem zpracované výsledky za všechny položky v dotaznících utříděné podle hodnot aritmetických průměrů a zvláště za položky pozitivně a negativně formulované. Dále je vytaženo pět průnikových otázek prezentovaných graficky prostřednictvím aritmetických průměrů a vyjadřujících míru spokojenosti respondentů s výzdobou školy, odborností učitele, vztahy mezi žáky, vztahy mezi žáky a učiteli a pocity ze školy.

Ze 14 průnikových otázek je vytvořena vizualizace klimatu školy formou trojúhelníku, kde jednotlivé strany vyjadřují míru odlišnosti pohledů daných dvou skupin respondentů určenou jako euklidovská vzdálenost. Zpráva obsahuje i otevřené vzkazy respondentů ke klimatu školy.

### Ověřování

Autorským kolektivem vytvořené dotazníky na základě výše uvedených zahraničních inspiací byly konzultovány s deseti představiteli základních a středních škol. Po úpravách následovala kvalitativní pilotáž v jedné základní a dvou středních školách (jedno gymnázium, jedno SOU). Respondenti vyplňovali dotazníky a následně se i ústně vyjadřovali k jejich obsahové i formální stránce. I na základě orientačních statistických analýz byly některé položky vyřazeny, jiné přeformulovány. Důraz byl kladen na zachování průřezových položek.

Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče byl poskytnut v elektronické verzi všem základním a středním školám v ČR na podzim 2011. Nástroj od 26. října 2011 do 29. února 2012 využilo 20 škol ve 134 třídách. Zahrnuje to celkem 2 227 žáků, 329 učitelů a 344 rodičů základních škol, gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť. Orientační hodnoty Cronbachova alfa individuálního Indexu percepce klimatu pro jednotlivé skupiny respondentů vyšlo v daném vzorku škol takto: žáci – 0,913, rodiče – 0,927, učitelé – 0,865.

Shromážděná data dosud nedovolují vytvoření orientačních norem, které by byly u tohoto nástroje žádoucí.

### Komentář

Autoři upozorňují, že výzkum klimatu školy by se neměl realizovat ve vypjatých situacích, ke kterým pravidelně dochází během školního roku, ale v době relativního klidu (Grecmanová a kol., 2012). Při interpretaci výsledků orientačního charakteru by se mělo zohledňovat, že některé skutečnosti mohou posoudit lépe žáci, jiné např. učitelé či rodiče. Výsledky mohou školu především upozornit na „něco“, co se dané skupině nebo více skupinám současně jeví jako „v nepořádku“. Na základě těchto zjištění by bylo dobré uskutečnit další, hlubší sondy, které potvrdí nebo vyloučí naznačené signály. K tomu lze využít jiné evaluační nástroje – např. Klima učitelského sboru či Klima školní třídy.

## 15. Klima školní třídy. Dotazník pro žáky

Autoři nástroje: Jiří Mareš, Stanislav Ježek

Výběr měřených faktorů klimatu třídy byl vytipován pod vedením autorů s českými učiteli a výchovnými poradci. Podkladem byla analýza 22 převážně zahraničních dotazníků. Jako východiska tvorby prezentovaného dotazníku pak byly zvoleny dva zahraniční dotazníky (Carroll, M. J., Australian Catholic University: Multicultural Classroom Environment Instrument, MCEI, 2006; a Fraser, J. B. et al., What Is Happening In this Class, WIHIC, 1996). Hodnoceny jsou stránky, které jsou z perspektivy klimatu třídy a úspěšné výuky nejvíce relevantní – vztahy mezi žáky a vnímání učitele. Elektronický sběr dat umožnil tvorbu variabilní verze nástroje se sedmi povinnými faktory s celkem 34 položkami a s čtyřmi volitelnými faktory s 19 položkami, o kterých rozhoduje administrátor dotazníku pro danou třídu.

**Cílem** dotazníku je zmapovat, jak žáci vnímají situaci ve své třídě z hlediska vybraných faktorů sociálního klimatu. Některé měřené faktory jsou více závislé na konkrétním učiteli, jiné méně.

### Popis nástroje

Dotazník měří sedm povinných faktorů vždy po pěti položkách a sedmi volitelných (v závorce je uveden odpovídající počet položek v dotazníku):

1. Dobré vztahy se spolužáky (5)
2. Spolupráce se spolužáky (5)
3. Vnímaná opora od učitele (5)
4. Rovný přístup k žákům (5)
5. Přenos naučeného škola – rodina (5)
6. Preference soutěžení (5)
7. Přestávky (4)

#### Rozšířená verze dotazníku – volitelné faktory:

8. Diskuse s učitelem (4)
9. Iniciativa (4)
10. Orientace na úkoly (7)
11. Snaha zalíbit se (4)

U všech položek - výroků žáci odpovídají na pětistupňové škále vyjádřením míry souhlasu: nesouhlasím – spíše nesouhlasím – těžko rozhodnout – spíše souhlasím – souhlasím. Žáci odpovídají anonymně, v úvodu dotazníku je identifikován učitel, k jehož výuce se výpovědi vztahují. Dotazník taktéž umožňuje souhrnné zhodnocení závěrečnou otázkou/teploměrem, jež poskytne zobrazení, jak se žáci obvykle ve škole cítí.

### Administrace

Dotazník je určen pro žáky druhého stupně základních škol a všechny typy středních škol. Je připraven pro anonymní elektronické vyplňování žáky s automatickým vyhodnocením výsledků pro učitele, obsahuje sedm povinných faktorů (celkem 34 položek) a čtyři volitelné, kde záleží na škole, které z uvedených bude chtít zadat žákům v dané třídě. Při výběru volitelných faktorů by mělo být bráno v úvahu nejen to, které faktory školu či konkrétního učitele zajímají, ale i věk žáků. Mladší žáci by měli mít dotazník spíše krátký, bez volitelných faktorů, starším žákům je možné zadat všechny volitelné faktory.

### Hodnocení a interpretace

Stupňům použité škály jsou přiřazeny hodnoty od 1 (nesouhlasím) do 5 (souhlasím). U každého žáka je průměrem příslušných položek určena hodnota faktoru. Z těchto hodnot jsou pak dále počítány charakteristiky třídního klimatu. Výsledky v automaticky generované zprávě jsou za třídu prezentovány pomocí mediánů a kvartilů ve všech jmenovaných faktorech.

Pro porovnání jsou prezentovány i výsledky orientačních norem ve stejných parametrech. V úvodu zpráva obsahuje histogram četností stupňů škály „teploměru“, kde žáci odpovídají na otázku, jak se obvykle ve škole cítí: hodně špatně, nenávidím tuhle školu – celkem špatně, nechodím sem rád – ujde to – dobře – skvěle, do školy se obvykle těším.

### Standardizace

Stávajících 11 škál vzniklo sloučením a následným výběrem z dotazníků MCEI a WIHIC. Na základě pilotáží těchto dvou metod realizovaných v základních (počínaje šestým ročníkem) i středních školách (konče čtvrtým ročníkem SŠ) v období říjen–listopad 2010 a leden–březen 2011 na vzorcích 263 žáků (16 tříd) pro MCEI, 440 žáků (24 tříd) pro WIHIC a 107 žáků (5 tříd) společně pro oba dotazníky bylo vybráno 11 škál pokrývajících oblast klimatu třídy, a to na základě především dvou kritérií. Tím prvním byla dostatečná obsahová validita zahrnující i srozumitelnost pro uvažované uživatele. Druhým byla vnitřní konzistence škály. Všechny 11 škál bylo následně standardizováno na vzorku 927 žáků z 15 základních a středních škol s celkem 48 třídami. Sběr dat proběhl od září do listopadu 2011. U všech 11 škál využívali respondenti celý rozsah škály. Až na 11. škálu je rozložení škál více či méně zešikmené směrem k pozitivnímu pólu hodnocení. To umožňuje vyšší rozlišovací schopnost v oblasti středních hodnot a negativního pólu hodnocení. Škály samotné jsou vnitřně uspokojivě konzistentní, Cronbachova alfa se pohybují od 0,66 do 0,90 (s mediánem 0,75). S ohledem na fakt, že většina z 11 škál je pouze čtyř- nebo pětipoložková, jde o postačující hodnoty. Korelace mezi škálami se zdají syceny čtyřmi faktory – percepce učitele, postoj žáka k učení, vztahy se spolužáky a soutěživost. I prvních sedm škál základní verze dotazníku reprezentuje všechny čtyři faktory; doplňkové škály tak pouze upřesňují. Všechny škály dobře rozlišují mezi třídami; mezi školami však na nich nejsou signifikantní rozdíly.

### Komentář

Vzhledem k tomu, že ve standardizačním vzorku byly dobrovolně se účastníci školy, lze předpokládat, že ve vzorku jsou více zastoupeny „obecně dobré“ školy. Z toho by plynulo předpokládatelné podhodnocování výsledků za užití současných provizorních norem – např. třída s výsledky srovnatelnými s průměrem tříd v normách by mohla patřit v porovnání s ostatními třídami v ČR spíše mezi třídy spíše s dobrým klimatem. Ačkoli jde o škály zjišťující charakteristiku třídy – klima, je tato charakteristika vzhledem ke své podstatě zjišťována skrze percepce žáků. To se podílí na tom, že většina variability je v těchto škálách svázána s individuálními percepčními charakteristikami žáka. V tomto smyslu je potřeba obezřetně nahlížet na zjišťované výsledky.

## 16. Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele

Autoři nástroje: Petr Urbánek, Martin Chvál

Základem této verze dotazníku je původní zahraniční nástroj k měření klimatu sboru (OCDQ-RS – Organizational Climate Descriptive Questionnaire – druhá verze; Kottkamp, Mulhern a Hoy, 1987), přeložený do češtiny Laškem v roce 1995 (Lašek, 2001). Tato verze evaluačního nástroje je používána i v některých českých školách. Autor převzatý nástroj adaptoval a s podporou projektu Cesta ke kvalitě standardizoval s ohledem na české prostředí. Znamená to, že byly změněny některé otázky a jejich struktura, aby dotazník lépe vyhovoval diagnostice klimatu v českých sborovnách základních a středních škol.

**Cílem** dotazníku je zmapovat, jak jsou ve škole v rovině profesní i osobní učitelé vnímány a hodnoceny vzájemné vztahy a jaké znaky vykazuje učitelský sbor jako celek. Dotazník zjišťuje jak kolegiální vztahy uvnitř sboru, tak také vnímané vztahy učitelů ve vztahu k řízení školy a vedení lidí.

### Popis nástroje

Dotazník měří pět faktorů (v závorce je uveden odpovídající počet položek v dotazníku):

1. Podpora sboru vedením školy (10)
2. Pevnost vedení školy (7)
3. Angažovanost učitelů (11)
4. Frustrace učitelů (8)
5. Přátelské vztahy ve sboru (4)

Učitelé odpovídají anonymně na položky týkající se výskytu konkrétních situací vztahujících se k výše uvedeným faktorům prostřednictvím čtyřstupňové škály: zřídka – občas – často – velmi často.

### Administrace

Dotazník je určen pro pedagogické sbory základních a středních škol. Učitelé vyplňují dotazník anonymně, vedení školy (ředitel a zástupci ředitele) dotazník nevyplňují. Žádoucí je co nejvyšší návratnost, doporučována je alespoň 85%, zpráva pro školu je při elektronickém vyplňování automaticky generována v případě alespoň 70% návratnosti (v případě malé školy do sedmi učitelů musí být návratnost 100%). Informace o návratnosti je součástí zprávy a mělo by k ní být přihlédnuto při interpretaci výsledků. Dotazník může být po určité době administrován opakovaně. Častější frekvence zadávání než jeden rok se však nedoporučuje. Vhodné je opakovat šetření ve stejném období školního roku.

### Hodnocení a interpretace

Prezentované výsledky škoie umožní sledovat hodnoty jednotlivých faktorů za školu jako celek i v definovaných stupních školy či jejích součástí (např. první a druhý stupeň, nižší a vyšší gymnázium, SOŠ, SOU). Zjišťována je také shoda jednotlivých výpovědí všech členů učitelského sboru (vyjádřeno směrodatnou odchylkou), která signalizuje podobnost názorů učitelů na fungování školy a může vyjadřovat stupeň soudržnosti názorů sboru jako celku. Vlastní výsledky je možné porovnat s orientačními výsledky jiných škol, které se zúčastnily procesu ověřování dotazníku. V manuálu jsou nabídnuty interpretace tří typově odlišných profilů klimatu učitelského sboru.

### Standardizace

Původní dotazník měření klimatu učitelského sboru (OCDQ-RS; Kottkamp, Mulhern a Hoy, 1987) prošel několika fázemi úprav. Přeložená verze z roku 1995 (Lašek, 2001) byla v České republice používána v některých školách (a je využívána dodnes) a byla užívána i výzkumně Petrem Urbánkem (Urbánek, 2006). Pro první verze úprav byla využita výzkumně shromážděná data (47 sborů ZŠ s 1071 učiteli). Na základě statistických analýz byly některé položky změněny a byl rozšířen jejich počet na dvojnásobek. Přihlédnuto bylo i ke standardizaci dotazníku OCDQ-RS ve Slovenské republice (Gavora a Braunová, 2010). Na základě pilotáže byl dotazník zredukován na 41 položek, preferována byla vnitřní konzistence faktorů a jejich obsahová interpretovatelnost před hledáním jejich nezávislosti (viz tabulky níže). Tato verze byla nabídnuta školám k elektronickému vyplňování v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Dotazník v elektronické verzi vyplnilo od června 2010 do června 2011 celkem 1091 vyučujících ze 47 škol.

Pro výpočet norem a odhad psychometrických charakteristik dotazníku byla užita data z 33 škol, tj. od 771 učitelů, kde návratnost v rámci školy byla mezi 70 a 100 %. Zastoupeny byly jak základní, tak střední školy různého typu. Statisticky významné rozdíly mezi typy škol nebyly prokázány. Následující tabulka ukazuje hodnoty vnitřní konzistence měřených faktorů odhadované pomocí Cronbachova alfa a dále F hodnotu jako výsledek analýzy rozptylu. Vyšší hodnota vypovídá, že daný faktor má silnější interpretaci ve vztahu ke sboru jako celku než ve vztahu k individuálním výpovědím. Všechny hodnoty F jsou statisticky významné i na 1% hladině významnosti ve smyslu, že je vždy větší variabilita měřeného faktoru mezi sbory než názorová variabilita uvnitř sborů.

Tabulka č. 10 Klima učitelského sboru (vnitřní konzistence faktorů a výsledek jednorozměrné analýzy rozptylu)

	podpora sboru vedením školy (P)	pevnost vedení školy (D)	angažovanost učitelů (A)	frustrace učitelů (F)	přátelské vztahy ve sboru (V)
Cronbachova alfa	0,916	0,818	0,873	0,731	0,749
F hodnota	13,6	9,4	10,7	7,4	5,3

Korelační koeficienty mezi faktory pro případ, kdy jednotkou analýzy je škola, jsou obdobné jako korelační koeficienty, kdy jednotkou je učitel (viz následující tabulky).

Tabulka č. 11 Klima učitelského sboru (Pearsonův korelační koeficient mezi faktory – jednotka učitel)

učitelé, N = 771	D	A	F	V
P	0,61	0,57	-0,43	0,32
D		0,50	-0,22	0,28
A			-0,42	0,52
F				-0,21

Tabulka č. 12 Klima učitelského sboru (Pearsonův korelační koeficient mezi faktory – jednotka škola)

školy, N = 33	D	A	F	V
P	0,70	0,68	-0,44	0,54
D		0,57	-0,34	0,55
A			-0,61	0,81
F				-0,62

### Komentář

Autoři nástroje upozorňují na nutnost obezřetného nakládání se získanými údaji vzhledem k složitosti měřeného fenoménu. Důležité je držení anonymity vyplňování. Vyšší interpretační hodnotu mají výsledky při vyšší návratnosti dotazníků, nejlépe samozřejmě při vyplnění celým učitelským sborem. Výsledky nejsou návodem, jak klima učitelského sboru zlepšovat, ale mohou být podnětem k analýze a inspirací k zdokonalování práce školy. Cenná jsou opakovaná měření klimatu učitelského sboru stejným nástrojem.



## 17. Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry

Autorka nástroje: Denisa Denglerová

Evaluační nástroj s názvem Společenství prvního stupně, který je připraven formou jednoduché „počítačové hry“, umožňuje nahlédnout do procesu vnímání školního a třídního prostředí, především různých aspektů školního života žáků prvního stupně dané školy. Nástroj není závislý na čtenářských schopnostech žáků, vyžaduje jen minimální dovednost práce s počítačem, především pohyb a klikání myší. Základem nástroje (modifikovaného testu sémantického výběru, který poprvé sestavil V. Doležal již v šedesátých letech 20. století) je 18 pojmů, které autorka vybrala prostřednictvím kvalitativní výzkumné sondy. Na základě testu nedokončených vět, projektivních interview s více než stovkou žáků z různých typů škol a rozhovory se zástupci ředitele škol pro první stupeň bylo vybráno několik oblastí školního života, které se úzce vážou k vlastní výuce, ale v širším pojetí též k neformálnímu vzdělávání a prostředí školy. Žákům byly pokládány například následující otázky (položky): Co máš ve škole rád/a? – Ve škole se mi nejvíce líbí... (Doplň.) – Kdybys byl/a kouzelný dědeček/kouzelná víla, co bys ve své škole změnil/a, začaroval/a? Atd. Seznam odpovědí byl kvalitativně obsahově analyzován a přetvořen do pojmů. Všechny tyto pojmy byly dále zobrazeny do vizuální podoby (černobíle ilustrovány) a ve vlastním programu též doplněny o zvukovou nahrávku. Žáci tedy pojem mohou slyšet, vidět, starší si ho mohou i přečíst. Osmnáct pojmů bylo dále doplněno dvěma referenčními, které prezentují hodnou a zlou pohádkovou bytost.

**Cílem** evaluačního nástroje je zjištění toho, jak žáci prvního stupně ZŠ (ve věku zhruba šest až 11 let) vnímají své školní prostředí. Které aspekty školní docházky hodnotí kladně, které negativně? Jaké aspekty formálního i neformálního vzdělávání způsobují, že se dítě do školy těší, či naopak netěší?

### Popis nástroje

Nástroj nabízí žákům k posouzení nejprve dva referenční pojmy: hodná pohádková postava (ilustrace čtyř pozitivních postav) a zlá pohádková postava (ilustrace tří negativních postav).

Poté je žákům prezentováno následujících 18 pojmů formou ilustrace, napsaného pojmu, a pokud je počítač vybaven zvukovou kartou, tak i audioprezentací pojmu: Moje paní učitelka, Znamky, Přestávka, Naše třída, Moji spolužáci, Kluci, Holky, Družina, Žáci z vyšších tříd, Běhání ve škole, Oběd ve školní jídelně, Paní vychovatelka z družiny, Školní záchodky, Poznámka, Tělocvik, Počítače, Šatna, Kroužky ve škole. Každý z pojmů, včetně referenčních, je žáky posouzen výběrem šesti grafických symbolů ze stále stejné sady 12 symbolů. Výběr je realizován „přetahováním myší“. Na konci práce s nástrojem byly děti požádány, aby atributy, kterými v průběhu testu hodnotily jednotlivé pojmy, uspořádaly podle toho, jak se jim líbí – od nejpěknějšího atributu po nejméně hezký. Na základě tohoto uspořádání je pak možné pro každý hodnocený pojem ze školního prostředí spočítat bodovou hodnotu (součtem bodů přiřazených atributů) a umístit tento pojem na lineární škálu dle oblíbenosti.

### Administrace

Nástroj je určen k vyplňování žákům prvního stupně základní školy. Je administrován prostřednictvím původního počítačového program, ve kterém se dětem postupně zobrazují jednotlivé pojmy (obrázky) a ony mají za úkol ke každému pojmu vybrat ze sady 12 černobílých symbolů vždy šest podle vlastní volby opírající se o jejich individuální mínění (projekci), jež daný pojem (obrázek) nejlépe vystihuje. Když děti vyberou šestý symbol, automaticky je jim prezentován další pojem. Po ohodnocení všech 20 pojmů (včetně dvou referenčních) jsou děti vyzvány, aby grafické symboly seřadily podle oblíbenosti. Před vlastním hodnocením pojmů jsou respondenti vyzváni, aby zvolili své pohlaví (děti vybírají mezi obrázkem holčičky a chlapečka). Touto časově nenáročnou procedurou jsou sesbírána data, která jsou automaticky generována v hodnotící zprávě a učitelům poskytují zpětnou vazbu o vztahu jednotlivých školních tříd k daným oblastem školního života.

### Hodnocení a interpretace

Výsledky nejsou interpretovány ve vztahu k jednotlivým žákům, ale ke třídám a následně i k pohlaví a celé škole. Každý pojem, ke kterému žák přiřadí určité grafické symboly, je porovnáván s grafickými symboly přiřazenými referenčním pojmům hodná a zlá pohádková bytost. Na základě průměrné míry (ne)shody daného pojmu s referenčními pojmy lze následně usuzovat na vztah žáků k daným oblastem školního života. Takto lze zjistit, zdali „svět“, který žáky na prvním stupni obklopuje, je více vnímán pozitivně (jako hodná pohádková postava), nebo negativně (zlá postava). Teoreticky mohl každý hodnocený pojem ležet v intervalu  $<0 \text{ až } 6>$  (míra shody s jednáním nebo druhým referenčním pojmem), na základě sběru dat v rámci standardizace a provedené statistické analýzy leží průměrná hodnota pojmů v rozmezí  $<1,5 \text{ až } 4,5>$ .

Učitel (v tomto případě především učitelka) může výsledky své třídy interpretovat prostřednictvím specifického profilu, vytvořeného pro pohlaví a daný ročník třídy. Výsledky jsou patrné z dvojrozměrného grafu. Osu x a y tvoří referenční pojmy (x – hodná, y – zlá pohádková postava), průměrné hodnocení každého z pojmů je pak vyneseno na těchto osách a spadá do jednoho ze čtyř kvadrantů. Tyto výsledky jsou podpořeny i výsledky ze samostatně zadaného úkolu uspořádání symbolů do pořadí podle oblíbenosti, kde se nepracuje s pojmy hodná a zlá pohádková postava. Z porovnání obou výsledků učitel získá přesvědčivější obrázek o vnímání dětí školního prostředí.

### Standardizace

Standardizace nástroje se uskutečnila na podzim roku 2011. Data byla sesbírána od 1104 žáků prvního stupně z 20 různých škol, přičemž se jednalo o 53 % chlapců a 47 % dívek. Jednotlivé ročníky byly zastoupeny v dostatečném počtu, nejméně bylo žáků první třídy, asi 14 %, a nejvíce čtvrté třídy – 27 %. Manuál obsahuje vedle orientačních norem i statisticky vyhodnocené porovnání výsledků mezi chlapci a dívkami a mezi jednotlivými ročníky základní školy. Tyto výsledky jsou komentovány a interpretovány, což usnadňuje uživatelům nástroje vlastním výsledkům lépe rozumět.

### Komentář

Jedná se o nástroj, který může v relativně krátké době a prostřednictvím pro děti atraktivní formy poskytnout zpětnou vazbu o vnímání prostředí prvního stupně. S výsledky musí být na úrovni školy nakládáno citlivě, podobně jako i u jiných nástrojů poskytujících zpětnou vazbu v tématech, která se obecně obtížně měří, jako jsou klima či postoje žáků. Výsledky nesmí být využívány k hodnocení učitelů a tříd. Potenciál nástroje musí být shledáván v možnosti poukázání na místa, která žáci vnímají jako ohrožující. Změna stavu k lepšímu již je na škole samotné.

## 18. Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky

Autorky nástroje: Ilona Gillernová, Lenka Krejčová

Východiskem pro tvorbu takto tematicky zaměřeného dotazníku pro žáky byly modely posuzování výchovného stylu rodičů, resp. dvojdimenzionální model interakce dospělých a dětí (např. Čáp, 1996, Gillernová, 2007). Sledovány jsou dvě základní dimenze: edukační vztah a edukační řízení. Autorkami vytvořený dotazník vznikl postupně od roku 2002 na základě pozorování interakcí učitele a žáků. Položky do dotazníku byly formulovány převážně z vlastních volných výpovědí žáků.

**Cílem** dotazníku je zmapovat edukační styl učitele vůči žákům, který je reflektován právě jeho žáky samotnými. Učitelé získají zpětnou vazbu o svých silných stránkách ve stylu práce se žáky i svých případných rezervách, jak je popisují žáci.

### Popis nástroje

Dotazník sleduje dvě výše zmíněné základní dimenze, jedna z nich je dále vnitřně členěna (v závorce je uveden odpovídající počet položek v dotazníku):

1. Edukační vztah (15 pozitivně formulovaných, 15 negativně formulovaných)
2. Edukační řízení: požadavky (15), volnost (15)

Žáci odpovídají na položky prostřednictvím čtyřstupňové škály:

- rozhodně ano
- zčásti ano
- spíše ne
- jistě ne

V další části dotazníku žáci učitele „oznámkují“ prostřednictvím pětistupňové škály v šesti položkách (první tři se týkají edukačního vztahu, další tři edukačního řízení):

1. Chování k žákům
2. Úsměvy a legrace se žáky
3. Laskavost a pomoc při obtížích žáků
4. Vedení a organizace vyučovací hodiny
5. Zajímavé vyučování
6. Spravedlivý přístup k hodnocení žáků

Toto „vysvědčení učiteli“ si klade za cíl dále upřesnit hodnocení žáků uvedené v dotazníku, protože právě tyto výpovědi žáků mohou naznačit, že jsou s edukačním stylem učitele spokojeni. V závěru dotazníku jsou žáci vybídnuti k reflektování sebe sama v roli žáků. Kromě zamýšlení nad svým učitelem jsou tedy vedeni také k tomu, aby se zamysleli nad svými projevy a chováním, které nějak působí na daného učitele.

### Administrace

Dotazník je určen pro žáky druhého stupně základních škol a všechny typy středních škol. Je vhodné jej zadat v průběhu školního roku nebo na konci určité sledované časové etapy.

Dotazník lze administrovat opakovaně po určitém časovém období (např. po roce od předchozího dotazování) a sledovat, jaký nastal vývoj interakcí učitelů a žáků na základě předchozí intervence. Dotazník je připraven pro anonymní elektronické vyplňování žáky s automatickým vyhodnocením výsledků pro učitele. Je možné jej zadávat i v tištěné podobě, ale vyhodnocení je pak na učiteli samotném. Manuál (Gillernová a Krejčová, 2011) obsahuje návod k tomuto vyhodnocení.

### Hodnocení a interpretace

Výsledky za třídu jsou prezentovány percentilovým umístěním mezi ostatními třídami v ČR v dimenzi edukačního vztahu a ve dvou komponentách dimenze řízení (požadavky a volnost). Zpráva za třídu dále obsahuje tabulky relativních četností škálových hodnot pro vybraných 12 nejvýznamnějších položek. U pěti položek „učitelova vysvědčení“ jsou spočítány průměrné známky, ale i graficky prezentované rozložení četností. Volná žákovská vyjádření se ve zprávě taktéž souhrnně objeví.

### Standardizace

Normy pro dimenze dotazníku byly vytvořeny na reprezentativním standardizačním vzorku hodnocených učitelů v ČR. Kontrolovanými faktory byl typ školy, region a aprobace učitele. Data byla sbírána v průběhu let 2007–2009. Každý učitel z výběrového souboru byl hodnocen vždy několika náhodně vybranými žáky. Takto bylo získáno od těchto žáků celkem 2360 hodnocení. Vnitřní konzistence škál zjišťovaná Cronbachovým alfa byla následující:

- dimenze edukačního vztahu – 0,94
- komponenta požadavků v dimenzi řízení – 0,83
- komponenta volnosti v dimenzi řízení – 0,76

Dotazník byl validizován prostřednictvím zjišťování vztahů k proměnným z Dotazníku motivace k výkonu – LMI (Schuler a Prochaska, 2003) a z metody sémantického diferenciálu zjišťující atmosféru ve škole. Například bylo zjištěno, že faktor ctižádosti učitelů z dotazníku LMI (ve vztahu k výkonu své profese) negativně koreloval s mírou volnosti, kterou učitelé poskytují svým studentům ( $r = -0,64$ ,  $p < 0,00$ ). Edukační styl kombinující kladný edukační vztah učitele k žákům a požadavky na práci ovlivňoval také pojetí školního prostředí studenty v pozitivním slova smyslu. Žáci ho následně hodnotili jako rychlé, příjemné, bohaté, srozumitelné, cenné, statečné, aktivní apod. Veškeré tyto charakteristiky korelovaly na hladině významnosti  $p < 0,00$ . (Gillernová a Krejčová, 2011)

### Komentář

Učitel pomocí tohoto dotazníku získá vyhodnocené výsledky z jedné třídy. Uživatelé, kterými mohou být učitelé nebo i ředitel školy, jsou upozorňováni, že výsledky nemusí být objektivní výpovědi o skutečnosti, ale výpovědi, jak danou skutečnost vidí žáci. Žáci mohou své výpovědi úmyslně – či neúmyslně – zkreslovat. Proto je doporučováno, aby si učitel nechal zjistit výsledky jednorázově z několika tříd. Dále pak teprve opakované užívání na větším počtu tříd přinese učiteli, případně i řediteli, spolehlivější obrázek o interakcích daného učitele se žáky. Je ovšem zcela běžné, že různé třídy v závislosti na složení kolektivu i vývojové fázi, v níž se žáci nacházejí, mohou učitele hodnotit různým způsobem. Také odlišnosti ve výpovědích žáků, resp. tříd, jsou pro učitele cennou informací.

## 19. Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele

Autor nástroje: Josef Lukas

Dotazník umožňuje screeningové, orientační posouzení (některých) atributů, které by inkluzivní škola měla (mohla) mít. Tedy škola, která se blíží pojetí inkluze jako přizpůsobení se všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu různorodým potřebám všech žáků a vytváří diferencované podmínky pro aktivní začlenění se všech žáků do – pokud možno – všech činností souvisejících se školní docházkou (srov. Houška, 2007). Autor při tvorbě dotazníku čerpal ze dvou základních zdrojů, kterými byly Ukazatel inkluze (Booth a Ainscow, 2007) a sborník Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu (Košťálová, 2005). Podstatný je pro něj fakt, že inkluze se zdaleka netýká jen způsobů výuky „odlišných“ žáků v hodinách, ale obecného nastavení a směřování celé školy. Hovoří tedy o třech vzájemně propojených oblastech: inkluzivní politice, inkluzivní kultuře a inkluzivní praxi školy (Booth a Ainscow, 2007).

**Cílem** nástroje je rámcové posouzení, do jaké míry je škola připravena k inkluzivnímu pojetí vzdělávání, to znamená, do jaké míry je otevřena začleňování různých žáků do vzdělávání; zda jsou odpovídajícím způsobem nastaveny vztahy uvnitř školy i vztahy školy s okolím; jakým způsobem učitelé se žáky pracují apod. Závěry, získané z dotazníku, nemají být ani tak definitivním a nestranným vyhodnocením „stavu inkluze“ ve škole, ale mnohem více zdrojem podnětů k zamyšlení se nad způsobem práce školy se žáky, kteří se jakkoli odlišují od pomyslného „běžného“ žáka.

### Popis nástroje

Dotazník nabízí 30 položek ve třech oblastech, kdy u každé z položek jsou předložena tři tvrzení – z nichž respondent vybírá to, které dle něj nejlépe odpovídá situaci v jeho škole. U každé z položek nabývají odpovědi od 0 do 2 bodů (bodové ohodnocení odpovědi není respondentům k dispozici). Oblasti jsou strukturovány následovně:

1. politika školy (10 položek), zjišťující např. problematiku strategie školy, směrnic, ne/psaných pravidel
2. kultura školy (10 položek), zkoumající kupř. problematiku přístupu k informacím, způsobu vedení porad, komunikace a spolupráci uvnitř i vně školy
3. praxe školy (10 položek), ověřující jak přistupují učitelé k žákům, jak hodnotí žáky apod.

### Administrace

Nástroj je určen hlavně pro základní školy. Do jisté míry jej lze využít i na středních školách (kde však již nelze do důsledku uplatňovat inkluzivní principy, protože před nástupem na střední školu dochází k pochopitelné selekci dle zájmů či intelektových předpokladů žáků). Dotazník by měli ve škole vyplnit anonymně všichni učitelé (a to včetně jejího vedení), aby jeho výstupy co nejvíce odpovídaly aktuálnímu vnímání stavu školy.

### Hodnocení a interpretace

Z evaluační zprávy se škola dozví, jak je připravena k inkluzivnímu vzdělávání podle názoru všech pedagogů na tuto situaci. Zpráva je členěna podle tří výše zmiňovaných oblastí, kdy u každé z oblastí jsou nejprve zmíněny ty charakteristiky, které lze v dané škole považovat za

podporující inkluzi. Poté případně následuje výčet těch charakteristik, ve kterých má škola dle převažujícího mínění pedagogů ještě určité rezervy. Tím, jak jsou položky bodovány, je po vyplnění dotazníku respondentem možné zjistit vedlejší pomocný výstup, tzv. index inkluze (II), který nabývá hodnot od 0 do 60 bodů. Čím vyšší má škola tento index (tj. průměrnou hodnotu položek za všechny vyplněné dotazníky od učitelů), tím více se v základních rysech blíží k inkluzivnímu pojetí výchovně-vzdělávacího procesu.

### Ověřování

První pracovní varianta nástroje byla ověřována od roku 2009 při práci s konkrétními školami v rámci projektu Centra podpory inkluzivního vzdělávání ([www.cpiv.cz](http://www.cpiv.cz)). Nástrojem získané výsledky byly využívány především jako podklad pro diskusi s učitelskými sbory o inkluzi, pro další práci se školami a pro stanovování priorit inkluzivního rozvoje školy. V rámci projektu Cesta ke kvalitě poté vznikla upravená počítačová varianta nástroje, jež byla na podzim 2011 ověřena na vzorku deseti škol a ve které poté, na základě posouzení výsledků a také připomínek ze strany škol, byly provedeny dílčí úpravy. Ty se týkaly především podoby výstupní zprávy z hlediska jasnějšího rozdělení méně a více inkluzivních charakteristik školy, upřesnění instrukcí apod.

### Komentář

Autor upozorňuje na problém relevantnosti výsledků v případě, že se učitelé mohou snažit na otázky odpovídat takovým způsobem, který je podle nich očekávaný, sociálně žádoucí, tedy jak by odpověděl „dobrý učitel“ (= „dobrý člověk“). Proto striktně požaduje anonymní vyplňování dotazníku učiteli. Dále uvádí, že předložené položky pochopitelně zdaleka nepostihují vše, co lze z hlediska inkluzivního pojetí výuky sledovat. Evaluační zpráva má sloužit především k otevření diskuse o inkluzi v konkrétní škole. V této souvislosti doporučuje pro následnou práci s výsledky dotazníku: podrobně je probrat v rámci celého pedagogického sboru a zvážit, zda by pro školu nebylo přínosné věnovat se komplexnější práci na inkluzivním rozvoji.

## 20. Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky

Autoři nástroje: Věra Vojtová, Petr Fučík

Evaluační nástroj s názvem Předcházení problémům v chování žáků, který má formu jednoduchého dotazníku pro žáky (obsahuje 35 položek), nám zprostředkovává vnímání školních aktivit (v širším pojetí školního života) žáky a učitelům (vedení školy) umožňuje uplatnit vhodné strategie pro prevenci, případně intervenci problémového chování žáků. Cílovou skupinou mohou přitom být jak žáci druhého stupně ZŠ, tak studenti gymnázií a středních odborných škol i středních odborných učilišť. Tvůrci dotazníku s oporou o jiné autory poukazují na to, že problémové chování žáků zabírá učitelům čas určený k výuce (OECD, 2009, Walterová, 2009) a žákům brání v úspěšné školní práci. Výzkumy ukazují, že nespokojenost žáků ve škole souvisí s neúspěchy v učení (Nordlund, 2003, Vojtová, 2010), s problémy v chování (Kauffman, 2005, Vojtová, 2010), s předčasným ukončováním školní docházky a s riziky profesního uplatnění v dospělosti (UNICEF, 2004). Autoři nástroje mluví o „uzavřeném kruhu vzájemně propojených problémů“, a že je proto užitečné hledat místo příčiny a následku ty faktory, které tuto zpětnovazebnou smyčku posilují, nebo oslabují.



Autoři se před vlastní tvorbou evaluačního nástroje inspirovali výzkumy Williamse Battena (1981) a Binkleyho, Rusta a Williamse (1996) a následně realizovali několikaletý výzkum, který vyústil v rozšíření a modifikaci s cílem identifikovat žáky v riziku vývoje poruch chování v prostředí základní školy (více viz Vojtová, 2010). Vycházeli z předpokladu, že převažuje-li žákovy negativní vnímání školního života, můžeme identifikovat i oblasti školního prostředí, které to způsobují a mohou být pro žáka rizikové, ale i naopak, vnímá-li žák oblasti školního života kladně, mohou je učitelé využít pro úspěšný rozvoj prevence a budování pozitivního klimatu ve třídě (škole). Nástroj přitom neumožňuje identifikovat jednotlivce, ale výsledky jsou interpretovány v kontextu třídy (školy).

**Cílem** dotazníku je: a) identifikovat oblasti, které žáci vnímají pozitivně a jež mohou mít podpurný a posilující potenciál, b) identifikovat oblasti, které žáci vnímají negativně a mohou být potenciálním zdrojem rizika z hlediska možného problémového chování žáků, c) získat informaci (zpětnou vazbu) o postojích žáků k různým oblastem školního života.

### Popis nástroje

Dotazník je sestaven z 35 výroků, které prezentují sedm základních tematických oblastí školního života. Každá oblast je následně zastoupena několika položkami (3–7), respondenti vybírají možnou odpověď ze čtyřbodové škály (rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne), přičemž každá položka je uvozena shodnou nedokončenou větou: „Škola je místo, kde/kam...“ Žáci odpovídají na všechny položky dané oblasti volbou míry (ne)souhlasu příslušné škály. Struktura tematických oblastí školního života je následující (u každé z nich vybíráme jeden příklad položky, číslice udává počet položek):

1. celková spokojenost se školou (7, mám rád většinu předmětů)
2. úspěch a příležitost v učení (5, učitelé se zajímají o mé názory)
3. negativní prožívání školního života (3, učitelé některé žáky/žákyně upřednostňují)
4. vztah mezi učitelem a žákem (6, mohu se obrátit na učitele, když mám nějaký problém)
5. školní status žáků (5, lidé si mě váží)
6. formování identity žáků (4, setkávání s jinými lidmi mi pomáhá porozumět sám/sama sobě)
7. interakce s vrstevníky (5, se spolužáky si rádi povídáme)

Jednotlivé položky jsou respondentům předkládány v náhodném pořadí.

### Administrace

Dotazník je připraven pro administraci učitelem nebo jakýmkoli jiným pedagogem školy (školním psychologem apod.). Určen je pro žáky druhého stupně základní školy a žáky všech typů středních škol. Podmínkou pro získání relevantních (validních) výsledků, podobně jako u jiných nástrojů, je důvěra žáků a jejich autentické reakce na jednotlivé položky. Z toho důvodu je autory kladen důraz na důslednou anonymitu při vyplňování a následně citlivou práci s daty, která by v rukou nezkušeného učitele mohla být příčinou ztráty elementární důvěry v učitele obecně. Vyplnění dotazníku není časově omezeno, žákům postačí zhruba 20 minut.

### Hodnocení a interpretace

Analýza výsledných dat umožňuje interpretaci ve čtyřech základních rovinách a každá z nich je v manuálu velice pečlivě rozpracována a uživatelům nabízí i přehledný a srozumitelný popis metodiky, jaké adekvátní edukativní postupy zvolit ve vztahu k naměřeným hodnotám.

1. První analýza vychází z popisu celkového skóre skupiny. Klíčovým údajem je průměrné hodnocení všech výroků (položek), přitom limitní hodnota byla stanovena na 2,19. Tento údaj je možné interpretovat jako průměrnou míru spokojenosti dané skupiny žáků se školním prostředím. Výsledná vyšší hodnota vypovídá o tom, že žáci jsou ve škole (oproti jiným školám/třídám) spokojeni a život v ní vnímají jako smysluplný, naopak nižší hodnota může signalizovat převahu negativních postojů žáků ke školnímu životu.
2. Aby autoři eliminovali nepřesnost způsobenou interpretací průměrů, nabízejí možnost detailnějšího rozboru prostřednictvím analýzy hodnot v dané skupině. Především prostřednictvím histogramu je možné získat informaci o rozdělení odpovědí žáků a vytvořit si tak představu, jak jsou ve skupině zastoupeni žáci, kteří školní život hodnotí lépe, hůře, nebo jejich zastoupení je vyrovnané.
3. Analýzu jednotlivých položek, především informaci o tom, jak žáci odpovídali na jednotlivé položky a jak byla zastoupena jejich odpověď (rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne), získáme prostřednictvím profilu hodnocení jednotlivých položek. Grafické a barevné zobrazení výsledků umožňují uživatelům snadnou orientaci v celkovém přehledu položek, přičemž u každé je v pruhu znázorněn procentuální podíl jednotlivých kategorií odpovědi. S výjimkou negativně formulovaných položek platí, že čím více jsou sloupce zelené, tím lepší je hodnocení školního života. Učitelé tak získají např. detailní přehled o oblastech, které je třeba edukativními opatřeními posilovat.
4. Průměrné hodnocení jednotlivých oblastí školního života, které jsme popsali, můžeme získat prostřednictvím profilu hodnocení jednotlivých domén školního života. Celkové průměrné hodnocení všech položek (ad 1) z první analýzy je rozděleno do sedmi dílčích průměrů vypočtených pro všechny žáky jen z příslušné oblasti (např. celková spokojenost se školou nebo vztah mezi učitelem a žákem). Graficky názorný přehled jednotlivých oblastí je rozšířen i o informaci o rozptylu odpovědí žáků, a uživatel tak získá navíc informaci o „míře shody“ jednotlivých žáků, jinými slovy o koherenci jednotlivých odpovědí. Oblastem s menším rozptylem a větším vychýlením do pozitiva nebo negativa pak může být přikládána větší váha než oblastem ostatním.

### Standardizace

Data pro standardizaci původního dotazníku (Vojtová, 2010) byla sbírána již v roce 2009. Dotazník byl upraven pro potřeby autoevaluace a znovu standardizován během roku 2011. Celkem bylo analyzováno 669 dotazníků pocházejících z 11 základních škol a 821 dotazníků z osmi středních škol s maturitními obory vzdělání. Pro potřeby autoevaluace byl dotazník rozšířen o oblast interakce s vrstevníky, přičemž původní verze byla standardizována již v rámci předchozích výzkumů autorů.

Spolehlivost nástroje, platnost jednotlivých položek a domén (reliabilita a validita) byly ověřovány prostřednictvím několika statistických postupů. Především vnitřní konzistence a souvislosti s externími indikátory chování. V prvním případě byla použita technika faktorové analýzy, pomocí které byla nalezena očekávaná struktura jednotlivých domén hodnocení školního života. Hodnota koeficientu reliability Cronbachovo alfa se u těchto domén pohybuje nad 0,7. Druhou technikou byla regresní analýza, jejímž prostřednictvím byla zjištěna signifikantní souvislost mezi hodnocením školního prostředí a sebehodnocením chování na úrovni Pearsonova koeficientu pořadové korelace  $R = 0,5$ .

### Komentář

Autoři dotazníku upozorňují na možná rizika dezinterpretace, popřípadě na zavádějící údaje vycházející z průměru. Manuál k danému nástroji je velice detailní a jeho silnou stránkou jsou metodické podněty, jak dále na základě interpretace získaných dat pracovat s konkrétní třídou, které oblasti se mohou stát zdrojem pro úspěšný rozvoj preventivních aktivit a které mohou být možným zdrojem rizik.

## 21. Poradenská role školy. Posuzovací arch

Autorky nástroje: Bohumíra Lazarová, Petra Novotná

Podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) a navazujících právních předpisů mohou základní a střední školy zřizovat tzv. školní poradenská pracoviště (dále také jen ŠPP), ve kterých mimo výchovného poradce a školního metodika prevence může působit také školní psycholog či školní speciální pedagog. „Školní poradenská pracoviště v širším obsazení, tzv. rozšířený model ŠPP (zahrnující školního psychologa a/nebo školního speciálního pedagoga) zatím nejsou běžným standardem základních a středních škol a nezdědka je jejich činnost financována z různých projektů. I když je činnost školních poradců upravena legislativně, poradenství ve školách může nabývat různých podob a může vykazovat různou kvalitu.“ (Lazarová a Novotná, 2012)

**Cílem** evaluačního nástroje Poradenská role školy je podpořit sebezposouzení kvality školních poradenských služeb. Vychází se z legislativního zakotvení ŠPP. Školní poradenská pracoviště, resp. poradenští pracovníci školy mohou prostřednictvím nabízeného nástroje popsat a reflektovat vlastní zaměření a činnost.

### Popis nástroje

Autorky na základě svých zkušeností a zkušeností kolegů (více viz níže) zvolily osm tematických oblastí, které pokládají za klíčové pro funkčnost školních poradenských pracovišť. Evaluační nástroj nabízí posouzení kvality v těchto oblastech (v závorce je uveden počet položek):

1. Personální zabezpečení (3)
2. Materiální vybavení a zázemí (7)
3. Vize a plány (6)
4. Organizace a řízení (8)
5. Spolupráce s cílovými skupinami (7 – položky jsou dále vnitřně členěné)
6. Etika a profesionalita (9)
7. Publicita (7)
8. Sebehodnocení a zpětná vazba (6)

Celkem nástroj obsahuje (pro rozšířený model) 53 položek, z nichž některé jsou dále členěny. Škály pro hodnocení nejsou v jednotlivých oblastech stejné. Maxima odpovědí v položkách se pohybují od jednoho do tří bodů.

### Administrace

Nástroj je využitelný ve všech typech základních a středních škol i ve školách zařazených do systému speciálního školství. Je možné použít papírovou verzi posuzovacího archu, výhodnější je však verze elektronická, která nabízí automatické vyhodnocení výsledků. Autorkami je doporučováno, aby se na vyplňování podíleli všichni pracovníci poradenského pracoviště společně. Předpokládají, že „právě společná diskuse nad vyplňováním může podpořit společnou reflexi pracovníků nad kvalitou poskytovaných služeb“ (Lazarová a Novotná, 2012). Vyplnění trvá asi 20 minut. Doporučován je využívání nástroje pravidelně v ročních intervalech.

### Hodnocení a interpretace

Odpovědi na položky v posuzovacím archu jsou bodovány. Ty jsou následně sečteny pro každou oblast zvlášť. Součástí nástroje je tzv. standard ke každé z oblastí, se kterým je vlastní výsledek konfrontován. Vyhodnocení je realizováno pro dva základní modely existence ŠPP: základní model, tj. jen výchovný poradce a metodik prevence, a rozšířený model se dvěma či více dalšími odborníky. Pro školy s různým počtem poradenských pracovníků jsou body přepočítávány podle jejich skutečného počtu. Zároveň jsou však brány v úvahu vyšší požadavky na školy s vyšším počtem žáků či s určitým specifickým. Pracovištěm, která nedosáhla v některé z hodnocených oblastí nebo ve více oblastech více než 50 % bodů z maximálně dosažitelného počtu, program vygeneruje obecně formulovaná doporučení na opatření, která by měla podpořit rozvoj pracoviště. V případě podezření, že pracoviště v některé z oblastí nedodrжуje legislativní předpisy, program vygeneruje varovný signál, kterému je třeba věnovat zvláštní pozornost. Elektronická verze umožňuje i vkládání průběžných komentářů, které jsou následně taktéž souhrnně vygenerovány. Tento průběžný výstup se stává základem pro interpretaci a diskusi o možném rozvoji pracoviště. Dosažené výsledky je možné porovnat s vybranými výsledky z pilotních škol.

### Ověřování

Při tvorbě nástroje autorky vycházely z výše zmíněné legislativy a také ze zkušeností z projektů Vzdělávání Informace Poradenství – Kariéra (VIP I) a Vzdělávání Informace Kariéra – Rozvoj školských poradenských pracovišť (VIP II). Ověřování první „papírové verze“ nástroje probíhalo nejprve na pracovištích, která spolupracovala na jeho tvorbě (pracovníci tří pražských základních škol a jedné speciální školy), v elektronické verzi se pak pilotáže v průběhu května a června 2011 zúčastnilo 53 škol, z toho 38 škol bylo základních, 13 škol středních a dvě základní školy praktické. Ve vzorku se vyskytovaly jak školy malé s počtem do 150 žáků, tak školy velké (nad 800 žáků). Školy pocházely i z rozličného prostředí z hlediska sociokulturního zázemí žáků, a tedy z prostředí, která kladou různě vysoké nároky na činnost ŠPP. Ve všech pilotních školách působil výchovný poradce a školní metodik prevence (legislativní povinnost), školní psycholog pracoval v 39 pilotních školách, školní speciální pedagog v 18 pilotních školách (v sedmi pilotních školách pracovali zároveň školní psycholog i školní speciální pedagog). Pilotáže se účastnily především školy s tzv. rozšířeným modelem poradenského pracoviště zařazené do projektu VIP II. Autorky upozorňují na to, že takto vybraná skupina zatím není typickým obrazem škol v ČR, výsledky z pilotáže však nesloužily k vytvoření norem, ale především k vyzkoušení nástroje. Na základě výsledků pilotáže autorky nástroj v některých částech upravily a formulovaly návrhy na opatření.

### Komentář

Autorky zdůrazňují, že nástroj by neměl sloužit k hodnocení ŠPP pouze jedním pracovníkem. Žádoucí je spolupráce se všemi (nebo většinou) pracovníků ŠPP při vyplňování elektronické verze, tištěná verze může být vyplňována individuálně, ale důležitá je následná společná diskuse a konsenzuální souhrnné vyhodnocení. Autorky předpokládají, že častěji bude nástroj využíván na pracovištích s „rozšířeným modelem“ ŠPP. Přesto i pro pracoviště v „základním modelu“ přináší řadu inspirací. Vždy je potřeba brát v úvahu specifika školy. Automaticky generované návrhy na opatření vycházejí mj. z aktuálně platné legislativy, a je tedy třeba přihlížet k její aktualizaci. Výstupy z nástroje mohou dobře sloužit nejen jako inspirující materiál pro rozvoj pracoviště, ale také jako podklad pro sebehodnotící zprávu poradenského pracoviště předkládanou vedení školy či zástupcům České školní inspekce. Formulovaná opatření, resp. „standard pro školní poradenské služby“, mohou také dobře posloužit k vyjednávání poradenských odborníků s vedením školy, pokud jsou například podceňovány nároky kladené na vybavení poradenského pracoviště.

## 22. Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch

Autor nástroje: Dušan Klapko

Evaluační nástroj je vytvořen autorem na základě teorie Brunerovy koncepce (Bruner, 1965) vzdělávacího procesu jako vhodné metodiky pro učitelovu analýzu učiva. V Brunerově koncepci se struktura obsahu výuky skládá ze tří prvků: pojmy (koncepty), generalizace (zobecnění), fakta. Při analýze učebních činností žáků čerpá nástroj z různých taxonomií vzdělávacích cílů. Autor zde zvolil Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů, resp. část revidované verze této taxonomie (Byčkovský, Kotásek, 2004; Hudecová, 2004) pro kognitivní doménu kurikula. V kognitivní doméně kurikula byla přidána i taxonomie učebních úloh D. Tollingerové, která je vhodná pro fázi realizace výukových cílů. Pro tzv. afektivní doménu kurikula autor zvolil Kratwohlovu taxonomii, v oblasti psychomotorické domény kurikula Daveovu taxonomii (případně taxonomii Simpsonové) a pro osobnostně sociální doménu kurikula vytvořil vlastní taxonomii vycházející z požadavků cílů v klíčových kompetencích Rámcových vzdělávacích programů a z požadavků na rozvoj osobnostně sociálních kompetencí žáků (Cisovská, 2003; Valenta, 2006).

**Cílem** evaluačního nástroje je pomoci učiteli posoudit, jak se mu daří plnit stanovené výukové cíle. Autor je přesvědčen, že podmínkou efektivního plnění výukového cíle je jeho správné definování, realizování a ověření ve výkonech žáků v rámci kognitivních, afektivních, psychomotorických a osobnostně sociálních domén kurikula (Klapko, 2012).

### Popis nástroje

Předpokladem používání evaluačního nástroje je úspěšná realizace učitelovy analýzy učiva a analýzy učebních činností žáků. Obě jmenované analýzy nejsou sice součástí samotného evaluačního nástroje, ale v manuálu jsou zmíněny jako důležité komponenty v teoretickém úvodu. Nástroj nabízí posuzovací archy pro domény kognitivní, afektivní, psychomotorickou, osobnostně sociální. V každém posuzovacím archu jsou vedle základních identifikačních údajů dané výukové jednotky nabízeny k vyplnění tyto položky: prioritní cíle v dané doméně v rovině plánování, realizace a ověřování.

Tyto cíle je potřeba konkretizovat pomocí přiložených taxonomií a identifikovatelných výkonů žáků. K tomu jsou nápomocny přílohy s klíčovými slovy v rámci jednotlivých taxonomií.

### **Administrace**

Nástrojem pro záznam plnění výukových cílů je posuzovací arch a je určen učitelům základních a středních škol. Učitel si nejdříve určí konkrétní vyučovací jednotku (hodina, blok) a definuje si jeden nebo více výukových cílů v rámci jedné z domén kurikula (kognitivní, afektivní, psychomotorická, osobnostně sociální). Definované výukové cíle si očísluje podle vlastní míry důležitosti. U každého takto definovaného výukového cíle určí jeho úroveň podle taxonomických tabulek uvedených v příloze manuálu. Dále vypracuje otázky a učební úlohy pro žáky (hovoříme o analýze učebních činností žáků), které směřují k naplnění výukového cíle. Výukové cíle může učitel vytvořit i pro klíčové kompetence RVP (kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní), resp. ŠVP. Tímto je fáze plánování výukových cílů dokončena.

Další postup se týká fáze realizace a ověření výukového cíle. Průběh realizace výukového cíle může učitel zaznamenat do kolonek posuzovacího archu během vlastní výuky, případně v krátkém časovém odstupu po výuce, resp. zvolené jednotce výuky (vyučovací hodina, blok, atp.). Ve fázi ověření výukového cíle učitel zaznamená do kolonek posuzovacího archu svá hodnocení podle hodnotících škál uvedených v evaluačním nástroji. Speciálně se zaměřuje na srovnání úspěšně a neúspěšně realizovaných výukových cílů. Součástí evaluačního nástroje jsou doporučení pro učitele v návaznosti na zjištěné výsledky procesu plnění výukového cíle (fáze plánování, realizace a ověření). Procedura ověření výukových cílů v různých doménách kurikula se zakládá na dvou činnostech učitele:

- učitel určí podle vybrané taxonomické tabulky, na jaké úrovni žáci předvedli své výkony
- učitel posoudí kvalitu výkonů žáků podle zvolené hodnotící škály

Předpokladem procedury ověření výukových cílů je zhodnocení, jak náročné otázky nebo učební úlohy žákům zadal. Zde se ukazuje důležitost požadavku prolínání všech fází aplikace výukového cíle (plánování, realizace, ověření).

### **Hodnocení a interpretace**

Prostředkem popisujícím úroveň naplnění výukových cílů se staly pětistupňové hodnotící škály pro zvolené domény kurikula. Ačkoli se hodnotící škály mezi sebou liší podle domén kurikula, mají z hlediska odstupňování stejnou strukturu. Autor evaluačního nástroje přidal k jednotlivým úrovním hodnotících škál obecná doporučení pro učitele. Veškerá interpretace údajů z pozorovacích archů je v rukou daného učitele a je na něm, zda svou reflexi bude sdílet s některým z kolegů. Manuál k nástroji obsahuje příklady práce s daným evaluačním nástrojem.

### **Ověřování**

Jako informační základ pro vytvoření evaluačního nástroje byla vedle taxonomických klasifikací a cílových položek klíčových kompetencí v RVP využita i data získaná metodou focus group se čtyřmi skupinami učitelů ze ZŠ a SŠ v Brně (únor–březen 2011). V rámci ověření pracovní verze manuálu bylo osloveno sedm učitelů (listopad 2011), kteří nástroj dle popisu v manuálu aplikovali ve své výuce. Vlastní nástroj doznal dalších změn na základě individuálních rozhovorů s učiteli a jejich poznámkami vpisovanými přímo do manuálu. Kromě učitelů se na dalších doporučeních k úpravám podíleli i akademičtí odborníci.



### Komentář

Tvorba nástroje vycházela z potřeby vytvořit evaluační nástroj pro učitele, který by byl aplikovatelný v každodenní edukační realitě. Pro učitele se tak otevírá příležitost systematické průběžné analýzy plnění učebních cílů ve výuce s možností modifikovat případné nedostatky. Používáním evaluačního nástroje učitel může dlouhodoběji posuzovat svoji efektivitu práce s výukovými cíli ve fázi plánování a realizace a zároveň i ve fázi ověřování výukových cílů v podobě hodnocení výkonů žáků. Nástroj je pro učitele v rovině zavádění náročný, ale na druhou stranu je vede k systematickému promýšlení plánování, realizace a vyhodnocování výuky.

## 23. Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky

Autorky nástroje: Kateřina Vlčková, Jana Příkrylová

Tento evaluační nástroj se skládá ze dvou, resp. čtyř dotazníků. Jedná se o dotazníky určené žákům a učitelům, a to buď pro základní školy nebo pro školy střední či školy jazykové. Verze z hlediska typu školy se liší rozsahem pokrývaných strategií, počtem položek, mírou přesnosti a náročností formulací. Dotazníky pro žáky a učitele mají analogické otázky (položky), rozdíl je pouze v tom, že u žáků je dotazník zaměřen na používání strategií a u učitelů na míru jejich podpory žákovských strategií učení ve výuce. Z hlediska autoevaluace školy je žádoucí, aby dotazník vyplňovali jak žáci, tak učitelé, není to ovšem podmínkou. Je možné se zaměřit pouze na používání strategií učení u žáků. Dotazník strategií učení se cizímu jazyku pro žáky základní školy byl zkonstruován na základě dotazníku Young Learners' Language Strategy Use Survey, který byl vytvořen A. D. Cohenem a R. L. Oxfordovou (2002). Dotazník pro žáky středních škol byl sestaven na základě dotazníku Language Strategy Use Survey, který byl vytvořen autory A. D. Cohenem, R. L. Oxfordovou a J. Chiovou (2002) v lingvistickém institutu CALLA v USA. Paralelně k dotazníku pro žáky byl autorkami nově vytvořen dotazník pro učitele základních škol a učitele středních a jazykových škol.

**Cílem** dotazníků je zmapovat, jaké postupy žáci uplatňují při učení se cizímu jazyku a jak používání strategií žáky podporuje učitel ve výuce. Tyto dva pohledy jsou propojeny ve zprávě s výsledky pro školu, která ukazuje oblasti, v nichž je vhodné posílit používání strategií nebo jejich osvojování.

### Popis nástroje

Dotazník pro žáky základních škol obsahuje 64 stručných položek a používá zjednodušenou škálu s variantou odpovědí „ano“ a „ne“. Položky jsou rozděleny do skupin podle řečových dovedností a v jejich rámci na strategie procvičování, strategie podporující produkci jazyka, porozumění jazyku a kompenzační strategie. Struktura řečových dovedností a jazykových prostředků (v závorce je uveden počet položek v dotazníku pro ZŠ, resp. pro SŠ):

- poslech (14, 26)
- mluvení (11, 17)
- čtení (15, 11)
- psaní (12, 11)
- slovní zásoba (8, 18)
- překlad (4, 6)

Dotazník pro žáky škol středních a jazykových obsahuje 89 položek. Žáci vyjadřují na čtyřbodové škále (ne – spíše ne – spíše ano – ano) míru souhlasu s daným tvrzením o používání konkrétní strategie učení se cizímu jazyku. Položky jsou rozděleny do stejných skupin a podskupin jako v případě dotazníku pro základní školy. Dotazníky pro učitele mají shodnou strukturu i počet položek jako odpovídající žákovské dotazníky.

Vedle uvedené struktury dotazníku z hlediska řečových dovedností je při vyhodnocení užito i hledisko funkcí strategií v procesu učení se cizímu jazyku a procesu zpracování informací, které jde napříč všemi řečovými dovednostmi a jazykovými prostředky (v závorce je uveden počet položek v dotazníku pro ZŠ, resp. pro SŠ):

- paměťové (7, 12)
- kognitivní (28, 33)
- kompenzační (16, 21)
- metakognitivní (13, 22)

Toto členění vychází z klasifikace R. L. Oxfordové (1990), která rozlišuje strategie přímé (paměťové, kognitivní, kompenzační) a nepřímé (metakognitivní, afektivní a sociální).

### Administrace

Dotazníky jsou určeny žákům na konci prvního stupně základních škol, všech tříd druhého stupně a středních škol. Jsou vhodné také pro jazykové školy. Žáci a učitelé vyplňují dotazníky elektronicky. Možné je použití i v tištěné formě. V tomto případě je však potřeba zajistit přepis dat do elektronické verze, aby se mohla automaticky vygenerovat zpráva s výsledky. Učitel vyplňuje svůj dotazník ke každé třídě, případně své výsledky automaticky zkopíruje k dalším třídám, což se ale nedoporučuje, jelikož se uplatňované postupy učitele mohou v různých třídách lišit. Vyplňování dotazníku trvá většinou žáků méně než 20 minut na ZŠ a méně než 30 minut na SŠ. Dotazník je možné zadat žákům na počátku určité školní etapy (na začátku dalšího stupně vzdělávání, při nástupu do školy) nebo kdykoli během studia. Je vhodné ho zadat žákům i na konci určité etapy studia nebo na konci studia vůbec. Dále lze sledovat i možné posuny v používání učebních strategií žáky.

### Hodnocení a interpretace

Z dotazníku lze získat souhrnné výsledky na úrovni tříd nebo celých ročníků školy ve vazbě na jednotlivé učitele. Zpráva pro žáka zahrnuje vlastní výsledky žáka a srovnání výsledků daného žáka se spolužáky a dalšími respondenty v ČR. Ukazuje žákovi jeho celkovou míru používání strategií, srovnání používání strategií učení u daných řečových dovedností. Zpráva pro učitele zahrnuje jeho vlastní výsledky týkající se podpory strategií učení se cizímu jazyku v dané třídě a srovnání s dalšími učiteli ve škole i v ČR. Zahrnuje také výsledky jeho třídy popisující používání strategií žáky a srovnání jeho podpory žákovských strategií učení ve výuce s uváděným používáním strategií žáky. Zpráva pro školu zahrnuje výsledky žáků a učitelů na úrovni tříd i celé školy ve srovnání s výsledky z ČR. Všechny zprávy obsahují jednoduchá doporučení, na které strategie učení se cizímu jazyku se dále zaměřit. Doporučení pro učitele vychází z odpovědí na dotazník, u nichž žáci uvedli, že dané strategie nepoužívají, a zároveň učitelé uvedli, že tyto strategie nepodporují. Je na zvážení učitelů a vedení školy, zda a jak dále dané strategie žákům přiblížit a podporovat jejich používání.

## Standardizace

Data pro standardizaci byla shromážděna v období od května do listopadu 2010 prostřednictvím elektronického vyplňování dotazníků učiteli a žáky.

Tabulka č. 13 Strategie učení se cizímu jazyku (počty respondentů, počty položek a souhrnné Cronbachovo alfa)

	počet respondentů (jazykových skupin)	počet položek po úpravě	Cronbachovo alfa celého dotazníku po úpravě
dotazník pro žáky ZŠ	776	64	0,88
dotazník pro učitele ZŠ	23 (41)	64	0,90
dotazník pro žáky SŠ	940	89	0,97
dotazník pro učitele SŠ	28 (32)	89	0,97

Pozn.: Mnozí učitelé vyplňovali dva dotazníky pro dvě různé jazykové skupiny.

Pro skupiny dovedností se Cronbachovo alfa pohybovalo v rozmezí od 0,46 (pro čtyři položky překladu v dotazníku pro ZŠ) po 0,91 (pro 14 položek poslechu v dotazníku pro SŠ). Pro skupiny dovedností procvičování, receptivní, produktivní a kompenzace byla hodnota vnitřní konzistence ve všech případech vyšší než 0,55 v dotazníku pro ZŠ a 0,80 v dotazníku pro SŠ. Obdobné výsledky vyšly i pro skupiny strategií (paměťové, kognitivní, kompenzační a meta-kognitivní). Pro všechny dotazníky jsou určeny normy prostřednictvím aritmetických průměrů a směrodatných odchylek pro skupiny dovedností.

## Komentář

Uživatelé jsou upozorňováni na to, že výsledky nesmí sloužit k hodnocení žáků ani k hodnocení učitelů. Nedodržení tohoto pravidla by v budoucnu vedlo k záměrnému zkreslování výsledků respondenty. Manuál (Vičková a Příkrylová, 2011) obsahuje i doporučení pro možné navazující aktivity ve výuce, které by mohly následovat po získání výsledků. Škole se nabízí různé možnosti variability nástroje, tj. nástroj lze upravovat podle potřeb školy. Lze přidávat či ubírat položky, anebo provádět jiné úpravy na úrovni školy, nicméně se tak mění charakteristiky nástroje, který pak slouží již jen jako seznam školou/učitelem vybraných strategií k reflexi učebních postupů žáků.

## 24. Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky

Autoři nástroje: Vladimír Hrabal, Isabella Pavelková

Výkonová motivace je od padesátých let minulého století silným teoretickým tématem pro řadu zahraničních i domácích psychologů (Hrabal a Pavelková, 2011). Při konstrukci použité metody autoři vycházejí především z Atkinsonovy teorie (1974) a z Heckhausenova rozšířeného kognitivního modelu motivace (Heckhausen, 1980, 1991). Heckhausenův rozšířený kognitivní model se snaží o teoretické řešení motivace ve škole. Základ, který byl východiskem při tvorbě Dotazníku školní výkonové motivace žáků, leží v Atkinsonově přístupu. „Atkinson ve svém modelu sjednocuje nálezy výzkumu výkonové motivace a výzkumu úzkostnosti. Teorie výkonové motivace je pak založena na představě nezávislosti potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a potřeby vyhnoutí se neúspěchu (PVN).

Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu jsou základem výkonové orientace skládající se dále ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Výsledná orientace člověka ve výkonové situaci pak závisí na převaze jedné nebo druhé tendence.“ (Hrabal a Pavelková, 2011)

**Cílem** dotazníku je zmapovat školní výkonovou motivaci žáků. Dotazník je možné použít: a) na počátku určité školní etapy (na začátku dalšího stupně vzdělávání, při nástupu do školy, či kdykoli během studia, pokud výkonová motivace žáků není známa), b) na konci určité školní etapy pro porovnání, zda a jak se motivace žáků změnila. Škola může sledovat, zda se jí daří realizovat nějaké změny v motivaci žáků. Žádoucí je, aby se škole dařilo rozvíjet u žáků potřebu úspěšného výkonu a snižovala se u nich potřeba vyhýbání se neúspěchu.

### Popis nástroje

Dotazník měří u žáků dvě dimenze:

1. potřeba úspěšného výkonu – prvních šest položek
2. potřeba vyhnout se neúspěchu – dalších šest položek

Žáci odpovídají v každé položce na pětistupňové škále, každý bod škály je pojmenován přiléhavě k formulaci výchozí části výroku.

Šest z 12 položek má užitou škálu: téměř vždy – často – někdy – většinou ne – nikdy.

Všechny položky jsou shodně orientovány.

### Administrace

Dotazník je určen pro žáky druhého stupně základních škol a všechny typy středních škol. Je vhodné jej zadat na počátku školního roku nebo na konci určité sledované časové etapy. Samozřejmě je možné jej zadat i kdykoli během školního roku, pokud školní výkonová motivace žáků není známa. Dotazník je připraven pro neanonymní elektronické vyplňování žáky s automatickým vyhodnocením výsledků. Je možné jej zadávat i v tištěné podobě, ale vyhodnocení je pak na učiteli samotném. Manuál (Hrabal a Pavelková, 2011) obsahuje návod k tomuto vyhodnocení. Zejména ze vzájemného porovnání výsledků jednotlivých žáků v čase je možné rozdíly interpretovat i jako příspěvek školy k rozvoji školní motivace (na úrovni jednotlivých žáků je potřeba být při interpretaci obezřetný, protože na jejich motivační strukturu mají vliv i jiné než školní faktory).

### Hodnocení a interpretace

Každý bod škály je ohodnocen pěti až jedním bodem. Výsledek ve sledované dimenzi je dán součtem bodů za položky. Tento výsledek hrubého skóre je převeden na standardní pětistupňový skór. Podobně jsou vyhodnoceny i souhrnné výsledky za třídu. Nejprve je spočítán průměr hrubého skóre žáků ve třídě a následně je tento výsledek převeden na standardní pětistupňový skór třídy. Prostřednictvím dvoudimenzionálního modelu je nabídnuta typologie. Pět typů odpovídá možným kombinacím výsledků ve sledovaných dimenzích (pátý typ je „středový“, nevyhraněný). Manuál k nástroji nabízí interpretace pro tyto typy (Hrabal a Pavelková, 2011).

## Standardizace

Sběr dat, na jehož základě vznikly normy pro ZŠ a SŠ, proběhl v roce 2010. Standardizační vzorek pro základní školy tvořilo 1313 žáků šestých až devátých tříd 26 základních škol. Vzorek pro střední školy byl tvořen 1573 studenty z prvních až čtvrtých ročníků (resp. z kvinty až oktávy u osmiletých gymnázií) ze 14 škol. V obou případech byly vybírány školy z většiny regionů v ČR včetně Prahy. Bylo zjištěno, že výsledky testu ve skupině žáků ze základních škol se statisticky významně liší od výsledků žáků středních škol. Mezi výsledky žáků jednotlivých ročníků v rámci ZŠ ani SŠ nebyly statisticky významné rozdíly zjištěny. Rozdíly nebyly nalezeny ani mezi jednotlivými typy SŠ. Standardizace testu byla proto provedena pro dvě skupiny žáků – žáky ZŠ a žáky SŠ. Vnitřní konzistence měřených dimenzí zjišťovaná Cronbachovým alfa byla následující: PÚV 0,73 pro ZŠ, 0,68 pro SŠ, PVN 0,72 pro ZŠ, 0,71 pro SŠ. Faktorová analýza vykazuje relativně čistou strukturu, každý faktor vysvětluje přibližně 20 % celkové variability. Korelace obou dimenzí je nízká: – 0,086. Korelace s průměrným prospěchem žáků je pro PÚV – 0,325, pro PVN 0,096. Tyto výsledky jsou srovnatelné jak u ZŠ, tak SŠ.

## Komentář

Výsledky z dotazníku nesmí být využívány k hodnocení žáků či celých tříd ani učitelů. Dotazník školní výkonové motivace žáků je jeden z nástrojů, které autoři uvádějí jako možnou součást autodiagnostických postupů učitele. Využití tohoto dotazníku pro autodiagnostiku učitele je popsáno v publikaci *Jaký jsem učitel* (Hrabal a Pavelková, 2010). Autodiagnostika učitele je zde založena na porovnání výsledků jednotlivých žáků z dotazníku s učitelovým odhadem výpovědí jednotlivých žáků.

## 25. Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky

Autor nástroje: Radko Pöschl

Dotazník postojů žáků je založen na technice sémantického diferenciálu. Technika byla vyvinuta Ch. Osgoodem a jeho spolupracovníky G. J. Sucim a P. H. Tannenbaumem (1957) a je založena na umístování různých pojmů na shodných škálách bipolárních adjektiv. Konkrétní technika sémantického diferenciálu je specifikována použitými pojmy a škálami. Specifikaci v českém prostředí pro oblast pedagogické reality navrhl např. Chráska (2007) dotazníkem ATER (více k tomu např. Vašátková a Chvál, 2010). Sémantický diferenciál je považován za metodu měření postojů; bývá řazen mezi tzv. psychosémantické metody (srov. Miovský, 2006, s. 193). Postoji jsou rozuměny „trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendencí jednat pro nebo proti vzhledem ke společenským objektům“ (Bedrnová a Nový, 1998, s. 58); v každém postoji lze rozlišit stránku kognitivní (hodnotící), emocionální (citovou) a konativní (tendenci jednat vůči objektu; tamtéž). V tomto smyslu jde sémantický diferenciál hlouběji než běžné dotazníkové metody tím, že respondentům není zřejmá úroveň zpracování dat, a nemohou tedy vědomě korigovat výsledky, které svými odpověďmi poskytují. Na druhou stranu sémantický diferenciál z principu nemůže postihnout konativní aspekt postojů. Proto jsou někteří autoři zdrženlivější z hlediska toho, co vlastně sémantický diferenciál měří, a mluví např. o měření významů (Nakonečný, 1997, s. 100). S těmito ohledy je potřeba na měřený konstrukt označený „postoje“ nahlížet. Osgood sám (1957) jej označil v angličtině „meaning“.

**Cílem** nástroje je zmapovat postoje žáků k vzdělávání, škole a vybraným vyučovacím předmětům. Dotazník postojů žáků je možné použít: a) na počátku určité školní etapy (na začátku dalšího stupně vzdělávání, při nástupu do školy, či kdykoli během studia, pokud postoje žáků nejsou známy a chceme je zmapovat) pro zmapování jejich výchozích předpokladů, b) na konci určité školní etapy pro porovnání, zda a kde se postoje žáků změnily. Škola může sledovat, zda se jí daří realizovat nějaké změny v postojích žáků k vzdělávání, škole, klíčovými předmětům a dalším pojmům.

### Popis nástroje

- Dotazník obsahuje pojmy v následující struktuře (v závorce je uvedeno pořadí pojmu v dotazníku):
- vzdělávání (7), škola (12) – klíčové pojmy, jejichž vnímání významu a umístění v sémantickém prostoru je primárně sledováno
  - český jazyk (4), matematika (10), cizí jazyk (16), počítače (13) – tyto vyučovacím předměty jsou považovány za jádro všeobecného vzdělání (Walterová, Černý, Greger a Chvál, 2011)
  - já (15) – referenční pojem
  - život (11), láska (6), budoucnost (2), povinnost (14), pravda (9) – pojmy pomáhající určit vztah respondentů k hodnotám
  - věda (17), kultura (5), příroda (3), svět (18) – pojmy, k jejichž přiblížení směřuje vzdělávání
  - technika (8), hra (1) – další referenční pojmy

Význam pojmů je mapován pomocí 13 sedmibodových škál. Každá škála je vymezena dvojicí protikladných přídavných jmen. Jednotlivé škály jsou seskupeny podle Osgoodem navržených faktorů hodnocení, aktivity, potence, doplněna je škála složitosti. Dvojice bipolárních adjektiv a jejich přiřazení k faktorům (v závorce je uvedeno pořadí škály v dotazníku a zda je škála respondentovi zobrazena v tomto směru + nebo obráceném –):

- faktor hodnocení: neužitečná – užitečná (1-), jednotvárná – pestrá (4+), ošklivá – krásná (7-), nudná – zajímavá (10+)
- faktor aktivity: pomalá – rychlá (2+), stará – mladá (5-), pasivní – aktivní (8+), tuhá – pružná (11-)
- faktor potence: slabá – silná (3-), vzdálená – blízká (6+), povrchní – hluboká (9-), úzká – široká (12+)
- faktor složitosti: jednoduchá – složitá (13+)

### Administrace

V rámci projektu Cesta ke kvalitě je dotazník určen k elektronickému vyplňování žáky. Dotazník je určen pro žáky druhého stupně základních škol, odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a pro žáky všech typů středních škol. Vyplnění dotazníku trvá přibližně 15–20 minut. Možné je i vyplnění dotazníku učitelem a porovnání jeho odpovědí s odpověďmi třídy.

### Hodnocení a interpretace

Sémantický diferenciál umožňuje prezentovat výsledky na třech základních úrovních:

1. na úrovni jednotlivých položek (adjektiv), vytvářeny jsou „profily“ pojmů
2. na základě hodnocení globální podobnosti, vznikají matice vzdáleností
3. na úrovni jednotlivých dimenzí, pojmy se umísťují v sémantickém prostoru nebo jeho dvojdimenzionálních řezech, jsou prezentovány graficky



Všechny tyto možnosti jsou u tohoto nástroje použity, výsledky jsou automaticky spočítány a prezentovány číselně i graficky. Číselné indikátory jsou spočítány i pro žáky vybraných typů škol souhrnně, aby bylo možné výsledky svých žáků navíc porovnat i s těmito referenčními normami.

### Standardizace

Sběr dat pro stanovení orientačních norem a k odhadu psychometrických vlastností nástroje byl realizován během roku 2010. Vzorek tvořilo 1674 žáků z 34 škol. Šlo o žáky počínaje šestou třídou a konče čtvrtým ročníkem střední školy. Orientační normy byly určeny pro čtyři skupiny respondentů: základní školy – šestá až devátá třída (N = 691), gymnázia a lycea – první až čtvrtý ročník SŠ (N = 264), učební obory s maturitou (N = 433) a učební obory bez maturity (N = 259).

Vnitřní konzistence faktorů (Cronbachovo alfa) je následující:

- hodnocení 0,888
- aktivita 0,802
- potence 0,851

Jmenované faktory spolu souvisí a je jasná společná tendence.

Tabulka č. 14 Postoje žáků ke škole (Pearsonův korelační koeficient mezi faktory)

	FA aktivity	FA potence
FA hodnocení	0,755	0,789
FA aktivity		0,697

Následující korelační koeficienty mezi samostatnými položkami dotazníku a faktorem hodnocení odpovídajících pojmů jsou výpovědí o konstrukční validitě nástroje. Korelační koeficienty odpovídají očekávání.

Tabulka č. 15 Postoje žáků ke škole (Pearsonův korelační koeficient mezi faktorem hodnocení a vybranými položkami)

	FA hodnocení
baví škola – vzdělání	0,261
baví škola – škola	0,346
baví český jazyk – český jazyk	0,373
baví matematika – matematika	0,536
baví cizí jazyk – cizí jazyk	0,142
baví PC – počítače	0,247
známka český jazyk – český jazyk	-0,273
známka matematika – matematika	-0,396
známka AJ – cizí jazyk	-0,229
známka ICT – počítače	-0,267

### Komentář

Uživatelé tohoto nástroje, tedy především učitelé, jsou upozorňováni na to, že výsledky žáků a tříd nesmí být používány k hodnocení žáků, tříd a jednotlivých učitelů. Na výsledky je potřeba nahlížet z různých úhlů pohledu, které zpracování nabízí, a mít na zřeteli, že na postoje žáků, resp. na vnímání pojmů prezentovaných tímto nástrojem, má vliv celá řada faktorů včetně těch mimoškolních.

## 26. Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy

Autoři nástroje: Jana Straková, Petr Suchomel

Školám jsou nabízeny externí služby pro měření výsledků vzdělávání žáků. Škola se musí v této nabídce orientovat a volit služby takové, které nejvíce odpovídají jejím potřebám ve vztahu k cílům, které si klade. Tento nástroj byl autory vytvořen na základě jejich zkušeností s tvorbou a užíváním didaktických testů v národních i mezinárodních výzkumech. Při tvorbě vycházeli i ze Standardů pro pedagogické a psychologické testování (2001). S ohledem na uživatelskou přívětivost autoři promítlí své zkušenosti a teoretické opory do dvou posuzovacích archů.

Hlavním **cílem** nástroje je pomoci škole vybrat z externí nabídky takový nástroj zaměřený na hodnocení výsledků vzdělávání žáků, který nejlépe odpovídá jejím cílům.

### Popis nástroje

Evaluační nástroj obsahuje dva posuzovací archy zaměřené na výběr a posouzení kvality (v závorce je uveden počet položek):

- didaktických testů (18)
- autentických evaluačních úloh (8)

Součástí posuzovacích archů jsou i položky vztahující se k posouzení kvality poskytovaných výsledků. Oba posuzovací archy mají dvě verze – se stručným zněním položek a s položkami s vysvětlujícím komentářem. Položky jsou formulovány jako kriteriální otázky s možností jednoznačné odpovědi „ano“ či „ne“. Vlastní manuál je uvedením do širšího kontextu pro porozumění jednotlivým položkám v posuzovacích arších.

### Příklady položek

1. Didaktické testy: Je test vhodný pro účel, pro který ho potřebuji? Je doporučená interpretace výsledků shodná s mými potřebami?
2. Autentické evaluační úlohy: Je návod na vyhodnocování žákovských odpovědí dostatečně podrobný a jednoznačný?

### Administrace

Posuzovací archy s manuálem použije ve škole ten, kdo má za úkol vybrat z externí nabídky evaluační nástroje pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Může tak učinit sám nebo ve skupině kolegů. Jistě je vhodné, aby k výběru byli přizváni i učitelé, kteří mají aprobaci na předmět (nejlépe předsedové předmětových komisí), ve kterém mají být žáci hodnoceni. Vhodné je, aby se uživatelé s nástrojem seznámili dříve než až při samotném použití.

Použití nástroje vyžaduje porozumění otázkám v posuzovacím archu. K tomu slouží nejen komentář u položek, ale i doprovodný text v manuálu.

### **Hodnocení a interpretace**

Nástroj umožňuje zaznamenat si odpovědi na jednotlivé otázky provázející strukturovaným kritickým pohledem posouzení aktuální externí nabídky. Záleží na uživateli, jak v souhrnu vyhodnotí přednosti i nedostatky dané nabídky a zda ji celkově vyhodnotí jako tu, kterou přijme, či odmítne, příp. vybere z několika nabídek tu, která škole nejvíce vyhovuje. Lze předpokládat, že nástroj bude motivovat školy k zvyšování požadavků na externí nabídky, přičemž v konkrétním případě mohou školy chtít dodat upřesňující informace k nabízeným nástrojům na měření výsledků vzdělávání žáků.

### **Ověřování**

Při tvorbě nástroje vycházeli autoři ze svých dlouholetých zkušeností z rozhovorů s pedagogy o testech a testování. V rámci vlastní tvorby nástroje uskutečnili několik hloubkových rozhovorů zjišťujících potřeby pedagogů a problémy, se kterými se při výběru testů a využívání jejich výsledků nejčastěji potýkají. Proto se při tvorbě rozhodli v posuzovacích arších omezit na několik základních kritérií a soustředit se na jejich podrobný popis a zdůvodnění jejich důležitosti.

### **Komentář**

Autoři rozlišují dva typy evaluačních nástrojů na zjišťování výsledků vzdělávání žáků: didaktické testy a autentické evaluační nástroje, resp. autentickou evaluační úlohu. Na didaktické testy jsou kladeny obvyklé nároky v souladu se Standardy pro pedagogické a psychologické testování (2001). Autentickou úlohou autoři rozumí „úlohu s jednotným zadáním a s návody na vyhodnocení výsledků“. V manuálu je uveden příklad takové úlohy.

## **27. ICT v životě školy – Profil školy<sup>21</sup>. Metodický průvodce**

Autoři nástroje: Bořivoj Brdička, Daniela Růžičková, Ondřej Neumajer

Informační a komunikační technologie (ICT) pronikají v posledních 20 letech i do školství, potažmo do škol samotných. Jedná se o proces, který je spíše nekontrolovaný, často bez jasného záměru a koncepce (Brdička, Růžičková a Neumajer, 2011). Metodický průvodce vychází, jako další podobné modely snažící se postihnout určitý inovační vývoj, z empirického předpokladu, že škola prochází vývojovými stadii, která mají ve všech případech jisté společné rysy. Tento celý proces Rogers (1995) přirovnává k difuzi. V návaznosti na to Brdička (2009) popisuje fáze difuzí pro různé inovační procesy v oblasti zavádění ICT: mezi učitele, do vzdělávacího programu a pro celou školu. Na úrovni školy prochází inovační proces několika stadii – od využití ICT v samostatném předmětu informatika jedním nadšeným vyučujícím, přes práci učitelů se specializovanými výukovými programy až po úplné začlenění ICT spojené se vzájemnou komunikací mezi učiteli, vedením školy a odbornou pomocí zvenčí při využívání ICT v životě školy. Vývoj je doprovázen růstem vybavenosti učitelů technickými prostředky mimo vlastní výuku (kabinet, domov...) a různou úrovní využití ICT v následujících oblastech: řízení a plánování, ICT ve vzdělávacím programu, profesní rozvoj učitelů, integrování ICT do života školy a rozvoj ICT infrastruktury.

**Cílem** metodického průvodce je na základě sledování více různých indikátorů pomoci školám zjistit, do jaké míry se jim daří začlenit informační a komunikační technologie do života celé školy. Nesoustředí se pouze na technické parametry, zabývá se hlavně tím, jak technologie skutečně ovlivňují výukový proces. Současně jej lze využít k plánování budoucího vývoje školy a následné kontrole dosažení vytyčených cílů.

### Popis nástroje

Profil školy<sup>21</sup> je strukturován do následujících pěti oblastí, které jsou charakterizovány 29 konkrétními indikátory:

1. Řízení a plánování (5 indikátorů)
2. ICT ve školním vzdělávacím programu (5 indikátorů)
3. Profesionální rozvoj (5 indikátorů)
4. Integrace ICT do života školy (8 indikátorů)
5. ICT infrastruktura (6 indikátorů)

Zástupce školy si vybírá pro každý indikátor ze čtyř fází vývoje školy nejlépe vystihující současnou situaci ve škole z těchto:

- začínáme
- máme první zkušenosti
- nabýváme sebejistoty
- jsme příkladem ostatním

Následně k indikátoru uvádí:

- opatření, tj. kroky, které škola plánuje udělat pro to, aby se posunula o jeden stupeň do vyšší fáze
- komentář, v němž se nejčastěji uvádí konkrétní personální odpovědnost, vysvětlují důvody, proč škola (ne)plánuje posun do další fáze atp.

### Administrace

V rámci projektu Cesta ke kvalitě je metodický průvodce určen k elektronickému vyplňování zástupcem vedení školy na: <http://skola21.rvp.cz/>. Nástroj je vhodný pro školy všech typů, zejména však pro základní a střední školy, kde byl i ověřován. Rozsah prací s nástrojem je závislý na rozhodnutí vedení školy, jak s ním chce podrobně pracovat a kolik času mu věnovat. Zejména to závisí na tom, kdo evaluaci povede (ředitel školy, ICT koordinátor, zástupce ředitele nebo jiný, pověřený učitel), kdo další by měl být zapojen (celý učitelský sbor, strategický tým nebo zvláštní tým pro každou oblast), a na míře diskusí a hledání konsenzu nad jednotlivými indikátory.

### Hodnocení a interpretace

V průběhu vyplňování Profilu školy<sup>21</sup> je stále uplatňováno subjektivní a vědomé hodnocení uživatele. Objektivnější charakter mohou výsledky získat tehdy, pokud je hodnocení opřeno o konsenzuální hodnocení více osob. Výsledkem použití nástroje však není jen stanovení stavu k jednotlivým indikátorům, ale především stanovení opatření pro následující období. Zhodnocení současného stavu má pro formulaci opatření informačně podpůrný charakter.

## Ověřování

Nástroj vychází z irského difuzního modelu ICT Planning Matrix (2011) vytvořeného Národním centrem pro technologie ve vzdělávání ([www.ncte.ie](http://www.ncte.ie)) a dále je inspirován britským nástrojem Self-review Framework (2006). Po překladu výchozího irského nástroje, jazykových úpravách, lokalizaci na tuzemské podmínky a výsledném návrhu byl metodický průvodce od dubna do října 2010 v papírové podobě ověřován v pěti školách různého typu (základní škola, gymnázium, dvě střední odborné školy, jedno střední odborné učiliště), u nichž se předpokládá odlišný přístup k využití ICT ve škole i ve výukovém procesu. Ve všech školách s nástrojem pracovaly týmy o velikosti 18–26 učitelů. Během listopadu a prosince 2010 se do ověřování elektronické – on-line podoby nástroje zapojilo dalších 15 škol: čtyři základní školy, tři gymnázia, tři střední školy technického zaměření a pět středních škol netechnického zaměření. Ověřování bylo zaměřeno především na srozumitelnost formulací, přiměřenost struktury formuláře potřebám školy, dostatek informací k vyplňování, průběh vyplňování, důraz byl kladen na širší zapojení pedagogů a dalších zaměstnanců školy do hodnocení.

## Komentář

Pro oblast ICT je možné uvést, že neexistuje žádný tlak shora (vnější motivace), který by školy nutil se integrací technologií zabývat. I z dosavadního pilotního ověřování nástroje vše nasvědčuje tomu, že zatím nebude využíván plošně. Zřejmě se stane pomocníkem těch škol, jež se na využití technologií zaměřují, nebo těch, které se potýkají s konkurencí jiných škol a mají potřebu se vymezit a zviditelnit.

## 28. Internetová prezentace školy. Posuzovací arch

Autoři nástroje: Josef Lukas, Jan Mareš

Internetové prezentace jsou čím dál samozřejmějším produktem činnosti škol. Je pro ně charakteristické, že na relativně malém prostoru musí škola stručně představit to, co na své činnosti považuje za podstatné, a zároveň může dát prostor k vyjádření i jeho dalším uživatelům. Základní pojetí analýzy internetové prezentace školy čerpá z výzkumů Mareše a Lukase (2007, 2009). Pro formální i obsahovou analýzu autoři vycházeli z obecně používaných charakteristik internetových prezentací přijímaných pozitivně uživateli (Fogg, Soohoo, Danielson et al., 2002) a ty upravili do podoby kategorií, vhodných ke kódování s ohledem na specifika webů škol (srov. Mareš, 2003, s. 135). Následně jednotlivé kategorie zpřesňovali v rámci analýzy 205 existujících internetových prezentací z celkem 400 náhodně vybraných základních škol z rejstříku škol ÚIV.

**Cílem** posuzovacího archu je rámcově zhodnotit podobu internetových stránek školy jako specifického prostředku komunikace školy nejen z hlediska obsahového, ale i formálního. Informace získané prostřednictvím posuzovacího archu mají být zdrojem podnětů k zamyšlení nad podobou, funkčností a některými problémy internetové prezentace jakožto prostředku komunikace školy.

### Popis nástroje

Posuzovací arch v základní verzi je tvořen 24 otázkami a jeho rozšířená verze obsahuje 36 otázek. Otázky jsou rozděleny následovně:

- obecné (4 otázky) – dotazující se např. na velikost obce, rozhodování o internetových stránkách
- obsahové (12 otázek v základní verzi, 16 v rozšiřující) – tážající se kupř. na existenci kontaktů, velikost školy, ŠVP, výroční zprávy na webových stránkách
- aspekty komunikace (1 otázka v základní verzi, 6 v rozšiřující) – dotazující se na interakci komunikace školy s uživatelem, propojení na sociální síť (Facebook, Twitter) apod.
- technické aspekty (7 otázek v základní verzi, 10 v rozšiřující) – tážající se např. na chování webu v různých prohlížečích, existenci fotografií ze života školy, přístup k osobním údajům, propojení s intranetem školy

U otázek, ve kterých je zjišťováno, zda se určitá informace na webu školy nachází, a také u dotazů na „technické“ aspekty jeho podoby je na výběr dichotomická možnost odpovědi ano – ne. U otázek zabývajících se obsahem internetové prezentace je zkoumáno, kolika kliknutími se k určité informaci uživatel dostane z úvodní stránky školy. U menší části otázek se vybírá jedna z nabízených možností.

### Administrace

V rámci projektu Cesta ke kvalitě je posuzovací arch určen k elektronickému vyplňování zástupcem vedení školy. Posuzovací arch je vhodný pro vedení škol všech typů, zejména základních a středních škol. Vyplnění posuzovacího archu trvá přibližně 45 minut. Arch je připraven v základní verzi, či verzi s rozšiřujícími volitelnými podotázkami, které při hodnocení webu jdou do větších detailů – ta je určena pro školy, které již mají s přípravou a využíváním internetové prezentace jisté zkušenosti.

### Hodnocení a interpretace

Posuzovací arch umožňuje u internetové prezentace školy zhodnotit:

- zda obsahuje základní informace o škole
- zda je forma jejích prezentování vstřícná a srozumitelná uživatelům
- zároveň, zda tato forma splňuje obecnější požadavky kladené na podobu webových stránek
- zda je obsah webu v souladu s platnými relevantními vyhláškami
- případně – kdo a jak jej vytváří a zda je obsah webu aktuální

V automaticky generované zprávě poskytne informace o tom, v jakých ohledech je internetová prezentace školy dobře nastavena, kde má určité možnosti zlepšení a co v ní případně zcela chybí, či naopak, z hlediska platné legislativy, „přebývá“ – v okamžiku, kdy nástroj zjistí určité nedostatky, bude se v závěrečné zprávě snažit navrhnout i případná možná řešení, s nimiž může vedení školy pracovat.



## Ověřování

Při tvorbě kritérií pro posuzovací arch k použití v běžných školách autoři vycházeli ze svých předešlých výzkumů (Mareš a Lukas, 2007, 2009), kdy zjednodušili kritéria pro expertní hodnocení internetových prezentací. Posuzovací arch v elektronické podobě, stejně tak funkčnost a srozumitelnost zjednodušených kritérií pro hodnocení byly následně ověřeny od října 2010 do ledna 2011 na vzorku 32 škol (z toho 13 základních, dvou praktických či speciálních, osmi gymnázií a devíti středních odborných škol a středních odborných učilišt).

## Komentář

I z pilotního ověřování vyplývá, že bude využíván spíše ve městech, kde se vyplatí investovat nemalé úsilí do přípravy a udržování internetových stránek, než v malých obcích (do 5000 obyvatel). Městské školy mohou pro získávání žáků (nejen k nim „spádově“ příslušných) využít internetovou prezentaci jako „reklamní poutač“ či „výkladní skříň“ školy, ve snaze využít kapacitu školy při naplňování dětmi. Vstřícnost, srozumitelnost a obsažnost internetové stránky školy se postupně stává jedním z kritérií, které rodiče mohou brát v úvahu při volbě školy pro své dítě.

## 29. Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání

Autoři nástroje: Karel Starý, Michaela Poláčková

Skupinová bilance absolventů byla autory vyvinuta jako metoda vedení skupinového rozhovoru se žáky opouštějícími základní či střední školu pro účely využití v rámci vlastního hodnocení školy (Starý a Poláčková, 2011). Autoři se inspirovali kvalitativní výzkumnou metodou ohniskových skupin (Hendl, 1997, Mioviský, 2006, Morgan, 2001, Švaříček a Šedřová a kol., 2007). Tuto metodu Karel Starý uprůsobil pro vedení skupinových rozhovorů s žáky devátých ročníků jako člen týmu v rámci výzkumu případových studií škol v letech 2007–2009 (Dvořák a kol., 2010). Inspirací byly i zkušenosti některých škol, kde shromažďují zpětnou vazbu od svých absolventů pravidelně. Byl vytvořen určitý postup, jak od odcházejících žáků získat výpovědi o jejich pohledu na danou školu v takové formě, aby byly dostatečně otevřené a bohaté (bez tematických omezení) a současně strukturované, umožňující rozlišit názor jednotlivce od názoru většiny.

**Cílem** nástroje je pomoci školám získat od žáků před jejich odchodem ze školy zpětnou vazbu o jejich spokojenosti s průběhem výchovy a vzdělávání.

### Popis nástroje

Tematické zaměření skupinové diskuse je dáno šesti otázkami:

1. Jakými třemi větami byste popsali své pocity při přechodu z 1. na 2. stupeň ZŠ (příp. ze ZŠ na SŠ)?
2. Které tři nejdůležitější věci charakterizují dobrého učitele – skutečného profesionála?
3. Vzpomeňte si na tři příklady, kdy vás výuka bavila a zároveň jste měli pocit, že jste se něco naučili.
4. Napište tři případy, kdy jste se do školy těšili.
5. Vzpomeňte si na tři konkrétní příklady, kdy jste školní znalosti využili mimo školu.
6. Jaké tři věci byste v této škole změnili, kdybyste byli na místě jejího ředitele?

Průběh má dvě části:

1. Každá skupina postupně písemně formuluje odpovědi na všech šest položených otázek. Moderátor všechny odpovědi lepí na velké papíry.
2. Každý žák nalepí dvě samolepicí značky u každé otázky k těm odpovědím, které nejvíce preferuje (buď po jedné ke dvěma různým odpovědím, nebo dvě k jedné nejvíce preferované).

Následuje krátká společná diskuse pro případná doplnění či vysvětlující komentáře.

### **Administrace**

Evaluační nástroj je koncipován pro žáky devátých ročníků ZŠ a maturitního ročníku SŠ. Je možné jej využít i v dalších typech škol, jako jsou například speciální školy nebo odborná učiliště. V těchto typech škol však nebyl pilotován, takže je potřeba brát pokyny k jeho využití více orientačně. Vhodnou dobou pro použití evaluačního nástroje se jeví období na konci posledního školního roku, kdy žáci již mají za sebou přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělávání a jejich vazba na danou školu se oslabuje. Použití nástroje zabere jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Místnost by měla umožňovat práci v šesti skupinách. Učitel-moderátor by měl mít nachystanou sadu pomůcek (36 pracovních listů, šest velkých papírů, samolepicí značky).

### **Hodnocení a interpretace**

Základní možnosti vyhodnocení jsou dány dvěma zmíněnými částmi vedení skupinové diskuse. Z prezentovaných výsledků je možné vyčíst:

1. Jaká témata se žákům vybavují při bilancování jejich školní docházky.
2. Kterým tématům přiřkládají největší význam.

Dále je navržen postup pro sumarizaci a kategorizaci odpovědí a následnou grafickou vizualizaci. Formulovány jsou zásady pro archivaci výstupů a interpretaci výsledků. Výsledky nemají být podceňovány ani přeceňovány. Výsledky nelze pokládat za reprezentativní výpovědi žáků o kvalitě fungování školy, ale mohou upozornit na oblasti, kterým dosud nebyla věnována dostatečná pozornost.

### **Ověřování**

Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru nástroje bylo cílem standardizace ověření navrženého postupu vedení skupinové diskuse, možnosti vyhodnocení výstupů a srozumitelnost instrukcí pro učitele, kteří by chtěli tuto metodu sami využít. Při pilotním ověřování byl evaluační nástroj vyzkoušen v deseti různých školách. Pilotáž probíhala během školních let 2009/2010 a 2010/2011. Měla dvě fáze. V první fázi byla metoda autory zadávána a vyhodnocována ve třech základních školách. V druhé fázi byla připravena do takové podoby, aby ji školy použily samy. Tento průběh byl monitorován a autoři školám pomohli s vyhodnocením výsledků. Tato fáze probíhala v několika dalších ZŠ a také na středních školách. Následně byl nástroj upraven do konečné podoby.

### **Komentář**

Pro obě věkové skupiny respondentů je potřeba počítat s vysokou mírou kritičnosti až hyperkritičností. Skupinová dynamika ji spíše zvyšuje, než oslabuje. S tímto ohledem je potřeba obezřetně interpretovat výstupy ze skupinové diskuse a nedělat z nich ukvapené závěry.

Všechny otázky jsou formulovány tak, aby stimulovaly u žáků spíše pozitivní odpovědi. Výjimkou je poslední otázka, která se jich ptá, co by změnili. Důvodem převážně pozitivního ladění otázek je, aby výstup směřoval ke konstruktivní kritice, a posloužil tak jako dobrý podklad pro pozitivní změnu školy. Prezentace výsledků v učitelském sboru a následná diskuse mohou být pro rozvoj školy důležité.

### 30. Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem

Autorky nástroje: Jana Poláchová Vašátková, Vladislava Závorská, Pavlína Valouchová, Michaela Prášilová,

Otázky, zda absolventi chtějí po ukončení střední školy dále studovat, nebo pracovat ve svém oboru, jak hodnotí přínos absolvované školy pro své současné zaměstnání či návazné studium, patří ke klíčovým pro každou školu. Ke zdrojům informací, které mohou střední školy poskytovat potřebné odpovědi, se také řadí výstupy z hodnocení spokojenosti absolventů s absolvovanou školou, a tedy i s vystudovaným oborem vzdělání. Škola tak může porovnat informace z šetření realizovaných na národní úrovni (např. Trhlíková a kol., 2008a, 2008b) s výpověďmi svých bývalých žáků, jak s odstupem jednoho roku hodnotí svoji alma mater.

**Cílem** dotazníku je zjistit, jak s odstupem jednoho roku absolventi hodnotí studium na střední škole. Rok po ukončení školy dovoluje absolventům nahlížet na studium z odstavu, kdy již nejsou ovlivněni třeba i nedůležitým „čerstvým“ zážitkem, cítí se při hodnocení bezpečně a neobávají se vyjádřit i svůj negativní názor. Dále jsou schopni posuzovat praktický přínos studia na absolvované střední škole ve svém dalším životě, v kontextu svého zaměstnání nebo dalšího studia. Cílem rozhovoru se zástupci „odběratelů“ absolventů školy je získat informace týkající se efektů školního vzdělávání ve smyslu dalšího uplatnění absolventů školy, ale také informace o tom, jak firmy hodnotí absolventy po stránce znalostí, schopností, dovedností a postojů.

#### Popis nástroje

Dominantní část evaluačního nástroje tvoří dotazník. Je strukturován do klíčových oblastí, které jsou tvořeny zpravidla uzavřenými otázkami či bateriemi uzavřených otázek:

1. Hodnocení průběhu a výstupů výuky
2. Hodnocení školy z hlediska vybraných aspektů
3. Hodnocení školy vzhledem k dalšímu směřování absolventa
4. Spokojenost se střední školou v kontextu hodnocení průběhu výuky a výstupů studia – indexy spokojenosti

Druhou částí nástroje je rozhovor se zástupci „firem“, tedy s partnery školy na trhu práce a s návaznými školami (v případě gymnázií pouze s návaznými školami). K ústnímu rozhovoru jsou připraveny dva základní scénáře. Rozhovor se zaměstnavateli či představiteli návazných škol by měl být zaměřen na zjištění, co je podle jejich názoru podstatné pro získání dobrého pracovního uplatnění či dalšího úspěšného studia absolventů konkrétní střední školy.

### **Administrace**

Dotazník je navržen tak, aby škola získala zpětnou vazbu od absolventů k jednotlivým oborům vzdělání, které vyučuje. Nástroj je univerzální pro různé střední školy a pro různé obory vzdělání. Škola tak získá evaluační zprávu ke každému zvolenému oboru vzdělání. Dotazník je možné si upravit „na míru“, tj. upravit vstupní parametry (kupř. místo praktické výuky, hodnocení učitelů, hodnocení volitelných předmětů), aby co nejlépe odpovídal studiu, kterým na škole zvolení respondenti/absolventi prošli, i tomu, co by zástupci školy rádi dotazníkem zjišťovali. Respondenty dotazníku jsou absolventi střední školy jeden rok od ukončení školy. Respondenti dotazník vyplňují anonymně. Vyplnění dotazníku by nemělo trvat déle než 15 minut. Autorky (Poláchová Vašátková a kol., 2012) doporučují zadávat dotazník každý rok k porovnání výsledků z různých let, aby škola mohla lépe identifikovat spokojenost absolventů.

### **Hodnocení a interpretace**

Ve zprávě z provedeného dotazníkového šetření získá škola kromě dílčích vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku i tzv. index spokojenosti pro jednotlivé čtyři oblasti, následně je spočítán i souhrnný index spokojenosti. Souhrnný index je číslo, které udává míru spokojenosti absolventů srovnatelnou s absolventy podobných středních škol. To umožňuje i anonymní porovnání s výsledky získanými od absolventů oboru vzdělání obdobného charakteru realizovaného v jiných školách. Indexy jsou spočítány pouze tehdy, pokud se dotazníkového šetření zúčastní alespoň 50 % dotazníkem oslovených respondentů.

### **Ověřování**

Východiskem dotazníku pro absolventy středních škol se staly existující dotazníky z vysokoškolského prostředí a poznatky k šetření absolventů (Trhlíková a kol., 2008a, 2008b). Dále následoval v lednu 2011 ohniskový rozhovor s šesti řediteli středních škol z Olomouckého a Jihomoravského kraje s cílem zjistit, jaké informace by ředitelé/ředitelky z evaluačního dotazníku rádi získali (na co by se svých absolventů zeptali). Následně po validizaci dotazníku, tj. vyplnění několika studenty a absolventy učiliště a gymnázia, byl dotazník upraven, resp. byl zjednodušen jazyk dotazníku tak, aby mu porozumělo co nejvíce respondentů. Po úpravách byl dotazník naprogramován v elektronické podobě a ověřen ve dvou středních odborných školách (v každé škole dotazník vyplnilo zhruba 30 respondentů).

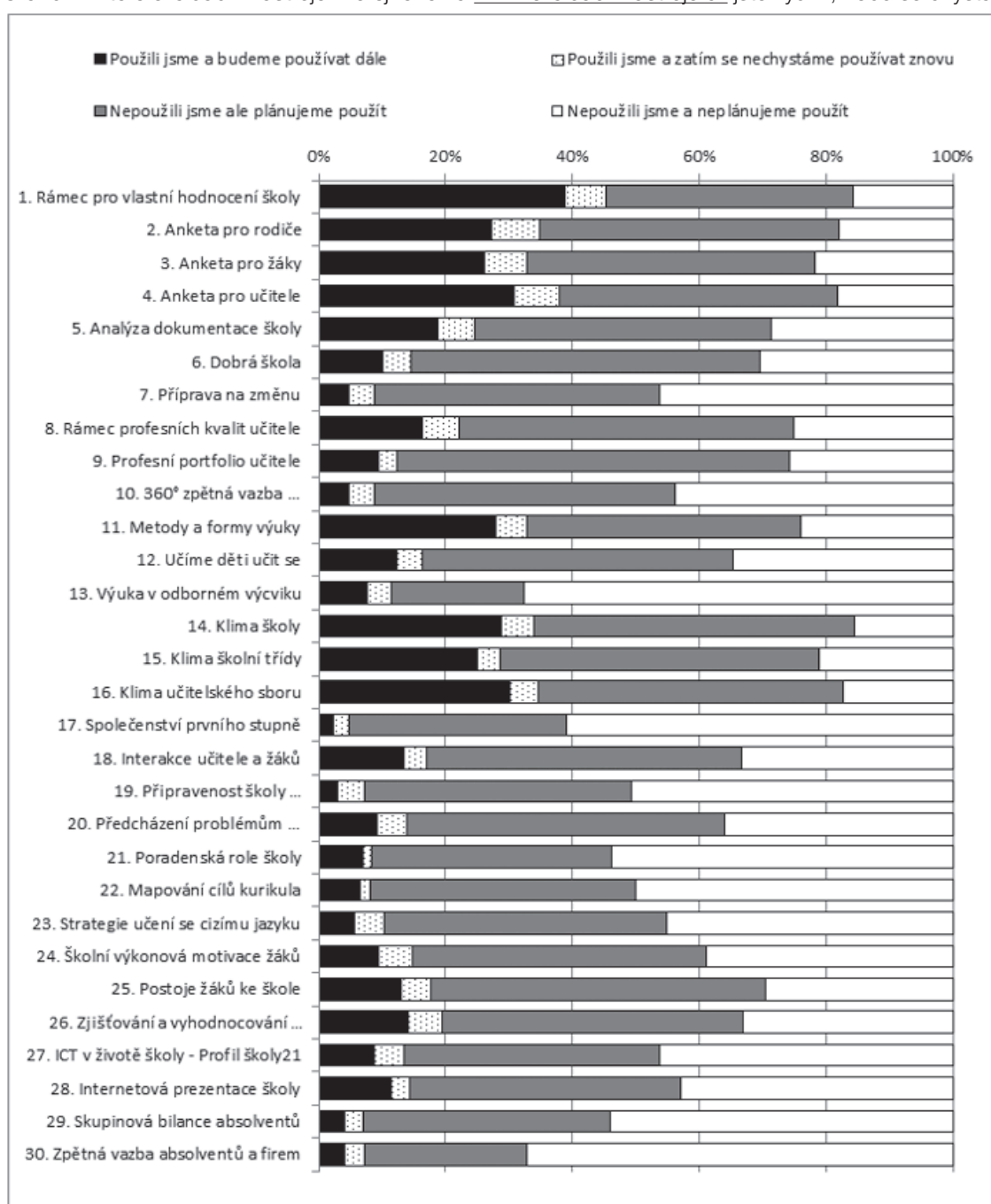
### **Komentář**

Při použití evaluačního nástroje je rizikem potenciální nízká návratnost dotazníků. S tím souvisí i limity interpretace dat. Návratnost dotazníků může zvyšovat již během studia nastavená elektronická komunikace školy se studenty a udržování kontaktů i po ukončení studia. Ochota firem k poskytování rozhovorů bude jistě podpořena dobrými vztahy nastavenými na trvalejší spolupráci školy a dané firmy.

### 4.1.5 Shrnutí

Prezentované evaluační nástroje jsou nabídnuty českým školám k volnému využití. K březnu 2012 užilo elektronické vyplnění a vyhodnocení prostřednictvím softwarové podpory více než 300 škol. Webové stránky s evaluačními nástroji byly mezi ostatními z projektu Cesta ke kvalitě nejvíce navštěvovány a jejich návštěvnost rovnoměrně narůstala. Největší zájem školy projevovaly o Rámec pro vlastní hodnocení školy a dotazníky na měření klimatu ve škole Klíma učiteckého sboru a Klíma školní třídy. V dotazníkovém šetření v září 2011 (viz kapitolu 3.4) byli respondenti dotázáni, které evaluační nástroje využili nebo se chystají využít. Na tuto otázku odpovídali pouze ti respondenti, kteří byli s evaluačními nástroji obeznámeni – což byla přibližně polovina všech respondentů z celkového vzorku 433. Jejich odpovědi jsou prezentovány v grafu č. 2.

Graf č. 2 Které evaluační nástroje zveřejněné na [www.evalvacninastroje.cz](http://www.evalvacninastroje.cz) jste využili, nebo se chystáte využít?



Z grafu je čitelný zájem o jednotlivé evaluační nástroje. Patrné jsou rozdíly mezi nástroji. Ty jsou z největší míry interpretovatelné na základě šíře použití daného nástroje pro určité typy škol. Například Anketa pro rodiče je použitelná pro všechny typy škol, Výuka v odborném výcviku je nástroj použitelný jen ve školách se vzdělávacím programem obsahujícím odborný výcvik. Potěšitelné jsou relativně nízká procenta sloupečků „použili jsme a zatím se nechystáme používat znovu“. Může se jednat o zklamané uživatele, ale nejen, mohou mezi nimi být i ti, kteří na základě praktického vyzkoušení zjistili, že nástroj pro ně není vhodný z jiných důvodů nebo že o jeho zařazení by mohli uvažovat v dosud nejasném časovém horizontu.

Zde je potřeba ještě zdůraznit, že každý z prezentovaných nástrojů předpokládá promyšlené užití a často i modifikaci nástroje podle aktuálních možností a preferencí školy. Řada nástrojů je tedy tohoto flexibilního charakteru a předpokládá obeznámené uživatele, kteří jsou pozitivně orientováni na rozvoj své školy. Některé nástroje podporují (např. Rámec pro vlastní hodnocení školy), jiné přímo vyžadují spolupráci lidí uvnitř školy (kupř. Rámec profesních kvalit učitele, Dobrá škola).

Bylo by dobré, aby byla u některých nástrojů časem shromážděna taková data, která by umožnila stanovení orientačních populačních norem (Anketa pro rodiče, Anketa pro žáky, Anketa pro učitele, Klima školy). U těch, kde tyto normy jsou stanoveny (např. Klima školní třídy či Klima učitelského sboru), by byla dobrá jejich aktualizace alespoň v pětileté periodě. Tato shromažďovaná data by mohla odpovídat i na výzkumně pokládané otázky typu, zda se nám neproměňuje, případně jak, klima ve školách.



## 4.2 Vzájemné učení škol

Hana Košťálová, Jana Štybnarová, Jana Vašátková Poláchová

### 4.2.1 Úvod

Reálnou podobu získávají autoevaluační procesy jen v určité škole, s konkrétními lidmi, jejich zvyklostmi, očekáváními explicitně vyjadřovanými i implicitně vnímanými, vše je determinováno kulturou nejen uvnitř dané organizace, ale i v jejím okolí (místě, komunitě, regionu). Má-li být potenciál autoevaluace maximální, je potřeba, aby ji lidé ve škole sami chtěli realizovat, vnímali ji jako přirozený a potřebný počin a v čase se i díky ní mohli rozvíjet a postupně se i v evaluačních aktivitách zlepšovat (přecházeli tak od učení jednou smyčkou po trojitou – podrobněji o těchto konceptech učení viz např. Pol, 2008).

Je tedy vůbec možné ještě i jinak (nad rámec v publikaci dosud představených možností) podpořit smysluplnou realizaci autoevaluace v mnoha školách, v práci celé řady pedagogických pracovníků? Při hledání odpovědi je nutno vyjít ze skutečnosti, že pro vzdělávání dospělých je jedna z neefektivnějších cest „učení se ze zkušeností“. Pokud v určité organizaci, v učitelském sboru, u jednotlivce, zkušenost se smysluplností autoevaluačních procesů není, nebo v případě, že lidé hledají nové podněty, nabízí se možnost zprostředkovat zkušenost jiných.

Koncept učící se organizace je dobře znám z literatury, avšak v praxi se většinou setkáváme s tím, že se spíše jedná o metu či výzvu, ke které školy směřují. Učící se organizace podle Dibbona (2000) „je taková škola, která vykazuje sofistikovaný, mnohostranný, flexibilní a ve škole pevně integrovaný systém učení. Je pevně zakotvený ve vůdčích hodnotách dominující kultury školy.“ Stát se učící se organizací je cílem, který je společný pro mnoho rozvíjejících se škol. Z tohoto prekonceptu se vycházelo při nastavování aktivit projektu Cesta ke kvalitě. Organizace si na své cestě ke kvalitě kladou otázky: „Dělám věci správně? Dělám správné věci?“ – a následně: „Podle čeho se rozhodujeme, co je správné?“ (Hill a Crévola, 2003, Senge, 1990, aj.)

„Ve škole jde o to, aby lidé sdíleli normy a hodnoty, byli primárně zaměřeni na učení žáků, byli ochotni zpřístupňovat svou práci kolegům, uměli a chtěli spolupracovat a společně vedli kritický dialog o škole, své práci a svém učení v ní, a byli schopni iniciovat změnu, je-li potřebná.“ (Pol, 2007)

Naproti tomuto cíli Lazarová (2006) uvádí názor, že „školy jsou až příliš často považovány za místa, kde učitelé a další lidé v nich spíše nemají mnoho snahy dostatečně komunikovat s druhými, pozorovat vzájemně svou práci, dělit se s kolegy o své poznatky, zkušenosti a pravomoci či hovořit o výchově a vzdělávání skutečně otevřeně“. Jak bylo již mnohokrát ověřeno a popsáno, výměna či sdílení nápadů, názorů, zkušeností či znalostí mezi kolegy a společná práce nabízejí nové alternativy řešení problémů. Často se v této souvislosti setkáváme s pojmy, jako jsou: organizační učení, organizační paměť, kolegiální či spolupráce a vzájemné učení nebo síťování.

Začněme u pojmu kolegiální. Tímto pojmem je v odborné literatuře často označována úspěšná spolupráce ve školách, vzájemná podpora a sdílení odborných problémů a témat.

Byly identifikovány čtyři různé druhy kolegiálních vztahů mezi učiteli (Little, 1992):

- společenská konverzace
- pomoc a podpora
- sdílení a výměna názorů a zkušeností
- společná práce, která je považována za nejsilnější formu spolupráce

Sdílení zkušeností či společná práce nejsou obecně nic nového, ve školním prostředí jsou však převažující spíše neformální pokusy o přestávkách či mimo vyučování, kdy učitelé hovoří o aktuálních problémech a jejich řešení s kolegy.

Už méně rozšířené jsou aktivity formalizované, např. ve formě vzájemných hospitací, kterým předchází a na ně navazují rozhovory a diskuse o pozorování výuky. Můžeme zmínit i metody podporujícího vyučování<sup>8</sup>, paralelního vyučování<sup>9</sup>, vyučování komplementárního<sup>10</sup> či týmového vyučování<sup>11</sup>, kdy učitelé spolupracují ve sdílení znalostí a dovedností přímo ve výuce (Švec, 2009). Při těchto aktivitách, které se dají souhrnně nazvat jako co-teaching, je dodržen předpoklad, že jsme spoluaktéry dané situace, a tím vzniká společně odžitá zkušenost, kdy dochází k porozumění daným vyučovacím situacím. Tyto formy spolupráce se týkají především sdílení zkušeností ve výuce.

Projekt Cesta ke kvalitě je však zaměřen na procesy autoevaluace. Ty by se daly charakterizovat jako aktivity podporující řízení, a byť se týkají celé organizace, často na daných aktivitách spolupracuje pouze užší tým lidí (v první řadě ředitel školy, který je za tuto činnost podle zákona odpovědný, a pak dále několik kolegů, na něž byly činnosti delegovány). Proto se dále zaměříme na činnosti podporující sdílení zkušeností a na činnosti vzájemného kolegiálního učení<sup>12</sup>. Umíme si docela dobře představit situaci, kdy k tomuto sdílení dochází v jedné škole, a to i přesto, že jsme uvedli, že ani toto není v českém prostředí běžným jevem. Popíšme však situace, kdy dochází k sdílení řešení pedagogických problémů nebo otázek školního života a vzájemnému učení napříč školami.

V následujících podkapitolách nejprve představíme charakteristiku aktivit vzájemného učení, jaké procesy při nich obecně probíhají. Uvedeme rozdělení aktivit na přímé a nepřímé dle působení na cílovou skupinu, dále se budeme věnovat představení jednotlivých aktivit, jejich charakteristikám, cílům, organizačním podmínkám a stručně přiblížíme jejich průběh.

8 Podporující vyučování: jeden z učitelů vede výuku založenou na spolupráci žáků. Druhý učitel (asistent, student učitelství) se pohybuje mezi žáky a poskytuje jim podle potřeby podporu (např. doporučuje alternativní způsob řešení problému, poskytuje individuální zpětnou vazbu).

9 Paralelní vyučování: obvykle dva učitelé (vedoucí a kooperující učitel) pracují s různými skupinami žáků v rozličných částech třídy.

10 Komplementární vyučování: spolupracující učitel doplňuje svou vyučovací činností aktivity, které realizuje druhý učitel, kupř. procvičuje se žáky učivo.

11 Týmové vyučování: učitelé vyučující v týmu ve třídě jsou obvykle zaměřeni na různá témata. Mohou tedy s žáky sdílet velmi fundovaně příslušné odborné znalosti.

12 Obdobně uvádí Robbins (1991) tzv. peer-coaching – vzájemné koučování. Rozumí se jím proces vzájemného učení, prostřednictvím něhož dva nebo více učitelů reflektují současnou praxi ve škole, rozšiřují a vytvářejí nové znalosti, sdílejí ideje, spolupracují na akčních výzkumech ve třídách nebo řeší klíčové pedagogické problémy vzniklé v dané škole.

#### 4.2.2 Aktivity vzájemného učení

V úvodu se uvádí, jak bylo pracováno se vzájemným učením v projektu Cesta ke kvalitě, jsou zmíněny procesy, které při vzájemném učení probíhají, a také aktivity, jež byly realizovány. V rámci projektu byly organizovány tři typy aktivit vzájemného učení, a to workshopy, vzájemné návštěvy škol a kolegiální hodnocení tzv. peer review. V jednotlivých podkapitolách je představeno členění aktivit vzájemného učení a podrobněji jsou popsány zkušenosti s jednotlivými typy těchto aktivit v rámci projektu.

Aktivity vzájemného učení, jak byly realizovány v projektu Cesta ke kvalitě, patří k postupům konstruktivistického učení spojeného se sdílením zkušeností a také s autentickým hodnocením, s hodnocením, které přímo podporuje učení. Při vzájemném učení se uplatňují hlavní principy konstruktivistického<sup>13</sup> přístupu, zvyšování vnitřní motivace k učení, sebeřízení a pocit odpovědnosti za vlastní učení, samostatná práce a vlastní činnost učícího se jedince, zapojení blízkého i vzdáleného okolí do procesu učení, reflexe a metakognice, spolupráce a hledání souvislostí mezi různými informacemi a poznatky.

Proces vzájemného učení vychází z vnitřních potřeb a možností učícího se jedince nebo organizace. Díky tomu se učení odehrává poměrně přesně v zóně nejbližšího vývoje<sup>14</sup> toho, kdo se učí – tam, kde je učení nejefektivnější. Vzájemné učení se šíří i díky tomu, že přibývá netypizovaných a často jedinečných úkolů s nárokem na tvořivost a vyvinutí originálních postupů na míru konkrétní situaci, lidem, prostředí. Takové úkoly bývaly charakteristické pro vývojová a výzkumná pracoviště nebo pro uměleckou tvorbu. Jde o úkoly, u nichž je vcelku jasný cíl či výstupy (např. vytvořit školní vzdělávací program nebo provádět vlastní hodnocení školy, vytvořit zprávu o vlastním hodnocení školy a formulovat a realizovat opatření vedoucí k zlepšení), ale ani zadavatel, ani realizátoři nemají jasno v tom, jak se k výstupu dostat, protože úloha je zcela nová. Často se ani dost přesně neví, jaké parametry má výstup mít, a různí řešitelé mohou zadání řešit srovnatelně úspěšně s velmi rozmanitými výstupy. V takovém prostředí se neustálé cílené sdílení zkušeností stává účinnou cestou k udržitelnému zlepšování, cestou učení.

V současném světě se navíc vertikální hierarchické struktury stále více zplošťují, mění se v horizontální. Před lidmi vyvstávají úkoly, u nichž je tvořivý přístup, vnitřní nasazení a přijetí vlastní odpovědnosti nezbytností. Kreativní pracovníci stále častěji sami sebe také řídí v tom, jakým způsobem zvládnou úkol, který přijali, jak se doberou požadovaného výsledku.

13 Jsou popsány tři fáze konstruktivistického procesu učení: E (evokace), R (reflexe) a U (uvědomění).

14 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, dopomoc musí být učícímu se jedinci přístupná svou náročností asi tak, jako když maminka vede své sotva chodící dítě a držíc ho za ruku je jen o krok před ním, ačkoli by jistě bylo v jejich slátech zvýšit několikanásobně tempo chůze. Obdobně tento princip formuloval v anglosaské kognitivní psychologii J. Bruner: činnost učitele přirovnal k stavění lešení – „scaffolding“. 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 užitkem.

Přibývá pracovních situací, v nichž je cestu k cíli třeba vymyslet spíše než aplikovat předem stanovený postup. Při řešení problémů ale lidé hledají, jak na podobné problémy šli druzí – ti, kdo se nacházejí ve srovnatelné situaci. Hledá se inspirace, nikoli hotové řešení, protože podmínky i přes některé podobnosti jsou vždy jedinečné, a proto nutně se liší. Vyžadují víc než jen mechanický přenos či aplikaci.

Významně nás inspirují i poznatky z podnikové (manažerské) psychologie: ukazuje se, že jsme přinejmenším v euroamerické civilizaci vstoupili do éry vnitřní motivace, která je u zadání s nárokem na tvořivé a originální myšlení nezbytností. Otevírá se stále větší prostor pro to, aby lidé mohli uplatnit svou autonomii (chci mít vliv na to, co a proč dělám), mistrovství (chci dělat věci nejlépe, jak dokážu), potřebu po smyslu svého konání (chci dělat věci, protože věřím, že přispívají k vyššímu cíli)<sup>15</sup>. Sdílení zkušeností na horizontální úrovni pomáhá naplňovat tyto touhy a potřeby angažovaných lidí.

Vzájemné učení rovných se v dalším vzdělávání učitelů prosazuje čím dál víc, podobně jako je tomu v jiných oblastech lidské pracovní činnosti charakteristických růstem autonomie a koneckonců i v přirozeném každodenním mezilidském kontaktu. Vzájemné učení probíhá dnes intenzivně v sociálních sítích prostřednictvím internetu i bez něj – lidé si vyměňují rozmanité zkušenosti ze všech zájmových oblastí. Učí se od sebe, aniž by nárokovali správnost a zaručenost předávaných informací nebo zkušeností. Hlavní devízou je autentičnost sdílené zkušenosti či zprostředkované informace, rovné postavení všech aktérů učení, určení a vědomí smyslu, a tím pádem i vzbuzení vnitřní motivace k tomu dozvídat se nové informace nebo zvládat nové situace, a pocít vědomí, že je jen a jen na mně, co z nabízené zkušenosti přijmu – a co ne. Vychází se z předpokladu, že „když se to a to osvědčilo tomu a tomu v takovém a takovém kontextu, je naděje, že to bude fungovat i mně v podobném kontextu“. Na tomto principu je odjakživa postaveno učení i v reálných sociálních skupinách spojených určitým zájmem – jako příklad uveďme setkávání matek na pískovištích, dnes modifikovaných do mateřských center, v nichž vzájemné učení hraje podstatnou roli.

Podle studie McKinsey (Mourshed, Chijioke a Barber, 2010) se v úspěšných vzdělávacích systémech učí aktéři vzdělávání nejvíce od sebe navzájem. Týká se to těch nejlepších systémů – těch, které se z úrovně „great“ zdokonalují na úroveň nejvyšší, označenou ve studii jako „excellent“. V takových systémech jsou sami učitelé-praktici vysoce profesně vyspělí, ovládají celou řadu již ověřených, účinných postupů, vyvíjejí promyšlené a funkční inovace. Na této úrovni se stává vzájemná odpovědnost za rozvoj kolegů hnacím motorem zlepšování celého systému. Předpokládá to ale vytvoření podmínek pro zavádění vzájemného učení – tedy čas, zdroje, bezpečné prostředí pro vývoj a reflexi novinek ve výuce žáků. Studie McKinsey uvádí, že vzájemné učení se masivně uplatňuje v těch nejlepších systémech, staví ale před nás otázku, nakolik je české vzdělávací prostředí zralé na využívání postupů vzájemného učení.

---

15 Parafrazován Daniel Pink a jeho přednáška pro TED 2009. Dostupné [on-line] na internetové adrese: <[http://www.ted.com/talks/lang/cs/dan\\_pink\\_on\\_motivation.html](http://www.ted.com/talks/lang/cs/dan_pink_on_motivation.html)>.

I z našeho projektu se zdá, že zejména forma kolegiálního hodnocení tzv. peer review<sup>16</sup> je vhodná především pro špičkové školy – školy, které mají již leccos za sebou, konzistentně se delší dobu vyvíjejí a nacházejí k sobě vhodné partnery. Nezbytnou je osoba lídra – nejčastěji ředitele, jindy člověka (nebo užšího týmu) s plnou a aktivní ředitelovou podporou<sup>17</sup>.

Nepochybně jakékoli aktivity sdílení zkušeností přinášejí riziko replikace nešťastných postupů. Školy se například informují o tom, jak využily nabídek komerčních firem v oblasti autoevaluace. Pokud nemají dostatečné odborné zázemí, je síla pozitivní reference velmi přesvědčivá. Výsledkem pak může být, že školy řetězově vydávají významné finanční částky za nefunkční službu. Nicméně po čase dochází ke korekci přirozenou cestou. Školy s rozčarováním zjišťují, že očekávání nebyla naplněna, a příště objednávku neopakují. Riziko prvního dojmu<sup>18</sup> při vzájemném učení patří zřejmě mezi přirozené slepé uličky, k nimž dochází při jakékoli činnosti a které jsou chybami, z nichž se učíme.

Vzájemné učení je velmi účinné díky tomu, že respektuje několik podstatných principů lidského učení. Přirozené lidské učení se velkou měrou odehrává v sociální interakci. Pro osvojení dovedností funguje princip nápodoby – zjednodušeně řečeno, dovednostem se učíme z velké části tím, že pozorujeme a pak napodobujeme, co dělají druzí<sup>19</sup>. Takto nabytou vlastní zkušenost reflektujeme a korigujeme jí to, co jsme u druhých okoukali<sup>20</sup>. Pro porozumění principům a souvislostem funguje princip (socio)kognitivního konfliktu – v interakci s druhými přicházíme na to, kde jevům našeho světa rozumíme různě, a snažíme se takto vzniklý problém vyřešit a porozumět dané věci víc do hloubky. Vzájemné učení využívá i toho, že učení v sociální interakci probíhá nejlépe tam, kde se setkávají jedinci na blízké úrovni zvládnutí dané oblasti. Tohoto principu využívá dlouhá desetiletí ve škole kooperativní učení, v němž nejlépe funguje učení v těch skupinách, jejichž členové jsou na podobné úrovni ohledně úkolu, který skupina plní.

Když se děti učí, potřebují vědět, proč se mají věnovat právě tomu, čemu se zrovna učí. Učení, jehož smysl je učícím se jedincům zřetelný, jasný a přijatelný, probíhá s větší úspěšností, má naději na zvnitřnění a osvojení (ve smyslu „ownership“). V učení dospělých je smysluplnost pevně spojena s rychlou využitelností, a tedy s praktičností naučeného. Dospělí neradi naslouchají při svém vzdělávání komplexním teoriím, přičemž teorií jim často je prostě cokoli, čeho využitelnost nejsou schopni jednoduše rozpoznat.

16 Peer review, tzv. kolegiální hodnocení, které uplatňovali v partnerské škole kritičtí přátelé, tzv. peers.

17 Takový případ jsme zaznamenali v osobě jedné ředitelky školy, která si léta vychovávala ve škole odvážný a iniciativní tým mladších kolegyň. Těm dávala během peer review najevo bezvýhradnou podporu, ale současně vysoká očekávání od kvality jejich práce. Ředitelka se peer review zúčastnila jako přínosný člen týmu, nicméně dbala na to, aby nezastínila své kolegyně, které proces s velkým nasazením uskutečňovaly a řídily.

18 „První dojem“ bývá označován také jako „haló efekt“ – jedná se o zaujetí postoje k nějakému jevu či objektu na základě jednoho převažujícího rysu.

19 Učení pozorováním a nápodobou v sociální situaci se věnoval americký psycholog Albert Bandura, významný představitel teorie sociálního učení.

20 Zkušenostním učení se zabýval mimo jiné psycholog David Kolb a popsal ho Kolbovým cyklem. Později ho ještě mírně upravil Nizozemec F. Korthagen.

Vzájemné učení rovných má jedinečnou výhodu v tom, že probíhá mezi lidmi s obdobnou pracovní zkušeností. Je srozumitelné, okamžitě aplikovatelné bez zásadních nároků na adaptaci naučeného, a v důsledku toho i přijatelné pro ty, kdo se učí. Předávané poznatky bývají především praktického rázu a mohly by se zdát fragmentárními. Učící se strana si ale zasazuje nové poznatky do stávající kognitivní struktury, a tak je kompletuje<sup>21</sup>. Důkladnější teoretické nebo obecnější zázemí mají lidé v praxi z dřívějších studií, anebo si je mohou doplnit jinde, o to při vzájemném učení praktiků nejde.

Zatímco teoretické principy profese se proměňují pomaleji, obvykle ne skokově, praktické zvládnání profese na úrovni aktuálních technologických požadavků či každodenních praktických postupů vyžaduje mnohem větší flexibilitu a neustávající učení. Dnešní pracovní i životní podmínky si nárokují neustálé přizpůsobování se novým potřebám a požadavkům profese. Právě pro řešení praktických problémů spojených s prudkou dynamikou danou tím, že se profese rychle mění v důsledku akcelerovaného technologického i společenského vývoje, jsou postupy vzájemného učení velmi účinné. Vzájemné učení se také silně uplatňuje při zapracovávání nových pracovníků vybavených vcelku novými teoretickými poznatky, ale nepřipravenými na každodenní praktické požadavky profese.

Vzájemné učení může mít řadu podob. V každé škole proběhnou denně desítky stručných rozhovorů týkajících se profesních záležitostí – co komu funguje při práci s nesnadno zvládnutelným žákem, jak kdo vyučuje některé části vzdělávacího programu, jak se kdo vyrovnává s novinkou například v podobě interaktivní tabule nebo elektronické učebnice. Existovala – a leckde stále existují – metodická sdružení na úrovni školy či regionu, která vytvářela platformu pro vzájemné učení. Do výměny zkušeností zasahují elektronická média a vzniklo a stále vzniká mnoho portálů, které přinášejí materiály, jež byli jedni ochotni uvolnit z vlastní praxe pro použití druhými. Dlužno říct, že portály s moderátory či redaktory textů už mění povahu vzájemného učení a nejsou typickým příkladem vzájemného učení mezi kolegy.

Vzájemné učení se u nás nově rozeběhlo po roce 1990. Novodobou tradici reprezentuje nejvíce asi činnost učitelů v různých více či méně neformálních aktivitách typu PAU. Iniciativa se šířila zdola, se zcela dobrovolnou a individuální účastí lidí v jejich volném čase a často i za vlastní prostředky. Přestože vznikala síť takto angažovaných škol, tento způsob učení se týkal jen mizivého promile učitelů. Zdá se, že se ve své původní, aktivistické podobě vyčerpal. Zajímavou zkušeností vzájemného učení byl evropský program Škola podporující zdraví (Health Promoting School, WHO a UNESCO). V rámci tohoto programu se školy navzájem navštěvovaly a sledovaly v praxi, jak kolegové řeší různé praktické otázky spojené s principy tohoto programu. Školy si navzájem spíše intuitivně a spontánně poskytovaly zpětnou vazbu, jejímž vztažným rámcem byly tzv. pilíře školy podporující zdraví<sup>22</sup>.

---

21 V tom pomáhá, že si učící se při sdílení řídí učení sami svými otázkami. V neformálním a bezpečném klimatu se mohou v diskusi vyptávat na to, co jim není jasné, tak dlouho, až si vytvoří uspokojivě ucelený obraz daného problému a jeho řešení.

22 Šlo o požadavky kladené na školu v projektu. Nebyly formulovány jako kritéria, nicméně jako taková sloužily. Více se lze dočíst v publikaci Havlíkové (2006).



V několika posledních letech se šíří popularita *mentoringu a koučingu*. Tyto postupy nepatří mezi vzájemné učení, ale podobají se mu tím, že míří přímo na dílčí problém učícího se (mentorovaného, koučovaného). Mentorování je nicméně blízké kolegiálnímu učení tím, že zkušený praktik, který zvládá praktické postupy své profese, se dělí o své zkušenosti s mentorovaným. Nejde o sdílení komplexních systematických postupů a zkušeností, ale o cílené výseky volené podle konkrétních, byť dílčích, potřeb mentorovaného. Mentorovaný si celý proces řídí a obvykle se zaměřuje na ten segment praxe, v němž sám identifikoval své vzdělávací nebo tréninkové potřeby. Proces může, avšak nemusí zahrnovat i hodnotící aspekt, ale v každém případě je jeho podstatnou složkou zpětná vazba a stanovení cílů učení. Aktivity podporující vzájemné učení v projektu Cesta ke kvalitě bychom mohli rozdělit na aktivity **přímé a nepřímé**. Mezi přímé aktivity počítáme ty, kde docházelo k aktivnímu a osobnímu kontaktu učitelů za účelem sdílení zkušeností, poskytování zpětné vazby či k hodnocení s cílem učení. Do těchto aktivit spadají workshopy, vzájemné návštěvy škol, kolegiální hodnocení, tzv. peer review. Naproti tomu jsou aktivity nepřímé, které se nevyznačují interaktivitou, ale vysílají své poselství jednosměrně k uživateli. Mezi tyto aktivity počítáme krajské konference a popsané příklady inspirativní praxe.

### Přímé aktivity podporující vzájemné učení

Při tvorbě modelu přímých aktivit 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 empatictí 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 anonymizovány (školy jsou označeny pouze kódem, nikoli názvem a adresou) a takto jsou odevzdávány jako výstup projektu zadavateli projektu, kterým je MŠMT.

V rámci projektu Cesta ke kvalitě jsme organizovali tři **typy přímých aktivit** vzájemného učení, a to **workshopy, vzájemné návštěvy škol** a kolegiální hodnocení, tzv. **peer review**. Workshopy byly z hlediska výše uvedených principů odlišné oproti aktivitám vzájemných návštěv a peer review tím, že šlo o poněkud větší skupinu složenou z pěti až deseti škol, míra důvěrnosti mezi školami tak byla nižší než u téměř intimních setkání párů škol v případě vzájemných návštěv nebo peer review. Zde bylo poměrně důležité (kromě dodržení všech principů), aby si týmy i vzájemně lidsky „sedly“ a mohlo dojít k vzájemnému otevření se a sdílení. Toto se v plné míře nepodařilo pouze v jednom případě vzájemné návštěvy a dvou případech peer review. U všech akcí byly různou měrou naplněny všechny uvedené principy. Míra naplnění principů záležela, jak jsme ilustrovali výše, na typu aktivity, tj. na tom, jaké procesy při jednotlivých aktivitách probíhaly (vzájemné sdílení, vzájemné učení, kolegiální hodnocení). Záleželo pak i na individuálním přístupu partnerských škol, jak úzce byla partnerství navázána, kolik si toho mohly a chtěly nabídnout, kolik času si byli jednotliví partneři schopni věnovat, jaký měli zájem a motiv využít potenciál dané aktivity.

## Workshopy

Při plánování projektu byl navržen pouze workshop zaměřený na procesy autoevaluace, k tomu byl vytvořen poměrně obsáhlý scénář. Vycházeli jsme z předpokladu, že co nejvíce škol si potřebuje uvědomit smysl a potenciál vlastního hodnocení. Další typy workshopů – zaměřené na evaluační nástroje a na popisnou zpětnou vazbu (podpora peer review, resp. role hodnotitelů) – vznikly na základě aktuálně zjištěných potřeb cílové skupiny a potřeby podporovat či rozšířit další aktivity projektu (např. získat školy k práci s evaluačními nástroji, aby bylo možné nastavit normy pro daný evaluační nástroj). Celkem bylo realizováno 60 workshopů (včetně pilotáží). Těch, které byly zaměřeny na autoevaluační procesy, bylo 49, zacílených na evaluační nástroje bylo osm a workshopy pro hodnotitele peer review byly tři.

### ■ Organizační podmínky workshopů

- workshopy se většinou konaly v krajských městech
- jednodenní akce, která probíhala od 9.00 do asi 16.00 hodin
- přibližně 15 účastníků z pěti až deseti škol
- workshopů se zúčastnili zástupci ze škol:
  - stejného typu (zejména workshopy na autoevaluaci školy)
  - odlišného typu (většinou v případě workshopu na evaluační nástroje a workshopu pro kritické přátele aktivity peer review)

## Typy workshopů

### a) workshop zaměřený na autoevaluaci školy

Cílem workshopu bylo zprostředkovat účastníkům výměnu zkušeností o autoevaluaci škol a podnítit jejich spolupráci v této oblasti. Účastníci si vzájemně poskytovali informace o tom, jak probíhají autoevaluační procesy ve školách, získali přehled o přínosech či úskalích různých metod a nástrojů, byli motivováni k zlepšování provádění vlastního hodnocení ve svých školách. Někteří z nich také získali partnery pro další spolupráci.

#### Díličí cíle, kterých bylo prostřednictvím workshopů na autoevaluaci dosahováno:

- vyměnit pozitivní i negativní zkušenosti z autoevaluace škol
- zlepšovat chápání probíhajících procesů ve škole
- posilovat vlastní odpovědnost za procesy, které ve škole probíhají

#### Průběh workshopu

Workshop měl tvořivou a prezentační část. V prezentacích škol se probírala témata plánování, realizace a výstupů autoevaluace. Účastníci představovali postupy provádění vlastního hodnocení školy. Tato prezentace byla základem pro další diskusi o tématu, do které se zapojila celá skupina.

#### Jednotlivé kroky:

1. představení se
2. prezentace projektu
3. řízená diskuse v komunitním kruhu<sup>23</sup> týkající se provádění autoevaluace (viz níže uvedené otázky)
4. prezentace provádění vlastního hodnocení přítomných škol (každá škola 15–20 minut)
5. praktická ukázka portálu evaluačních nástrojů
6. zasazení informací do legislativního rámce

#### Otázky podporující diskusi

- 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?
- Jaké nástroje jste použili? (Dotazníky, pozorování, SWOT analýza, analýza dokumentace včetně personální – učitelská portfolia, sociometrické testy, hospitace, vzájemné návštěvy, certifikační procesy – benchmarking...?)

---

23 Komunitní kruh je uskupení osob v kruhu, při kterém je cílem práce rozvoj vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každého zúčastněného, rozvoj emocionality, vytváření bezpečného klimatu. Má čtyři pravidla: pravidlo naslouchání, právo nemluvit, pravidlo úcty a pravidlo diskretnosti a zachovávání soukromí. (Blíže viz [on-line] na webu: <[http://wiki.nvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/K/Komunitn%C3%AD\\_kruh#Komunitn.c3.ad\\_kruh](http://wiki.nvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Komunitn%C3%AD_kruh#Komunitn.c3.ad_kruh)>.)

- 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)?
- 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? 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?

## b) Workshop zaměřený na evaluační nástroje

Cílem workshopu bylo přiblížit účastníkům práci s evaluačními nástroji, které byly vyvinuty v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Byly organizovány workshopy k evaluačním nástrojům Rámec 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 dat, jež nástroje poskytují.

### Dílčí cíle, kterých bylo prostřednictvím workshopů na evaluační nástroje dosaženo:

- informovat 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 odpovědnost za procesy, které ve škole probíhají

### Průběh workshopu

Workshop zaměřený na evaluační nástroje byl primárně zaměřen na prezentaci zastřešujícího nástroje Rámec pro vlastní hodnocení školy a/nebo personalistického nástroje 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení školy. Sekundárně zahrnoval také prezentaci dalších evaluačních nástrojů a následnou diskusi k těmto nástrojům. Účastníci si prakticky vyzkoušeli v elektronické podobě ovládání prezentovaných nástrojů na portále evaluačních nástrojů ([www.evaluaclinastroje.cz](http://www.evaluaclinastroje.cz)) a vzájemně si vyměnili zkušenosti o nástrojích, které používají ve svých školách.

Workshop zaměřený na práci s evaluačním nástrojem Rámcem pro vlastní hodnocení školy se skládal z těchto kroků:

1. představení účastníků s důrazem na používání evaluačních nástrojů ve škole
2. stručná prezentace projektu
3. představení koncepce nástroje Rámcem pro vlastní hodnocení školy
4. ukázky nástroje na portále evaluačních nástrojů
5. vyzkoušení si nástroje a jeho elektronické podpory účastníky
6. řešení připravených příkladů založených na ukázkách z pilotního ověřování nástroje
7. výměna zkušeností s nástroji používanými účastníky ve školách
8. prezentace vybraných nástrojů a následná diskuse k nim:
  - ankety pro rodiče
  - dotazník pro učitele Klima učitelského sboru
  - systém hodnocení 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení školy
  - 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 způsoby využití nástrojů při řízení školy, příp. při autoevaluaci, praktické ovládnutí, administraci nástrojů vůči respondentům (např. jak zajistit co nejvyšší návratnost vyplnění ankety od rodičů), způsob získání evaluačních zpráv, interpretaci výsledků, ale též 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).

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:

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

### c) Workshop zaměřený na popisnou zpětnou vazbu

#### Cíle workshopu

Na podzim roku 2010 se uskutečnily tři workshopy zaměřené na popisnou zpětnou vazbu. Vznikly na základě potřeby zástupců škol, kteří se rozhodli účastnit se aktivity peer review v roli kritických přátel. Smyslem těchto pracovních setkání bylo získat jasnější a ucelenější představu, jak podat zpětnou vazbu, aby měla vypovídající hodnotu, byla srozumitelná, motivující a podnětná. Kritičtí přátelé v hodnocené škole zjišťovali stav ve dvou oblastech kvality a svoji práci v rámci aktivity peer review uzavírali ústní zpětnou vazbou, dále písemným hodnocením partnerské školy a návrhem doporučení.

Proto byl workshop zaměřen tak, aby po jeho ukončení účastníci:

- byli vybaveni nástroji, jakými lze získat potřebné informace
  - byli schopni vytvořit posuzovací škálu a formulovat její jednotlivé hodnoty
  - získali ucelenou představu, jak ocenit, ukázat na nedostatky, dát doporučení
  - získali praktické zkušenosti, jak vytvořit vypovídající formulace vzhledem k vyhodnocovaným kritériím
  - popsali si výhody a úskalí popisné zpětné vazby
  - byli bohatší o zkušenosti ostatních účastníků
- Pozn.: Cíle kritických přátel viz část Peer review.*

### Průběh workshopu

1. Formulace cílů a odpověď na otázky: „Až půjdete dnes domů, co budete vědět? V čem si budete jistí? O čem možná budete ještě přemýšlet?“
2. Pojmenování rolí kritický přítel a hodnocená škola, ztotožnění se a získání větší jistoty pro výkon role kritického přítele.
3. Prezentace Co to je zpětná vazba, která probíhá popisným způsobem. Úskalí popisné zpětné vazby a praktický nácvik. Jak probíhá popisná zpětná vazba? Jak ji podat? Principy popisné zpětné vazby. Co a jak hodnotit na hodnocené škole? Kritéria hodnocení.
4. Jak podat doporučení? Formulace ocenění i doporučení (návrhy na zlepšení).

### Zpětná vazba:

- je popisná
- poskytování zpětné vazby odpovídá cílům hodnocené školy v rámci peer review
- 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

### Shrnutí – workshopy

Hlavním cílem workshopů bylo vzájemné sdílení a načerpání inspirace v oblasti kvality a autoevaluace. Tvořivé aktivity a neformální části programu podporovaly vzájemné poznávání škol. Při prezentacích názorů na téma autoevaluace většinou docházelo k vzájemné kolegiální podpoře, protože školy uváděly, že 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 a věnovala se společně se skupinou rozboru všech těchto pocitů, nálad, asociací, námětů. Při prezentacích škol, jak probíhají autoevaluační procesy u nich ve škole<sup>24</sup>, si ostatní dělali představu o konkrétních činnostech v konkrétní škole – dávali do kontextu život školy a provádění vlastního hodnocení a mohli tyto informace promítat do svých představ a plánů. Z častého doptávání se kolegů na podrobnosti jsme usuzovali, že se tomu tak skutečně dělo. Expertka na závěr zasadila systém řízení kvality do legislativního rámce, což mnoha účastníkům objasnilo některé aspekty vlastního hodnocení nebo je utvrdilo v jejich informacích a v tom, že vlastní hodnocení dělají podle pravidel. V rámci projektu bylo zorganizováno 60 workshopů (včetně dvou pilotáží), kterých se zúčastnilo 565 zástupců škol z 291 škol. Někteří z těchto zástupců škol se zúčastnili více typů workshopů.

<sup>24</sup> S prezentacemi týkajícími se provádění vlastního hodnocení některých škol, které nám daly svůj souhlas s uveřejněním, se můžete seznámit [on-line] na webu: <<http://www.nuov.cz/ae/prezentace>>.



## Vzájemné návštěvy škol

Hlavním cílem vzájemných návštěv škol bylo podpořit sdílení zkušeností, kolegiální podporu a inspiraci v oblasti řízení kvality a autoevaluace.

### Díličí cíle vzájemných návštěv škol:

- seznamovat se s pohledem zvenčí
- uvědomovat si silné a slabé stránky autoevaluace ve své škole
- získávat inspiraci k řešení konkrétní problematiky, která je pro školu palčivá
- vzájemně se obohacovat a podporovat, učit se od sebe navzájem
- zlepšovat chápání probíhajících autoevaluačních procesů ve škole
- posilovat vlastní odpovědnost za autoevaluační procesy, které ve škole probíhají

### Organizační podmínky vzájemných návštěv škol:

- dvě dvoudenní návštěvy (škola A přijíždí na školu B a škola B přijíždí na školu A)
- osm účastníků (dva týmy po čtyřech osobách)

### Průběh vzájemných návštěv škol

Jak docházelo k naplňování cílů?

- Školy si navzájem poskytovaly materiály týkající se jejich 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 bylo předpokladem k vzájemnému poznání.
- Zástupci dvou různých škol diskutovali o problematice autoevaluace, vyměňovali si zkušenosti, vzájemně se inspirovali a podporovali.
- Zástupci školy prezentovali svůj přístup k řešení v případě, že o to byli partnerskou školou požádáni, dávali návrh na řešení problémových oblastí.

Obsahově byly návštěvy zaměřené na vybrané podoblasti vlastního hodnocení školy. Podoblasti si školy volily na základě vlastního rozhodnutí. Při návštěvách 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 (Pol, 2007)<sup>25</sup>.

Vzájemné návštěvy byly organizačně a obsahově podpořené garantem a expertem. **Expert byl pracovník projektu, který zajišťoval odborný dohled a pomáhal koordinátorovi ze školy při zajišťování hladkého průběhu diskuse.**

---

25 „V takových případech se vytvářejí nepočetné skupiny (ideálně tří 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)

V případě potřeby přinášel podněty k zvoleným tématům, usměrňoval diskusi, odpovídal na případné dotazy k autoevaluaci. Garant byl pracovník projektu, který zajišťoval akce organizačně.

Pro vzájemné návštěvy škol bylo nutné 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 také bylo, 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 setkání obou škol. 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 a diskusí, vstupovali do nich se svou dílčí expertizou.

Školy si cenily návštěvy jako velmi podnětné. Jednalo se o reciproční návštěvu, kdy školy spolu strávily celkem čtyři dny, vždy dva dny v jedné škole.

Před realizací návštěv proběhlo úvodní informativní a motivační setkání, kde bylo školám umožněno vybrat si svého partnera dle vlastní volby a požadovaných kritérií. K těmto kritériím 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)

Po návratu z úvodního setkání začaly týmy škol plnit první úkoly vedoucí k uskutečnění plánované návštěvy. Škola, na které se návštěva realizovala, zprostředkovala informační zdroje, které 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., v té době zahrnující bližší vymezení provádění vlastního hodnocení školy, byly domácí školou vybrány minimálně dvě oblasti, na které se chtěla škola 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 zvláště důležité? Proč? (Např. ty oblasti, jimiž se naše škola prezentuje navenek; oblasti, jež zvláště 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 domácí škola e-mailem. Většinou si jednotlivé oblasti hostitelská škola vybírala sama, občas docházelo k situaci, že hostující škola vnesla zcela konkrétní požadavek na to, co by na návštěvě chtěla vidět. Jednalo se například o hospitace v hodinách. V situaci, kdy si škola zvolila k sdílení oblast průběh vzdělávání, proběhla diskuse o tom, jak domácí škola zjišťuje data v této oblasti či podoblasti na základě toho, co hosté viděli při hospitaci. K přípravě patřila i prezentace školy a vlastního hodnocení školy. 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 týkajícími se vlastního hodnocení (především se zprávou o vlastním hodnocení navštívené školy) a získával další informace o partnerské škole (z webových stránek, facebooku apod.).

Celkově v projektu proběhlo 40 návštěv (včetně dvou pilotáží). Struktura návštěvy probíhala rámcově ve stejném harmonogramu při první i druhé návštěvě. Návštěva obvykle začínala příjezdem účastníků do hostitelské školy v odpoledních hodinách. Po přivítání a úvodním seznámením zpravidla 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 příznivé 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? 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, zda byla akce prospěšná pro jeho práci (v čem konkrétně) a co by uvítal na dalším setkání.

## Shrnutí – vzájemné návštěvy škol

Hlavním cílem návštěv škol bylo vzájemné sdílení, kolegiální podpora a inspirace v oblasti řízení kvality a autoevaluace. Docházelo jak ke sdílení zkušeností, tak i k vzájemné výměně evaluačních materiálů a dokumentů. Diskuse a prezentace vedly k vzájemnému učení a obohacování a zcela jistě přispěly k lepšímu porozumění významu autoevaluace a posílily potřebu její tvorby, přestože v době návštěv byla diskutována otázka zrušení povinnosti vypracování zprávy o vlastním hodnocení školy. Návštěvy umožnily nahlédnout do života konkrétních škol. Pro naplnění cílů bylo důležité vytvořit prostor pro neformální setkání, prohlídku školy, hospitace, 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 pro 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.

V anketních otázkách vedení škol i učitelé vyjádřili svou spokojenost s partnerskou školou a aktivitu hodnotili jako velmi přínosnou s tím, že 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 (graf spokojenosti viz shrnutí kapitoly).

## Peer review

Peer review je kolegiální hodnocení, které bylo v projektu zaměřeno na procesy autoevaluace a mělo pomoci zapojeným školám v jejich rozvoji. Probíhalo mezi dvěma podobnými školami, např. dvěma základními školami. Jedna z nich byla v pozici hodnocené školy, druhá v pozici kolegiálních hodnotitelů nebo kritických přátel, tzv. peers.

Peer review nebyla kontrolou. Nepřinášela pohled nadřazené autority, ale názor zkušeného kolegy či kolegů. V procesu peer review se učily obě strany – hodnocený i hodnotitel – a obě strany z něj měly užitek. Pro hodnocenou školu a pro její kritické přátele byly cíle a výsledky různé.

### Hodnocená škola

#### Cíle:

- hodnocená škola získá zpětnou vazbu od kritických přátel tzv. peers, seznámí se s pohledem zvenčí – s tím, jak kritičtí přátelé vidí silné a slabé stránky školy ve zvolených oblastech
- hodnocená škola získá od kritických přátel informace potřebné pro rozvoj školy ve zvolených oblastech

#### Výsledky:

- hodnocená 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

**Kritičtí přátelé****Cíle:**

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

**Výsledky:**

- využijí svoje zkušenosti pro zlepšování vlastní školy
- rozvinou svou dovednost a ochotu sdílet s druhými své zkušenosti
- získají zkušenost s touto formou spolupráce s kolegy z jiné školy a budou ji umět využít i později

**Organizační podmínky:**

- jedna dvoudenní návštěva (škola A v roli kritických přátel přijíždí na školu B v roli hodnocené školy)
- osm účastníků (dva týmy po čtyřech osobách)

**Průběh peer review**

Nejkomplexnější oporou pro nastavení aktivity byla Evropská metodika peer review pro počáteční odborné vzdělávání<sup>26</sup>. Kolegiální hodnocení probíhalo v několika krocích.

**Příprava na hodnocení**

Školy se nejprve účastnily úvodního motivačního a informačního setkání. Úvodní setkání sloužilo také jako prostor pro párování škol. Svým zacílením a organizací bylo shodné s úvodním setkáním vzájemných návštěv škol (viz výše).

Po absolvování úvodního setkání si školy zvolily svoji roli (kritičtí přátelé nebo hodnocená škola), vybraly si partnerskou školu, začaly se připravovat na setkání peer review.

Hodnocená škola si vybrala dvě oblasti kvality, jimž se chtěla při peer review věnovat. Využívala vlastní hodnocení, které již dříve vypracovala. Poskytla kritickým přátelům zprávu o vlastním hodnocení školy, výroční zprávu, koncepci školy a další podklady týkající se vybraných oblastí.

Kritičtí přátelé prostudovali zasláné materiály, potom seznámili hodnocenou školu s tím, na co se chtějí při návštěvě zaměřit a co má hodnocená škola připravit. Zástupci hodnocené školy a jejich kritičtí přátelé se následně domluvili na organizaci návštěvy – např. na tom, jaká kritéria si hodnocená škola stanovila pro každou ze zvolených oblastí. V případě, že kritéria stanovena nebyla, bylo doporučováno, aby se na nich kritičtí přátelé a hodnocená škola spolu předem dohodli. Kritičtí přátelé také vyslovovali požadavky na to, co chtějí na hodnocené škole vidět, nebo s kým chtějí hovořit.

26 Evropská metodika peer review pro počáteční odborné vzdělávání viz [on-line] na webových stránkách: <<http://www.peer-review-education.net/calimero/tools/proxy.php>>.



### Návštěva kritických přátel v hodnocené škole

V druhé fázi se uskutečnila dvoudenní hodnotící návštěva. Kritičtí přátelé přijeli do hodnocené školy. Hodnotící návštěva mohla zahrnovat prohlídku objektu, hospitace, rozhovory s různými lidmi (např. vedení, učitelé, žáci, rodiče, vedoucí kroužků), případně účast na poradě. Toto záviselo na vybraných oblastech a na způsobu práce, na kterém se obě školy předem dohodly. Na konci hodnotící návštěvy poskytli kritičtí přátelé nezraňujícím způsobem první zpětnou vazbu hodnocené škole.

### Vypracování zprávy z návštěvy kritických přátel

Po návštěvě zpracovali kritičtí přátelé návrh hodnotící zprávy. Hodnocená škola předala k této zprávě své připomínky, po jejich zapracování byla vytvořena konečná hodnotící zpráva z peer review.

### Využití výsledků kolegiálního hodnocení

Čtvrtá fáze byla důležitá pro zlepšování hodnocené školy: výsledky a doporučení z procesu a ze zprávy se přenášely do konkrétních opatření zaměřených na zlepšení školy ve zvolených oblastech. Opatření si hodnocená škola nejprve pečlivě naplánovala a následně je realizovala. I zde bylo doporučováno, aby bylo zapojeno maximum těch, jichž se procesy týkají.

### Shrnutí – peer review

Peer review, jak se při realizaci potvrdilo, je aktivitou vhodnou především pro školy se stabilizovanými učitelskými týmy, které delší 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 i na jevy, ve kterých si nejsou příliš jisty, nebo kde jsou na počátku řešení. Efektivitu peer review zvyšuje, když hodnocené školy vědí, co chtějí, a umějí si o to říct. Předpokladem zisku je maximální otevřenost. Aby školy mohly být takto otevřené, musejí si navzájem důvěřovat. Ideální proto je, když se členové školních týmů znají z dřívějška 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 by kritičtí přátelé měli dojem, že jim zvolená oblast nepřináší žádná užitečná řešení, může být jejich motivace pro plné nasazení ztížena. Stejně tak pokud by 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 vytěžít víc, než když je jedna škola matematická a druhá sportovní.

Významnou brzdou roli v otevřeném sdílení hraje konkurenčnost škol. U základních škol je řešením párovat školy, které si nejsou blízké svou spádovou oblastí. Pro střední odborné školy a učiliště, které si mohou konkurovat 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, pak nehraje roli, jak daleko jsou od sebe vzdálena. Takové školy vykazují menší ochotu se odhalovat 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 blízka.

Důležité pro úspěch a užitečnost celého náročného procesu je schopnost kritických přátel poskytovat popisnou zpětnou vazbu a schopnost hodnocené školy zpětnou vazbu akceptovat a náležitě vyžít. S tím souvisí i určitá střídmost na straně kritických přátel ohledně poskytování dobrých, ale nevyžádaných rad a doporučení. Při učení máme největší užitek z toho, nač si přijdeme sami, byť s dopomocí („aha“ efekt<sup>27</sup>, scaffolding).

### **Nepřímé aktivity podporující vzájemné učení**

Mezi nepřímé aktivity podporující vzájemné učení počítáme ty, kde nedocházelo k interakci při sdílení zkušeností mezi školami, ale kde byl tok informací přenášen pouze jedním směrem. Mezi tyto aktivity patří jednak konference, resp. jejich část, kde zkušené školy představovaly svůj přístup k autoevaluaci, dále zveřejněné příklady inspirativní praxe škol (na webových stránkách nebo knižně), kde je příklad provádění autoevaluace zasazen do popisu reality života školy, čímž jsou tyto příklady velmi cenné. Za nepřímou aktivitu bychom možná mohli označit i celonárodní konferenci, neboť zde rovněž docházelo k sdílení zkušeností škol, nebo rubriku Křížovatka názorů, ve které ředitelé škol publikovali své názory většinou na to, jak se potýkají s konkrétním problémem v rámci autoevaluace. V této kapitole se však budeme zabývat pouze konferencemi a příklady inspirativní praxe.

## **Konference**

V rámci projektu Cesta ke kvalitě byly organizovány úvodní a závěrečné krajské konference, jejichž některé části splňovaly parametry vzájemného učení.

### **Krajské konference**

#### **Cíle krajských konferencí**

Hlavním cílem úvodních konferencí byla motivace škol k účasti v projektu, sdílení zkušeností škol s prováděním autoevaluace i získání informací o přístupu k externí evaluaci a autoevaluaci.

#### **Dílčí cíle úvodních konferencí:**

- seznámit školy s aktivitami, které nabízel projekt Cesta ke kvalitě k účasti
- seznámit školy s evaluačními nástroji a dalšími výstupy, které plánoval vytvořit projekt Cesta ke kvalitě

---

<sup>27</sup> Aha efekt – je individuální zážitková metoda odkrývání příčinné souvislosti jevů a situací. Navozením situace se účastník sám dopracuje k výsledkům, je vtáhnut do procesu, reaguje spontánně a výsledky jsou daleko silněji fixovány. Blíže viz [on-line] na internetové adrese: <[http://sk.wikipedia.org/wiki/Aha\\_efekt](http://sk.wikipedia.org/wiki/Aha_efekt)>.

- seznámit školy s přístupem inspekce a zřizovatelů k vlastnímu hodnocení školy
- zprostředkovat školám inspiraci k provádění vlastního hodnocení škol na základě příkladů praxe kolegů

**Hlavním cílem** závěrečných konferencí bylo podpořit udržitelnost projektu a informovat školy o tom, jaké nástroje, metody a další aktivity jsou jim zdarma k dispozici po ukončení projektu.

#### **Dílčí cíle závěrečných konferencí:**

- seznámit školy s podporou v oblasti autoevaluace, kterou nabídl zdarma projekt Cesta ke kvalitě a jež bude k dispozici i po ukončení projektu
- seznámit školy s přístupem inspekce a zřizovatelů k vlastnímu hodnocení školy, kdy byla vytvořena Kritéria hodnocení plánu, procesu a zprávy o vlastním hodnocení školy a Metodika využití kritérií pro hodnocení vlastního hodnocení (metaevaluační kritéria) a došlo ke konsenzu tří zainteresovaných stran: škola–zřizovatel–inspekce
- zprostředkovat školám inspiraci k provádění vlastního hodnocení na základě příkladů praxe kolegů
- dát školám podnět k provádění aktivit vzájemného učení, využívání poradenství a využívání evaluačních nástrojů a dalších výstupů projektu

#### **Organizační podmínky konferencí:**

- konference se uskutečnily v krajských městech
- jednodenní akce probíhající zpravidla od 9 do 16 hodin
- 30 - 60 účastníků, prioritní cílovou skupinou byli zástupci škol cílové skupiny
- prezentujícími byli zástupci projektu, zřizovatelů, ČŠI a škol

#### **Průběh krajských konferencí**

Na úvod krajských konferencí vystoupil vždy zástupce užšího řídicího týmu projektu, většinou hlavní manažer projektu nebo jeho zástupce s prezentací projektu. Byl představen záměr projektu s cílem motivovat školy k účasti v konkrétních aktivitách projektu a užívání výstupů, které projekt postupně uveřejňoval na webových stránkách projektu.

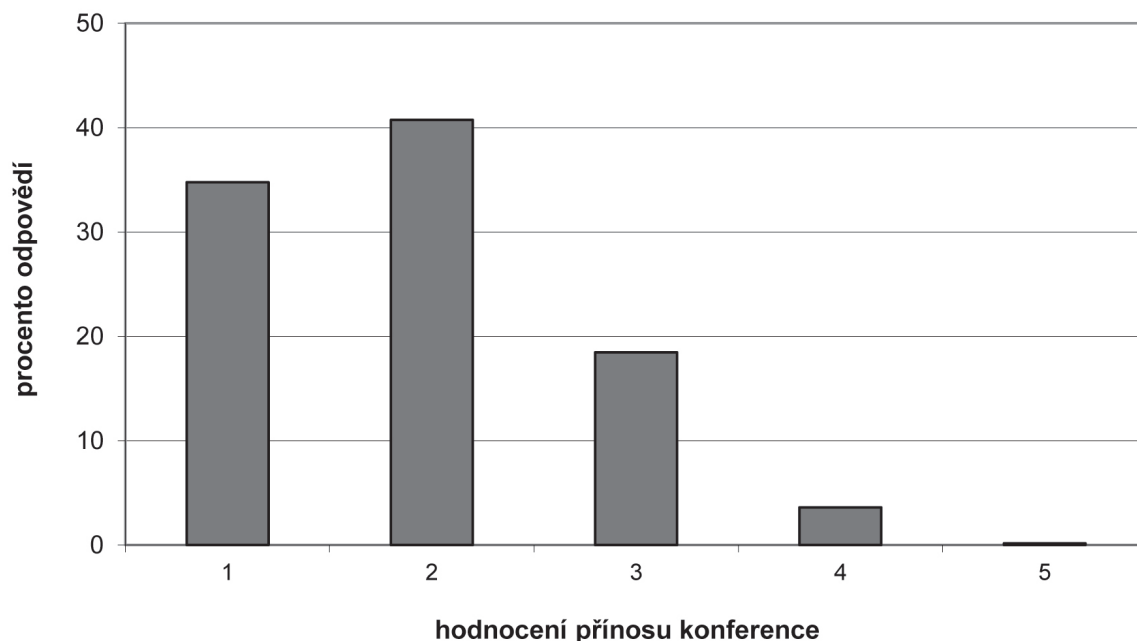
Dále byl představen přístup inspekce a zřizovatelů. Málokdy se však podařilo zajistit účast zástupce zřizovatelů základních škol, tj. obcí. V závěru představovaly samotné školy, jakým způsobem zpracovávají vlastní hodnocení. Zástupci škol, kteří prezentovali procesy autoevaluace v jejich škole, byli pečlivě vybíráni. Šlo ve většině o školy, které měly dlouholetou zkušenost s vlastním hodnocením, často delší, než odkdy bylo uzákoněno vlastní hodnocení jako povinnost. V závěru probíhala řízená diskuse. V této části konference bylo možné nalézat prvky vzájemného učení škol.

V případě závěrečných konferencí probíhal dopolední blok výše uvedeným způsobem a odpolední blok byl organizován prostřednictvím workshopů, ty se týkaly evaluačních nástrojů a podpůrných systémů pro školy (poradenství a vzájemné učení). Na workshopech konference byli účastníci škol podněcováni k udržitelnosti uvedených aktivit – využívání evaluačních nástrojů na portálu projektu a provádění aktivit vzájemného učení, zejména vzájemných návštěv s metodickou podporou projektu.

### Shrnutí – konference

Dle našich zjištění z odpovědí v anketách splnily úvodní krajské konference očekávání většiny účastníků – 96 % účastníků vyplnilo, že úvodní konference splnila jejich očekávání vzhledem k tématu, a vyhodnotilo konferenci stupněm 1 až 3. Největší množství respondentů však nehodnotilo přínos konference z hlediska splněných očekávání jako absolutně výborný (tedy stupněm 1), ale volilo stupeň 2 (41 %).

Graf č. 3 Splnila konference vaše očekávání vzhledem k tématu?



Nejspokojenější účastníci konference – z hlediska splnění očekávání vzhledem k tématu konference – byli ve Středočeském kraji (aritmetický průměr 1,54) a Královéhradeckém kraji. Naopak nejméně spokojeni byli na Vysočině a Pardubickém, Karlovarském a Jihočeském kraji (zde byl průměr 2,11). Rozdíly mezi kraji byly však relativně velmi malé (rozdíl mezi nejlépe a nejhůře hodnoceným naplněním očekávání byl zhruba 0,6 na pětibodové škále).

Účastníci byli zároveň vyzváni, aby vlastními slovy v otevřené otázce zhodnotili přínos konference pro svou práci. Objevila se čtyři nejčastěji se opakující témata:

- Přínos konference ve smyslu dosud chybějícího pocitu podpory („školy v tom už nejsou samy“), kdy typickými výroky, které tento názor ilustrovaly, byly: „...těší mě, že autoevaluace začíná být podporována zvenčí.“ – „...nabyla jsem jistotu, že se objevila pomocná ruka.“
- Sociální přínos konference – výměna informací, navázání formálních i neformálních kontaktů, což ilustrovaly výroky: „...přibýlo mi něco optimismu, ostatní mají podobné problémy.“
- Informační – tato kategorie je nejčastější (mnohdy se zdůrazňuje přínos možnosti srovnat situaci ve vlastní škole s dalšími školami), což demonstrují tyto výroky: „...získání řady nových informací ...výměna informací a zkušeností, podněty pro zpracování vlastního hodnocení školy, pohled na vlastní práci jinýma očima...“ – „...ocenila jsem všechny příspěvky z různých úhlů pohledu – ČŠI, zřizovatel, NIDV, zkušenosti škol.“
- Zájem získat konkrétní nástroje, konkrétní návody, jak začít s autoevaluací v praxi, zájem o aktivity projektu.

## Příklady inspirativní praxe českých škol

Jedna z možných forem zprostředkování je skrze písemně zachycené příběhy, příklady „nejlepší praxe“, „dobré praxe“, „chytré praktiky“ (srov. Veselý, 2010) apod. Třicet příkladů praxe českých škol zachycujících autoevaluační proces začalo být psáno při realizaci aktivity, jejímž plánovaným výstupem bylo vytvoření kategorizované elektronické databáze příkladů řízení kvality (podrobněji viz kapitolu 3.5). Následující text představí možnosti učení různých skupin členů pedagogické praxe, které vznikly v průběhu řešení této aktivity.

### Cíle a přínos příkladů inspirativní praxe

Záměrem tvorby příkladů škol bylo prostřednictvím poskytnutí široké palety zkušeností s autoevaluací inspirovat čtenáře ze školní praxe k větší angažovanosti v autoevaluačních procesech školy, podpořit chtění a snahu o smysluplnost těchto procesů vzhledem k rozvoji škol. Jinými slovy řečeno – podpořit vzájemné učení ve školách. Jeden z recenzentů vzniklých příběhů v této souvislosti uvádí: *„Domnívám se, že každá dobrá zkušenost nabídnutá ostatním ke sdílení je inspirativní.“* Jak uvádí ředitel gymnázia, další recenzent vzniklých příkladů: *„Inspirativnost textu je úměrná možností využití publikovaných námětů a příkladů jinými vzdělávacími subjekty...“*

Každý z příkladů vznikl zhruba 18 měsíců, což vedlo k hlubšímu pochopení sledovaného fenoménu, jeho souvislosti v konkrétním kontextu. Výstupy jsou psány jako příběhy škol (srov. Vašátková, 2007, Veselý, 2010), neboť tato forma umožňuje čtenáři lépe vnímat příčiny a souvislosti událostí a jevů. Příklady tak měly i ukázat, že cesty autoevaluace mohou být komplikované a jedinečné, lemované úspěchy, ale i těžkostmi, slepými uličkami, tápáním... Autorský tým příkladů tedy neměl v úmyslu nalézt obecný vzorec či „kuchařku, jak jedinečně autoevaluaci realizovat“. Naopak, snažil se nabídnout ukázkou rozmanitosti možných způsobů, jakými se autoevaluace může ve škole odehrávat a jak každý z těchto způsobů má své opodstatnění, neboť škola je v tom vždy specifická. *„Nedá se srovnávat nesrovnatelné. Každá škola má svou atmosféru, svá specifika, každý sbor hraje na jinou strunu,“* uvedl jeden z recenzentů příkladů. Což ovšem neznamená, že čtenář nemůže v příkladech nalézt podnětný nápad, vhodný postup či přímo nástroj k realizaci autoevaluace. Další z recenzentů vzniklých příběhů vyzdvihl možný přínos příkladů praxe následovně: *„Z popisu je zřejmé, že autoevaluace je součástí vzdělávacího procesu, že je provázána a využívána k řízení kvality školy; příklad je cenný tím, že je z něho patrné, jak udělat z hodnocení živý nástroj pro rozvoj školy i všech aktérů vzdělávacího procesu, jak je možné se vyhnout formalismu a jaký je z toho možné získat užitek.“*

### Možnosti využití příkladů pro podporu vzájemného učení škol

Smyslem veškerého úsilí a práce na tvorbě příkladů bylo poskytnout inspiraci, podněty, poučení či ujištění se z příkladů každému čtenáři. K těm předpokládaným původně patřili především ředitelé a další vedoucí pracovníci škol, učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci. Recenzent shrnuje úspěch jednoho z příkladů v tomto ohledu následujícím způsobem: *„Celkově považuji popsané jevy za nesmírně přínosné z pohledu ředitele, který si klade otázky spojené s autoevaluací a chce zodpovědně nakládat s jejími výstupy ve prospěch školy. Tedy pro ředitele, který autoevaluaci nebude chápat jako formální záležitost, ale účinný nástroj pro další rozvoj školy.“*

Jiný recenzent oceňuje, že „pro pedagogy je zejména přínosná práce s přílohami, kdy si dokážou spojit pojem s konkrétním dokumentem a mohou posoudit, zda je právě tento nástroj vhodný pro podmínky dané školy“. A dále ještě uvádí: „Považuji za důležitou informaci – důležitý fakt pro ředitele, že autoevaluace je procesem nezbytným a zároveň se vyvíjejícím. Jde o jeden z procesů, který se ve škole odehrává, kterým škola žije.“ Řady čtenářů se však s postupem času začaly rozšiřovat. Ředitelka jedné ze škol, které nabídly svou zkušenost, v příkladu praxe shrnuje, jak díky projektu zprostředkovali problematiku autoevaluace školy zřizovateli a rodičům: „Zapojení školy bylo prezentováno i na pracovním jednání zastupitelstva obce, která je zřizovatelem školy... Ano, zveřejnili jsme svou účast v projektu na webových stránkách školy, rodiče byli seznámeni se zapojením školy do projektu na třídních schůzkách.“ Do budoucna by mezi čtenáře mohli patřit i vzdělavatelé učitelů a široká odborná pedagogická veřejnost, nepedagogičtí čtenáři, např. rodiče, členové školských rad, ale i zřizovatelé. Možný přínos příkladů praxe z hlediska zřizovatelů škol zvažuje i jedna členka z týmu recenzentů: „Mimo předkládaný proces evaluace by předložený text mohl být inspirativní pro zřizovatele škol, kteří se chystají slučovat školy do velkých anonymních institucí.“

Inspiraci i poučení z příkladů si však z dvouleté spolupráce odnášejí i ti, kdo se na jejich tvorbě podíleli, a mohou je tedy zužitkovat ve vlastní praxi. K nim patří autoři příkladů pracující pod vedením garantky aktivity, ředitelé spolu s dalšími participujícími pracovníky popisovaných škol a recenzenti vzniklých příkladů (kteří pomáhali vytvářet příběh ze školy stejného druhu a typu, na které sami působí).

Autoři usilovali o dodržení vytvořené struktury, aby se čtenář snadno v příběhu orientoval. Čtenář totiž „chce přehled, který jej svými jednotlivými odkazy zavede do celé problematiky postupně. Doba internetu nás nutí si spíše prohlížet nežli vědomě a trpělivě číst,“ uvádí jeden z recenzentů. Pro autory to bylo velmi obtížné, neboť komplexnost a složitost školního dění se jim někdy i opakovaně nedařilo vkloubit do jednoduchého „příběhu“. Jeden z recenzentů k tomu dodává: „...text nemůže být všeobsažný, některé jeho části budou zcela určitě vyvolávat další otázky a potřebu konzultace. Bylo by přínosné, kdyby v závěru textu bylo uvedeno, zda je možné školu s případnými dotazy kontaktovat – pokud ano, pak uvést kontakt.“ S tímto nelehkým zadáním se propojila i potřeba autorů příběhů naučit se přijmout připomínky recenzentů a pracovat dále s touto zpětnou vazbou. Kromě „spisovatelského umu“ se autoři příkladů (praktici i teoretici) díky dlouhodobému sledování školního života současně učili i o rozmanitosti a složitosti školní praxe, což potvrzuje vzhledem k autorům-praktikům jedna z ředitelky popisovaných škol: „Spolupráce s externími hodnotiteli z řad pedagogů je podnětná, řekla bych vzájemně obohacující. Něčím můžeme expertovi ukázat cestu pro rozvoj jeho školy – a naopak.“ Další možností k učení autorů příkladů byly obohacující pasáže v recenzích, v nichž recenzenti – experti ze školní praxe – projeví ochotu se podělit o své zkušenosti týkající se autoevaluačních procesů a zmiňovali „dobrou praxi“ svých škol. Například ředitel základní umělecké školy nabídl ve své recenzi doporučení k podobě evaluačního nástroje (dotazníku), odkázal na těsné propojení evaluace a rozvoje školy, i na potřebu „vpustit do aktivit i další kolegy“. Každému, koho by zajímala i jiná doporučení recenzentů a podrobnosti vzniklých příkladů, lze doporučit prostudování dalšího výstupu popisované aktivity, tj. publikaci Autoevaluace v praxi českých škol (Poláchová Vašátková a kol., 2012), která je určena nejen začínajícím učitelům, ale všem zájemcům o toto téma.



Ředitelé a další zaangażovaní pedagogičtí pracovníci škol, z popisu jejichž zkušeností se odvíjely příklady praxe, poukazují na četné příležitosti k učení/rozvoji jak svému, tak i dalších pracovníků, potažmo celé školy. Značný výčet těchto příležitostí je zachycen v následující reflexi paní ředitelky popisované málotřídní školy, která ze své pozice oceňuje, že: „... měli možnost svoji práci v oblasti autoevaluace rozebírat i z pohledu odborného pracovníka, který je více teoreticky vzdělán v dané oblasti. Rozhovory o postupu, nad výsledky a rozboru autoevaluačních nástrojů byly podnětné pro obě strany... Jako škola jsme získali nové evaluační nástroje – různé typy dotazníků, které rozšířily a doplnily naše stávající. Velmi zajímavá byla i návštěva nestranného pozorovatele na třídních schůzkách a na pedagogických radách. Následné rozhovory přispěly k novému zamýšlení nad naší prací, rozhovory přinášely nové podněty a náměty k dalšímu rozvoji školy v oblasti autoevaluace. Spolupráce v rámci projektu byla přínosná i pro sestavování zprávy o vlastním hodnocení školy... Jedním z dobrých výsledků (výstupů) v tomto projektu bylo i následné studium jedné paní učitelky na NIDV v Plzni – 50hodinové studium koordinátor autoevaluace... důležitý předpoklad, že zajišťování autoevaluace školy nebude z velké části jen na ředitelce školy.“ Ředitelka speciální školy rovněž popisované v této aktivitě projektu se shodně domnívá, že: „...společná práce na projektu byla prospěšná hlavně k získání druhého pohledu, náhledu zvenčí, které pomohlo k zamýšlení nad všemi souvislostmi autoevaluace, které bychom jinak asi nerozpracovávali do takové hloubky. ...Při práci na projektu jsem si uvědomila, že by bylo vhodné převést některé odborné kompetence, týkající se organizace, delegování úkolů i realizace autoevaluace na spolupracovníky. Je pravda, že se všichni pedagogičtí pracovníci v naší škole zapojují, ale tím, kdo vše organizuje a řídí, jsem převážně já sama. Z tohoto důvodu by naše škola ráda využila nabídky NIDV k proškolení koordinátora autoevaluace.“ Další ředitelé zkoumaných škol upozorňují nejen na užitečnost možnosti vnímat proces autoevaluace očima autora příkladu praxe, ale také na příležitost sami se pozastavit a ohlédnout zpátky, s odstupem tak reflektovat věci minulé. Ředitelka spolupracující základní školy uvádí: „Každá škola žije trochu v uzavřeném světě a možnost srovnání pomáhá získat reálný pohled na práci vlastní školy.“ Ve výpovědích ředitelů popisovaných škol je poukázáno i na přínos, pokud se týká posílení sebevědomí či klidu školy v tom, že „děláme svoji práci dobře, ...poněvadž nebyla jasně dána kritéria, podle kterých by se měla autoevaluace dělat, proto jsme si nebyli jisti... toto nám pomohlo ujasnit si správnost naší cesty“. K přínosům realizované aktivity projektu patří i (pokud se týká toho, jak se učit a poučit) naladění a ochota škol/jejich ředitelů a dalších vedoucích i metodických pracovníků zajímat se do budoucna o výstupy z jiných škol, účastnit se různých projektů, využívat vzdělávací nabídky pedagogických fakult, sledovat nové trendy ve vzdělávání. Tvorba příkladů inspirativní praxe podnítila ve zkoumaných školách i „...pochopení, že navázání spolupráce s institucemi, pedagogickou fakultou a dalšími školami jsou pro rozvoj školy v současné době nezbytné. Není možné se světu uzavírat, ale naopak... Je dobré a důležité si vzájemně vyměňovat dobré ozkoušené nápady.“

Recenzenti, experti ze školní praxe, jako třetí důležití aktéři tvorby příkladů praxe sice byli do projektu zapojeni jako „arbitři sepsaných příběhů“, zároveň ale vnímali i realitu zaznamenaného příkladu zavádění procesu autoevaluace do života konkrétní školy. Na tento proces nahlíželi zprostředkovaně, vycházeli přitom ze svých zkušeností (a zkušeností své školy), a porovnávali tedy vše i s děním ve vlastní škole. Při nejasném autorském zpracování příkladu pak přemýšleli a hledali systémové souvislosti, doporučovali vhodné úpravy.

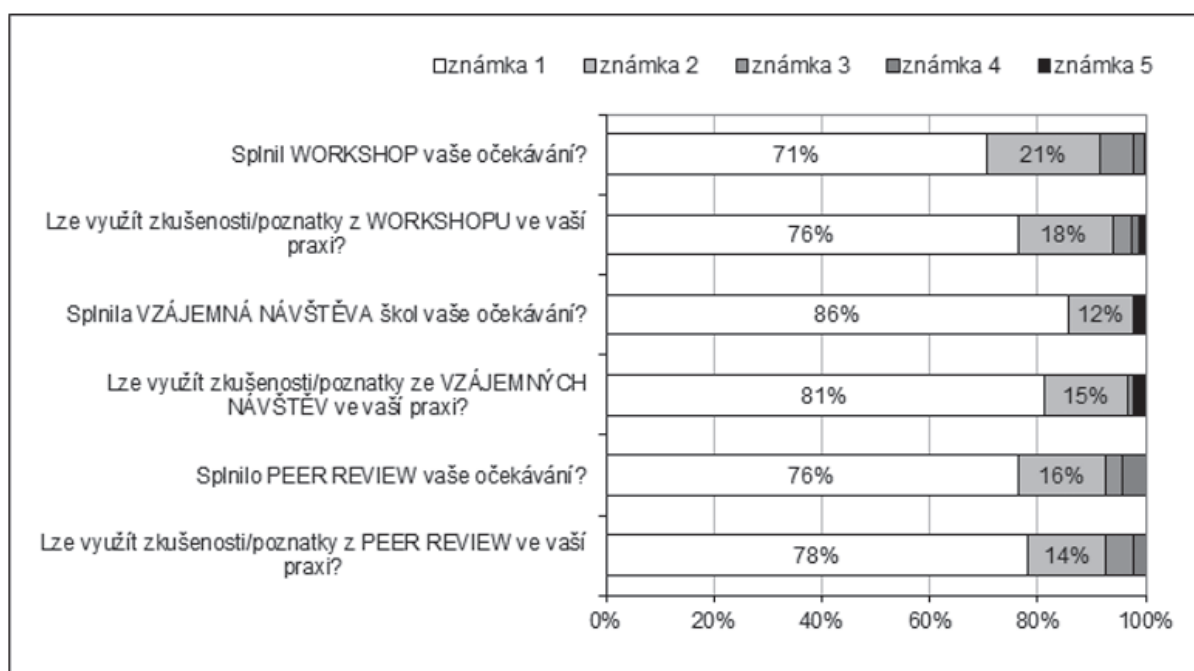
### Shrnutí – příklady inspirativní praxe

Vytvořené příklady ukazují, jak důležitá je autoevaluace právě tím, že poskytuje široké spektrum příležitostí k učení jednotlivců i ke společnému učení lidí ve školách (učit se z vlastních chyb, učit se chyby přiznat, odstraňovat, učit se od ostatních, učit se spolu...). Byla tak vytvořena příležitost především pro učení rozmanitých čtenářů poměrně nenáročnou formou, prostřednictvím reflektování praxe a učením se od jiných. Doprovodně pak i všech dalších zaangażovaných na tvorbě příkladů. Pozitivní zpětná vazba, která je získávána ke zveřejněným příkladům z různých stran (ze strany recenzentů i návštěvníků webových stránek), ale nad rámec původního očekávání i od samotných aktérů (pracovníků popisovaných škol, autorů příkladů...) ukazuje, že byl vytvořen kvalitní výstup jedné aktivity projektu. Zveřejnění vzniklých příkladů škol na webových stránkách (které se staly druhou nejnavštěvovanější částí webových stránek projektu) nabízí možnost číst tyto příběhy s jedinečnými hrdiny i událostmi v podání kratším i delším (s odkazy na původní dokumenty škol, na rozšiřující informace apod.). Nyní záleží jen na čtenáři samotném, zda z příběhů načerpá inspiraci, převeze nebo adaptuje určitý postup, návod či se jen ujistí, že i v jiných školách se odehrávají jemu známé děje. Je tak shromážděn podkladový materiál s velkým potenciálem podpořit učení široké čtenářské obce. A pokud by se do budoucna podařilo vytvořit podmínky pro didaktickou úpravu vzniklých textů, mohly by po přepracování současných výstupů vzniknout i tzv. výukové studie využitelné v pregraduální přípravě pedagogických pracovníků, ale i v jejich dalším vzdělávání.

#### 4.2.3 Shrnutí

Domníváme se, že všechny přímé aktivity vzájemného učení proběhly poměrně úspěšně. O tom, že aktivity považují za úspěšné i samy školy, svědčí i graf č. 4.

Graf č. 4 Naplnění očekávání účastníků přímých aktivit vzájemného učení



Z výsledků anket vidíme, že očekávání nejvíce splnila aktivita vzájemné návštěvy škol. Jednalo se o aktivitu, která podle slov škol probíhala ve velmi bezpečném prostředí a kde školy v úzké spolupráci sdílely zkušenosti se svými partnery. U této aktivity jsme také zaznamenali případ, kdy partnerské školy na základě své účasti v projektu zrealizovaly reciproční návštěvu celých škol (včetně nepedagogických pracovníků školy). V tomto spatřujeme dobrý signál směrem k udržitelnosti aktivity. Záznam z výpovědí účastníků vzájemné návštěvy: *„Odvezli jsme si spoustu vynikajících nápadů, inspirací a podnětů pro přemýšlení. Protože jsme otevírali některé věci, které se snažíme nějak řešit v 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 spíše 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.“* Takto viděl jednu z návštěv expert: *„Domnívám se, že nejprínosnější pro ně bylo zjištění, z jakých hledisek se lze na jednotlivé oblasti dívat...“*

Pozitivní vnímání kolegiálního hodnocení v případě peer review fungovalo především u stabilních a sebevědomých škol, které se chtěly dozvědět o sobě více, uvědomovaly si riziko provozní slepoty a chtěly takové riziko eliminovat. Při plánování peer review jsme nejprve uvažovali o tom, že týmy kritických přátel budou jakési poloprofesionální týmy, které budou vyjždět hodnotit více škol a budou s poskytováním kolegiálního hodnocení mít více zkušeností. Toto se však ukázalo jako nereálné. Tým složený ze čtyř členů školy, ve kterém většinou bylo celé vedení, si nemohlo dovolit tak často pobývat mimo své pracoviště. Takové řešení by kladlo vysoké nároky na zajištění výuky v kmenové škole. Tento předpoklad zůstal nenaplněn. Školy naopak vítaly možnost vejít do partnerského vztahu, kde získají užitek v obou rolích.

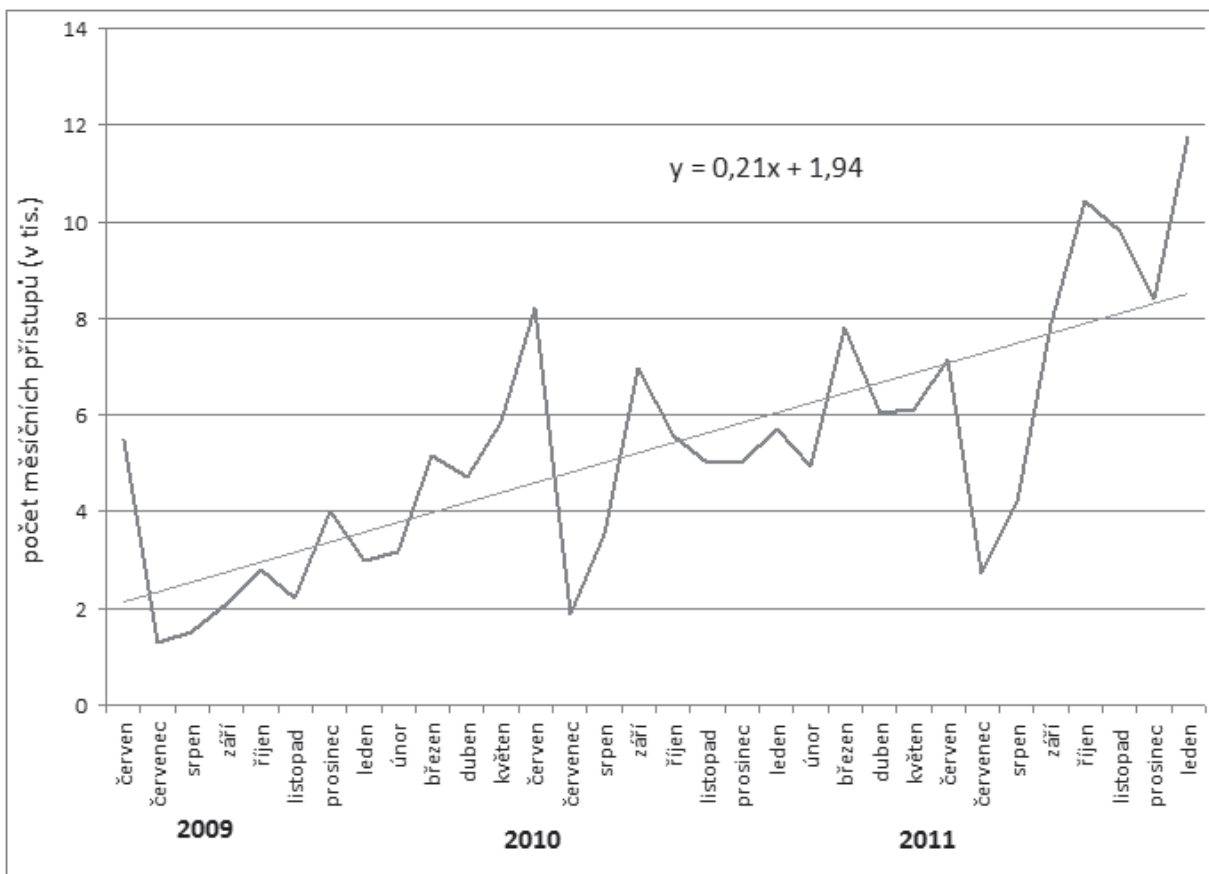
Školy při reflexích uváděly, že ve výsledku více získaly v roli kritických přátel než v roli hodnocené školy. Role kritických přátel na ně kladla vysoké nároky na přípravu – od analýz dokumentů, přes výběr nebo tvorbu vlastních evaluačních nástrojů pro zjišťování dat v partnerské škole, formulování kritérií, promýšlení, jaké respondenty zvolí, jaký bude přesný harmonogram setkání v hodnocené škole, sdělení partnerům dopředu, s kým a za jakým účelem chtějí hovořit. A následně poskytnutí první nezraňující zpětné vazby popisným způsobem a sestavení zprávy z peer review včetně návrhů opatření na zlepšení.

Kritičtí přátelé často uváděli, že takto strukturovaný postup jim ukazoval cestu, jak v rámci vlastního hodnocení školy mohou pracovat i oni. Záznam z rozhovoru ředitele školy, která se účastnila peer review. Ředitel školy hodnotí 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 první, 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 benchmarking.“*

„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 sebereflexi, 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.“

Přestože jsme po prvních workshopech zaznamenávali odpovědi na přínosnost workshopů od jejich účastníků následujícího typu: „...už se tolik nebojím; některé věci se nám vyjasnily; děkujeme, že nám to konečně někdo srozumitelně vysvětlil; teď už více 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,“ návštěvnost workshopů s tématem autoevaluační procesy negativně ovlivnila novela zákona č. 561/2004 Sb., ve smyslu zrušení části vyhlášky č. 15/2005 Sb. týkající se vlastního hodnocení školy, a vyjmutí § 28 odst. 2 písm. e), kdy byla zpráva o vlastním hodnocení vyňata z povinné dokumentace školy. Domníváme se, že těchto workshopů se účastnily spíše školy, které dosud neměly bohatou zkušenost s prováděním autoevaluace. Je možné, že právě tyto školy bez výrazněji specifikované zákonné povinnosti ztratí vnější motivaci k neformálnímu provádění autoevaluace. Naopak zájem o workshopy s tématem autoevaluační nástroje zůstal stejný bez ohledu na legislativní úpravu. Daný jev je možné vysvětlit skutečností, že o tento typ workshopů měly zájem vyspělejší školy, anebo tím, že téma evaluačních nástrojů vnímaly školy jako konkrétní a praktické. Aktivity nepřímého vzájemného učení lze hodnotit např. na základě sledovanosti webových stránek. Od podzimu 2011, kdy začal být zveřejňován vyšší počet příkladů inspirativní praxe, staly se tyto stránky druhou nejnavštěvovanější stránkou webu projektu po evaluačních nástrojích.

Graf č. 5 Nárůst sledovanosti webových stránek projektu [www.nuov.cz/ae](http://www.nuov.cz/ae)



## 4.3 Poradenství v oblasti autoevaluace

Jana Štybnarová

### 4.3.1 Úvod

Poradenství chápeme jako **proces směřující k podpoře růstu, rozvoje, zralosti a lepšího uplatnění klienta**, aby se lépe orientoval v situaci, ve světě a lépe se vyrovnával se životem (srov. např. Gabura a Pružinská, 1995, Drapela, 1998). Nejde jen o sdělování rad či informací, intervenční činnosti v určitém problému, ale jde i o **profylaktickou, resp. konzultační činnost**. Poradenství je vždy chápáno jako pomáhající intervence (Úlehla, 1996). V aplikaci na specifický kontext poradenství v oblasti autoevaluace škol a pedagogických pracovníků lze poradenství v oblasti autoevaluace chápat jako **podporu rozvoje potenciálu školských pracovníků (jednotlivců i týmů) hodnotit různé oblasti své práce a pracovní výsledky, a směřovat tak k vyšší kvalitě pedagogické práce**. Jedná se tedy o rozvoj některých odborných dovedností potřebných k autoevaluaci, ale také rozvoj některých osobnostních charakteristik, které jsou k autoevaluaci potřebné, zejména motivační vlastnosti, (sebe)reflektivní a komunikační schopnosti.

V projektu Cesta ke kvalitě jsme realizovali dva typy poradenských činností:

- statické poradenství
- terénní poradenství

### 4.3.2 Statické poradenství

Statické poradenství bylo poskytováno prostřednictvím call centra, e-mailu (odpovědi konkrétním tazatelům na jejich dotaz) a webových stránek projektu (otázky a odpovědi zveřejňované na webových stránkách projektu, které byly určitým zobecněním e-mailových dotazů a odpovědí).

Tento způsob poradenství se však v praxi neseťkával s přílišným využitím ze strany škol<sup>28</sup>. Nejvíce se na nás obracely školy s dotazy, které se týkaly užívání portálu evaluačních nástrojů, takže hned v počátku byla zřízena odnož call centra, která se zabývala pouze technickými záležitostmi (kupř. otázky registrace škol na portál, vysvětlení užívání konkrétního evaluačního nástroje krok po kroku). Školy se však dotazovaly i na obsahovou stránku některých evaluačních nástrojů, kdy se dotazy týkaly například charakteristik evaluačního nástroje nebo interpretace dat. V e-mailovém poradenství školy většinou pokládaly otázky ohledně zpracování a termínů vlastního hodnocení školy, a to zejména při nástupu nového vedení do školy nebo v termínech zpracování zprávy o vlastním hodnocení školy. Tyto dotazy byly vyřizovány maximálně do jednoho týdne, bezproblémové dotazy obratem. V případě webového poradenství se reagovalo na dotazy, které vyplynuly z regionálních konferencí, ale i na dotazy, jež byly zaznamenány na kulatých stolech ještě před realizací projektu.

28 Na call centrum se obracela zhruba jedna škola za týden. Přesná evidence však nebyla realizována.

Dotazy a odpovědi na adrese: <http://www.nuov.cz/ae/otazky-a-odpovedi> – se týkaly termínů provádění vlastního hodnocení školy, často jsme zaznamenávali i obavy, komu jsou výsledky vlastního hodnocení určeny a kdo je může po škole požadovat, další dotazy se týkaly kritérií hodnocení anebo srovnávání se s ostatními školami či dalších produktů, které jsou pro účely vlastního hodnocení školy na trhu. Dále jsme aktuálně reagovali na situaci novely školského zákona<sup>29</sup>, a to nejprve na novelu vyhlášky č. 225/2009 Sb., kterou se měnila vyhláška č. 15/2005 Sb., a následně na novelu školského zákona v roce 2011. Sledovanost stránky Otázky a odpovědi byla za rok 2011 na 11. místě ze všech stránek webu Cesta ke kvalitě, kdy jsme zaznamenali 1213 jedinečných vstupů.

### 4.3.3 Terénní poradenství

Byla vytvořena síť poradců tvořená dvěma poradci v téměř každém kraji, kteří poskytovali poradenské služby různým typům škol.

**Při plánování aktivity bylo pracováno s těmito předpoklady:**

- poradce byl povinen absolvovat vzdělávání Koordinátor autoevaluace (v rozsahu 50 hodin) a na základě výběrového řízení byl vybrán do vzdělávacího programu Poradce autoevaluace (v rozsahu 20 hodin)
- do poradenství se mělo zapojit 28 poradců, kteří měli působit v přidělených školách, minimálně dvě školy v každém kraji ČR
- poradce k tomu, aby obdržel osvědčení poradce, byl povinen uskutečnit minimálně pět intervencí ve dvou a více školách, tj. absolvovat 150 hodin poradenské činnosti (to je např. jedna škola s dlouhodobým typem poradenství a jedna škola s krátkodobým typem poradenství)
- dlouhodobé poradenství znamenalo čtyři intervenční návštěvy poradce ve škole a sloužilo k tomu, aby se poradce věnoval škole v delším časovém horizontu a spolu se školou navrhoval řešení problému, který měl významnější charakter, a alespoň v počátcích dohlížel na realizaci zvoleného řešení
- krátkodobé poradenství znamenalo jednu intervenční návštěvu poradce ve škole a sloužilo k rychlému vyřešení aktuálního problému
- počet škol, kterým mělo být poskytnuto poradenství, byl plánován na 50 až 60 škol
- poradcům měly být v průběhu jejich praxe poskytnuty dvě supervize a dvě setkání dalšího vzdělávání (s tím, že každý poradce měl povinnost se zúčastnit alespoň jedné supervize a jednoho setkání zaměřeného na DVPP)

Ne všechny předpoklady byly při realizaci modelu poradenství naplněny (viz 4.3.4 Shrnutí).

**Byly stanoveny principy modelu poradenství, kterými byly:**

- **Princip dobrovolnosti**
  - Školy vstupovaly do poradenství dobrovolně.
  - Školy si mohly vybrat ze dvou modelů: krátko- a dlouhodobá intervence.

---

<sup>29</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.



### ■ Princip odbornosti

- Byl zajištěn systematický a dlouhodobý profesní růst poradců prostřednictvím DVPP a supervizí.
- Poradce byl zároveň odborníkem v oblasti vlastního hodnocení školy.
- Poradce autoevaluace působil ve škole, která je mimo spádovou oblast jeho domovské školy. Toto byl předpoklad pro to, aby se škola snadněji otevřela poradci a vpustila jej do záležitostí svého vnitřního světa.

### ■ Princip individuálního přístupu

- Škola sdělovala potřebu pomoci na základě objednávky.
- Poradce reagoval při intervenci na aktuální potřeby školy (i přes existenci objednávky prováděl při prvním setkání diagnostiku, aby odhalil případnou „skrytou zakázku“).

### ■ Princip aktivního přístupu

- Poradce neudílel pokyny, co má vedení školy udělat, pouze navrhoval a doporučoval. Ředitel školy nesl odpovědnost za své rozhodnutí.
- Poradce nevystupoval v roli lektora, používal konzultačních metod a technik k rozvoji potenciálu školy.

### ■ Princip etiky

- Poradce zachovával etický přístup k poskytnutým informacím a dokumentům (např. žádné adresné informace z poradenství nesdělával třetím stranám).
- Poradce měl citlivý a empatický přístup ke klientovi.

Při přípravách, ve spolupráci s kolegy z naší partnerské organizace<sup>30</sup>, kteří pracovali na vzdělávacím programu Koordinátor autoevaluace a Poradce autoevaluace, byla ujasněna úloha poradce. Bylo stanoveno, že úloha poradce spočívá v individuálním přístupu ke škole, k rozvoji jejího potenciálu a v emocionální podpoře týmu, který se ve škole vlastním hodnocením zabývá. Poradce ve své práci užíval konzultační metody i techniky a zároveň byl odborníkem na problematiku autoevaluace školy. Poradce ve škole nevystupoval jako vzdělavatel a nestavěl se do pozice lektora. Způsobem, jakým vedl poradenský rozhovor, inicioval změny podporující představu vedení školy o pojetí kvality vzdělávání ve své škole. Zároveň za pomoci konzultačních technik korigoval nesprávné postupy či chyby dané neznalostí problému autoevaluace školy, na které intervenoval. Tento model poradenství vedl školy k samostatnosti a k jinému způsobu myšlení, nahlížení na danou problematiku z různých úhlů pohledu. Po odchodu poradce si škola měla dokázat poradit sama.

Díky krátko- či dlouhodobé intervenci poradce škola získala (rozsah a hloubka získaného záležely na počtu návštěv poradce ve škole):

- konkrétnější představu pojetí kvality vzdělávání v reálném prostředí vlastní školy
- cílenou podporu v šíření inovací a změn souvisejících s udržením či zvyšováním kvality, odstraňování nerovnoměrnosti ve vývoji školy a legislativních opomenutí (funkční provázanost v dodržování předpisů)
- funkční nastavení udržitelné struktury rolí autoevaluačního týmu ve škole
- ujasnění si, naplánování a realizaci nezbytných aktivit k zajišťování kvality vzdělávání na úrovních škola a žák

30 Za realizaci vzdělávacích programů zodpovídal jeden z partnerů projektu – Národní institut pro další vzdělávání, realizaci poradenství ve školách prováděl druhý partner projektu – Národní ústav odborného vzdělávání.

- podporu a rozvoj potenciálu školy (lidský, materiální atd.)
- zprostředkování (sebe)reflexe edukačních činností na úrovni školy a učitele vzhledem k autoevaluaci školy
- informace, rady a zkušenosti z oblasti autoevaluace školy

## Průběh terénního poradenství

Poradenská činnost byla chápána v pěti na sebe navazujících etapách. U každé etapy jsou uvedeny nejčastěji využívané techniky poradenských zásahů, ty se však mohou různě kombinovat a přizpůsobovat konkrétním situacím.

### 1. etapa: Vstup

V této fázi vstupovala do kontaktu se školami garantka a následně přidělený poradce. Garantka aktivity sdělovala škole pravidla spolupráce a jméno poradce. Každá zařazená škola měla za povinnost zaslat garantce aktivity vyplněnou strukturovanou objednávku, kde školy vyjadřovaly základní informace o škole (typ a druh školy, počty žáků, zaměření školy) a především specifikovaly předmět zakázky – tedy problematické místo v oblasti vlastního hodnocení školy, s jehož řešením má poradce pomoci a co by se mělo ve škole změnit po skončení poradenství. Škola dále uváděla, v jaké fázi autoevaluačního procesu se nachází nebo kolik cyklů vlastního hodnocení má za sebou. Tyto informace sloužily poradcům k jejich přípravě před vstupem do školy. Objednávka sloužila i škole, a to ve smyslu, že díky vyplňování objednávky začala o svých slabých stránkách v procesu realizace autoevaluace a potřebách strukturovaně přemýšlet, přičemž tato skutečnost pomáhala akcelarovat realizaci změny, o které škola do té doby jen přemýšlela nebo tuto potřebu nejasně cítila. Logistika aktivity byla vystavěna na předpokladu, že 50 % zájemců bude požadovat dlouhodobou intervenci (v průměru čtyři intervenční návštěvy poradce ve škole) a zbývajících 50 % škol se spokojí s krátkým jednodenním vstupem poradce do školy. Ve chvíli, kdy škola doručila vyplněnou objednávku, byl přidělen škole poradce. Ten následně vstoupil se školou do kontaktu, a to telefonicky nebo prostřednictvím elektronické pošty. Seznámil se se zástupcem školy (zpravidla ředitelem školy nebo zástupcem ředitele školy), informoval ho o pravidlech a možnostech poradenství a obě strany si dohodly vyhovující termín první návštěvy poradce ve škole. Poradce zároveň požádal školu o vyplnění smlouvy mezi projektem, konkrétním poradcem a školou. V průběhu telefonické či e-mailové komunikace poradce se školou mohl být předmět zakázky upřesňován.

Před návštěvou si poradce prostudoval dokumenty, které si našel na webových stránkách školy nebo mu je škola poskytla:

- školní vzdělávací program/y
- koncepci rozvoje školy (pokud ji škola má zpracovanou)
- plán činnosti/práce školy
- plán/y a zprávu/y o vlastním hodnocení školy
- výroční zprávy za poslední dva až tři roky, aby bylo možné sledovat trend vývoje školy
- další dokumenty a materiály k vlastnímu hodnocení, které škola dobrovolně nabídla poradci
- zprávu České školní inspekce

Zároveň nastudoval webové stránky školy a další elektronické zdroje (např. facebook, wikipedie). S ohledem na objednávku si poradce z dokumentů vypsál, čemu nerozuměl, a identifikoval silné a slabé stránky školy. Získal představu o tom, ve které fázi autoevaluačního procesu se škola nachází a kde vidí možnosti jejího dalšího rozvoje. V případě krátkodobé intervence, kdy se jednalo o rychle řešitelný problém, všechny etapy, tj. diagnostika, plánování, realizace a ukončení zvládl poradce během jedné intervenční návštěvy ve škole.

## 2. etapa: Diagnostika

Tato fáze byla plně v režii poradce. Jednalo se o fázi, kdy poradce vstupoval poprvé do školy, řídil rozhovor s vedením školy anebo učitelem pověřeným zpracováním vlastního hodnocení školy, tzv. koordinátorem autoevaluace (člověkem, který se ve škole autoevaluaci primárně věnoval a činnosti s tím spojené koordinoval). Situace v praxi se různila, někteří poradci se při první návštěvě setkávali výhradně s ředitelem školy, někteří vedli rozhovor i s více osobami najednou (ředitel, zástupce, koordinátor). V úvodu poradce zjišťoval informace, nechával prostor k vyjádření zástupců školy – využíval techniky aktivního naslouchání a zároveň si osvětlil nejasnosti vzniklé při studiu dokumentů pomocí otázek.

Cílem této fáze bylo ujasnit si zakázku, ověřit, zda předmět poradenství požadovaný v objednávce školy souhlasí se skutečným stavem, případně odhalit tzv. skrytou zakázku (resp. objednávku)<sup>31</sup>. Mezi poradcem a zástupcem školy docházelo ke společnému zformulování cíle spolupráce. Poměřovaly se možnosti obou stran, objednávka byla přesněji specifikována a zakázka již většinou obsahovala prvky řešení. V průběhu rozhovoru si poradce pro sebe vyhodnocoval časové hledisko řešení zakázky, zda se má jednat o krátko-, nebo dlouhodobou intervenci a jestli toto odpovídá očekávání školy v objednávce.

### Techniky poradenských zásahů

- Poradce zastával roli zpovědníka.
- Poradce poskytoval pomoc zástupcům školy se sebezpoznáním (s diagnostikou situace).
- Poradce zprostředkoval odkazy na informační zdroje.

## 3. etapa: Plánování

Tuto etapu řídil poradce. Poradce ve spolupráci se zástupci školy vypracoval návrh řešení, vybízel školu, aby navrhovala řešení. V případě potřeby navrhoval poradce více variant řešení. Poradce mohl vyjádřit, co vidí pro školu jako prioritní. Bylo potřebné, aby se s navrženým postupem škola identifikovala a vzala plán řešení za svůj.

### Techniky poradenských zásahů

- Poradce předkládal variantní řešení s doporučením alternativy vhodné pro školu, či bez doporučení.
- Poradce kladl otázky s cílem stimulovat přemýšlení a činnost.

---

31 Skrytá zakázka (resp. objednávka) – žádost o pomoc při řešení problému, který je deklarován nepřímo (viz studijní text Poradce autoevaluace).

- Poradce dodával systémy, metodiky, popř. zaškolení v metodice (zástupcům školy pomáhal se zvládnutím metodiky).

#### 4. etapa: Realizace

Tato etapa byla v kompetenci poradce. Poradce pomáhal překonat obtíže vznikající v praxi, pomáhal rozhodovat při neočekávaných komplikacích, navrhoval změny a úpravy. Poradce při své intervenční návštěvě mohl být pozorovatelem dosaženého stavu, společně se zástupci školy porovnával reálný stav se stanoveným plánem. Poradce vedl rozhovor se zástupci školy o úskalích realizace, stával se morální oporou a odborným dohledem, kdy v případě potřeby stimuloval klienty k přijetí změn.

Poradce mohl být přítomen při realizaci procesu autoevaluačních činností ve škole. Záleželo však na domluvě mezi poradcem a vedením školy.

V této etapě zástupci školy nemuseli vyžadovat od poradce, aby se spolupodílel na realizaci, a rovnou společně přistoupili k poslední etapě – ukončení.

##### Techniky poradenských zásahů

- Poradce kladl otázky s cílem stimulovat přemýšlení a činnost.
- Poradce poskytoval morální podporu.
- Poradce pozoroval procesy v organizaci a poskytoval zpětnou vazbu.

Poradce v období mezi jednotlivými intervencemi<sup>32</sup> poskytoval škole telefonické nebo e-mailové konzultace. To, zda k tomu docházelo, záviselo na potřebě školy.

#### 5. etapa: Ukončení

Na této etapě se podílel poradce spolu se zástupci školy. V ní byly vyhodnocovány výsledky práce, resp. docházelo k posouzení, zda původní plán odpovídá realizovanému stavu. Poradce spolu se zástupci školy si odpovídali na otázky: „Kde jsme začali? – Kde jsme skončili? – Došlo k naplnění zakázky?“ Poradce vyslovoval doporučení pro další postup a upozornil zástupce školy na možná rizika. Škole mohly být nastíněny další možnosti budoucí spolupráce (např. v jiných aktivitách v rámci projektu).

##### Techniky poradenských zásahů

- Poradce kladl otázky s cílem stimulovat přemýšlení a činnost.
- Poradce vedl rozhovor s cílem analyzovat výsledky.
- Poradce poskytoval zpětnou vazbu.

Po ukončení závěrečné intervence ve škole poradce zpracoval zprávu o své činnosti. Zprávy poradců byly podrobeny analýzám v rámci projektu k případné revizi nastaveného modelu.

---

<sup>32</sup> Mezi jednotlivými intervencemi ve škole byla doporučována asi čtrnáctidenní až měsíční pauza, aby školy zvládly splnit úkoly, které vyplynuly ze setkání s poradcem.

## Příprava a podpora poradců autoevaluace

Je nutné říci, že předpokladem k provádění poradenství bylo absolvovat vzdělávací program Koordinátor autoevaluace, na který navazoval vzdělávací program Poradce autoevaluace. Během provádění praxe měl poradce dále absolvovat alespoň jednu skupinovou supervizi a setkání DVPP a zároveň provést alespoň jednu krátko- a jednu dlouhodobou intervenci, tj. minimálně pět intervenčních návštěv. Poté poradce získal osvědčení s absolvovaným rozsahem vzdělání, podpory a praxe.

### První krok – absolvovat vzdělávací program Koordinátor autoevaluace

Vzdělávací program Koordinátor autoevaluace byl rozložen do pěti modulů a byl časově dotován 50 hodinami, částečně byl realizován formou e-learningu (dále viz kap. 4.4).

### Druhý krok – absolvovat vzdělávací program Poradce autoevaluace

Vzdělávací program Poradce autoevaluace byl dotován 20 hodinami a byl organizován formou výjezdního semináře (dále viz kap. 4.4).

**Třetí krok – absolvovat alespoň jednu skupinovou supervizi a jedno setkání zaměřené na další vzdělávání**

## Supervize

Supervizor byl vnímán jako průvodce, který pomáhal supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vyhodnocovat a reflektovat vlastní práci. S pomocí a podporou supervizora hledal supervidovaný nová řešení, objevoval nové cesty a způsoby, které vedly k jeho větší spokojenosti, a tím následně k větší spokojenosti klienta. Supervize byla zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Současně byla supervize také modelem učení z vlastní práce a v případě skupinové supervize i modelem učení se z práce kolegů.

Cílem supervize poradců autoevaluace bylo vyšší uspokojení v roli poradce, zvýšení kvality a efektivity jejich poradenských dovedností.

#### ■ Cílem skupinové supervize bylo:

- provést reflexi obsahu a procesu práce poradců ve školách
- poskytnout emoční podporu poradcům a ocenit dobrou práci poradců
- korigovat nesprávné postupy při práci se školou
- zaznamenat reakce škol na poradenství
- identifikovat vzdělávací potřeby poradců

#### ■ Cílem z hlediska poradců bylo:

- zkonzultovat svoji práci poradce (efektivitu a odbornost) ve škole s odborníkem
- znovu si promítnout uplynulé návštěvy ve školách a nalézt jiné úhly pohledu na řešení dané problematiky
- získat nadhled
- inspirovat se zkušenostmi jiných poradců
- načerpat novou energii pro další návštěvy

Účastníci si měli vzpomenout na nějakou obtížnou situaci z poradenského hlediska, se kterou se při poradenství setkali, a stručně ji popsat. Z těchto situací se vybraly priority, které měly z pohledu účastníků největší váhu. Ukázalo se, že mezi naléhavé patří například<sup>33</sup>:

- Jak si hlídat hranice ve své roli poradce a nenechat se vmanipulovat do toho, co není předmětem poradenství?
- Může být výměna zkušeností zakázkou? Kdy a v jakých souvislostech?
- Jak řešit situaci, kdy se setkám s nespolupracující skupinou učitelů? Je žádoucí potkat se se všemi učiteli? Případně – s jak velkou skupinou lidí při intervenci pracovat?
- Máme co nabídnout jako poradci? Mohu být spokojen/a s tím, co znám a umím?
- Jak pracovat se skupinou lidí, kteří jsou v oblasti autoevaluace stejně daleko jako já?
- Jak se uhlídat, abychom v roli poradce nemanipulovali klientem a ponechali mu prostor pro vlastní řešení (i takové, které bychom nedoporučili)?
- Co dělat v situaci, kdy škola vlastně neví, co chce, nebo stále dokola klade stejné otázky, např. Jak to máme dělat? Tak nám poradte...
- Jak dobře uzavírat zakázku? Jak zjistit, že byla skutečně naplněna, a případně se ubránit tomu, abychom dál neintervenovali tam, kde už to není požadováno?

Poté účastníci navrhovali v menších skupinách řešení palčivých situací. Své návrhy diskutovaly skupiny mezi sebou. Supervizor dohlížel na řešení skupin a pomocí koučovacích otázek stimuloval přemýšlení a činnost jednotlivých skupin. S každým novým řešením docházelo k ujišťování a upevňování poradenských dovedností. Na konci setkání měl každý poradce možnost si udělat svou sebereflexi pomocí techniky, která byla pojmenována Kolo vyrovnanosti poradenských dovedností. Poradci si vyznačili, do jaké míry se jim daří plnit kompetence poradce a určili si, kam se chtějí ještě posunout během svého poradenského působení.

## Setkání v rámci dalšího vzdělávání

### Cíle setkání poradců:

- nabídnout poradcům další školení podle jejich vzdělávacích potřeb
- informovat poradce o výstupech projektu

### Vzdělávání poradců v poradenských dovednostech

Být dobrým poradcem s sebou nese, tak jako v řadě jiných profesí, potřebu dalšího vzdělávání. Proto byla pro poradce upřádána tři setkání dalšího vzdělávání. První setkání bylo zaměřeno na zvyšování odborné úrovně poradců v oblasti autoevaluace a na zlepšování jejich poradenských dovedností. Druhé setkání bylo zaměřeno dle požadavků poradců na zlepšování odborné úrovně v užívání evaluačních nástrojů a orientaci na portálu evaluačních nástrojů. Třetí setkání mělo sebereflexivní charakter. V oblasti poradenských dovedností jsme na prvním setkání věnovali pozornost rozpoznání skryté zakázky (resp. objednávky) a odporu u klienta a jejich zvládnutí. Jedná se o jedny z nejobtížnějších aspektů poradenské činnosti. Například odpor u klienta nevzniká vždy, ale vyskytuje se poměrně často, a proto je potřeba s ním počítat a umět s ním pracovat.

<sup>33</sup> Jedná se o autentické výpovědi poradců při supervizích.



S oběma tématy jsme pracovali tak, že poradci realizovali konkrétní a podrobně zadané modelové situace. Vybraní poradci byli v roli poradce, jiní v roli klienta a ostatní byli pozorovatelé. Pozorovatelé měli za úkol poskytnout konkrétní zpětnou vazbu. Pozorovatelé se zaměřili především na uvedené oblasti poradenského procesu:

- jak schůzka začala
- jak se poradci daří přizpůsobit se klientovi
- jak se daří formulovat zakázku
- jestli je zde nějaká skrytá zakázka a zda se ji daří poradci odhalit
- zda se objevuje u některého z účastníků odpor a jak se případně projevuje

Následně pozorovatelé shrnuli, co bylo na této části konzultace přínosné a zdařilé a jaké mají konkrétní návrhy alternativního postupu. Řada poradců zjistila a potvrdila si, jak je probíraná problematika pro úspěšné poradenství důležitá. Zásadní bylo také sbírání dalších praktických zkušeností ve vlastním poradenství, sebereflexe a možnost využít supervize.

### Vzdělávání poradců v autoevaluačních dovednostech

Poradci autoevaluace se dozvídali informace o nově vytvářených evaluačních nástrojích, byly jim představeny charakteristiky evaluačních nástrojů a práce s nimi. Poradci si také prakticky vyzkoušeli práci na portále evaluačních nástrojů. Tyto informace pak poradci přenášeli do škol, kde v případě potřeby navrhovali užití vhodných evaluačních nástrojů (bližší viz kap. 4.2.2.1).

**Čtvrtý krok – absolvovat alespoň jednu krátko- a jednu dlouhodobou intervenci ve škole, nebo minimálně pět intervenčních návštěv, které byly časově dotovány celkem 150 hodinami.**

Při oslovování škol na počátku projektu a zjišťování, o jakou aktivitu budou mít zájem, jsme zaregistrovali 323 škol, které inzerovaly potřebu poradenských intervencí v oblasti autoevaluace. S takovým zájmem škol jsme nepočítali a plánovali pilotovat model poradenství v 56 školách. Nakonec jsme díky změnám v projektu mohli pomoci 71 školám. Do projektu se ve výsledku zapojilo 27 poradců (v období listopad 2010 až říjen 2011). Ve školách proběhlo 180 intervencí (v přepočtu poskytli poradci 5400 hodin poradenství). V 37 školách bylo uskutečněno krátkodobé poradenství (tzn. jedna až dvě návštěvy poradce ve škole) a v 34 školách bylo prováděno dlouhodobé poradenství (tzn. tři až čtyři návštěvy). Celkový počet zapojených škol – 71, z toho 37 školám bylo poskytnuto krátkodobé poradenství (jedna až dvě intervence) a 34 školám poradenství dlouhodobé (tři až čtyři intervence). Z grafu vyplývá rovnoměrný zájem škol o oba typy poradenství, tj. o krátko- a dlouhodobé poradenství. O krátkodobé poradenství z celkového počtu 71 škol projevilo zájem 37 škol a o dlouhodobé 34 škol.

Vzhledem k tomu, že při krátkodobém typu poradenství byl poradce ve škole pouze jednou až dvakrát, bylo celkem provedeno 49 návštěv ve školách. U dlouhodobého typu poradenství, kde poradci intervenovali v jedné škole až čtyřikrát, bylo celkově uskutečněno 131 návštěv poradců ve škole.

#### 4.3.4 Shrnutí

Těžiště poradenské činnosti projektu Cesta ke kvalitě spočívalo v terénním poradenství. K vytěžení zpětné vazby byly uspořádány ohniskové skupiny, tzv. focus groups<sup>34</sup>, ve kterých byly obě skupiny doptávány na jejich názor na okruhy: autoevaluace ve školství a problémy s nimi spojené, hodnocení dosavadní spolupráce v rámci projektu, hodnocení dosavadních zkušeností poradců a škol a průběhu intervencí ve školách, názory ke koncepčnímu modelu poradenství, představy o poskytování poradenství v budoucnosti. Uspořádány byly dvě focus groups, jedna proběhla s poradci autoevaluace a druhá se zástupci škol, jimž byla intervence poskytnuta. Obě setkání ohniskových skupin proběhla v červnu 2011. Prvního setkání se zúčastnilo 12 poradců autoevaluace (z toho čtyři ženy a osm mužů). Druhou skupinu tvořilo 11 zástupců škol (z toho osm žen a tři muži).

Zpětná vazba zaměřená na přínos poskytovaných poradenských služeb školám byla pozitivní. Činnost poradce byla ze strany škol vnímána jako obohacení a motivace k dalším hodnotícím aktivitám. Konkrétně byly zaznamenány tyto výroky: „Poradce byl pro školu užitečný.“ – „Poradce měl důvěru školy.“ – „Poradce nás motivoval k naší činnosti.“ Hlavní přínos poradce viděli učitelé ve dvou rovinách:

1. vysvětlování významu a smyslu evaluace pro školy
2. objasňování nástrojů a prostředků autoevaluace

Poradci pomohli školám zorientovat se v nabídce hodnotících nástrojů, dále při konkretizaci podoby, kterou bude autoevaluace mít i s hodnocením jejích výsledků a závěrečnou prezentací. Jeden z účastníků řízeného rozhovoru uvedl: „S poradcem se lépe dařilo formulovat otázky, specifikovat metodiku, konfrontovat správnost našeho vlastního postupu s tím, jak je to správné a objektivní.“ Poradci pomáhali i s interpretací a prezentací výsledků zjištění. Poradci naproti tomu podávali zpětnou vazbu především k tomu, jak se ve své roli cítili, zda byli projektem na svoji roli dostatečně připraveni, co pro ně působení v této roli znamenalo a co jim přineslo. Někteří z poradců reflektovali, že se jedná o novou věc, která je ve fázi výzkumu a hledání, a proto jsou výsledek a udržitelnost této aktivity těžko odhadnutelné. Sami sebe někteří přirovnávali k průkopníkům nových cest. Ke své přípravě poradci uváděli převážně pozitivní hodnocení vzdělávacích programů, zejména vzdělávacích textů a lektorů. Kritické výhrady se týkaly pouze toho, že ve vzdělávacím programu Koordinátor autoevaluace byla nesusrodá skupina účastníků (různá úroveň lidí co do motivace a informovanosti a rozličné typy škol), nedostatek praktických ukázek, nácviků (kupř. možnost vidět práci profesionála v praxi, využití videonahrávek a práci s chybou). Kladně však byla hodnocena kontinuální podpora v průběhu poradenství formou supervizí a dalšího vzdělávání.

---

<sup>34</sup> K posouzení efektu poradenských služeb bylo využito výzkumné sondy, jež byla založena na metodě focus groups. Předností focus groups je, že umožňují seznámit se s tím, jak vidí a hodnotí sledovaný problém sami jeho aktéři, aniž bychom jim dopředu vnucovali nějaká apriorní posuzovací schémata či konceptuální konstrukce. Tato metoda je vhodná, chceme-li získat představu o tom, jakým způsobem osoby zúčastněné v nějaké akci či procesu jim sami rozumějí, jakým způsobem je reflektují, do jakých referenčních rámců je kladou, jaký přitom používají slovník a jaké emocionální naladění to v nich vyvolává. Focus groups je metoda, jejímž základem je diskuse s malou (asi desetičlennou) skupinou, jež využívá efekt skupinové dynamiky.

Pozitivně byla hodnocena rovněž ochota vedení projektu konzultovat s poradci jejich případné problémy a také to, že se mezi poradci vytvořila taková atmosféra, kdy mohli nejasné otázky, se kterými se setkávali v praxi, konzultovat i mezi sebou navzájem. Poradci se lišili ve svých názorech na kompetentnost a připravenost na výkon poradenské role. Zhruba polovina působila poměrně sebevědomým dojmem, druhá se nedokázala jednoznačně vyjádřit, nebo o sobě sdělovala určité pochyby. Tato skupina by zároveň uvítala další výcvik praktické povahy.

Jeden z účastníků focus group uvedl: *„Počáteční rozpaky mi umožnily překonat zejména supervize a konzultace. Supervize mi výrazně pomohla v okamžiku, kdy jsem se dostal do ‚slepé uličky‘ a nevěděl, jak bych měl dál postupovat.“*

Ne všechny předpoklady, které byly stanoveny v souvislosti s poskytnutím terénního poradenství, byly naplněny. Všichni poradci absolvovali požadované vzdělání v nutném rozsahu – Koordinátor autoevaluace (50 hodin) a Poradce autoevaluace (20 hodin). Poradenství ve výsledku aktivně provádělo 27 poradců z původně plánovaných 28. Zprvu jsme plánovali získat dva poradce z každého kraje, tento předpoklad se také nenaplnil. V některých krajích jsme neměli poradce žádné (Liberecký, Středočeský kraj) nebo jen jednoho (Jihočeský kraj), v některých jsme jich měli více (Pardubický, Plzeňský, Jihomoravský a Ústecký kraj po třech poradcích). Podmínka pokrytí všech krajů v ČR školami byla naplněna a z každého regionu se do projektu zapojily minimálně dvě školy.

V průběhu projektu se ukázalo, že v některých školách je potřeba pouze krátkodobá intervence místo plánované dlouhodobé, a naopak. Někteří poradci nenaplnili požadavek uskutečnit minimálně pět intervencí, někteří naopak počet plánovaných intervencí přesáhli. Rozpětí uskutečněných intervencí od poradců se pohyboval od dvou do dvaceti. Krátkodobé poradenství, které mělo obsahovat pouze jednu návštěvu poradce ve škole, nakonec zahrnovalo i poradenství o dvou návštěvách. Počet zapojených škol se v průběhu projektu dosti změnil, některé školy přes prvotní požadavek na poradenství z projektu odstoupily, některé naopak projevíly v průběhu projektu o poradenství velký zájem. Nakonec byl tedy celkový počet zapojených škol 71. Z 27 poradců, kteří poradenství prováděli, obdrželo osvědčení o poskytování poradenství za splnění limitu pěti intervencí 24 poradců.

To, co lze vnímat jednoznačně pozitivně, je, že poradci mezi sebou navázali kolegiální vztahy a vzájemně (i mimo organizovaná setkání a supervize) spolu konzultovali možnosti, které při řešení jednotlivých problémů ve školách měli.

Totéž cítili i zástupci škol. Členové obou skupin shodně uváděli, že kromě přínosu pro jejich školy mělo poradenství vliv i na to, že se seznámili s odborně i lidsky zajímavými lidmi, se kterými by se rádi i v budoucnu setkávali a vzájemně se obohacovali. Vnímali se společně jako tým, kterému jde o stálé zefektivňování aktivit v jejich školách, záleží jim na rozvoji úspěšných žáků a studentů, na dobrých vztazích uvnitř pracovního týmu i na dobré spolupráci se zřizovatelem a rodiči.

Zpětná vazba ze škol i od poradců a další zkušenosti z realizace aktivity pomohly dopracovat model poradenství. Domníváme se, že je nutné reflektovat odlišné potřeby poradců v různých fázích jejich činnosti (od adeptů na poradce, přes začínající poradce až po zkušené poradce). Proto byla zpracována úprava modelu poradenství ve smyslu pomoci mentorů (zkušených poradců) začínajícím poradcům. Mentoři první dvě intervence ve škole a přípravu s tím spojenou absolvovali se svým profesně mladším kolegou a zároveň tomuto kolegovi po ukončení intervence poskytovali citlivou zpětnou vazbu k jeho průběhu intervence, kterou začínající poradce vedl. Taková inovace modelu však znamená zvýšení nákladů.

Pokračování poradenství v oblasti autoevaluace po ukončení projektu by podle našeho názoru bylo reálné za přispění krajů, případně adresně zřizovatelů škol. Model poradenství je projektem nabídnut k volnému využití, stejně tak jsou inzerovány jména poradců a kontakty na ně z důvodu možnosti jejich oslovení. Je samozřejmě možné, aby náklady spojené s poradenstvím nesly samy školy. Předpokládáme však, že by se jednalo pouze o ojedinělé případy, a to s ohledem na nedostatek finančních prostředků, se kterým se většina škol potýká. Péče o kvalitu škol je také v kompetenci zřizovatelů, domníváme se tedy, že zřizovatelé by byli vhodnými nositeli dalšího poskytování poradenských služeb pro školy. Jednalo by se tak o cílenou a systémovou pomoc školám.

Poradenství je však také možné chápat v širším měřítku, tedy nejen jako poradenství v dílčím tématu, kterým v tomto případě byla autoevaluace. Ve školách je mnoho dalších témat, v nich by poskytování poradenství bylo potřebné. Systémový přístup by ovšem musel být komplexní, zahrnující jak autoevaluaci, tak další témata. Takový systém si však lze jen těžko představit, že by byl financován a organizován jinak než shora – z úrovně státu.

Podrobnější informace o realizovaném modelu poradenství jsou uvedeny v samostatné publikaci *Poradenství v oblasti autoevaluace* (Štybnarová a kol., 2012). Jmenný seznam poradců s kontakty je uveden v příloze č. 2.

## 4.4 Systematické vzdělávání koordinátorů autoevaluace

Ivana Shánilová

Jedním z důležitých pilířů podpory autoevaluace ve školách je systematické vzdělávání v tomto tématu. Cílovou skupinou tohoto vzdělávání by mělo být vedení škol, případně učitelé, kteří jsou vedením školy pověřeni autoevaluačními činnostmi. Proto byl v rámci projektu Cesta ke kvalitě připraven kurz pro tzv. koordinátory autoevaluace. Byl realizován ve dvou běžích – na počátku projektu na podzim 2009 a na jeho konci, na podzim 2011. V druhém běhu mohly být mezi studijní materiály zahrnuty průběžně vzniklé výstupy projektu Cesta ke kvalitě (např. metodicky laděné bulletiny Na cestě ke kvalitě, manuály evaluačních nástrojů, elektronický slovník Kvalita a hodnocení ve vzdělávání).

**Vzdělávací kurz by měl pomoci absolventům odpovědět na následující otázky:**

- Jaký je záměr/cíl evaluace, a co od ní očekáváme?
- Kdo bude evaluaci provádět a kdo řídit?
- Jaké zdroje k informacím budeme potřebovat?
- Kolik času potřebujeme/máme a jaké budou náklady na tento proces?
- Jaké nástroje budeme potřebovat?
- Jaká jsou případná úskalí a jak jim předcházet?
- Jak budeme informace zpracovávat?

Za přípravu a realizaci kurzu zodpovídal Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Oba běhy kurzu absolvovalo celkem 466 pedagogických pracovníků. Zároveň bylo vyškolen 11 lektorů v oblasti autoevaluace, kteří se podíleli na tvorbě studijních textů a metodik k jednotlivým programům.

### 4.4.1 Vzdělávací program Koordinátor autoevaluace

Vzdělávací program tak, jak byl akreditován MŠMT, obsahuje tři části:

- **přímou výuku**, která byla organizována v pěti seminářích po šesti hodinách
- **studijní texty**, které obsahově navazovaly na jednotlivé semináře, tj. obsahovaly pět kapitol, jejichž témata a podtémata měla přímou souvislost se vzdělávacími cíli i obsahy přímé výuky
- **e-learningovou výuku**, jež obsahovala důležité rozšiřující studijní materiály k přímé výuce, dále úkoly pro účastníky kurzu, které byly opět obsahově provázány se studijními texty i s výukou, jejími cíli i obsahy – z tohoto důvodu byl také e-learning uspořádán do pěti modulů

#### Vzdělávací cíle programu

Hlavním cílem programu bylo odstranit bariéry přístupu k vlastnímu hodnocení školy, tedy zvládnout podstatu plánování, vlastního procesu a výstupů autoevaluace jako jednoho z podstatných faktorů trvalého rozvoje školy.

Absolvent by se měl ztotožnit s autoevaluací jako nástrojem zkvalitňování školy. Měl by si osvojit potřebné znalosti a dovednosti k plánování a realizaci evaluačních činností ve škole.

**Absolvent:**

- se orientuje v teorii evaluace, v právních normách, vyhláškách a dalších dokumentech souvisejících s řízením kvality, s vlastním hodnocením školy
- kriticky analyzuje modely řízení kvality
- vyhodnotí smysl a význam autoevaluace
- chápe roli koordinátora autoevaluace a rozdělení kompetencí v rámci pedagogického sboru v souvislosti s procesy autoevaluace
- zpracovává autoevaluační plán, tj. orientuje se v procesu, jak identifikovat potřeby školy, vybrat priority, formulovat cíle, stanovit oblasti a podoblasti sledování, stanovit a formulovat kritéria i indikátory a zvolit vhodné metody, techniky či nástroje k jejich dosažení, stanovit časový plán sledování a kompetence jednotlivých členů týmu
- rozpozná rizika a úskalí související s procesem autoevaluace, dokáže jim předcházet či s nimi pracovat
- rozumí etickým otázkám autoevaluace a dokáže ve škole vytvářet neohrožující prostředí
- chápe komplexnost autoevaluačního procesu
- používá vhodné evaluační nástroje
- shromažďuje data pro autoevaluaci své školy
- koordinuje evaluační procesy ve škole
- analyzuje získaná data a interpretuje výsledky
- zpracuje zprávu o vlastním hodnocení školy
- strukturuje zprávu tak, aby byla účelně využitelná při přípravě dalších školních dokumentů
- vhodně aplikuje jednotlivé části zprávy o vlastním hodnocení školy do dalších dokumentů školy a prezentuje ji v různých kontextech
- zhodnotí uskutečněný autoevaluační proces
- identifikuje, případně zajistí vhodné formy podpory autoevaluace pro svoji školu
- zajišťuje funkční provázanost všech evaluačních procesů ve škole

Vzdělávací program zahrnoval celkem 50 hodin, z toho:

- přímou výuku v rozsahu 30 hodin, jež byla vedena příslušným lektorem
- e-learning v rozsahu 20 hodin, který vedl příslušný tutor
- práci se studijními texty, tedy individuální studium

Struktura celého vzdělávacího programu (včetně výuky, studijních textů i e-learningu) je uspořádána v pěti modulech. Jednotlivá témata a jejich cíle se vzájemně prolínaly jak ve studijních textech, tak i v e-learningovém studiu. E-learning zároveň obsahoval rozšiřující podtémata podle toho, jaké zprostředkování obsahů a cílů dovolily způsob jejich prezentace. Úkolem každého lektora vzdělávacího programu Koordinátor autoevaluace bylo podrobně se seznámit s uvedenými vzdělávacími moduly programu, s jejich cíli a obsahy.

Pojetí vzdělávacích kurzů (zprostředkování stěžejních témat jednotlivých modulů) bylo založeno na **aktivním přístupu účastníků**, to znamená, řečeno slovníkem konstruktivismu,

- na konstruktivním přístupu, na **vlastní konstrukci poznání**
- na konstruování „věděni“ jako smysluplném řešení problému



Aktivní pojetí, aktivní konstrukce „vědění“, vycházelo z osvojených zkušeností a poznatků, že každý účastník vzdělávacího programu má určité zkušenosti a znalosti v oblasti (auto)evaluačních procesů; aktivní přístup v seminářích umožní každému z nich navázat na dosavadní stav poznání a dále ho rozvíjet.

Činnostní přístup zdůrazňoval i sociální dimenzi – práci ve skupinách, společné diskuse apod., zároveň motivoval lektory k hlubšímu vhledu do kognitivních (poznávacích) aktivit účastníků vzdělávacího kurzu.

Základní konstruktivní metoda reprezentující činnostní pojetí vzdělávání obsahovala **tři základní fáze** (Holeček 2008, Kosíková 2011, Štech 1992):

1. **kontextové poznávání** – vychází ze zkušenosti učících se, z jejich prvotní představy, znamená poznání v určité souvislosti, v kontextu individuální zkušenosti
2. **dekontextualizované poznávání** – znamená odstup od prvotní zkušenosti, poznávací zlom – „ono to může být i jinak...“ – fáze vede k získání vědeckého poznatku, ke komplexní představě o daném problému
3. **re-kontextualizace** znamená, že učící se použije osvojený poznatek, pojem v nových kontextech

Níže jsou uvedeny postupy konstruktivní metody tak, jak byly používány lektory při jejich práci:

**1. fáze – fáze individuální činnosti** – učící se se ponoří do výchozí situace, jejím cílem je uvědomit si dosavadní vědomosti, znalosti, schopnosti, představy, zkušenosti, dosažený stav poznání se fixuje činností, tedy na vytvoření textu, schématu... (na základě zadaného úkolu); smyslem této počáteční fáze (fáze procesu konceptualizace, utváření pojmů) bylo uvědomit si dosavadní znalosti a zkušenosti, objevit prekoncept (jakousi zatím neujasněnou představu o významu pojmu, o zadaném problému), ze kterého se dále vycházelo

**2. fáze – fáze sociálního zprostředkování**, při které dochází k zveřejnění toho, co účastníci v první fázi napsali, vytvořili..., tato fáze probíhá formou společné diskuse; v této fázi se hledají společné i rozdílné znaky, které vyplynou ze zveřejnění individuálních prací, z prekonceptu, tím se rozkrývají jednotlivé individuální koncepce – cílem této fáze bylo postupně směřovat k odhalování pojmového jádra a objevovat nejdůležitější vztahy pro daný pojem

**3. fáze – fáze syntetických vyjádření, fáze výsledných konstruktů**, které mohou mít podobu společného textu, dokumentu... – toto syntetické vyjádření by mělo vyjadřovat posun v pochopení podstaty pojmového jádra a jeho souvislostí

## Praktická ukázka použité metody v aktivitě číslo 1 e-studia:

**Obsahové zaměření:** Cíle, kritéria, indikátory, metody evaluace výuky

Cílem aktivity je analyzovat a zaujmout hodnotící postoje k tomu, podle jakých kritérií je možné posoudit kvalitu výuky.

### Aktivita č. 1

- **Fáze individuální činnosti** – každý účastník dostane úkol: „Podle jakých hodnotících kritérií je možné posoudit kvalitu výuky?“ Úkol si připraví písemně (na základě svých dosavadních zkušeností...). Fáze prezentace individuálních úkolů – každý účastník seznámí ostatní s tím, jak splnil svůj úkol, zdůrazní nejdůležitější (podle jeho soudu) kritéria, podle kterých posoudí kvalitu výuky.
- **Fáze práce ve skupinách** – skupinový úkol: „Provedte konečnou úpravu hodnotících kritérií, na kterých jste se ve skupině shodli, vypište indikátory, podle kterých je možné úroveň dosažitelných cílů prokázat.“ Fáze prezentace skupinových prací.
- **Společná diskuse** – vyhodnocení zadaných skupinových úkolů, hledání optimálního řešení. Reflexe aktivity, analýza, hodnotící postoje.

**Cíle a obsah vzdělávacího programu (studijních textů, e-learningu) v jednotlivých modulech**

### Úvod do autoevaluace školy

**Cíle absolventa:**

- orientovat se v teorii evaluace, v právních normách, vyhláškách a dalších dokumentech souvisejících s řízením kvality, s vlastním hodnocením školy
- popsat modely řízení kvality
- vysvětlit smysl a význam autoevaluace

**Obsah:** Pojmy evaluace, hodnocení, autoevaluace, vlastní hodnocení, sebehodnocení a jejich pracovní vymezení. Úrovně evaluačních procesů. Kvalita a modely řízení kvality. Legislativní rámec vlastního hodnocení. Smysl a význam autoevaluace.

### Plánování autoevaluace

**Cíle:**

- objasnit rozdělení kompetencí v rámci pedagogického sboru v souvislosti s procesy autoevaluace
- posoudit vytvořený autoevaluační plán
- rozpoznávat rizika a úskalí související s procesem autoevaluace, vyjmenovat způsoby, jak je možné jim předcházet
- popsat etické otázky autoevaluace a uvést příklady, jak vytvářet neohrožující prostředí

**Obsah:** Rozdělení odpovědnosti a pravomocí při provádění autoevaluace. Základní pojmy pro plánování autoevaluace. Přehled základních evaluačních metod, technik a nástrojů. Plán autoevaluace. Rizika autoevaluace. Etika autoevaluace.

### Proces autoevaluace

#### Cíle:

- chápat komplexnost autoevaluačního procesu
- shromažďovat data pro autoevaluaci školy
- rozumět významu sebehodnocení a kolegiálního hodnocení
- rozvíjet evaluační kulturu školy

**Obsah:** Autoevaluace jako proces. Triangulace jako nástroj zajištění kvality procesu autoevaluace školy. Realizace shromažďování dat v souvislosti s dalšími evaluačními procesy ve škole. Proces autoevaluace na úrovni učitele. Sebehodnocení učitele v procesu autoevaluace.

### Výstup autoevaluace

#### Cíle:

- využívat relevantních zdrojů dat
- analyzovat získaná data a interpretovat výsledky vzhledem k stanovení adekvátních opatření
- zpracovat zprávu o vlastním hodnocení školy
- zajišťovat funkční provázanost všech evaluačních procesů ve škole

**Obsah:** Zdroje dat, jejich analýza a interpretace výsledků. Zpracování zprávy o vlastním hodnocení školy. Využití výsledků autoevaluace.

### Vyhodnocení autoevaluačního cyklu

#### Cíle:

- zhodnotit a zefektivnit uskutečněný autoevaluační proces
- identifikovat vhodné formy podpory autoevaluace pro svoji školu
- reflektovat kompetence koordinátora autoevaluace a vytvořit plán jejich rozvoje

**Obsah:** Metaevaluace a její využití pro další evaluační cyklus. Podpůrný systém pro školy.

### Zhodnocení vzdělávacího programu

Vzdělávací program probíhal ve všech krajských pracovištích NIDV, tzn. ve všech 14 krajích České republiky od března do června 2009. Na základě zpracované analýzy<sup>35</sup> měli v programu největší zastoupení zástupci běžných základních škol (86, tj. polovina všech účastníků) a také zástupci středních odborných škol (31, tj. 18 %). Pokud jde o zřizovatele školy, naprostou většinu účastníků tvořili zástupci ze škol veřejných (státních), pouze minoritní bylo zastoupení účastníků ze škol církevních (dva) či soukromých (čtyři účastníci). Důležitou pro charakteristiku účastníků se stala informace týkající se celkového počtu realizovaných cyklů vlastního hodnocení školy, kde převažovali zástupci škol, které již za sebou měly jeden realizovaný cyklus autoevaluace (97 respondentů, tj. 57 %). Další skupinou jsou respondenti rekrutující se do vzdělávacího programu ze škol, které vlastní hodnocení provedly již dvakrát (53, resp. 31 %). Dalších 13 respondentů uvedlo, že jejich škola zrealizovala tři nebo více cyklů (tj. 8 %).

35 Dostupné [on-line] na webové adrese: <[http://www.nuov.cz/uploads/AE/wystupy/KOAE\\_analyza\\_final\\_web.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/wystupy/KOAE_analyza_final_web.pdf)>.

Pouze osm respondentů pocházelo ze školy, která neměla žádnou zkušenost s realizací celého autoevaluačního cyklu (tj. 5 % respondentů). Naprostá většina (tj. 95 %) účastníků ankety tedy do programu přišla ze školy, jež měla alespoň minimální zkušenost s autoevaluací.

### Hodnocení výukového programu Koordinátor autoevaluace

Zdrojem hodnocení byly odpovědi účastníků e-learningového kurzu Koordinátor autoevaluace na úkoly zadané na závěr jednotlivých modulů kurzu. Účastníků e-learningového kurzu bylo 217, úkoly byly odevzdávány elektronicky v prostředí Moodle. Celkem tedy bylo analyzováno na 900 odpovědí. Tyto odpovědi byly posuzovány anonymně úkol po úkolu. Ochota účastníků vzdělávacího programu poskytnout organizátorům kurzu zpětnou vazbu k jeho průběhu a přitom se také vyjádřit k některým tématům vlastního hodnocení školy byla vysoká (téměř 80 %).

### Celkové hodnocení

Naprostá většina účastníků, 95 %, byla s výukou spokojena. Přitom rozhodně spokojených frekventantů bylo 53 % a dalších 42 % deklaruje, že bylo „spíše“ spokojeno. Rozhodně nespokojený nebyl nikdo. Použita byla čtyřstupňová škála: rozhodně spokojen – spíše spokojen – spíše nespokojen – rozhodně nespokojen.

### Hodnocení studijních textů

Celkem 94 % účastníků programu hodnotí studijní texty jako výborné (46 %) nebo jako „chvalitebné“ (47 %). Pouze jeden respondent dal studijním textům „nedostatečnou“. Použita byla pětistupňová škála hodnocení známkami jako ve škole. V návazné otevřené otázce týkající se návrhů na zlepšení studijních textů se nejčastěji objevovalo téma praktické využitelnosti informací obsažených ve studijních textech (např. „více konkrétních příkladů provádění autoevaluace“, „více praktických ukázek“, „více názorných příkladů“, „více příkladů dobré praxe“, „konkrétní ukázky správné závěrečné zprávy“). Toto téma by bylo možné shrnout v následující formulaci jednoho z respondentů: „...konkrétní příklady použití AE nástrojů (vhodných pro jednotlivé oblasti), uspořádaný přehled nástrojů, které je možné použít v jednotlivých oblastech hodnocení, konkrétní ukázky celého procesu vlastního hodnocení od A do Z – vše se sice objevilo, ale v letmých náznacích.“ Respondenti rovněž volali po větším důrazu na publikování podrobnějších ukázek výzkumných nástrojů. Menšinově se vyskytovaly námitky týkající se nesrozumitelnosti, nadužívání cizích slov, přílišné teoretičnosti či duplicity jednotlivých kapitol. Pozitivně byl hodnocen jak celý kurz, tak také studijní materiály či jednotliví lektori. Bylo zjištěno, že respondenti mají ve své praxi spjaté s realizací autoevaluace relativně největší problémy s formulací cílů a kritérií, ale také s dalšími dvěma vzájemně souvisejícími dovednostmi, a sice efektivním sběrem dat a jejich následným vyhodnocením a interpretací. S rostoucí zkušeností s autoevaluací se zvyšuje tendence, kdy jsou si respondenti více jisti plánováním evaluační činnosti. Avšak zdá se, že si respondenti zároveň více uvědomují své slabé stránky v oblasti sběru a vyhodnocení dat. Pro velký zájem o tento vzdělávací program, který byl zjištěn na základě analýzy<sup>36</sup>, se podařilo kurz zrealizovat podruhé v období září až prosinec 2011. Zohledněny byly připomínky účastníků k prvnímu běhu kurzu.

36 Dostupné [on-line] na WWW: <[http://www.nuov.cz/uploads/AE/vystupy/KOAE\\_analyza\\_final\\_web.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/vystupy/KOAE_analyza_final_web.pdf)>.

#### 4.4.2 Od koordinátora autoevaluace k poradci pro autoevaluaci školy

Na základě úspěšného absolvování studijního programu Koordinátor autoevaluace bylo zrealizováno výběrové řízení ke studiu Poradce autoevaluace, které se konalo v Praze a v Brně a v němž bylo vybráno 28 uchazečů ke studiu. Jednalo se o **28 ředitelů základních a středních škol, kteří se zúčastnili ve dnech 27.–29. září 2010 pilotního studia** vzdělávacího programu Poradce autoevaluace. Studium Poradce autoevaluace zahrnovalo 20 hodin prezenčního studia a bylo děleno do šesti vzdělávacích modulů. Hlavními cíli programu bylo rozvíjení konzultačních a poradenských dovedností, pomoc k lepší orientaci v poradenských dovednostech a v neposlední řadě i sdílení svých vlastních poradenských zkušeností z terénu s dalšími kolegy poradci. Absolvent vzdělávacího programu si vytvořil vlastní poradenský styl, naučil se reflektovat vlastní poradenskou práci pomocí sebereflexe a supervize, naučil se techniku aktivního naslouchání, poznal možnosti jejího využití a přínos v poradenském procesu. Naučil se aplikovat techniku facilitace, vhodně ji zařadit a rozumět jejímu vedení. Rovněž si osvojil podávání a přijímání zpětné vazby k celému poradenskému procesu a osvojil si schopnost přijmout a respektovat etiku v poradenském procesu.

##### Obsah programu

1. Role poradce a poradenské procesy
2. Osobnost poradce, partnerský a expertní přístup
3. Aktivní naslouchání
4. Formulace zakázky
5. Facilitace
6. Zpětná vazba v poradenství a etika

##### Požadavky na kvalifikaci poradce:

- vede poradenské setkání, tj. navazuje kontakt, sjedná podmínky, realizuje zakázku a provede závěrečnou intervenci
- ovládá práci s klientovým tématem, prožíváním a jeho aktuální situací, procesem rozhovorů
- dokáže zhodnotit přínos své poradenské práce
- zvládá obtížné situace v poradenské práci
- je si vědom hranic poradenské práce
- je schopen sebereflexe a přijmout supervizi své práce
- je důvěryhodný a s informacemi nakládá diskrétně
- dodržuje a respektuje etické hodnoty
- celkové výsledky jsou mu přednější než vlastní zviditelnění
- kontroluje svoje emoce
- je schopen zvládnout konflikt
- vítá iniciativu a podporuje zainteresovanost ostatních
- je inspirující a aktivně řídí motivaci
- je moderátorem procesů
- vyznačuje se trpělivostí, jedná a mluví rozvážně
- pečuje o sebe, dále se vzdělává a rozvíjí svoje poradenské činnosti

Po úspěšném absolvování začali poradci autoevaluace realizovat svoji poradenskou činnost (viz kapitolu 4.3).

#### 4.4.3 Návrh studia k výkonu specializované činnosti

Na základě pilotních ověření obou vzdělávacích programů pak byl vytvořen návrh studia k výkonu specializované činnosti Koordinátor autoevaluace v rozsahu 250 vyučovacích hodin.

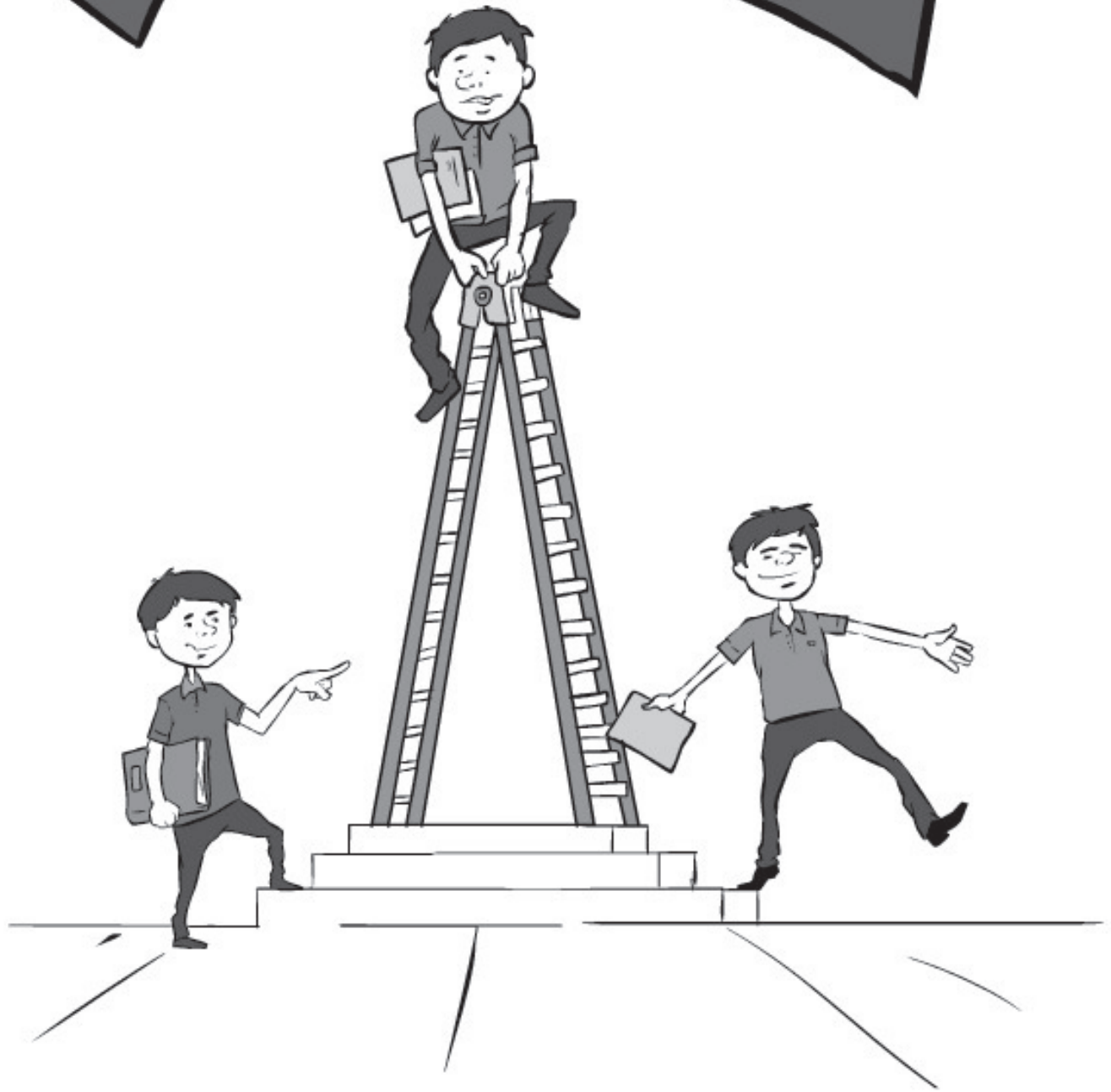
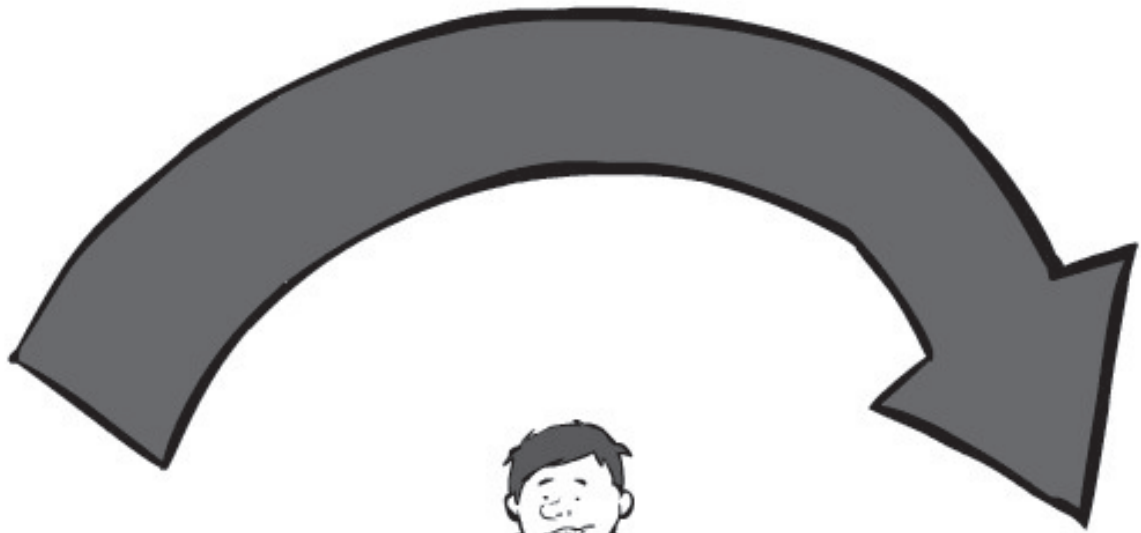
##### Studium KOAE – 250 hodin

	modul	dny x hodiny	hodiny na aktivitu celkem
1.	<b>Úvod do AE – 8 hodin</b> Seznámení se způsobem práce v e-learningovém studiu, znění/vymezení legislativy vztahující se k autoevaluaci školy, analýza základních pojmů vztahujících se ke vzdělávání obsahu KOAE.	1x 8	8
2.	<b>Oblasti kvality školy</b> <b>I. Oblasti autoevaluace, cíle, kritéria, indikátory – 8 hodin</b> Zaměření na hodnotící posouzení kvality v jednotlivých oblastech, formulace cílů, kritérií a indikátorů v jednotlivých oblastech a podoblastech autoevaluace, ukázky (EN/možnosti) směřující k vyhodnocení cílů, kritérií a indikátorů ve vybraných oblastech a podoblastech AE. <b>II. Evaluace ŠVP – 16 hodin</b> Zaměření na analýzu cílů, procesů a výsledků vzdělávání formulovaných v ŠVP a realizovaných podle ŠVP, hodnotící posouzení cílů, procesů, výsledků formulovaných v ŠVP a realizovaných podle ŠVP, analýza a hodnocení deseti evaluačních otázek.	3x 8	24
3.	<b>Manažerské řízení AE</b> <b>I. Personální činnosti – 8 hodin</b> Zaměření na řízení a rozvoj pracovníků ve školství v souvislosti s AE – vyhodnocení jednotlivých faktorů ovlivňujících řízení a rozvoj pracovníka, zaujmutí postoje k jednotlivým stylům řízení. <b>II. Personální činnosti – 8 hodin</b> Zaměření na pracovní podmínky a vztahy ve školství v souvislosti s AE – analýza pracovních podmínek a vztahů ve školství v souvislosti s procesy AE, zaujmutí kritického postoje. <b>III. Self management – 8 hodin</b> Zaměření na sebepoznání, seberozvoj, sebeřízení v souvislosti s AE – vyhodnocení náročné životní situace ve vztahu k sobě, analýza kritéria úrovně sebereflexe a sebehodnocení. <b>IV. Time management – 8 hodin</b> Zaměření na projekt osobního rozvoje – vyhodnocení faktorů ovlivňujících jeho osobní rozvoj, vyhodnocení postupu a nástroje pro plánování času, analýza a hodnocení plánování, cíle, strategie a priority time managementu, analýza cíle a vize osobního rozvoje, obhajoba osobního rozvoje.	4x 8	32
4.	<b>Proces AE</b> <b>I. Fáze procesu AE – 8 hodin</b> Zaměření na analýzu procesu autoevaluace jako na činnost, jež je systematická, plánovaná a má několik základních fází. <b>II. Metodologie, metody, nástroje a techniky využívané při autoevaluaci – 80 hodin</b> Zaměření na analýzu evaluačních nástrojů, volba příslušného EN ve vztahu k cíli evaluace, práce s evaluačním nástrojem. <b>III. Statistika, interpretace výsledků – 8 hodin</b> Zaměření na práci s výsledky a interpretaci výsledků včetně opatření a doporučení do budoucna.	12x 8	96



	modul	dny x hodiny	hodiny na aktivitu celkem
5.	<b>Vzájemné učení – 16 hodin</b> Zaměření na prohloubení zkušeností v oblasti AE vzájemnou návštěvou škol, analýza potřeb a kompetence k vykonávání role koordinátora AE.	2x 8	16
6.	<b>Metaevaluace</b> <b>I. Vyhodnocení AE – 8 hodin</b> Zaměření na vyhodnocení autoevaluační aktivity v průběhu studia – vyhodnocení práce evaluačního týmu, evaluačního plánu, evaluačních procesů, využití evaluačních nástrojů, interpretace výsledků i zdrojů informací, dokumentace a zprávy. <b>II. Vyhodnocení vzájemných návštěv – 8 hodin</b> Zaměření na vyhodnocení vzájemných návštěv škol – přínos pro sebe i pro školu, na které působí.	2x 8	16
7.	<b>Prezentace projektu Příklady inspirativní praxe, závěrečné vyhodnocení – 8 hodin</b> Zaměření na prezentaci vlastního projektu PIP – příklady inspirativní praxe týkající se autoevaluace školy	1x 8	8
	<b>E-kurz</b>		50
	<b>celkem</b>		250 hodin







## 5 HLEDÁNÍ VAZEB MEZI EXTERNÍ A INTERNÍ EVALUACÍ

Martin Chvál, Stanislav Michek, Erika Mechlová

### 5.1 Úvod

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.) v souladu s ideovými záměry z Bílé knihy (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001) vnesl do hodnocení škol nový prvek, a sice vlastní hodnocení školy. Základ byl formulován v § 12 odst. 1: „Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí.“ Vlastní hodnocení školy zde bylo dáno na roveň externímu hodnocení ze strany České školní inspekce. Pro nastavení evaluačního systému je klíčové, aby byl vhodně nastaven vztah mezi vlastním a externím hodnocením tak, aby to co nejvíce napomáhalo rozvoji kvality škol a školství jako celku. Jde o hledání vyváženosti mezi autonomií a akontabilitou.

Z hlediska zákona externími hodnotiteli mohou být vedle ČŠI i zřizovatelé a svým způsobem i veřejnost. Školský zákon z roku 2004 načrtl základní vztahy takto: „Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy...“ (§ 12 odst. 2) Výroční zpráva o činnosti školy je veřejný dokument, který škola musí vytvářet každoročně. Tím je realizována zodpovědnost vůči veřejnosti. „...a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem rámcovou strukturu, pravidla a termíny vlastního hodnocení školy.“ (§ 12 odst. 2) Zde se jedná o nastavení vztahu mezi vlastním hodnocením a hodnocením ČŠI. Tento vztah je umocněn tím, že prováděcí právní předpis – vyhláška č. 15/2005 Sb. a její úprava č. 225/2009 Sb. – více konkretizoval parametry plánování, procesu a zprávy o vlastním hodnocení školy a mohl je tak učinit předmětem externí kontroly. To bylo ještě zvýrazněno tím, že zpráva o vlastním hodnocení školy byla podle § 28 odst. 1 písm. e) součástí povinné dokumentace školy. V tomto kontextu je důležité, že přístup k povinné dokumentaci má i školská rada, ve které jsou zástupci zřizovatele, rodičů či zletilých žáků. Podle § 12 odst. 5 může škola hodnotit i jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní. Bližší specifikace této podmínky nebyla dána. Zřizovatelé se ve vztahu ke školám řídí i dalšími právními předpisy, např. zákony o obcích (128/2000 Sb.), o krajích (129/2000 Sb.), o hlavním městě Praze (131/2000 Sb.).

Pro to, aby bylo nastavení vztahu mezi vlastním hodnocením školy a hodnocením externím prospěšné ve výše uvedeném smyslu, je pouhé znění zákona málo. Vyžaduje to vznik určité kultury, kultury vztahů důvěry mezi školami a externími orgány. To vyžaduje čas, upřesňování hodnotících metodik, jejich transparentnost a nabývající zkušenosti s jejich uplatňováním. V tomto smyslu je důležitá stabilita legislativního prostředí. Tato podmínka, bohužel, nebyla dodržena a v roce 2011 došlo k úpravě školského zákona pod záminkou snížení administrativy škol tak, že byly zrušeny zpráva o vlastním hodnocení školy jako povinný dokument, část vyhlášky č. 15/2005 Sb. s její úpravou č. 225/2009 Sb. vztahující se k vlastnímu hodnocení škol i povinnost ČŠI vycházet při svém hodnocení z vlastního hodnocení školy. Za stavu legislativního nastavení z roku 2004, resp. z let 2005 a 2009 s prováděcími právními předpisy, bylo zahájeno řešení aktivity projektu Cesta ke kvalitě k hledání vazeb mezi vlastním hodnocením školy a externím hodnocením.

Pro tento účel byla vytvořena pracovní skupina ze zainteresovaných stran. Byly v ní zastoupeny školské asociace Unie školských asociací ČR (CZESHA), Asociace středních průmyslových škol ČR, Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV), Asociace ředitelů základních škol ČR, Asociace ředitelů gymnázií ČR, Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska, dále zástupce České školní inspekce, zástupci zřizovatelů z krajů Vysočiny, Moravskoslezského a Středočeského, zástupce MŠMT, zástupci Svazu měst a obcí (obce s počtem obyvatel nad 100 tisíc – statutární města a obce s počtem obyvatel pod 100 tisíc). Členem skupiny byl i zástupce České společnosti pro jakost, která má zkušenosti se zaváděním hodnoticích mechanismů ve veřejném sektoru obecně.

**Byly dohodnuty tři hlavní výstupy zvládnutelné během tříletého trvání projektu:**

- Kritéria pro hodnocení plánu, procesu a zprávy o vlastním hodnocení školy (metaevaluační kritéria)
- Metodika uplatňování těchto kritérií včetně SW podpory (na portále evaluačních nástrojů)
- Doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol

První dva související výstupy vycházejí z potřeby nalezení souladu v definici kvalitní autoevaluace. Tato definice pak může sloužit jak škole samotné při plánování či reflektování autoevaluačních činností, tak externím orgánům při kontrole realizace autoevaluace. Jednání se konala třikrát ročně s tím, že v mezidobí byly výstupy průběžně diskutovány mezi školami a zřizovateli zastoupenými v pracovní skupině. Jednou ročně se konalo rozšířené jednání včetně externích konzultantů členů skupiny. **Důraz byl kladen na konsenzus všech zastoupených stran.** V následujících kapitolách jsou představena metaevaluační kritéria s metodikou i doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol. Podrobněji zpracované výstupy jsou obsaženy v samostatné publikaci *Autoevaluace z externího pohledu* (Chvál, Michek a Mechlová, 2012).

## 5.2 Metaevaluační kritéria

**Byla zpracována kritéria pro tyto oblasti vlastního hodnocení školy:**

- A – Plán vlastního hodnocení školy
- B – Proces vlastního hodnocení školy
- C – Zpráva o vlastním hodnocení školy

Současně došlo k dílčímu členění kritérií v jednotlivých oblastech na podoblasti, kterých je celkem 14. Kritéria jsou formulována kritériálními otázkami. První verze kritérií vznikla na základě předcházejících diskusí v pracovní skupině v září 2009 a na podkladě relevantních zdrojů informací: školský zákon a příslušné prováděcí předpisy v platném znění, kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb České školní inspekce ve školním roce 2009/2010 i s metodickými poznámkami, požadavky rámcových vzdělávacích programů na autoevaluaci. Součástí podkladů byly také: zpráva SICI (Stálá mezinárodní konference ústředních a hlavních školních inspektorátů v Evropě, 2003) s výsledky projektu Efektivní autoevaluace škol (2003), Jak dobrá je naše škola – skotský systém indikátorů (1999) a Kvalita školy – vlastní hodnocení školy (Mechlová a kol., 2007), včetně odborné literatury a odborných publikací k procesům hodnocení kvality (Vašátková, 2006, MacBeath a kol., 2006, Pol, 2007). Podněty a připomínky byly shromažďovány od všech členů pracovní skupiny.



Tabulka č. 16 Struktura kritérií vlastního hodnocení školy

oblast	počet podoblastí	počet kritérií
A – plán	4	19 (4 + 5 + 2 + 8)
B – proces	6	24 (2 + 4 + 5 + 7 + 2 + 4)
C – zpráva	4	17 (3 + 3 + 6 + 5)

Pozn: Upřesňující popisy kritérií byly vytvořeny řediteli škol zastoupenými v pracovní skupině.

V popisu každého kritéria jsou uvedeny hlavní znaky konkretizující dosažení daného kritéria. Popisy jsou stanoveny vždy pro jednu podoblast s tím, že vázanost na kritéria je oddělena odstavci a uvedenými znaky. Kritéria v rámci jedné podoblasti spolu vždy souvisí, nejsou zcela nezávislá. Všechna kritéria jsou opatřena kódy. První znak označuje oblast (A, B, C), druhý je číslem podoblasti (číslováno od 1 do 14), třetí stanoví pořadí v rámci dané podoblasti. Některá kritéria vykazují větší míru objektivní povahy, jsou založena na porovnání konkrétních skutečností, některá kritéria mají povahu více subjektivní, znaky jsou uvedeny jako porovnání a posouzení míry souladu. Důležité je, že kritéria mají sloužit škole samotné. V metodice jsou uživatelé vybízeni, aby vlastní subjektivní posouzení dané věci bylo zdůvodněno či upřesněno.

Kritéria byla formulována tak, aby nepodléhala častým legislativním změnám. Proto pracovní skupina při zpracování kritérií kladla důraz na jejich nadčasovost. V textu ke kritériím se tedy setkáte se sdělením „v souladu s aktuálně platnými legislativními dokumenty“ nebo „podle prováděcích předpisů v platném znění pro vlastní hodnocení školy“.

Zde jsou tato kritéria uvedena:

## A – Kritéria pro posuzování plánu vlastního hodnocení školy

Zdroje pro odpověď na následující otázky mohou být např. v koncepčním záměru rozvoje školy, v pedagogicko-organizačním zajištění školního roku, ve školním vzdělávacím programu, v návrhu struktury vlastního hodnocení školy, v samostatném dokumentu plánu vlastního hodnocení školy, případně v jiném strategickém dokumentu školy k jejímu rozvoji a činnosti.

### 1. Kvalita školy

- A.1.1 Má škola formulována kritéria kvality školy?
- A.1.2 Vycházejí tato kritéria z formulované vize školy?
- A.1.3 Jsou tato kritéria v souladu s aktuálně platnými závaznými dokumenty vzdělávací politiky státu?
- A.1.4 Jsou tato kritéria vztažena k oblastem definovaným prováděcími předpisy v platném znění pro vlastní hodnocení školy?

## 2. Cíle rozvoje školy

- A.2.1 Má škola formulovány cíle pro zvolené evaluační období?
- A.2.2 Vycházejí tyto cíle z vize školy formulované např. v koncepčním záměru rozvoje školy a z definované kvality prostřednictvím kritérií?
- A.2.3 Jsou všechny cíle dostatečně specifikovány, tzn. je možné ověřit jejich dosažení?
- A.2.4 Jsou stanovené cíle reálné, tj. jsou stanoveny dosažitelné priority pro evaluační období?
- A.2.5 Jsou cíle formulovány na hraně dosažitelného maxima dané školy?

## 3. Evaluační nástroje

- A.3.1 Poskytují zvolené evaluační nástroje relevantní informace (indikátory) pro ověření stanovených cílů?
- A.3.2 Jsou tyto evaluační nástroje dostatečně spolehlivé?

## 4. Plánování evaluačních činností

- A.4.1 Jsou stanoveny termíny realizace evaluačních aktivit pro celé období evaluačního cyklu?
- A.4.2 Odpovídají stanovené termíny požadavkům prováděcích předpisů v platném znění pro vlastní hodnocení školy?
- A.4.3 Jsou evaluační činnosti realizovány průběžně?
- A.4.4 Je stanovena odpovědnost pracovníků za jednotlivé evaluační aktivity?
- A.4.5 Je připraven systém pro zaznamenávání a analýzu informací?
- A.4.6 Pokrývá plán evaluačních činností všechny oblasti kvality stanovené prováděcími předpisy v platném znění pro vlastní hodnocení školy?
- A.4.7 Je zohledněna zkušenost z evaluačních aktivit v předcházejícím období?
- A.4.8 Je plán vlastního hodnocení školy přehledně strukturován?

## B – Kritéria pro posuzování procesu vlastního hodnocení školy

Zdroje pro odpověď na následující otázky mohou být ve zprávě o vlastním hodnocení školy, ve veřejně prezentovaných informacích školy, mohou být získány od ředitele školy či vybraných učitelů.

## 5. Realizace plánu

- B.5.1 Probíhá proces autoevaluace podle stanoveného plánu?
- B.5.2 Je plán odůvodněně, tj. v případě potřeby, modifikován tak, aby byla zajištěna účelnost realizace procesu autoevaluace?

## 6. Spolupráce v rámci školy

- B.6.1 Jsou do procesu vlastního hodnocení školy zapojeni všichni zaměstnanci školy?
- B.6.2 Je plán vlastního hodnocení školy tvořen společně v celém pedagogickém sboru, případně u velkých škol s vedoucími jednotlivých skupin?
- B.6.3 Je nastaven soulad mezi vlastním hodnocením školy a hodnocením a rozvojem pedagogických pracovníků školy?

B.6.4 Usiluje ředitel školy, resp. koordinátor autoevaluace, aby pracovníci školy rozuměli smysluplnosti procesu vlastního hodnocení školy?

#### 7. Nakládání s údaji

- B.7.1 Jsou zdroje dat archivovány tak, aby bylo možné výsledná zjištění doložit?
- B.7.2 Jsou adresné údaje od žáků, rodičů a dalších osob archivovány tak, aby nebylo možné tyto údaje zneužít?
- B.7.3 Jsou poskytovatelům údajů dány dostatečné záruky, že data nebudou zneužita?
- B.7.4 Je důsledně dodržena anonymita poskytovatelů údajů v případě, kdy je sběr údajů prezentován jako anonymní?
- B.7.5 Je v případě audio- či videozáznamu osob získán jejich informovaný souhlas pro nakládání s tímto záznamem?

#### 8. Získávání výsledků

- B.8.1 Jsou využity příležitosti pro porovnání výsledků školy v časové řadě?
- B.8.2 Jsou využity příležitosti pro porovnání výsledků školy s jinými školami?
- B.8.3 Jsou využity příležitosti pro porovnání výsledků školy s ostatními školami v ČR nebo se stanovenými normami?
- B.8.4 Jsou využity příležitosti pro ověření výsledků z více zdrojů, např. porovnání pohledů učitelů, rodičů, žáků?
- B.8.5 Jsou využity příležitosti externího posouzení procesu autoevaluace, např. ředitelem partnerské školy, zástupcem zřizovatele?
- B.8.6 Jsou evaluační nástroje používány metodicky správně?
- B.8.7 Je sběr dat realizován na odpovídajícím vzorku respondentů?

#### 9. Zpětná vazba

- B.9.1 Jsou těm, kteří poskytli informace pro hodnocení školy, jejich výsledky souhrnně poskytnuty?
- B.9.2 Jsou tyto výsledky prezentovány korektně včetně negativních i pozitivních zjištění?

#### 10. Prezentace školy před veřejností

- B.10.1 Jsou vybrané výsledky prezentovány veřejně, např. na webových stránkách školy či na veřejně přístupné nástěnce ve škole?
- B.10.2 Jsou tyto výsledky prezentovány pravdivě?
- B.10.3 Jsou prezentované výsledky veřejnosti srozumitelné?
- B.10.4 Jsou řádně uvedeny zdroje získaných informací?

### C – Kritéria pro posuzování zprávy o vlastním hodnocení školy

Zdrojem pro odpověď na následující otázky je výhradně zpráva o vlastním hodnocení školy.

Základní informace, které by zpráva o vlastním hodnocení školy měla obsahovat:

- cíle, průběh a vyhodnocení činnosti za uplynulé hodnocené období
- stanovení struktury zprávy o vlastním hodnocení školy ve smyslu základních oblastí vlastního hodnocení podle prováděcích předpisů v platném znění

- stanovení týmu hodnotitelů a rolí jednotlivých členů
- použité evaluační nástroje a metodiku vlastního hodnocení, strukturu kritérií a indikátorů vlastního hodnocení
- navrhovaná opatření
- vyhodnocení opatření z minulého období, posouzení kvantitativního i kvalitativního posunu

#### 11. Vyhodnocení cílů

- C.11.1 Jsou všechny stanovené cíle vyhodnoceny?
- C.11.2 Je toto vyhodnocení transparentní a věrohodné, tj. vycházejí závěry z analýz získaných dat?
- C.11.3 Opírá se vyhodnocení cílů o spolehlivé indikátory?

#### 12. Přednosti a nedostatky

- C.12.1 Jsou zvládnuty oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků?
- C.12.2 Jsou zvládnuty oblasti, ve kterých je potřeba zlepšit úroveň?
- C.12.3 Jsou formulovány hypotézy o příčinách zjištěného stavu?

#### 13. Opatření

- C.13.1 Vycházejí přijímaná opatření z předcházejících zjištění?
- C.13.2 Jsou tato opatření v souladu s vizí školy?
- C.13.3 Jsou tato opatření v souladu se zásadami a cíli platného školského zákona a prioritami dlouhodobého záměru MŠMT ČR a dlouhodobého záměru kraje?
- C.13.4 Promítají se výsledky v případě potřeby do úpravy školního vzdělávacího programu?
- C.13.5 Jsou opatření formulována konkrétně a v kontrolovatelné podobě?
- C.13.6 Je vyhodnocena účinnost opatření obsažených v předcházející zprávě?

#### 14. Forma zprávy

- C.14.1 Má zpráva o vlastním hodnocení školy jasnou strukturu?
- C.14.2 Odpovídá obsah zprávy nastavenému plánu?
- C.14.3 Je tato struktura v souladu se strukturou schválenou v pedagogické radě?
- C.14.4 Je text přehledný a srozumitelný?
- C.14.5 Je tabulková a grafická část zprávy o vlastním hodnocení interpretována?

**Cílem metodiky metaevaluačních kritérií** je nabídnout školám možnosti jejich aplikace v závislosti na podmínkách a ochotě věnovat se kvalitě vlastního hodnocení školy od jeho plánování, přes proces vlastního hodnocení až po psaní zprávy. Současně mohou metaevaluační kritéria a jejich vhodná aplikace sloužit jako podklad pro komunikaci mezi školami a externími hodnotiteli (ČŠI a zřizovatelé) o kvalitě školy. Jednotlivá kritéria se liší z hlediska toho, zda byla v době vzniku závazná, či nikoli podle aktuálně platných legislativních dokumentů a prováděcích předpisů v platném znění. Z tohoto úhlu pohledu jsou kritéria rozdělena na základní a rozšiřující. Smyslem metaevaluačních kritérií i metodiky jejich užití je pomoci školám dobře realizovat vlastní hodnocení školy. Z tohoto důvodu je nabídnuto několik variant užití kritérií s odstupňovanou náročností aplikace, aby kritéria byla užitečná pro co nejširší okruh škol z hlediska zkušeností s vlastním hodnocením školy, podmínek, v jakých ho realizují a v neposlední řadě ochotě se tomuto tématu věnovat.

Pro uživatele „začátečníky“ nebo i ty, kteří nechtějí věnovat příliš času zamýšlení se nad kvalitou vlastního hodnocení školy, mohou posloužit kritéria v podobě **kontrolního seznamu**. V tomto případě je možné kritéria chápat jako seznam kontrolních otázek, bez využití níže nabídnutých škálových hodnot.

Tyto kritériální otázky mohou být vodítkem pro ředitele školy či jím pověřenou osobu při plánování a realizaci vlastního hodnocení školy a při psaní zprávy o vlastním hodnocení školy. Taktéž mohou pomoci řediteli školy při kontrole vlastního hodnocení školy. Minimální varianta jsou kritéria bez popisů (viz výše uvedená). Uvědomělejší práce s kritérii znamená seznámit se s jejich upřesňujícími popisy, které jsou na webových stránkách projektu: [www.nuov.cz/ae](http://www.nuov.cz/ae).

Varianty užití metaevaluačních kritérií pro náročnější „pokročilé“ uživatele jsou postaveny na **systematickém vyhodnocování jednotlivých kritérií**. Toto systematické vyhodnocování stojí na předpokladu užití jednotné hodnotící stupnice pro všechna kritéria. Jednotná stupnice nabízí při vyhodnocení odlišení míry splnění daného kritéria.

Protože u většiny kritérií se bude jednat o subjektivní hodnotící soudy, je výhodné k příslušnému hodnotícímu soudu na stupnici připsat i slovní zdůvodnění a případně navrhnout varianty opatření pro nápravu či změnu. Tato slovní zdůvodnění pomohou uživatelům kritérií i s odstupem času porozumět výsledkům vyhodnocení a rovněž využít aktuálních nápadů pro případné změny v plánování, procesu či psaní zprávy o vlastním hodnocení školy.

Pro ohodnocení míry splnění jednotlivých kritérií byla doporučena následující stupnice:

- **ano** – jednoznačná pozitivní odpověď na danou otázku
- **spíše ano** – váhavá, spíše pozitivní odpověď na danou otázku (např. ano, ale ne vždy či ve všech případech...)
- **spíše ne** – váhavá, spíše negativní odpověď na danou otázku (např. občas, i v málo případech...)
- **ne** – jednoznačná negativní odpověď na danou otázku
- **netýká se** – kritérium v daných podmínkách nelze uplatnit

Existuje několik vhodných variant pro to, **kdo má s kritérii pracovat** a kdo provádí záznam systematického vyhodnocení. Záleží na podmínkách školy a na tom, kdo všechno a v jaké míře je do procesů vlastního hodnocení školy zapojen.

1. Nástroj slouží samotnému řediteli, který ho i sám vyplňuje.
2. Ředitel školy si přizve vybrané kolegy (např. z vedení školy) a s nimi společně kritéria projde a provede společně vyhodnocení.
3. Ředitel školy si přizve vybraného kolegu či kolegy ředitele z partnerských škol a pod zorným úhlem jejich kritického pohledu (peer review) provede vyhodnocení vlastního hodnocení ve své škole. (Vhodné např. pro málotřídní školy.)

4. Ředitel školy pověří určitou osobu ve škole, která vyhodnocení provede nezávisle na řediteli samostatně, popř. s určenými kolegy.
5. Nástroj bude využit jako dotazník pro pedagogické pracovníky školy a jako dotazník bude následně vyhodnocen. Výsledky se mohou stát předmětem společné diskuse, na jejímž základě může být proveden záznam (zejména v částech otevřených – odůvodnění voleb a návrh změn). V tomto případě je potřeba uvážit okruh respondentů, protože kritériální otázky jsou formulovány tak, že na ně může odpovědět pouze ten, kdo je s procesem vlastního hodnocení ve škole dobře obeznámen. Smysl má tedy pouze ve školách, kde je do procesu vlastního hodnocení školy zapojeno více kolegů. Pak je potřeba také zvážit, na které kritériální otázky mohou jednotliví kolegové odpovídat s ohledem na roli, kterou v procesu vlastního hodnocení hrají, popř. zda dotazníky individuálně uzpůsobit či umožnit selektivní odpovědi na vybrané otázky. Záznam do výsledného vyhodnocení by měl provést ředitel školy nebo pověřená osoba na základě moderované diskuse nad vyhodnocenými výsledky dotazníku.

Způsob provedení záznamu by měl být uveden v úvodu vyhodnocení.

Pokud by uživatel chtěl získat **sumarizované údaje**, určité souhrnné indikátory kvality vlastního hodnocení školy, může využít softwarovou aplikaci na portále evaluačních nástrojů nebo pracovat s tištěnou verzí uvedenou v příloze metodiky a při výpočtech postupovat níže uvedeným způsobem. Jsou zde nabídnuty dva výpočty aritmetických průměrů. Aritmetický průměr vážený je určen pro nejnáročnější uživatele, kteří chtějí využít možnosti diferenciaci důležitosti jednotlivých kritérií.

#### **Přirazení bodů jednotlivým škálovým stupňům**

Přirazení bodů jednotlivým škálovým stupňům může vytvořit každá škola vlastní. Je doporučeno (v SW je uplatněno) následující:

- ano – 4 body
- spíše ano – 3 body
- spíše ne – 1 bod
- ne – 0 bodů
- netýká se – prázdné

#### **Agregace údajů podle oblastí a podoblastí**

Základní logika agregace (seskupení) údajů by měla být podle jednotlivých oblastí a podoblastí. Vzhledem k odlišnému počtu kritérií v jednotlivých oblastech a podoblastech je zvolena agregace prostřednictvím aritmetických průměrů, případně vážených aritmetických průměrů. V tomto případě tedy kritérium s hodnocením „netýká se“ není do výsledku započítáno, ale samostatně se vede evidence o počtu takto hodnocených kritérií. Výhoda aritmetických průměrů spočívá také v tom, že se agregovaný výsledek bude pohybovat vždy v rozmezí 0 až 4 bodů s tím, že vyšší hodnota znamená pozitivnější hodnocení v dané oblasti či podoblasti.

Úplná evidence kvantitativní agregace je ve vyhodnocení uvedena pro jednotlivé podoblasti, oblasti, celkem i zvlášť za kritéria základní a rozšiřující v rámci oblastí i celkem.



Spočítány jsou následující parametry:

- počet pozitivních voleb (počet kritérií s volbou ano a spíše ano)
- počet negativních voleb (počet kritérií s volbou spíše ne a ne)
- počet voleb netýká se
- aritmetický průměr nevážený v oblasti O
- aritmetický průměr vážený v oblasti O, kde stanovení vah kritérií je provedeno pomocí doplňkové desetistupňové stupnice důležitosti daného kritéria z pohledu školy

V publikaci *Autoevaluace z externího pohledu* (Chvál, Michek a Mechlová, 2012) jsou pak uvedeny vzorce pro výpočet včetně možností interpretací spočítaných hodnot.

### **Souhrnné vyhodnocení – kvalitativní shrnutí**

Souhrnné vyhodnocení by mělo obsahovat kromě výše uvedených kvantitativních ukazatelů i kvalitativní shrnutí v těchto bodech:

- komentář k výsledkům – lze se opřít o průběžná zdůvodnění u jednotlivých kritérií
- opatření – finálně navržená opatření určená k realizaci na základě vyhodnocení návrhů změn u jednotlivých kritérií

### **Porovnání výsledků v časových řadách**

Pro náročné uživatele má smysl porovnávat výsledky v časových řadách – zda dochází k zlepšení v realizaci vlastního hodnocení školy, zda jsou předchozí opatření účinná. Zejména v případě, kdy se škola vydá cestou výpočtu vážených aritmetických průměrů, je důležité agregované výsledky taktéž zpětně přepočítat podle aktuálně stanovených vah kritérií (hodnot důležitosti), aby bylo možné vážené průměry lépe porovnávat.

Kritéria jsou ovlivněna obdobím svého vzniku, byť bylo při formulacích usilováno o určitou nadčasovost. Některá kritéria, resp. jejich popisy nemusí přesně odpovídat potřebám konkrétních škol. Proto je možné s kritérii a popisy pracovat tak, aby byla pro konkrétní školu co nejvíce užitečná. Jestliže se jedná o popisem neřešitelný problém, je doporučováno spíše pro vlastní potřeby změnit popis a teprve pak případně měnit kritéria. Dále se doporučuje měnit spíše kritéria rozšiřující než základní.

## 5.3 Hodnocení škol zřizovatelem

Doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol obsahuje vedle níže uvedených doporučujících kritérií i zdroje informací pro toto hodnocení a soupis 35 nejdůležitějších aktuálně platných právních předpisů. Toto doporučení vzniklo primárně z pera zástupců zřizovatelů, ale bylo průběžně oponováno všemi členy pracovní skupiny a následně upravováno.

Cílem textu Doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol je poskytnout zřizovatelům (stát, kraj, obec, svazek obcí, jiná právnická nebo fyzická osoba) obecná doporučení, jak hodnotit školy, a přispět tak k zlepšení evaluační kultury zřizovatelů v ČR.

Předkládaná doporučení, kritéria a metodické postupy jsou primárně vytvořeny pro hodnocení škol zřizovatelem. Po úpravě je však možné je použít i pro hodnocení práce školských zařízení. Text tedy není vyčerpávajícím seznamem vodítek a metodických návodů. Představuje obecný návod, který lze doplňovat, redukovat, či naopak rozšiřovat, aby co nejlépe odpovídal potřebám zřizovatelů a jejich představám o hodnocení institucí ve školství.

Zde předkládáme text tohoto doporučení. K dispozici je i na webové stránce projektu: <http://www.nuov.cz/ae/doporučení-pro-zřizovatele-k-hodnocení-skol>, či v publikaci Autoevaluace z externího pohledu (Chvál, Michek a Mechlová, 2012).

### **Hodnocení škol zřizovatelem, obecné přístupy**

Hodnocení práce škol zřizovatelem je součástí průběžné aplikace kontrolního systému zřizovatele, sledujícího efektivní využívání finančních prostředků a plnění hlavního účelu a předmětu činnosti, pro který jsou školy zřízeny, tj. plnění veřejné služby poskytováním předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání. Hodnocení školy by mělo být samozřejmým a přirozeným principem vztahu zřizovatele a školy, být součástí jeho koncepčního přístupu. Hodnocení škol není cílem, slouží k hledání cest a způsobů, jak škole pomoci k zvýšení kvality její práce a jak z pozice zřizovatele zlepšit podmínky pro její práci. Vytváření podmínek pro realizaci opatření k zlepšení stavu je zásadním úkolem zřizovatele v období po hodnocení.

Východiskem vhodného přístupu zřizovatele k hodnocení školy je ztotožnění se s potřebou pravidelného hodnocení školy a jeho komplexností. Povinnost hodnotit činnost organizací, které obce, kraje a další subjekty zřizují, je dána základními právními předpisy, zejména zákonem o obcích (zákon č. 128/2000 Sb.), zákonem o krajích (zákon č. 129/2000 Sb.), školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.) a zákonem o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením (zákon č. 306/1999 Sb.). Hodnocení školy musí postihovat většinu činností školy jak v oblasti vzdělávání, tak v oblasti personální, ekonomické, materiálně technické, v oblasti podmínek, v nichž škola pracuje, apod. Zřizovatel by neměl přímo hodnotit proces vzdělávání. Kvalitu pedagogického procesu však může posuzovat např. ze zpráv České školní inspekce, která dle školského zákona hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání.

Každé komplexní hodnocení má části, které mohou být výrazněji objektivní, jiné spíše subjektivní, což je dáno pohledem hodnotitele. Objektivitě hodnocení jistě napomáhá přesné stanovení kritérií a parametrů hodnocení, výběr odpovídajících nástrojů a zdrojů informací. Přesto i části hodnocení zatížené subjektivním pohledem mají svůj význam.

Zpráva o vlastním hodnocení školy je v tomto kontextu vnitřním dokumentem školy a je vhodným podkladem výroční zprávy o činnosti školy, která je naopak veřejná. Zřizovatel nezasahuje do průběhu a výsledku vlastního hodnocení školy. Posuzuje pouze, zda ve škole proces vlastního hodnocení probíhá.

Zpráva o vlastním hodnocení školy může být jedním z podkladů hodnocení ČŠI. Novela školského zákona (zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění školský zákon, nabyt účinnosti 1. ledna 2012) ruší pro školy povinnost zprávu o vlastním hodnocení školy vypracovávat, resp. pokud si ji školy vypracovávají, nejsou legislativně vázány přesnějšími pravidly pro její tvorbu.

### **Zdroje informací pro hodnocení škol zřizovatelem**

*(Doporučení obsahuje i komentáře k nim, zde jsou pro jejich obsáhlost vynechány.)*

Zdroje informací pro hodnocení škol zřizovatelem lze rozdělit do dvou skupin:

1. zdroje informací, které vyplývají ze zákonných předpisů (přiloženy jako součást doporučení)
2. interní dokumenty školy

#### **1. Zdroje informací, které vyplývají ze zákonných předpisů**

- 1.1 Zřizovací listina školy
- 1.2 Rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku a o jeho změnách a doklady uvedené v § 147 školského zákona č. 561/2004 Sb.
- 1.3 Vzdělávací programy podle § 4 až 6 školského zákona 561/2004 Sb. – Školní vzdělávací program (ŠVP), Akreditovaný vzdělávací program pro vyšší odborné vzdělávání
- 1.4 Školní řád a další vnitřní předpisy školy
- 1.5 Evidence dětí, žáků nebo studentů (dále jen školní matrika)
- 1.6 Kritéria přijímacího řízení (vztahuje se pouze ke středním školám) – doklady o přijímání dětí, žáků nebo studentů ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování
- 1.7 Výroční zpráva o činnosti školy
- 1.8 Protokoly, záznamy a zprávy o provedených kontrolách a inspekcích – kontroly provádí zřizovatel, Česká školní inspekce (ČŠI), krajská hygienická stanice, inspektorát bezpečnosti práce, finanční úřad, okresní správa sociálního zabezpečení, auditor aj.
- 1.9 Personální a mzdová dokumentace, hospodářská dokumentace a účetní evidence, příp. další dokumentace stanovená zvláštními předpisy s ohledem na zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

## 2. Interní dokumenty školy

Zřizovatel může dle § 12 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, provádět hodnocení školy na základě předem zveřejněných kritérií.

S ohledem na tuto skutečnost může požadovat další zdroje informací, kterými jsou interní dokumenty školy. Musí si však být vědom toho, že tyto dokumenty jsou často nejednotné svým zpracováním, a tedy hůře srovnatelné mezi školami navzájem, mohou mít i odlišné označení.

K některým, např. k výsledkům evaluačních procesů a výsledkům vzdělávání ve srovnávacích zkouškách, musí zřizovatel přistupovat citlivě s ohledem na vzdělanostní a sociální složení žáků, podmínky a možnosti školy.

- 2.1 Koncepční dokumenty
- 2.2 Zpráva o vlastním hodnocení školy
- 2.3 Výsledky dílčích evaluačních procesů a výsledky ve srovnávacích zkouškách
- 2.4 Plány školy:
  - a) Roční plán školy
  - b) Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
  - c) ICT plán školy
  - d) Plán oprav, modernizací technického zázemí, revizí a činností v oblasti BOZP
  - e) Plán poradenských služeb školy a školní preventivní strategie/minimální preventivní program
  - f) Plán kontrol a hospitací

### Doporučená kritéria hodnocení škol zřizovatelem

Dle § 12 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, může hodnocení školy a školského zařízení provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní. Kapitola obsahuje přehled konkrétních doporučených kritérií, jež mohou zřizovatelé využít k hodnocení škol. Výčet kritérií uvádí pouze možnosti, není vyčerpávající.

Kritéria je možné jakkoli doplňovat, rozšiřovat, redukovat či upřesňovat; jsou vodítkem pro zřizovatele i ředitele, kteří je mohou použít při hodnocení škol zřizovatelem. Váha jednotlivých kritérií bývá z pohledu zřizovatelů různá. Zpravidla vychází z konkrétních místních podmínek, které jsou většinou vyjádřeny v generelu, koncepci nebo strategii rozvoje oblasti školství stanovovaných a projednávaných zastupitelstvy. Tyto středně- nebo dlouhodobé záměry mohou být ovlivněny např. demografickým vývojem, změnou sociální struktury obyvatel, plánovanou výstavbou v nejbližším okolí, dostupností (dopravním spojením), architektonickým řešením objektů škol a školních areálů, finančními prostředky zřizovatele, místními možnostmi nabídky mimoškolních aktivit pro mládež či složením pedagogického sboru.

Přes rozdílné názory a zkušenosti různých zřizovatelů lze vytipovat určité základní oblasti a kritéria, jež mají prioritu a na kterých se většina zřizovatelů shodne.

Dále jsou uvedena kritéria pro těchto pět oblastí činnosti školy:

1. Podmínky ke vzdělávání
  2. Průběh a výsledky vzdělávání
  3. Klima ve škole, spolupráce s rodiči a s dalšími subjekty
  4. Vedení a řízení školy
  5. Výsledky práce školy vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům
1. Podmínky ke vzdělávání
    - 1.1 Rozvoj a péče o prostorové podmínky pro plnění hlavní činnosti školy – např. kmenové učebny, odborné učebny, tělocvičny, hřiště, dílny, knihovna vybavená vzhledem k zaměření školy; tyto podmínky odpovídají hygienickým a bezpečnostním předpisům
    - 1.2 Materiální vybavení odpovídající typu a zaměření školy a jeho účelné využívání – kupř. učební pomůcky pro všechny předměty jsou inovovány, učební pomůcky pro žáky umožňují žákům práci v souladu s principy deklarovanými ve školním vzdělávacím programu (ŠVP), pomůcky včetně didaktické, multimediální techniky, ICT apod. jsou co nejvíce využívány; vybavení poskytuje odpovídající zázemí pro práci jednotlivých skupin zaměstnanců (např. pedagogů, technickohospodářských pracovníků, uklízeček, zaměstnanců ve školních jídelnách)
    - 1.3 Ekonomické podmínky – např. přidělované finanční prostředky umožňují škole provádět inovace (vybavení, učební pomůcky), zajišťovat chod organizace (energie, opravy, údržba, spotřební materiál, služby aj.) a odpovídajícím způsobem odměňovat pracovníky školy; škola má jasně stanovené priority využití prostředků
    - 1.4 Estetické prostředí školy – kupř. vnitřní prostory jsou pravidelně renovovány, výzdoba dotváří atmosféru školy; škola dbá na kultivaci prostředí a tvorbu estetického prostředí
    - 1.5 Hygienické a bezpečnostní podmínky – např. v prostorách školy, při jejím vybavování a při činnostech školy jsou dodržovány hygienické a bezpečnostní předpisy
    - 1.6 Personální podmínky – kupř. stav zaměstnanců umožňuje plnit úkoly školy, pracovní pozice jsou obsazeny zaměstnanci s odpovídající kvalifikací (výuku zajišťují kvalifikovaní pedagogové, specializované činnosti vykonávají zaměstnanci s odpovídajícím vzděláním), škola má zpracován dlouhodobý plán v personální oblasti, zaměstnanci se dále vzdělávají
  2. Průběh a výsledky vzdělávání
    - 2.1 Plnění cílů vzdělávacího programu – zřizovatel vychází z hodnocení činnosti školy Českou školní inspekcí v inspekční zprávě (vhodné je se taktéž seznámit s případnými připomínkami ředitele školy k dané inspekční zprávě) – např. ve školním vzdělávacím programu jsou jednotlivé části vyvážené a odpovídají zaměření školy, žáci mají možnosti volby z nabídky volitelných předmětů, jsou zajištěny podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků talentovaných (mimořádně nadaných), školní vzdělávací program je v souladu s rámcovým vzdělávacím programem

- 2.2 Aktivity podporující kvalitu vzdělávacího procesu – kupř. funkční knihovna školy je využívána ve výuce, žáci školy jsou zapojeni do projektů na regionální a mezinárodní úrovni, žáci školy se účastní školních soutěží, exkurzí, vzdělávacích, kulturních a výchovných akcí
  - 2.3 Výsledky z interního a externího měření úrovně výsledků vzdělávání – např. škola provádí interní a externí měření kvality vzdělávání žáků a s výsledky dále pracuje v oblasti zkvalitňování výuky a zkvalitňování učení se žáků, škola využívá možnosti porovnat kvalitu vzdělávání žáků formou testování dovedností žáků a dle možností porovnává u jednotlivých žáků přírůstek dovedností mezi dvěma časově vzdálenými testováními (dva až tři roky), škola porovnává výsledky žáků ve vztahu k národnímu průměru v určitých věkových kategoriích nebo v celonárodním testování
  - 2.4 Úspěšnost absolventů školy – kupř. škola komunikuje se svými absolventy, tuto komunikaci využívá k ověřování silných a slabých stránek v činnosti školy
3. Klima ve škole, spolupráce s rodiči a dalšími subjekty
- 3.1 Podpora žáků – např. ve škole pracuje výchovný poradce, který se věnuje problémovým žákům a poskytuje poradenství pro výběr dalšího vzdělávání a volbu povolání
  - 3.2 Plnění úkolů v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů – kupř. ve škole pracuje odborník v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů (výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog), případně tito odborníci tvoří funkční tým, škola má zpracovány školní krizové strategie a pracovníci školy podle nich postupují, škola se nevyhýbá řešení konfliktů a nesprávného chování žáků
  - 3.3 Mimoškolní a zájmové činnosti – např. škola formou kroužků umožňuje svým žákům zájmovou činnost
  - 3.4 Spolupráce se zákonnými zástupci žáků – kupř. škola poskytuje zákonným zástupcům žáků informace o jejich prospěchu a chování, umožňuje jim aktivní účast na rozvoji jejich dětí i školy (konzultace, kulturní akce, schůzky, osobní i elektronická komunikace)
  - 3.5 Spolupráce se zřizovatelem, školskou radou – škola spolupracuje se zřizovatelem a školskou radou při pořádání vzdělávacích, sportovních nebo kulturních akcí, při získávání či realizaci grantů, při propagaci obce (regionu)
  - 3.6 Spolupráce s dalšími subjekty – např. škola spolupracuje s institucemi daného regionu a místní komunitou, s dobrovolnými sdruženími v regionu, s dalšími školami a jinými pedagogickými institucemi, se zahraničními partnery, s možnými budoucími zaměstnavateli žáků, s úřadem práce
4. Vedení a řízení školy
- 4.1 Provázanost vizí a cílů školy se závaznými dokumenty vzdělávací politiky, strategie vedoucí k jejich naplňování – kupř. cíle školy vycházejí z dokumentů zřizovatele a ze situace v oblasti školství v daném regionu



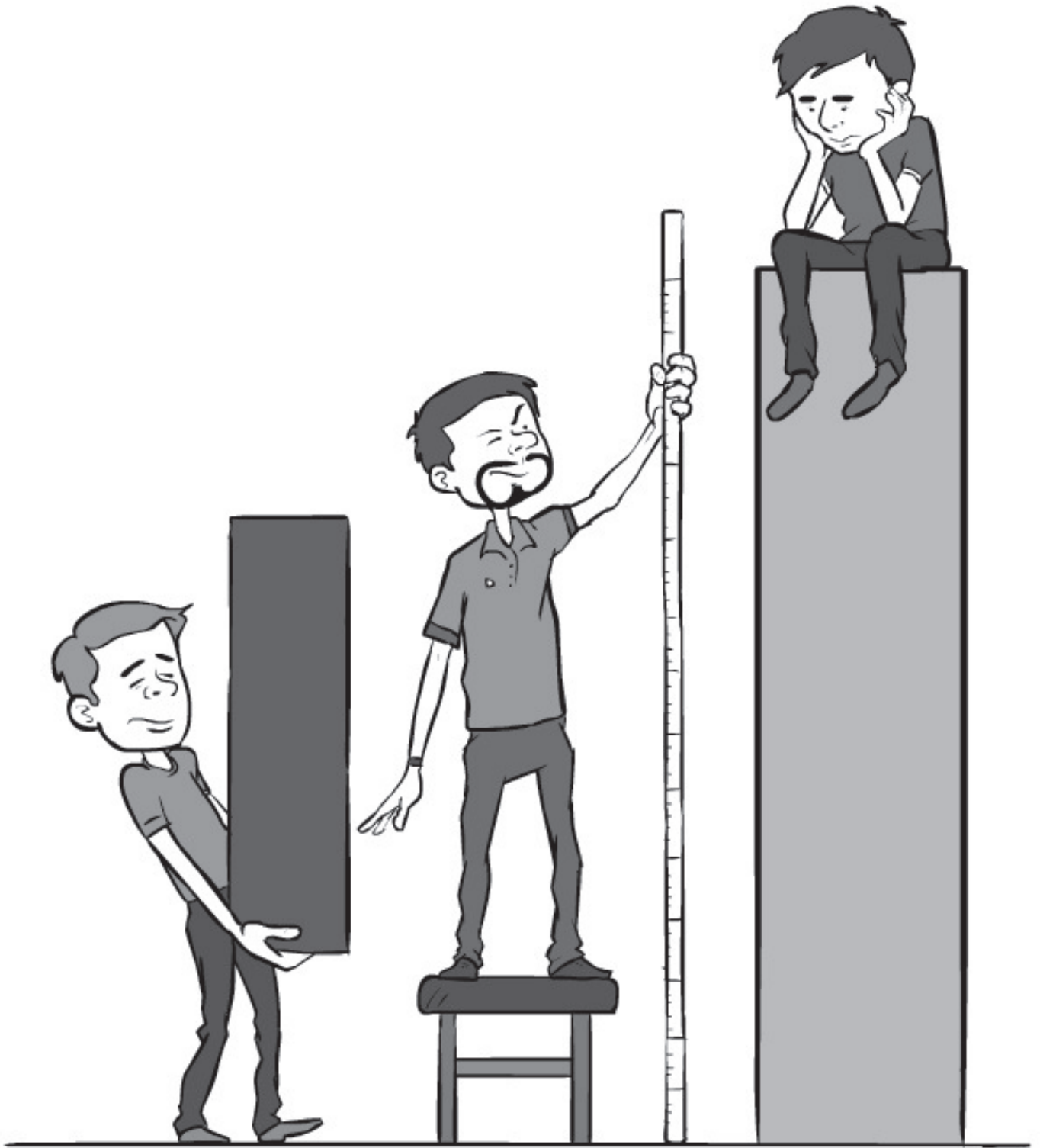
- 4.2 Realizace opatření k zlepšení stávajícího stavu zjištěná na základě vlastního hodnocení školy a kontrolní činnosti externích orgánů – např. jsou naplánována a realizována zlepšení a opatření plynoucí z vlastního hodnocení školy a hodnocení České školní inspekce
  - 4.3 Plnění úkolů vyplývajících z právních předpisů, směrnic zřizovatele – kupř. škola plní a sleduje plnění úkolů vyplývajících z právních předpisů a směrnic zřizovatele
5. Výsledky práce školy vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům
- 5.1 Hospodaření s finančními prostředky – např. škola hospodaří s přidělenými finančními prostředky podle platných předpisů a pravidel, má vytvořen systém zajišťující dodržování rozpočtu školy
  - 5.2 Správa svěřeného majetku – kupř. škola inovuje a opravuje svěřený nemovitý i movitý majetek
  - 5.3 Výsledky externí kontrolní činnosti zřizovatele, ČŠI, krajského úřadu a dalších kontrolních orgánů – např. výsledky kontrol jsou vyhodnocovány a jsou přijímána opatření k nápravě nedostatků
  - 5.4 Marketing školy – kupř. škola dokáže nabídnout žákům své „silné stránky“ a využít své příležitosti, pořádá akce pro veřejnost a prezentuje se na veřejnosti
  - 5.5 Grantová, projektová a doplňková činnost – např. škola se zapojuje do grantové, projektové i doplňkové činnosti a získává další finanční prostředky pro rozvoj svých aktivit

## 5.4 Shrnutí

Prezentované výstupy projektu Cesta ke kvalitě mají přispět ke kultuře hodnocení škol externími orgány a načrtnout vazby mezi vlastním hodnocením školy a hodnocením externím. Proto je pro tyto výstupy důležité, že vznikly jako konsenzuální návrh škol i zřizovatelů. Evaluační kultuře jistě prospívá transparentnost v přístupech hodnocení. Proto by bylo v tomto kontextu důležité i stanovisko České školní inspekce k metaevaluačním kritériím, které k době redakční uzávěrky publikace nebylo k dispozici.

Pro oblast školství je taktéž důležité, aby zde uplatňované postupy hodnocení byly v souladu s přístupy hodnocení ve veřejném sektoru obecně, jak jsou podporovány Českou společností pro jakost a Radou kvality ČR. Stanovisko České společnosti pro jakost k metaevaluačním kritériím lze vnímat jako příznání autonomie těmto hodnoticím procesům ve školství, které jsou pro školy obsahově více relevantní a zároveň odpovídají obecněji chápaným hodnoticím procesům. Toto podpůrné stanovisko je uvedeno v publikaci *Autoevaluace z externího pohledu* (Chvál, Michek, Mechlová, 2012).







## 6 ZÁVĚR

Martin Chvátal

Jak zajistit kvalitu škol? Odpovědi na tuto otázku se liší v různých vzdělávacích systémech. Pro demokraticky řízená školství je společná důvěra ve školy samotné, spolehnouti se na vnitřní motivaci ředitelů a učitelů o kvalitu své školy usilovat. Stěžejní problém je v definici kvality a způsobu zajišťování její kontroly tak, aby byla optimálně podporována a rozvíjena. S přidělením autonomie školám stát zpravidla předává i podíl na definici vlastní kvality, a to zejména v míře její konkretizace, v možnosti zohlednění specifických podmínek časově místních a v možnostech volby preferencí.

V České republice se podobné myšlenky objevily v devadesátých letech 20. století při hledání cest k zajištění kvality vzdělávacího systému a promítly se do návrhů v Bílé knize (2000), které nabyly závazné podoby ve školském zákoně z roku 2004 s účinností od 1. ledna 2005. Jednalo se zejména o stanovení dvojúrovňového kurikula v podobě rámcových vzdělávacích programů, za jejichž tvorbu je zodpovědný stát, a školních vzdělávacích programů, za jejichž tvorbu je zodpovědná škola. Za konzistenci obou dokumentů odpovídá škola a je pod kontrolou České školní inspekce, mimoto je školní vzdělávací program taktéž veřejným dokumentem. Dalším významným prvkem bylo legislativní ukotvení vlastního hodnocení školy, které bylo vymezeno jako relevantní hodnocení školy vedle hodnocení externího Českou školní inspekcí. Možnost hodnotit školy byla přiznána i zřizovatelům za podmínky, že předem zveřejní kritéria, podle kterých chtějí své školy hodnotit.

Vedle těchto základních parametrů nově vytvářeného systému k zajištění kvality škol jsou důležité, ba klíčové, parametry „nižší“ úrovně. Mezi tyto parametry patří způsob provázání vlastního hodnocení školy s hodnocením externím a s tím související způsob skládání účtů z vlastní činnosti (akontabilita). Ve školském zákoně z roku 2004 byla definována „zpráva o vlastním hodnocení školy“ jako součást povinné dokumentace školy, která je sice interním dokumentem školy, ale má k ní přístup i školská rada, ve které mají zastoupení zástupci rodičů i zřizovatelů. Z vlastního hodnocení školy měla vycházet i Česká školní inspekce při svém hodnocení a mělo se promítnout i do každoročně vytvářené veřejně přístupné výroční zprávy o činnosti školy. Prováděcí právní předpis (vyhláška č. 15/2005 Sb. a její novela č. 225/2009 Sb.) pak upřesňoval podobu realizace a tvorbu zprávy o vlastním hodnocení školy.

Na situaci výše uvedených proměn byly české školy připraveny různě. Byly zde školy, které uvedené změny očekávaly, byly pro ně legalizováním již probíhajících činností. Jednalo se o školy, jejichž ředitelé a učitelé se setkávali v asociacích „aktivních“ škol (např. Přátelé angažovaného učení). V dotazníkovém šetření v roce 2009 šlo o školy (viz kapitolu 3), které odpověděly, že autoevaluaci začaly realizovat dříve, než byla uzákoněna v podobě vlastního hodnocení školy. Jednalo se o školy, které chápou autoevaluaci jako nezbytnou součást své činnosti, bez které si nedokážou představit zvyšování své kvality. Na opačném pólu spektra jsou školy, které popsanou autonomii nepřijaly, resp. v prvcích umožňujících akontabilitu, jako jsou školní vzdělávací programy a zpráva o vlastním hodnocení školy, viděly a vidí jen další zbytečnou administrativu, a tedy nesmyslnou zátěž.

Tyto školy mají silnou potřebu tyto dokumenty vytvářet jen formálně, aby vyhověly kontrolovatelným požadavkům na ně kladeným. Třetí typ škol je uprostřed a platí pro ně čas minulý z kategorie druhé, ale čas přítomný z kategorie první. Jsou to školy, které na ně kladenou povinnost vzaly vážně a skrze tuto na ně kladenou povinnost pochopily i její smysluplnost. Dokážou již ocenit přínos tvorby školních vzdělávacích programů a stejně tak vlastní hodnocení školy, a sepsání zprávy berou již jen jako logické vyústění smysluplně nastaveného procesu. Projekt těžil především ze spolupráce se školami prvního typu a ochotou škol třetího typu zapojit se do vybraných aktivit.

Problém u nás byl v tom, že pro funkčnost uzákoněných příležitostí a povinností nebyl vytvořen podpůrný systém. První typ škol ho ani nepotřeboval, pro druhý typ byla jeho absence výmluvou pro pouze formální naplňování požadavků a třetí typ škol ho silně postrádal. Za takové situace není divu, že se v roce 2009 po volbách do Poslanecké sněmovny ČR objevila zpráva o vlastním hodnocení školy na seznamu „administrativní zátěže škol“, a bez pochopení jejího významu byla populisticky uchopena příležitost tuto zprávu stejně jako vyhlášku o vlastním hodnocení školy zrušit. Prvnímu typu škol to může být víceméně jedno, druhý typ to rozhodně uvítal, třetí typ patrně také, i když některé školy viděly ve vyhlášce oporu pro vyžadované procesy vlastního hodnocení školy. Tato změna byla uzákoněna na počátku roku 2012 (zákon č. 472/2011 Sb., jímž se mění školský zákon, nabyt účinnosti 1. ledna 2012). Byly tím zásadně změněny podmínky pro hledání vazeb mezi vlastním hodnocením školy a hodnocením externím. Pro třetí typ škol tak byla výrazně oslabena příležitost se zařadit mezi typ první. Projekt Cesta ke kvalitě, jehož účelem bylo zaplnit mezeru v podpoře školám při autoevaluaci, byl zahájen až v roce 2009, tedy o několik let později, než potřeba takové podpory školskému zákonu vyvstala. Je třeba si přitom uvědomit, že jeho výstupy vznikaly postupně a navíc šíření jeho dosahu na další a další školy potřebuje čas. Stěžejní pomoc školám začala přicházet až v okamžiku již chystané legislativní úpravy. Bez ohledu na legislativní změnu mají projektem vytvořené podpůrné výstupy svou trvalou hodnotu.

Problém legislativní změny v roce 2012 není v tom, zda je tato úprava z dlouhodobější perspektivy lepší či horší z hlediska zvyšování kvality škol, ale v tom, že dochází ke změně vůbec. Funkční vztahy mezi interním a externím hodnocením školy musí být hledány, nastavovány, rozvíjeny na nižších úrovních, než je znění zákona a vyhlášek. Předpokládá to vytváření určité kultury hodnocení jak u těch, kteří hodnotí školu zvenčí, tak u těch, jichž se hodnocení týká. Ukazuje se, že je důležité, aby tato kultura byla založena na dialogu (viz kapitola 2). Dialog předpokládá transparentnost přístupu k hodnocení a ochotu se průběhu i výsledků hodnocení oboustranně a otevřeně věnovat a v rámci vlastních možností hledat řešení k zlepšení. Transparentnost v případě hodnocení znamená zveřejnění kritérií hodnocení a metodiky jejich uplatňování.

Po zřizovatelích škol je zveřejnění kritérií i nadále vyžadováno zákonem. V rámci projektu Cesta ke kvalitě vzniklo doporučení pro hodnocení škol zřizovatelem (kapitola 5), které vzniklo jako konsenzuální výstup zainteresovaných stran. Objevují se první signály o promítnutí tohoto doporučení do vzdělávacích programů pro zástupce zřizovatele. Zřizovatelům je tak usnadněno uplatnění transparentního a vhodného (konsenzuálně založeného stranami zřizovatelů i škol) přístupu k hodnocení škol.



Již při vzniku návrhu doporučení se komunikace mezi zástupci škol a zřizovatelů dostala na úroveň, kde u některých kritérií bylo konstatováno, že zajištění kvality v daném kritériu není jen záležitostí školy (tedy nelze na kritérium nahlížet jako jakési objektivní měřítko k hodnocení práce školy ze strany zřizovatele), ale je záležitostí i zřizovatele (týká se zejména kritérií v oblasti podmínek práce školy) a spolupráce školy a zřizovatele při dosahování kvality v daném kritériu. Dialogický přístup k evaluaci na pomezí evaluace interní a externí se zde ukázal konkrétně jako nutný ve prospěch zvyšování kvality činnosti škol, kde jasně formulovaná kritéria tuto komunikaci usnadňují a podporují. Ochotu k tomuto dialogickému přístupu však již nelze vynutit, je to otázka kultury, která vyžaduje čas a ochotu na straně škol i zřizovatelů. Projekt Cesta ke kvalitě pro to vytvořil v danou dobu vhodnou oporu.

Je klíčové, aby podobně transparentní a dialogicky založené hodnocení bylo i mezi školou a Českou školní inspekcí. Legislativní změnou z roku 2012 se České školní inspekci ruší opora zprávy o vlastním hodnocení školy stejně jako opora požadavků vyhlášky č. 15/2005 Sb. a její novely č. 225/2009 Sb. Legislativní změna tedy klade nároky na změnu metodiky ČŠI při hodnocení škol a její nové navázání na vlastní hodnocení školy. Musí se projasnit (učinit transparentními) požadavky na realizaci vlastního hodnocení školy a na přístup k výsledkům, interpretacím a návrhům opatření formulovaným školou na základě vlastního hodnocení školy. Na základě tohoto projasnění pak teprve čas napomůže tomu, aby tyto požadavky byly dialogicky uplatňovány, aby se jednotliví inspektoři naučili tyto požadavky používat a uplatňovat a aby školy získaly důvěru v přístup, jehož efektem by mělo být zkvalitňování práce škol. Jak ukazují dílčí výzkumné nálezy projektu Cesta ke kvalitě, s rostoucími zkušenostmi ředitelů škol s realizací vlastního hodnocení školy klesají i obavy z přístupu ČŠI k tomuto hodnocení. Na druhou stranu požadavky ČŠI musí být dostatečně přísné, aby mohlo dojít k pozitivním změnám ve školách, které samy o zajištění kvality neusilují. V rámci projektu Cesta ke kvalitě byla konsenzuálně vytvořena metaevaluační kritéria umožňující klást požadavky na kvalitu vlastního hodnocení školy (kapitola 5.2). Tato kritéria jsou primárně určena školám, ale mohou sloužit i České školní inspekci. Mohou hrát úlohu pro komunikaci mezi školou a ČŠI nad vlastním hodnocením školy. Pro nastavení funkčních vazeb by zde pomohlo alespoň stanovisko ČŠI k těmto metaevaluačním kritériím (když ne přímo transparentně zveřejněná a uplatňovaná vlastní kritéria a metodika – dosud každoročně zveřejňovaná Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb České školní inspekce jsou v tomto smyslu příliš obecná).

Velkým tématem spojeným s hodnocením škol, které nelze při hledání vazeb mezi externím a interním hodnocením škol obejít, je testování žáků. Výše naznačené tendence z devadesátých let 20. století směřovaly k změně nastavení externí kontroly z procesů na výstupy. Externí kontrola procesů byla uvolněna dříve, než došlo k nastavení externí kontroly výstupů v uzlových bodech vzdělávací dráhy žáka. O to těžší je nyní tuto kontrolu zavádět. Diskuse o zavedení „státní“ maturity, jejíž součástí jsou i státem vytvářené a vyhodnocované testy, trvaly více než deset let a poprvé proběhly až v roce 2011. Diskuse o podobě externího testování žáků na konci prvního a druhého stupně základní školy probíhají stále, uzákoněno toto testování dosud není. Jeho realizátorem má aktuálně být Česká školní inspekce.

Pro téma vlastního hodnocení školy (a nejen pro něj) je zásadní, jaký má být cíl tohoto testování. V různých prohlášeních zodpovědných (zástupců MŠMT a ČŠI) se střídá směs různých cílů. Občas se mezi nimi objeví i cíl „zpětná vazba pro školy a učitele“, tedy cíl odpovídající využitelnosti pro vlastní hodnocení školy. Aby tohoto cíle mohlo být opravdu dosaženo, musí se toto externí testování vyznačovat určitými charakteristikami: 1. vhodný je výběr školou z nabídky testů různého zaměření a úrovně, 2. nutná je dobrovolná účast školy v testování, 3. nutný je požadavek na důvěrnost získaných výsledků pouze pro školu samotnou. Obzvláště poslední požadavek není u nás legislativně zajištěn, protože zákon o svobodném přístupu k informacím (zákon č. 106/1999 Sb. v platném znění) dává možnost komukoli tyto výsledky od školy získat. Nejen nedostatečná legislativní ochrana škol, ale i nekonzistentně podávané informace o zamýšleném testování z něj u škol vzbuzují obavy. Obavy podporuje i zkušenost ze „státních“ maturit, kdy oproti všem deklaracím o nežebříčkování škol na základě výsledků se na internetu jakési žebříčky škol objevily.

Jednostranný a nejasný přístup externích orgánů na straně jedné a obavy škol na straně druhé mají od dialogicky založené evaluace hodně daleko. Pokud by vztahy mezi ČŠI a školami byly vhodně nastavené, šlo by snížit i ze jmenovaných nároků na testování jako využitelného pro vlastní hodnocení školy. Například by si škola nemusela vybírat z širší nabídky testů nebo by mohla být účast škol v testování povinná. Snížení těchto požadavků by ale muselo být kompenzováno jasným, závazným a konsenzuálně (se souhlasem škol) formulovaným přístupem ČŠI k nakládání s výsledky, s jejich interpretacemi a alternativami nápravných opatření. To však také chybí. V každém případě by nesměly být ze špatných výsledků automaticky generovány negativní dopady pro školu, ředitele, učitele či žáky.

Prostředek komunikace by při tom mohly sehrát evaluační standardy vytvářené MŠMT. Na jedné straně jsou pro školy konkretizovány očekávané výstupy z rámcových vzdělávacích programů, na druhé straně by měly být evaluační standardy pro ČŠI závazným dokumentem, ve vztahu ke kterému by měly být vytvářeny testy. Evaluační standardy však neřeší problém nakládání s výsledky testování. Projekt Cesta ke kvalitě byl od svého vzniku konfrontován s tématem „hodnocení výsledků vzdělávání žáků“. Projekt byl zaměřen na podporu vlastního hodnocení jako procesu v jeho celku. V projektu vzniklo 30 evaluačních nástrojů pokrývajících různé oblasti kvality práce školy.

Nejdůležitější oblast, výsledky vzdělávání žáků, však zůstala projektem nepokryta. Důvody byly v zásadě tři:

1. Jedná se o oblast specifickou a velmi náročnou, která vyžaduje vlastní dominantní zaměření (nejen vytvoření určitého didaktického testu, ale např. i rozpracování možností hodnocení různých žakovských produktů, možností tvorby a využití žakovských portfolií).
2. Pro některé evaluační nástroje diagnostického typu platí, že jejich zveřejněním se daný nástroj při nevhodném zacházení znehodnocuje. Z těchto důvodů si psychologové chrání inteligenční testy i různé osobnostní dotazníky jen uvnitř své komunity. Zveřejněný inteligenční test již neměří inteligenci, ale obeznámenost řešitele testu s tímto testem, jeho předchozí píli se tímto testem zabývat a paměť na správné odpovědi. I třeba dotazník

klimatu učitelského sboru, který byl v projektu zveřejněn, by se mohl znehodnotit tím, kdyby kupř. ČŠI mezi svými kritérii hodnocení měla jmenované faktory klimatu a promítala je výrazněji do externího hodnocení školy. Škole by se pak „vyplatilo“ se detailněji seznámit s položkami v dotazníku a domluvit se na způsobu vyplnění. Didaktické testy jsou v tomto smyslu specifické tím, že při jejich jednorázovém použití jsou zveřejněny. Tvorba didaktických testů jako evaluačního nástroje tedy nemůže být z hlediska udržitelnosti výstupu chápána jako vytvoření sady testů, ale jako nastavení procesu jejich tvorby tak, aby odpovídaly nastaveným evaluačním standardům a aby byly jednotlivé verze testu (ať už souběžně zadávané, nebo mezi roky) ekvivalentní. Náročnost tohoto úkolu je vyjádřena v důvodu 1.

3. Kromě státních organizací (CERMAT a nově i ČŠI) existují v České republice soukromé subjekty, které školám testování využitelné pro vlastní hodnocení nabízejí. Bylo by vzhledem k předcházejícím důvodům neúčelné do tohoto prostoru taktéž vstupovat. V projektu Cesta ke kvalitě byl vytvořen jeden evaluační nástroj (kap. 4.1), který napomáhá škole při výběru testů z externí nabídky tak, aby nejlépe odpovídaly jejím potřebám, a současně pomáhá školám klást vyšší nároky na poskytovatele těchto externích služeb.

Dosud zde bylo pojednáno o hledání vazeb mezi hodnocením školy interním a externím a bylo konstatováno, že před sebou v České republice máme ještě celou řadu úkolů, mají-li být tyto vazby funkčně nastaveny ve prospěch zvyšování kvality našich škol. Projekt Cesta ke kvalitě přispěl k tomuto tématu dílčím způsobem formulací „doporučení“ pro hodnocení škol zřizovatelem a formulací metaevaluačních kritérií. Cenné na těchto výstupech je to, že vznikly konsenzuálně. Podrobněji byly představeny i s procesem vzniku v kapitole 5.

Externí požadavky spolu s interními potřebami jsou hlavní motivací škol věnovat se tématu vlastního hodnocení školy, a tedy i využívat všechny podpůrné výstupy projektu Cesta ke kvalitě. Všechny výstupy projektu jsou souhrnně prezentovány v této publikaci a jsou rozděleny do čtyř pilířů podpory utříděných do čtyř podkapitol v kapitole 4. Tyto pilíře se liší v možnostech využitelnosti, ale i trvalé udržitelnosti výstupů. Evaluační nástroje představené v kapitole 4.1 mohou být školami využity po obeznámenosti s nimi a uvážení o jejich využívání v dlouhodobější perspektivě. Jejich využití musí odpovídat prioritám školy, jejich místním podmínkám, ale i nárokům nástrojů samotných.

U většiny se nedoporučuje využívání častější než v roční periodě, informace budou narůstat na významu opakovaným užíváním daného evaluačního nástroje a např. promyšlenou distribucí mezi třídy školy (u nástrojů diagnostického typu s jednotkou „třída“). U všech evaluačních nástrojů, pro které je to relevantní, je vytvořena i softwarová podpora pro sběr dat a automatické generování výsledků ve zprávě pro školu. Udržitelnost těchto výstupů je samozřejmá, nevyžaduje další finanční prostředky, pouze čas a ochotu na straně škol se evaluačními nástroji zabývat, zařazovat do svého plánování autoevaluace a využívat jejich výsledky.

Evaluační nástroje jsou pouze kamínky ve stavbě autoevaluace. Aby autoevaluace plnila svůj účel, musí být evaluační nástroje využívány smysluplně. Nejen pro podporu smysluplného užívání evaluačních nástrojů byly v projektu Cesta ke kvalitě vytvořeny příležitosti pro vzájemné učení škol.

Tyto příležitosti měly odlišný charakter z hlediska intenzity zapojení škol. Na webových stránkách projektu publikované příklady inspirativní praxe jsou k dispozici všem školám k pro-  
čtení, inspiraci a využití i některých materiálů, které daly vybrané školy k dispozici. Realizované  
workshopy vyžadovaly od zástupců škol jen krátkodobé zamyšlení nad vlastním procesem  
vlastního hodnocení školy, jeho prezentaci před kolegy z jiných škol na workshopu a společ-  
nou diskusi na místě. Vzájemné návštěvy škol nabídly již intenzivnější komunikaci mezi týmy  
dvou škol na téma kvality školy a jejího zajišťování. Nejnáročnější aktivitou vzájemného učení  
škol bylo peer review. V českém prostředí dosud neznámá aktivita se v roce 2009 celkem  
pochopitelně těšila nejmenšímu zájmu škol. Během realizace projektu se ukázalo, že aktivita  
postavená na hodnocení jedné školy druhou podle nastavených pravidel je vhodná jen pro  
určitý typ škol, které na cestě k hledání vlastní kvality již urazily cestu nejdelší. Na jedné stra-  
ně vyžaduje od hodnocené školy otevřenost a od hodnotící školy „profesionální“ přístup při  
hodnocení (volbu vhodných postupů při hodnocení, dovednost poskytnout zpětnou vazbu,  
která hodnocené škole pomůže v dalším rozvoji). Těmito školami pak bylo peer review vysoce  
oceňováno a mimořádně vyzdvihováno („jedná se o nejsmysluplnější aktivitu, do které jsme  
se kdy zapojili“).

Publikované příklady inspirativní praxe jsou samostatně udržitelné podobně jako evaluační  
nástroje, workshopy není možné bez finanční podpory na lektorskou činnost realizovat. Vzá-  
jemné návštěvy škol i peer reviews by mohly běžet v dobrovolném režimu na základě domluvy  
libovolných dvou škol. V projektu Cesta ke kvalitě byly vytvořeny a ověřeny scénáře pro tyto  
akce, jsou představeny v kapitole 4.2. Lze předpokládat, že školy sdružující se v různých aso-  
ciacích, školy, které mají příležitost se potkávat, se domluví na realizaci jedné z těchto akcí.  
Ukázalo se, že je důležité, aby se školy v páru nevnímaly jako konkurenční, vhodná by byla  
účast facilitátora alespoň v úvodu akcí. Náklady na realizaci akcí a na facilitátora mohou nést  
školy, ale jistě by rozšíření aktivit pomohla finanční podpora ze strany státu či zřizovatelů. U zří-  
zovatelů škol by musel být vyřešen problém, že většina škol pod jedním zřizovatelem se vnímá  
jako konkurenční z hlediska boje o žáky. Podpora jakékoli činnosti škol by měla být realizována  
také vytvořením příležitostí se zeptat, poradit se v čase, kdy to škola potřebuje. V rámci pro-  
jektu Cesta ke kvalitě bylo realizováno e-mailové a telefonické poradenství. Naprostá většina  
dotazů se vztahovala k využití evaluačních nástrojů a problémům s přihlašování škol do  
elektronického systému.

Tento typ poradenství bude s ukončením projektu přirozeně ukončen a může být dále pro-  
dloužen např. v rámci organizací přímo řízených MŠMT, aktuálně třeba v NÚV. V rámci projektu  
byla odpilotována i další forma poradenství, a sice poradenství terénní, kdy školu, která po-  
třebuje pomoc, navštíví externí poradce a škole podle jejích potřeb pomůže. Vytvořený model  
poradenství stojí na několika fázích „kariéry“ poradce. Z 218 účastníků kurzů pro koordinátora  
autoevaluace se několik dobrovolně přihlásilo do výběrového řízení do navazujícího kurzu pro  
poradce. Proškolení poradci následně realizovali svou praxi v minimálně pěti školách a absol-  
vovali supervizní setkání a setkání zaměřená odborně na obeznámenost s aktuálně vytvoře-  
nými podpůrnými výstupy projektu. Na počátku roku 2012 byly k dispozici kontakty na takto  
proškolených a zacvičených 24 poradců, kteří mohou své poradenské služby nabízet školám.  
Jedná se vesměs o zkušené ředitele či zástupce ředitelů škol.

V projektu bylo usilováno o rovnoměrné zastoupení z řad základních i středních škol a zastoupení po dvou poradcích na kraj. Udržitelnost jejich činnosti není myslitelná bez adresné finanční odměny, na kterou buď musí mít školy samotné, nebo si lze představit podporu této poradenské činnosti ze strany zřizovatelů škol. Model poradenské činnosti stejně jako zhodnocení činnosti poradců je obsaženo v kapitole 4.3.

Podpora vlastního hodnocení škol se nemůže obejít bez nabídky systematického vzdělávání v tomto tématu. V projektu Cesta ke kvalitě byl vytvořen a dvakrát pilotován kurz pro koordinátory autoevaluace. Druhý běh kurzu byl obohacen o aktuálně vzniklé výstupy projektu a byly zohledněny zkušenosti z kurzu předchozího. Oba kurzy vznikly a byly realizovány Národním institutem pro další vzdělávání, který jeho zařazením do trvalé nabídky vzdělávání nadále zajišťuje udržitelnost tohoto výstupu. Naprostá naplněnost druhého běhu kurzu je dobrým příslibem pro udržitelnost nejen tohoto kurzu, ale i všech podpůrných výstupů projektu, s nimiž jsou účastníci kurzu seznamováni a využívají je již při svém studiu. Úloha vlastního hodnocení školy by byla jistě posílena, kdyby byla externě více oceňována např. tím, že by se „koordinátor autoevaluace“ dostal na seznam specializovaných činností. V rámci projektu byl pro to vytvořen předpoklad vytvořením návrhu 250hodinového kurzu směřujícího k této specializaci (viz kapitolu 4.4).

Projekt Cesta ke kvalitě byl realizován v období květen 2009 až duben 2012. Vytvořil a ověřil pro školy řadu podpůrných výstupů využitelných při vlastním hodnocení. Tyto podpůrné výstupy tvoří ucelený systém – pokrývají všechny základní varianty podpory škol a jsou vzájemně logicky a obsahově provázány. Pozitivní zpětné vazby z pilotovaných forem podpory jsou příslibem jejich trvalé využitelnosti. Nejen tyto výstupy, ale hlavně příležitosti setkávání se škol a setkávání se odborných spolupracovníků projektu se školami, vytvořené podpůrné propagační výstupy projektu přístupné všem školám (webové stránky a vydávání bulletinu Na cestě ke kvalitě) přispěly k růstu evaluační kultury.

Pro utváření evaluační kultury jsou však tři roky příliš krátká doba. V září 2011 v dotazníkovém šetření projektu přibližně 90 % škol (z 433 respondentů-ředitelů škol) odpovědělo, že by uvítalo podobnou podporu procesu vlastního hodnocení školy i v budoucnosti.

Jak je konstatováno v kapitole 2, autoevaluace škol je ve vyspělých zemích chápána jako významná součást evaluačního systému. Důležitá je pak ucelenost a návaznost na evaluaci vnější. Ta by měla vycházet a opírat se o rostoucí a oprávněnou důvěru v odbornost lidí ve školách. Po ukončení projektu trvají v České republice nejen výše pojmenované úkoly v návazání vnější a vnitřní evaluace. Jasně také je, že trvalá vážnost vlastního hodnocení škol obsažená v externím hodnocení musí i nadále být doprovázena určitou mírou morální a politické podpory těchto procesů ze strany státu. Ne celý systém projektem vytvořené podpory vlastního hodnocení škol je trvale udržitelný bez stálého externího finančního přispívání.

## Doslov

V době redakční uzávěrky publikace schválilo MŠMT prodloužení projektu Cesta ke kvalitě do srpna 2012. Prodloužena byla činnost vybraných aktivit. Bylo vybráno dalších 14 terénních poradců a je plánována jejich poradenská činnost ve školách. Chystají se další workshopy zaměřené na práci s evaluačními nástroji. Plánováno je SW vylepšení práce s některými evaluačními nástroji. U některých nástrojů budou patrně aktualizovány normy. V tomto smyslu je potřeba brát informace prezentované v této publikaci jako aktuální k březnu 2012.

Aktuální informace o výstupech projektu jsou na webových stránkách: [www.nuov.cz/ae](http://www.nuov.cz/ae).









## 7 PŘÍLOHY

### Příloha 1: Přehled příkladů inspirativní praxe

název příkladu	škola	autor příkladu	anotace
Jak posílit profesní dovednosti učitelů a jejich zodpovědnost za výsledky vzdělávání	Základní škola a mateřská škola Chalabalova v Brně	Zora Syslová	Vedení školy dlouhodobě zkvalitňuje vzdělávání dětí a žáků prostřednictvím zapojení školy do mezinárodní spolupráce daltonských škol.
Naše zkušenosti - inspirace pro váš růst	Základní škola a mateřská škola Nížkovice	Miloslav Nekvapil	Text ukazuje úskalí autoevaluačních procesů v málotřídní škole a možnosti jejich překonání a předkládá úspěšné metody podpory hodnocení a sebehodnocení žáků.
Škola pro všechny	Základní škola a Mateřská škola Plzeň - Božkov	Věra Kosíková	Škola chce být důstojným místem vzdělávání dětí i setkávání se s jejich rodiči, z nichž mnozí již jako děti tuto školu sami navštěvovali. Škola zachovává tradice, ale zároveň se nebrání moderním přístupům, založeným na aktivní, činnostní výuce a na humanizaci školy.
Tvořivá škola	Základní a mateřská škola Sedlec	Věra Kosíková	Text se zabývá autoevaluačními procesy jedné „venkovské“ málotřídní školy se zaměřením na oblast – výsledky školy.
Individuální přístup k dětem a k rodině a soustavná práce na jejím vylepšování na základě analýzy získaných informací	Základní škola a mateřská škola Slapy, škola Emanuela Frynty	Jana Stará	Prioritou školy je učení spojené s činnostmi a reálným životem, které žáky motivuje k dalšímu učení a vede je k hledání, tvorbě a poznání, objevování a nalézání vhodných cest řešení problémů na základě vlastního prožitku.
Zkušenosti z realizace autoevaluačních procesů v životě ZŠ	Základní škola Olomouc, Mozartova 48	Michaela Prášilová, Jana Poláchová Vašátková	Škola začala realizovat autoevaluační procesy již od školního roku 2003/2004. Impulz tedy vyšel z vlastních potřeb školy, nebyla to až reakce na povinnost stanovená školským zákonem.
Dobré klima ve Smržovce	Základní škola Smržovka	Jana Kneřová	Ve škole se daří vytvářet pozitivní klima. Je to výsledek 15 let trvající systematické práce založené i na různých evaluačních nástrojích a promyšlených vlastních hodnotících procesech.
Školní vzdělávací program SPOLEČNĚ	Základní škola sv. Voršily v Praze	Karel Starý	Škola je specifická především tím, že jejím zřizovatelem je Českomoravská provincie Římské unie řádu svaté Voršily. Orientace na křesťanské hodnoty se samozřejmě promítá do koncepce školy, kromě toho se škola profiluje jako škola s rozšířenou výukou jazyků.

název příkladu	škola	autor příkladu	anotace
Profesní rozvoj pedagogického sboru jako základ kvality školy	Základní škola T. G. Masaryka, Studénka	Eva Mokrošová	Profesní rozvoj pedagogického sboru je v této škole vnímán jako základ kvality, proto i zaměření příkladu se věnuje identifikaci potřeb učitelů, formulování konkrétních vzdělávacích cílů v plánech dalšího vzdělávání a cílenému vyhledávání kvalitního vzdělávání učitelů včetně kvalitních lektorů.
Spolupracující tým a fungující systém autoevaluace pomáhá k dosahování co nejvyšší kvality	Speciální základní škola Chrudim	Kateřina Žežulová	Díky kvalitně spolupracujícím pedagogickému týmu, kde funguje vzájemná akceptace a předávání zkušeností, tolerance názorů, ochota dělat „práci navíc“ a týmu, ve kterém je zavedena jako samozřejmost diskuse a hledání společných řešení, je i přístup k autoevaluaci zodpovědný.
Zkušenosti z řízení několika spojených subjektů v oblasti speciálního školství	Mateřská škola speciální, Základní škola speciální a Praktická škola ELPIS v Brně	Zora Syslová	Snahou ředitelky školy bylo vytvořit kvalitní systém řízení, který by umožnil efektivní komunikaci mezi všemi provozů a který byl následně certifikován dle ISO ČSN 9001:2009.
Koncepce autoevaluace v řízení kvality ZŠ a PrŠ se zaměřením na specifika začleňování žáků se sociálním znevýhodněním do běžné základní školy	Základní škola a Praktická škola Krupka	Jan Tirpák	Zhruba 80 % žáků školy je ze znevýhodněného sociálního prostředí. Ve škole jsou zastoupeny různé druhy vzdělávání, od běžného ŠVP, přes úpravu ŠVP pro lehké mentální postižení až ke vzdělávání v oboru ZŠ speciální, a proto škola se v maximální míře snaží o inkluzivní vzdělávání.
Autoevaluace průběhu vzdělávání se zaměřením na obsah vzdělávání a sebehodnocení učitele v ZUŠ, J. B. Foerster, Jičín	Základní umělecká škola J. B. Foerster, Jičín	Daniela Vrabcová	Autoevaluace je ve škole s dobrou pověstí realizována a vnímána jako nezbytný a funkční prvek jejího rozvoje. I přes některé průvodní obtíže je pro školu zdrojem mnoha pozitiv.
ZUŠ v městě Y	Základní umělecká škola v městě Y	Michaela Prášilová	Autoevaluace v této škole není jen záležitostí ředitele, aktivně se v ní angažuje i část učitelského sboru.

název příkladu	škola	autor příkladu	anotace
Kvalifikovanost pedagogických pracovníků a docházka žáků do školy jako problém současných odborných učilišť	Odborné učiliště Vyšehrad	Anna Holečková	V textu je prezentován způsob, jak dosáhnout plně kvalifikovaného pedagogického sboru do termínu stanoveného školským zákonem, aniž by byl pomínut lidský přístup k zaměstnancům. Vytvořený plán vzdělávání je tak učitelскому sboru jasný a pochopitelný.
Autoevaluace jako součást systému managementu kvality	Střední škola obchodní a služeb SČMSD, Žďár nad Sázavou, s. r. o.	Jiří Pořízka	Škola získala v roce 2008 Certifikát shody systému managementu kvality s požadavky ČSN EN ISO 9001:2001 pro předmět Výchova a vzdělávání žáků na střední škole. Jako nástroj vlastního hodnocení za příslušné období, je využíván proces přezkoumání účinnosti a efektivnosti systému managementu kvality vedením školy.
Proces autoevaluace v rámci systému managementu kvality školy	Střední odborné učiliště a Střední odborná škola SČMSD, s. r. o., Znojmo	Jiří Pořízka	Od roku 2007 byla školou přijata společná politika kvality, která vyplynula z realizace projektu shody systému managementu kvality a z požadavků norem ISO řady 9000 v rámci škol Svazu českých a moravských spotřebních družstev.
Výsledky vzdělávání se zaměřením na jazykové vzdělávání	Obchodní akademie a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Jihlava	Milena Dolejská	Příklad seznamuje s významnými aktivitami, výsledky, vybavením, historií a výběrem důležitých částí z dokumentů školy v první části, s procesem autoevaluace v druhé části.
Hodnocení spolupráce s firmou na SŠ stavební Jihlava	Střední škola stavební Jihlava	Roman Křivánek	Škola dlouhodobě věnuje rozboru a hodnocení spolupráce se sociálními partnery pozornost a reaguje na potřeby firem a také žáků - absolventů odborné praxe. V této oblasti vyvíjí vlastní evaluační nástroje, využívá je při hodnocení spolupráce s firmami a snaží se na základě těchto vyhodnocení navrhnout určitá opatření.
Autoevaluace aneb průběh vzdělávání se zaměřením na hodnocení výuky	Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická Nová Paka	Daniela Vrabcová	Text ukazuje v rámci autoevaluace cestu školy od papírového po elektronické hodnocení projektových dní (pravidelně organizovaných a hodnocených od roku 2006) i dalších aspektů školy (třeba průběh vzdělávání, hodnocení výuky).
Gymnázium s lidskou tvář a jeho zkušenosti při realizaci autoevaluace	Gymnázium Josefa Kainara v Hlučíně	Pavla Mrůzková	Dlouhodobě dobré jméno školy, její prestiž v regionu, spokojenost rodičů a pedagogů byly důvodem volby školy pro zachycení zkušeností s evaluací klimatu školy.

název příkladu	škola	autor příkladu	anotace
Řízení extrakurikulárních aktivit a grantové činnosti na Gymnáziu Cheb	Gymnázium Cheb	Ludvík Eger	Příklad se věnuje tzv. extrakurikulárním aktivitám a grantové činnosti školy. Soustředí se na řízení a evaluaci vybraných akcí, které sice nejsou pro školy povinné, ale jež významně přispívají ke komunikaci školy s veřejností.
Uplatnění absolventů JKGO na trhu práce	Janáčkova konzervatoř a Gymnázium v Ostravě	Pavla Mrůzková	Text přibližuje zkušenosti s autoevaluací se zaměřením na oblast Výsledky vzdělávání a popisuje evaluační nástroje, jejich pozitiva i negativa při zjišťování uplatnění absolventů školy na trhu práce.
Optimalizace a koordinace odloučených pracovišť Vyšší odborné školy zdravotnické a Střední školy zdravotnické Ústí nad Labem	Vyšší odborná škola zdravotnická a Střední škola zdravotnická Ústí nad Labem	Jan Tirpák	Text prezentuje přístup k autoevaluaci jedné z páteřních škol Ústeckého kraje (velké vzdělávací celky nabízející vzdělání v celé škále typů a forem studia, od oborů vzdělání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami až po obory zakončené maturitní zkouškou).

## Příloha 2: Seznam poradců pro autoevaluaci školy

jméno	e-mail	funkce	škola	adresa
PaedDr. Bc. Milan Báča	<a href="mailto:bc@gy.svitavy.cz">bc@gy.svitavy.cz</a>	ředitel	Gymnázium a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky	Sokolovská 1638, Svitavy
Ing. Bc. Vít Beran	<a href="mailto:vit.beran@tiscali.cz">vit.beran@tiscali.cz</a>	ředitel	ZŠ	Předškolní 420, Praha 4 - Kunratice
Mgr. Radej Blažek	<a href="mailto:blazekr@gtz.cz">blazekr@gtz.cz</a>	ředitel	Gymnázium	Masarykovo nám. 9/116, Třebíč
RNDr. Mgr. Dušan Erban	<a href="mailto:erban@obchodniskola.cz">erban@obchodniskola.cz</a>	zást. ředitele	SŠ obchodu a služeb	Keplerova 7, Ústí nad Labem
Ing. Milena Hálková	<a href="mailto:halkova@gjkt.cz">halkova@gjkt.cz</a>	zást. ředitele	Gymnázium J. K. Tyla	Tylovo náměstí 682, Hradec Králové
Ing. Stanislav Husák	<a href="mailto:stanislav.husak@skolahostivar.cz">stanislav.husak@skolahostivar.cz</a>	učitel	SOŠ a SOU	Weilova 1270/4, Praha 10
Mgr. Bc. Pavla Jedličková	<a href="mailto:jedlickovapa@zs28.plzen-edu.cz">jedlickovapa@zs28.plzen-edu.cz</a>	ředitelka	28. ZŠ	Rodinná 39, Plzeň
Mgr. Pavel Kerekeš	<a href="mailto:kerekes@gypri.cz">kerekes@gypri.cz</a>	učitel	Masarykovo gymnázium	Jičínská 528, Příbor
PaedDr. Milena Koukalová	<a href="mailto:k.milena@volny.cz">k.milena@volny.cz</a>	vých. poradce	ZŠ	Komenského 540, Kynšperk nad Ohří
Mgr. Blažena Kubičková	<a href="mailto:kubickova@gymhol.cz">kubickova@gymhol.cz</a>	ředitel	Gymnázium Ladislava Jaroše	Palackého 524, Holešov
Mgr. Alice Moravcová	<a href="mailto:a.moravcova@seznam.cz">a.moravcova@seznam.cz</a>	zást. ředitele	Speciální ZŠ, MŠ a praktická škola	Komenského 287, Moravská Třebová
RNDr. Pavel Nezval	<a href="mailto:zstgm@zstgm.cz">zstgm@zstgm.cz</a>	ředitel	ZŠ T. G. Masaryka	Rodkovského 2, Blansko
Mgr. Ilona Nováková	<a href="mailto:ilona.novakova@seznam.cz">ilona.novakova@seznam.cz</a>	ředitelka	ZŠ M. Choceňského	M. Choceňského 211, Choceň
Mgr. Miloš Novotný	<a href="mailto:info@zsnemyceves.info">info@zsnemyceves.info</a>	ředitel	ZŠ málotřídí	Nemyčev 77, Jičín
Mgr. Hana Pánková	<a href="mailto:PankovaHa@zs1.plzen-edu.cz">PankovaHa@zs1.plzen-edu.cz</a>	zást. ředitele	1. ZŠ	Západní 18, Plzeň
Mgr. Zdeněk Pečenka	<a href="mailto:zpecenka@seznam.cz">zpecenka@seznam.cz</a>	ředitel	ZŠ	Havlíčková 1717, Kraslice
Mgr. Milena Peteríková	<a href="mailto:peterikova@quick.cz">peterikova@quick.cz</a>	ředitelka	ZŠ a odborná škola	V Sídlíšti 349, Zbůch
Mgr. Josef Prokop	<a href="mailto:spec.skola@mybox.cz">spec.skola@mybox.cz</a>	ředitel	ZŠ a praktická škola	Poštovní 1663/3, Velké Meziříčí
PaedDr. Miroslav Řebíček	<a href="mailto:reditel@gymnaziumzatec.cz">reditel@gymnaziumzatec.cz</a>	ředitel	Gymnázium	Studentská 1075, Žatec
Mgr. Miloš Sobotka	<a href="mailto:zakladni.skola@hostalkova.cz">zakladni.skola@hostalkova.cz</a>	ředitel	ZŠ	Hošťalková 380
Mgr. Renáta Soukalová	<a href="mailto:soukalova@gymkyjov.cz">soukalova@gymkyjov.cz</a>	ředitelka	Klvaňovo gymnázium	Komenského 549, Kyjov
Ing. Věra Šedivá	<a href="mailto:Vera.Sediva@tiscali.cz">Vera.Sediva@tiscali.cz</a>	zást. ředitele	Gymnázium a OA	Soběslavova 1426, Stříbro
Mgr. Pavel Škramlík	<a href="mailto:skramlik@centrum.cz">skramlik@centrum.cz</a>	ředitel	Sportovní soukromá ZŠ, s. r. o.	Podkrušnohorská 1677, Litvínov
Mgr. Dagmar Švárová	<a href="mailto:svarova@issou-milevsko.cz">svarova@issou-milevsko.cz</a>	ředitelka	SOŠ a SOU	Čs. armády 777, Milevsko
Mgr. Martin Tobiáš	<a href="mailto:tobiasm@spsfm.cz">tobiasm@spsfm.cz</a>	ředitel	SPŠ	28. října 1598, Fryčdek-Místek
Ing. Iva Vogtová	<a href="mailto:vogtova@sos-souborno.cz">vogtova@sos-souborno.cz</a>	učitelka	SOŠ a SOU strojírenské a elektrotechnické	Tmškova 113, Brno

Pozn.: Zde uvedené údaje u jednotlivých poradců jsou platné k březnu 2012.

## Použitá literatura

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education (2001). *Standardy pro pedagogické a psychologické testování* (APA). Praha: Testcentrum.
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing.
- Atkinson, J. W. & Raynor, J. O. (1974). *Motivation and Achievement*. Washington: Winston.
- Bannert, P. (2010). *Vyhodnocování kvality vzdělávacího procesu s využitím informačních systémů* (Závěrečná bakalářská práce). Praha: PedF Univerzity Karlovy.
- Bardach, E. (2000). *A Practical Guide for Policy Analysis. The Eightfold to More Effective Problem Solving*. New York: Chatham House Publishers.
- Bedrnová, E. & Nový, I. (1998). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied: Luchterhand.
- Bessoth, R. (1989). *Verbesserung des Unterrichtsklimas..* Neuwied: Luchterhand.
- Binkley, M., Rust, K. & Williams, T. (1996). *Reading literacy in an International Perspective, Recommendations for the Future*. Washington, DC: NCES 97-875.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze*. Dostupné na [http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni\\_vzdelavani/odborne\\_texty/index\\_inkluze.pdf](http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborne_texty/index_inkluze.pdf).
- Brdička, B (2009). *Difuze technologií ve škole 21. století*. Dostupné na <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10631/DIFUZE-TECHNOLOGII-VE-SKOLE-21-STOLETI.html>.
- Bruner, J. (1973). *Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1987). *Child's Talk: Learning to use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1965). *Vzdělávací proces*. Praha: SPN.
- Bruner, J. (1990). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber, Business Books.
- Byčkovský, P. & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), s. 227 – 241.
- Carroll, M. J. (2006). *An Investigation into Students' Perceptions of Multicultural Classroom Environments in Queensland Catholic Secondary Schools* (doktorská práce). Dostupné na <http://dlibrary.acu.edu.au/digitaltheses/public/adt-acuvp119.25102006/02whole.pdf>.
- Cisovská, H. (2003). *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociální kompetence budoucích učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.



Cohen, A. D. & Oxford, R. L. (2002). Young Learners' Language Strategy Use Survey. In: Cohen, A. & Weaver, S. (Ed. 2006), *Styles and Strategies Based Instruction*. Minnesota: The Board of Regents.

Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.

ČŠI (2010). *Komentovaná Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2009/2010*. Dostupné na <http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/kriteria-hodnoceni>

ČŠI (2009). *Metodické poznámky ČŠI ke kritériím hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb 2008 – 2009*. Praha: Autor.

Dalin, P., Rolff, H.-G., Kleekamp, B. (1993). *Changing the School Culture*. London: Cassell.

Dibbon, D. (2000). Diagnosing the extent of organizational learning capacity in schools. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (s. 211 – 236). Stamford: JAI Press Inc.

Drapela, V. J. (1998). *Přehled teorií osobnosti* (2. vyd.). Praha: Portál.

Dreesmann, H. (1982). *Unterrichtsklima: wie Schüler den Unterricht wahrnehmen*. Weinheim: Beltz.

Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M. & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.

European Commission (2001). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education*. Brussels: European Commission.

Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Fogg, B. J., Soohoo, C., Danielson, D. et al. (2002). *How do people evaluate a web site's credibility?* Dostupné na <http://www.consumerwebwatch.org/pdfs/stanfordPTL.pdf>

Fraser, B. J., Fisher, D. L. & McRobbie, C. J. (1996). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Freud, S. (1969). *Vybrané spisy II – III*. Praha: Avicenum.

Gabura, J. & Pružinská, J. (1995). *Poradenský proces*. Praha: SLON.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Gavora, P. & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), s. 39 – 59.

- Gillernová, I. (v tisku). *Edukační interakce dospělých a dětí*. Praha: FF UK Humanitas.
- Gillernová, I. (2007). Proměny edukačního prostředí dospívajících. In: P. Humpolíček, M. Svoboda, M. Blatný (Eds.), *Sociální procesy a osobnost* (s. 112 – 121). [CD-ROM]. Brno: MSD.
- Gillernová, I. (1998). Veřejné mínění jako objekt sociologického výzkumu – ohniskové skupiny a rozhovory. In: J. Šubr (Eds.), *Kapitoly ze sociologie veřejného mínění. Teorie a výzkum* (s. 164 – 177). Praha: Karolinum.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2007). *European peer review manual for initial VET: peer review as an instrument for quality assurance and improvement in initial VET*. Leonardo da Vinci project AT/04/C/F/TH-82000; [peer review in initial VET]. Vienna: ÖIBF.
- Havlíňová, M. (2006). *Program podpory zdraví ve škole: Rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation and Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (1997). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Hill, P. & Crévola, C. (2003). Organizational learning. In: Davies, B. & West-Burnham J. (Eds.), *Handbook of Educational Leadership and Management* (s. 394 – 403). London: Pearson Longman.
- Holeček, V. (2008). Proces dekontextualizace při utváření abstraktního pojmu. *Pedagogika*, 58(2), s. 53 – 63.
- Hoskins, B. & Frederiksson, U. (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured?* Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- Houška, T. (2007). *Inkluzivní škola*. Dostupné na [http://mojeskola.net/files2/inkluzivni\\_skola\\_2007web.pdf](http://mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf).
- Hrabal, V. & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hrabal, V. st. & Hrabal, V. ml. (2002). *Diagnostika: Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky* (2. vydání). Praha: Karolinum.
- Hudecová, D. (2004). Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 54(3), s. 274 – 284.
- Chelimsky, E. & Shadish, W. (1999). *Evaluation for the 21<sup>st</sup> Century: A Handbook*. London: Sage.

- Chráaska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Chvál, M. (2003). *Metodologické základy vnitřního hodnocení školy* (Disertační práce). Praha: PedF Univerzity Karlovy.
- Chvál, M. & Kasíková, H. (2011). Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výuce: srovnání základních škol a víceletých gymnázií. *Pedagogika*, 61(2), s. 144 – 163.
- Chvál, M., Kasíková, H. & Valenta, J. (v tisku). *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Praha: Karolinum.
- Chvál, M., Michek, S., Pol, M. (2010). Evaluace ve škole. *Orbis Scholae*, 4(1). Praha: PedF UK.
- Chvál, M., Novotná, J. a kol. (2008). *Pedagogický rozvoj školy*. Praha: Portál.
- Chvál, M. & Starý, K. (2008). Autoevaluace škol v reflexi poskytované odborné podpory. In: K. Starý, P. Urbánek (Eds.), *Škola jako učící se organizace*. *Orbis Scholae*, 2(3), s. 53 – 73.
- Janík, T., Slavík, J. & Najvar, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výzkumná zpráva*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (8. vydání). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kekule, M. (2010). Rámcové vlastní hodnocení školy. *Na cestě ke kvalitě*, 3, příloha 1 – 4.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká* (3. vydání). Brno: Komenium.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing.
- Košťálová, H. (2005). *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Dostupné na <http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>.
- Košťálová, H. & Straková, J. (2008). *Hodnocení, důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, o. s.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A. & Hoy, W. K. (1987). *Secondary school climate – a revision of the OCDQ*. *Administration Quarterly*.
- Koubek, J. (2004). *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press.
- Lagerweij, N. A. J. (1991). Europe 1992 and Educational Reform: a Task and a Challenge. In: Report of the First International ASCD Affiliates Conference: Europe 1992. *International Perspectives in Education* (s. 74 – 88). The Hague: NV-ASCD.

Largewejj, N. (1995). Izmenenije obrazovanija čerez razvitije školy. In: P. Karstanje, P. Ušakov (Eds.), *Upravljenije v obrazovanii: problemy i podchody* (s. 15 – 37). Moskva: Sentjabr'.

Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Lašek, J. & Mareš, J. (1991). Jak změřit sociální klima školní třídy? *Pedagogická revue*, 43(6), s. 401 – 410.

Lazarová, B. a kol. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Lazarová, B. & Čapková, M. (2006). Podpora pro školního psychologa: role vedení školy. In: *Násilí na školách*. Zborník příspěvků z 2. ročníka mezinárodní vědecké konference „Đuričove dni“ (s. 173 – 183). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Le Cardinal, G., Guyonnet, J. F., Pouzollic, B., Bernard, M. (1994). Peurs, attraites et tentations. S'organiser autrement. *Education & Management*, 14, s. 44 – 55.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (2002). Leadership Practices for Accountable Schools. In: K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (s. 849 – 879). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Little, J., W. (1992). Teacher Development and Educational Policy. In: M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.

MacBeath, J. (2004). Democratic learning and school effectiveness: are they by any chance related? In: J. MacBeath & J. Moos, (Eds.), *Democratic Learning. The challenge to school effectiveness* (s. 19 – 51). London: Routledge – Falmer.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, S. & Jakobsen, L. (2006). *Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou: Fakta.

Maňák, J. & Janík, T. (2009). Cíle výchovy a vzdělávání. In: J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s.132 –137). Praha: Portál.

Maňák, J. & Švec, V. (2009). Formy a metody výuky. In: J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 194 –199). Praha: Portál.

Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

Mareš, J. (1998). *CES – Classroom Environment Scale*. Manuál české varianty dotazníku. Praha: IPPP a AŠP SR a ČR.

Mareš, J. (2003). Sociální prostředí školy a jeho prezentace ve virtuálním prostředí internetu. In Ježek, S. (Ed.). *Psychosociální klima školy I* (s. 135 –142). Brno: MSD Copy.

Mareš, J. & Lukas, J. (2007). Internetové prezentace základních škol jako možný indikátor jejich vnitřního sociálního prostředí. *Pedagogika*, 57(1), s. 4 – 20.

- Mareš, J., Lukas, J., Ježek, S., a kol. (2005). Do jaké míry lze využít internetovou prezentaci školy jako zrcadlo sociálního klimatu školy? In: Ježek, S. (Ed.). *Psychosociální klima školy III.* (s. 136 –160). Brno: MSD Copy.
- McGregor, D. (2006). *The Human Side of Enterprise*. Annotated version. New York: McGraw-Hill.
- McNamara, G. & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), s. 173 – 179.
- Mechlová, E. a kol. (2007). *Kvalita školy. Vlastní hodnocení školy – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (Rev. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michek, S. (2006). *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. Praha: NÚOV.
- Michek, S. (2008). *Přístupy k řízení kvality v odborném vzdělávání: Příklady pokynů, doporučení, modelů, nástrojů, rámců a standardů kvality z vybraných zemí západní a severní Evropy*. Praha: NÚOV.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Model START (2010). *Uživatelská příručka*. Dostupné na <http://www.sokcr.cz>.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: SCAN.
- Mourshed, M., Chijioko, Ch. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey and Company.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie* (2. vydání). Praha: Academia.
- Národní informační středisko podpory kvality (2009). *Společný hodnoticí rámec (Model CAF)* (2. vydání). Praha: Autor.
- National Centre for Technology in Education (2011). *ICT Planning Matrix*. Dostupné na <http://www.ncte.ie/ICTPlanning/ICTPlanningMatrix/>.
- NIDV (2009). *Konzultační centrum k realizaci ŠVP ZV v regionech: Závěrečná zpráva z pilotní fáze projektu*. Praha: Autor.
- NIDV (2009). *Sborník národního projektu Koordinátor*. Praha: Autor.

Nordlund, M. (2003). *Differentiated Instruction: Meeting the Needs of All Students*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

NÚOV (2007). *Rozvoj kvality odborného vzdělávání v Evropě; pomůcky pro poskytovatele: pokyny – indikátory – týmová spolupráce – manuál*. Praha: Autor.

Nusche, D., Halász, G., Looney, J., Santiago, P. & Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Sweden. Paris: OECD.

O'Neill, O. (2002). *A question of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Autor.

OECD (2005 – 2010). *Education at a Glance*. Paris: Autor.

OECD. (2009). *Education Today: The OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing.

OFSTED (2004). *A new relationship with schools*. Manchester: Autor.

Osgood, CH. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.

Oswald, F. et al. (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag.

Owerman, E. & Boyd, J. (1994). Best Practise Research & Postbureacratic Reform. In: Veselý, A. (Ed.), (2010) Teoretické a metodologické základy „výzkumu“ dobré praxe. *Aula*, 18(3), s. 3 – 17.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.

Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF Univerzity Karlovy.

Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.

Pol, M. (2008). Škola na cestě k učící se organizaci. *Orbis Scholae*, 2(3), s. 7–22.

Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.

Pol, M. (2012). Učící se škola a rozvoj školy. *Na cestě ke kvalitě*, 6, s. 2 – 5.

Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. & Zounek, J. (Eds.), (2006). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.



- Pol, M. & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: Strom.
- Pol, M., Rabušicová, M., Novotný, P. a kol. (2006). *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Prášilová, M. & Vašátková, J. (2008). *Determinanty vývoje české základní školy jako učící se organizace*. *Orbis Scholae*, 2(3), s. 23 – 35.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M. (2004). Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika*, 54(4), s. 326 – 341.
- Rabušicová, M. (2009). Rodiče a škola. In: J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 319 – 323). Praha: Portál.
- Robbins., P. (1991). *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Baltimore, Alexandria: Association for Supervision Curriculum Development.
- Rudd, P. & Davies, D. (2000, září). *Evaluating School Self-Evaluation*. In: British Educational Research Association Conference, Cardiff University.
- Rýdl, K. (1996). *Cesta k autonomní škole*. Praha: Strom.
- Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M. & Roupec, P. (1998). *Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Strom.
- Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In: T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Part One, (s. 15 – 30). Perspectives. Dordrecht: Kluwer Academics Publishers.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practise of the Learning Organization* (s. 15 – 37). New York: Century Sentjabr.
- SICI (2003). *Efektivní autoevaluace škol (ESSE)*. Dostupné na [http://www.reditelskoly.cz/public/efektivn\\_autoevaluace\\_kol.pdf](http://www.reditelskoly.cz/public/efektivn_autoevaluace_kol.pdf).
- Schön, D. A. (2003). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2003). *Dotazník motivace k výkonu – LMI*. Praha: Testcentrum.
- Skotské ministerstvo pro školství a průmysl (1999). *Jak dobrá je naše škola? Sebeevaluace založená na kritériích kvality*. Nепublikovaný překlad ČŠI.



Skovsgaard, J. (2006, květen). *Presentation of the Advisory Group – Presentation of the Terms of Reference*. In: ASIA-EUROPE Education and Research HUB for Life Long Learning Follow up Conference. Bangkok.

Smékal, V. (1990). Psychosémantické metody. In: L. Maršalová, O. Mikšík, (Eds.), *Metodológia a metódy psychologického výskumu* (s. 298 – 302). Bratislava: SPN.

Spilková, V., Tomková, A., a kol. (2011). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand oaks, CA: Sage publications.

Starý, K. (2005). *Autoevaluace školy. Pilot S*. Praha: NÚOV.

Starý, K. & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In: M. Janíková & K. Vlčková (Eds.), *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 63 – 81) Brno: Paido.

Steiner, R. (1928). *The Art of Education*. London: Anthroposophical Press.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation. Theory, Models, and Applications*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.

Syslová, Z. (2010). *Průběh vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy*. Praha: PedF Univerzity Karlovy.

Štech, S. (1992). *Škola stále nová: Freinetova „moderní škola“*. MCE – hnutí pedagogické kooperace. GFEN – Francouzská skupina nové výchovy. Praha: Karolinum.

Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Švec, V. (2009). Sdílení znalostí ve školním prostředí. *Pedagogická orientace*, 19(2), s. 22 – 37.

Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In: R. Tagiuri & G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate. Explorations of a concept* (s. 11 – 32). Boston: Harvard University.

Townsend, T. (2010). Lokálnost a globálnost – nové požadavky na efektivitu a zdokonalování práce škol. *Studia paedagogica*, 15(2), s. 9 – 26.

Trhlíková, J., Vojtěch, J. & Úlovcová, H. (2008a). *Přípravenost absolventů středních odborných škol na uplatnění v praxi: Srovnání situace absolventů středního odborného vzdělávání*. Praha: NÚOV.

Trhlíková, J., Vojtěch, J. & Úlovcová, H. (2008b). *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce*. Praha: NÚOV.

ÚIV (2005). *Evaluace škol poskytujících povinné vzdělání v Evropě*. Praha: Autor.

ÚIV (2008). *Monitoring implementace kurikulární reformy 2008 – souhrnná zpráva*. Dostupné na <http://www.uiv.cz/clanek/8/1650>.

Úlehla, I. (1996). *Umění pomáhat: Učebnice metod sociální práce*. Písek: Renesance.

UNICEF (2004). *The State of the World's Children*. Dostupné na <http://www.unicef.org/sowc04/index.html>.

Urbánek, T. (2003). *Psychosémantika: psychosémantický přístup ve výzkumu a diagnostice*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela.

Ušinskij, K. D. (1955). *Vybrané pedagogické spisy*. Praha: SPN.

Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.

Vašátková, J. (2010). *Autoevaluace a benchmarking ve škole*. Olomouc: Hanex.

Vašátková, J. (2005). *Autoevaluace jako nástroj změny české základní školy* (Disertační práce). Olomouc: PedF Univerzity Palackého.

Vašátková, J. (2007, duben). *K realizaci autoevaluace v českém prostředí*. Příspěvek na otevřené konferenci SKAV Uděláme z vlastního hodnocení nástroj pro řízení a rozvoj školy?. Praha: SKAV.

Vašátková, J. (2006). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Vašátková, J. & Chvál, M. (2010). Využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy. *Orbis Scholae*, 4(1), s. 111 – 128.

Veleta, R. (2010). *Specifika a rozvoj profesních kompetencí učitelů odborného výcviku* (Disertační práce). Praha: PedF Univerzity Karlovy.

Veselý, A. (2010). Teoretické a metodologické základy „výzkumu“ dobré praxe. *Aula*, 18(3), s. 3 – 17.

Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: MUNI Press.

VÚP (2008b). *Autoevaluace mateřské školy: Metodická příručka k vlastnímu hodnocení*. Praha: Tauris.

VÚP (2007a). *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Praha: Autor.

VÚP (2005). *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: Autor.

VÚP (2008a). *Příklady dobré praxe pro gymnázia*. Praha: Autor.

VÚP (2007b). *Příručka příkladů dobré praxe*. Praha: Autor.

VÚP (2007c). *Sborník příspěvků z Metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) k tématu autoevaluace*. Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/804/1769>.

Walterová, E. (2009). Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. (LC06046), *Orbis Scholae*, 3(1), s. 121 – 136.

Walterová, E. (2002). Fungování základní školy: pilotní případová studie. In: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu II* (s. 9 – 23). Praha: PedF Univerzity Karlovy.

Walterová, E., Černý, K., Greger, D. & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná: Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Williams, T. & Batten, M. (1996). The quality of school life. In: M. Binkley, K. Rust, T. Williams, (Eds.), *Reading literacy in an International Perspective, Recommendations for the Future*. Washington, DC: NCES s. 97 – 875.

Žák, V. (2006). *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky* (Disertační práce). Praha: MFF Univerzity Karlovy.

Žák, V. (2011). *Nástroj k registrování metod a forem výuky a dalších kategorií: Interní materiál pro potřeby ČŠI*. Praha: ČŠI.

### Citované zákony

*Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení).*

*Zákon č. 129/2000 Sb., o krajích (krajské zřízení).*

*Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením.*

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*

## Elektronické zdroje

<http://www.ceremat.cz>  
<http://www.cpiv.cz>  
<http://www.dap-services.cz>  
<http://www.educa-portal.cz>  
<http://www.esf-kvalita1.cz>  
<http://www.evalvacninastroje.cz>  
<http://www.gacr.cz>  
<http://www.heureka-cz.eu>  
<http://www.ies-info.com>  
<http://www.inoskop.blogspot.com>  
<http://www.kalibro.cz>  
<http://www.kvalita-portal.cz>  
<http://www.mecops.cz>  
<http://www.ncte.ie>  
<http://www.npj.cz/narodni-cena-kvality-cr>  
<http://www.nuov.cz/ae>  
<http://www.nuov.cz/ae/otazky-a-odpovedi>  
<http://www.nuov.cz/ae/prezentace>  
[http://www.nuov.cz/uploads/AE/vystupy/KOAE\\_analyza\\_final\\_web.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/vystupy/KOAE_analyza_final_web.pdf)  
<http://www.peer-review-education.net/calimero/tools/proxy.php>  
<http://www.portalrec.eu>  
<http://www.qportal.cz>  
<http://www.rvp.cz>  
<http://www.scio.cz>  
<http://www.scholaservis.cz>  
[http://www.sk.wikipedia.org/wiki/Aha\\_efekt](http://www.sk.wikipedia.org/wiki/Aha_efekt)  
<http://www.skola21.rvp.cz>  
<http://www.skolyvpohybu.cz>  
<http://www.sokcr.cz>  
[http://www.ted.com/talks/lang/cs/dan\\_pink\\_on\\_motivation.html](http://www.ted.com/talks/lang/cs/dan_pink_on_motivation.html)  
<http://www.uiv.cz/clanek/17/1969>  
<http://www.upacr.cz>  
<http://www.vuppraha.cz>  
<http://www.wiki.rvp.cz/Knihovna>  
<https://www.kr-zlinsky.cz>

## Manuály evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě

- Bannert, P. (ed.), (2012). *Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů*. Praha: NÚV.
- Brdička, B., Růžičková, D. & Neumajer, O. (2012). *ICT v životě školy – Profil školy<sup>21</sup>. Metodický průvodce*. Praha: NÚV.
- Denglerová, D. (2012). *Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry*. Praha: NÚV.
- Gillernová, I. & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚOV.
- Grecmanová, H., Dopita, M., Poláchová Vašátková, J. & Skopalová, J. (2012). *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: NÚV.
- Hrabal, V. & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚOV.
- Kasíková, H. & Žák, V. (2011). *Učíme děti učit se. Hospitační arch*. Praha: NÚOV.
- Kekule, M. (2011). *Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce*. Praha: NÚOV.
- Klapko, D. (2012). *Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch*. Praha: NÚV.
- Kocianová, R. (2012). *360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení školy. Soubor dotazníků a metodických doporučení*. Praha: NÚV.
- Kohoutek, T. & Mareš, J. (2011). *Anketa pro rodiče. Anketa škoie na míru*. Praha: NÚOV.
- Kohoutek, T. & Mareš, J. (2012). *Anketa pro učitele. Anketa škoie na míru*. Praha: NÚV.
- Kohoutek, T. & Mareš, J. (2012). *Anketa pro žáky. Anketa škoie na míru*. Praha: NÚV.
- Lazarová, M. & Novotná, P. (2012). *Poradenská role školy. Posuzovací arch*. Praha: NÚV.
- Lukas J. (2012). *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: NÚV.
- Lukas, J. & Mareš, J. (2011). *Internetová prezentace školy. Posuzovací arch*. Praha: NÚV.
- Mach, P., Kříž, E. & Miklošíková, M. (2011). *Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch*. Praha: NÚV.
- Mareš, J. & Ježek, S. (2011). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚOV.
- Pol, M. & Lazarová, B. (2011). *Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy*. Praha: NÚOV.

Pol, M. & Lazarová, B. (2011). *Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí*. Praha: NÚOV.

Poláčková Vašátková J., Závrská, V., Valouchová, P. & Prášilová, M. (2012). *Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem*. Praha: NÚV.

Pöschl, R. (2011). *Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚOV.

Starý, K. & Poláčková, M. (2011). *Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání*. Praha: NÚOV.

Straková, J. & Suchomel, P. (2011). *Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy*. NÚV: Praha.

Tomková, A. a kol. (2011). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: NÚOV.

Trunda, J. (2011). *Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: NÚOV.

Urbánek, P. & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: NÚV.

Vlčková, K. & Přikrylová, J. (2011). *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚV.

Vojtová, V. & Fučík, P. (2012). *Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚV.

Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky. Hospitační arch*. Praha: NÚV.

## Další publikace projektu Cesta ke kvalitě

V rámci projektu Cesta ke kvalitě vyšly i další publikace představující vybrané aktivity a výstupy projektu. Adresáty těchto dalších publikací jsou především ředitelé a učitelé těch typů škol, které byly cílovou skupinou projektu, či pracovníci veřejné správy, kteří by mohli v rámci své působnosti podporovat rozvoj kvality škol. V těchto publikacích je tedy možné se blíže a konkrétněji seznámit s určitým charakterem podpory, který je v této souhrnné publikaci představen jen rámcově a více na teoretické úrovni v kontextu i ostatních podpůrných aktivit.

Zde inzerované publikace byly vytištěny v u nich uvedeném nákladu. Jsou též ke stažení ve formátu .pdf z webových stránek [www.nuov.cz/ae](http://www.nuov.cz/ae) a též na DVD.

### Autoevaluace v praxi českých škol

*Poláchová Vašátková, J. a kol. (2012). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Stran 240.*

Publikace vznikla na základě sady tří desítek případových studií různých českých škol, v nichž autoevaluace pomáhá řídit a rozvíjet kvalitu práce. Rámec knihy vytváří teoretické kapitoly vztahující se k autoevaluaci a k podpoře žádoucích změn ve školách. Na autoevaluaci školy je v knize nahlíženo zejména jako na proces řízení změny, jehož jednotlivé fáze jsou zdokumentovány pomocí řady příkladů z praxe škol. Navazující část textu zahrnuje pět příběhů (případových studií) takových druhů a typů škol, které prozatím stojí mimo hlavní pozornost pedagogické (výzkumnické) i laické veřejnosti.

### Autoevaluace z externího pohledu

*Chvál, M., Michek, S. & Mechlová, E. (Eds.), (2012). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Stran 76.*

Publikace přináší v ucelené podobě výstupy projektu zaměřené na hledání vazeb mezi autoevaluací a externí evaluací škol. Jsou zde uvedena metaevaluační kritéria s popisy kritérií, metodika jejich použití a doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol. Publikace je určena nejen vedoucím pracovníkům škol, ale i zřizovatelům škol a České školní inspekci.

### Vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace

*Štybnarová J. a kol. (2012). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Stran 184.*

Publikace shrnuje zkušenosti z realizace aktivit podporujících vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace, které byly připraveny a realizovány v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Publikace čtenářům přiblíží workshopy, vzájemné návštěvy škol a peer review (kolegiální hodnocení). Představeny jsou scénáře těchto akcí, průběh i jejich zhodnocení zúčastněnými aktéry. Publikace by mohla pomoci pracovníkům veřejné správy s podporou podobných aktivit i do budoucna.



## Poradenství v oblasti autoevaluace

Štybnarová a kol. (2012). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Stran 128.

Publikace představuje model poradenství, který byl nastaven a pilotován v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Shrnuje zkušenosti 27 poradců autoevaluace, kteří po dobu jednoho kalendářního roku intervenovali ve školách v celé České republice. Zároveň byly získány i pohledy škol, jimž bylo poradenství poskytováno. Publikaci by mohli ocenit zejména zřizovatelé, kteří by obdobné služby mohli trvale poskytovat „svým“ školám.

## Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR

Rýdl, K. (2012). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Stran 120.

Autor publikace si klade otázky typu: Svět, moderní společnost, politika, ekonomika, hospodářství – jakou roli v tom hraje vzdělávání? Jak se proměnily podmínky pro efektivní vzdělávání v průběhu posledních 50 let? Na některé otázky nabízí jednoznačnou odpověď, jindy autor přichází se zamyšlením k tématu z různých úhlů pohledu.

## Autoevaluace školy v zahraničí

Vrabcová, D., Procházková, L. & Rýdl, K. (Eds.) (2012). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Stran 368.

V publikaci je představeno pojetí autoevaluace škol v kontextu evaluačního systému dané země. Pro srovnání byly vybrány následující: Belgie, Dánsko, Finsko, Island, Norsko, Rakousko, Slovinsko, SRN, Švédsko, USA, Velká Británie.

## Koordinátor autoevaluace

Shánilová, I. (Ed.) (2011). Praha: Národní institut pro další vzdělávání. Stran 70.

Jde o studijní text vytvořený pro vzdělávací program Koordinátor autoevaluace uspořádaný do pěti kapitol odpovídajících pěti prezenčním setkáním zaměřeným vždy na určitou fázi autoevaluačního procesu. Vlastní kurz obsahoval i e-learningovou část, ve které byly účastníkům kurzu nabízeny i další podpůrné studijní materiály včetně odkazů na ostatní výstupy projektu Cesta ke kvalitě.

## Koordinátor autoevaluace. Poradenské dovednosti

Bobysudová, K. (2011). Praha: Národní institut pro další vzdělávání. Stran 50.

Jedná se o studijní text pro vzdělávací program Poradce autoevaluace, který byl zaměřen na rozvoj poradenských dovedností.

## Kvalita a hodnocení ve vzdělávání. Výkladový slovník.

*Rýdl, K. a kol. (2011). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z <http://slovník.evaluac-ninastroje.cz>.*

K otevřenému použití je vytvořen elektronický výkladový slovník obsahující více než 200 hesel zaměřených na kvalitu a hodnocení ve vzdělávání. Slovník je interaktivní a doprovázen vizualizovanou mapou souvisejících hesel. Hesla obsahují vedle původu pojmu a definic i výklady z různých hledisek, příklady použití a doporučující i rozšiřující literaturu.

## Na cestě ke kvalitě

*Bulletin, č. 1 – 6. (2009 – 2012). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Náklad 8 000.*

Po dobu konání projektu vyšlo šest čísel bulletinu Na cestě ke kvalitě. Jednotlivá čísla byla zaměřena na určitou fázi autoevaluačního procesu a obsahovala jak články odborně náročnější, tak oddychové. V každém čísle vyšla praktičtěji orientovaná vyjmutelná příloha zaměřená převážně na práci s určitými evaluačními nástroji. K šestému číslu bylo přiloženo DVD se všemi výstupy projektu. Bulletin byly rozesílány do všech škol.

## Dílčí výzkumné zprávy

Dostupné z <http://www.nuov.cz/ae/vyzkumy-a-sbery-informaci>.

V období září 2009 až listopad 2011 byla realizována dílčí výzkumná šetření zaměřená na realizaci autoevaluace v českých školách. K dispozici jsou v elektronické podobě výsledky samostatně zpracované z dotazníků, anket, rozhovorů, obsahových analýz.

## Summary

The publication presents a system of outputs from the national project Road to Quality Improvement. The project was realized in the Czech Republic in the period between May 2009 and April 2012. The project Road to Quality Improvement was co-financed by the European Social Fund and the state budget and was addressed within the Operational Programme Education for Competitiveness. The full name of the project was SELF-EVALUATION – Creating a system and supporting schools in self-evaluation or Road to Quality Improvement.

As the name of the project implies, the main objective of the project was to encourage self-evaluation of schools. This objective was complemented also with the objective aimed at finding appropriate links between self-evaluation and external evaluation of schools.

The target groups of the project were all kinds and types of schools which are permitted by the operational program: special kindergartens, elementary schools, all types of secondary schools, primary art schools, conservatories, and language schools authorized to organize state language examinations. For the Ministry of Education (MoE) it was dealt with in the partnership with the National Institute of Vocational Education (after a merger of three organizations directly managed by the Ministry of Education in autumn 2011, National Institute for Education, School Counselling Facilities and Facilities for Further Education of Pedagogical Staff) and the National Institute for Further Education.

In 2004 Czech schools were made, for the first time in history, by the Education Act (Act No. 561/2004 Coll.) obliged to carry out self-evaluation, process a report on it, keep it as compulsory school documentation and submit it to the Czech School Inspectorate. The vast majority of schools was not ready for this task and, as it is evident from various surveys, did not know what to do with it or needed specific advice and assistance during the realization of the project. In 2012 the obligation to work out the self-evaluation report was removed, however, the requirement to realize self-evaluation remained.

The objective of the publication is to introduce a comprehensive system to support schools in the area of self-evaluation, as created and pilot-tested in the project Road to Quality Improvement. This system consists of four main pillars – 1) offer of thirty tried-and-tested evaluation tools, including software support for data collection and assessment, 2) piloted mutual learning activities of schools, such as workshops, exchange visits of schools, peer reviews, as well as published examples of inspirational practice, 3) field consultants/advisers trained and ready to provide assistance, mainly from the ranks of experienced head teachers, 4) twice-piloted program of systematic education and training Self-evaluation Coordinator using the outputs from other project activities as teaching materials in lessons – the electronic dictionary Quality and Evaluation in Education, a study on self-evaluation abroad, bulletins On the Road to Quality Improvement, manuals of evaluation tools and others.

The book is framed by a theoretical study on self-evaluation as a theme developed in a number of developed countries and supported by documents of European institutions. It is pointed in particular to its relationship with the management of public sector

institutions, people management, organizational learning. It is put into the broader context of school culture and its democratic governance, highlighting the importance of self-evaluation for a possible controlled change.

An overview chapter follows on the existing forms of support for schools in the Czech Republic, presented are also views of school head teachers and teachers obtained from questionnaires, surveys, through interviews and other partial researches carried out within the project.

One chapter is devoted to outputs promoting links between self-evaluation and external evaluation of schools. Herein, presented are meta-evaluation criteria and recommendations for providers for evaluation of schools. These outputs were created by consensus and address the main groups providing, controlling and supporting the quality of schools – the schools themselves, providers and the Czech School Inspectorate.

The feedbacks of implemented support activities of the project showed high satisfaction of schools. That is a good promise that the project outputs will be used by schools even after its completion. However, some activities require sustained external support, to which the government or providers should claim allegiance again eventually. The project created appropriate conditions for that, also described in this publication.

## Zusammenfassung

Die Publikation stellt ein System der Auftritte des landesweiten Projektes „Cesta ke kvalitě“ („Der Weg zur Qualität“) dar. Das Projekt wurde im Zeitraum von Mai 2009 bis April 2012 in der Tschechischen Republik realisiert. Das Projekt „Cesta ke kvalitě“ („Der Weg zur Qualität“) wurde vom Europäischen Sozialfond und aus dem Staatsetat der Tschechischen Republik mitfinanziert und wurde im Rahmen des Operationsprogramms „Vzdělávání pro konkurenceschopnost“ („Bildung für die Wettbewerbsfähigkeit“) realisiert. Der vollständige Name des Projektes lautete „AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení aneb Cesta ke kvalitě“ („SELBSTEVALUATION – Bildung des Systems und Unterstützung der Schulen im Bereich der eigenen Bewertung oder der Weg zur Qualität“).

Wie es aus dem Titel des Projektes ersichtlich ist, war das Hauptziel die Selbstevaluation der Schulen zu unterstützen. Darüber hinaus bestand ein weiteres ergänzendes Ziel: die Herstellung einer Verbindung zwischen Selbstevaluation und externer Evaluation der Schulen.

Zielgruppen des Projektes waren alle Schularten und Schultypen, die dem zuständigen Operationsprogramm zugeordnet werden: spezielle Kindergärten, Grundschulen, alle Typen der Mittelschulen, Musik- und Kunstschulen, Konservatorien, Sprachschulen mit einem Recht für staatliche Sprachprüfungen. Das Projekt wurde für das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MŠMT) partnerschaftlich von dem „Národní ústav odborného vzdělávání“ („Nationales Institut für Fachbildung“; seit Herbst 2011 nach der Fusion drei direkt geleiteten Organisationen vom MŠMT mit dem neuen Namen „Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků“ – „Nationales Institut für Bildung, Schulberatungsstelle und Einrichtung der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften“) und von dem „Národní institut pro další vzdělávání“ („Nationales Institut für Weiterbildung“) durchgeführt.

Im Jahre 2004 wurden die tschechischen Schulen erstmalig in der Geschichte des Schulgesetzes (Gesetz Nr. 561/2004 Gbl.) verpflichtet, eine Selbstbewertung durchzuführen, darüber in Form einer Pflichtdokumentation zu berichten und der Schulinspektion vorzulegen. Die absolute Mehrheit der Schulen war auf diese Aufgabe nicht vorbereitet und aus verschiedenen Forschungsuntersuchungen ergab sich, dass es keine Erfahrungen auf diesem Gebiet und recht großen Unterstützungsbedarf in der Zeit der Durchführung des Projektes gab. Im Jahre 2012 wurde die Berichtsverpflichtung aufgehoben, die Verpflichtung zur Selbstevaluation besteht aber weiterhin.

Das Ziel der Publikation ist das komplexe System der Schulunterstützung im Bereich der eigenen Bewertung darzustellen und zwar wie es gebildet und im Pilotprojekt „Cesta ke kvalitě“ („Der Weg zur Qualität“) überprüft wurde. Dieses System besteht aus vier Hauptpfeilern – 1) das Angebot der dreißig überprüften Evaluationsinstrumente inklusive der Softwareunterstützung der Dateisammlung und Dateiauswertung, 2) Pilotierung von Aktivitäten des kooperativen Lernens in den Schulen wie Workshops, gegenseitige Besuche an den Schulen, Peer Reviews, aber auch Publikation von Best-Practice Beispielen, 3) Terrainberater überwiegend aus den Reihen der erfahrenen Schulleiter für die Schulung, Praktikum und Hilfe, 4) zweimal pilotiertes

Programm der systematischen Ausbildung: der Koordinator für die Selbstevaluation, in dem die Auftritte anderer Aktivitäten des Projektes als Studienmaterialien genutzt werden – elektronisches Wörterbuch Qualität und Bewertung in der Bildung, Studie über die Selbstevaluation im Ausland, Bulletin „Auf dem Weg zur Qualität“, Handbücher zu den Evaluationsinstrumenten und andere. Die Publikation wird zum Thema der Selbstevaluation von der theoretischen Studie gerahmt, weil die Selbstevaluation ein Thema ist, das in einer Reihe hochentwickelter Länder entfaltet wird und das von den Dokumenten der europäischen Institutionen unterstützt wird. Es wird vor allem auf den Zusammenhang von Verwaltung der Institutionen im öffentlichen Bereich, Personalführung und dem organisatorischen Lernen eingegangen. Die Selbstevaluation wird in den breiteren Kontext der Schulkultur und ihrer demokratischen Verwaltung eingebettet. Die Bedeutung der Selbstevaluation wird für die eventuelle gesteuerte Änderung herausgearbeitet.

Auf diesen Teil folgt ein Übersichtskapitel über die bisherigen Unterstützungsformen der Schulen in der Tschechischen Republik. Es werden hier auch die Ansichten der Schulleiter und Lehrer präsentiert, die in den Fragebögen, Meinungsumfragen, Gesprächen und anhand anderer im Rahmen des Projektes realisierten Teiluntersuchungen erworben wurden.

Ein Kapitel wird den Projektauftritten, die die Verbindungen zwischen der Selbstevaluation und der externen Evaluation der Schulen unterstützen, gewidmet. Es werden hier die Metaevaluationskriterien und Empfehlungen für die Verantwortlichen in den Kreisverwaltungen zur Bewertung der Schulen dargestellt. Diese Projektauftritte sind konsensuell entstanden und richten sich an die Hauptgruppen, die die Qualität der Schulen gewährleisten, kontrollieren und unterstützen, d.h. an die Schulen selber, die Verantwortlichen in den Kreisverwaltungen und die Tschechische Schulinspektion.

Die Rückmeldungen zu den realisierten Unterstützungsaktivitäten des Projektes bringen eine hohe Zufriedenheit der Schulen zum Ausdruck. Es ist ein gutes Zeichen, dass die Auftritte des Projektes auch nach dem Ende des Projektes von den Schulen genutzt werden. Einige Aktivitäten erfordern eine ständige externe Unterstützung, bei der sich der Staat oder die Verantwortlichen in den Kreisverwaltungen im Laufe der Zeit wieder melden sollten. Das Projekt hat dafür geeignete Voraussetzungen geschaffen, die auch in dieser Publikation beschrieben werden.

## Seznam tabulek, grafů a schémat

str. 32	Tabulka č. 1	Realizace výzkumných aktivit v projektu Cesta ke kvalitě
str. 37	Tabulka č. 2	Postoje k autoevaluaci (faktorová analýza, matice faktorových zátěží)
str. 68	Tabulka č. 3	Struktura nabídky evaluačních nástrojů podle oblastí kvality práce školy
str. 69	Tabulka č. 4	Struktura nabídky evaluačních nástrojů podle šíře pokrytí oblastí kvality práce školy
str. 69	Tabulka č. 5	Struktura nabídky evaluačních nástrojů z hlediska typů škol, pro které jsou použitelné
str. 70	Tabulka č. 6	Struktura nabídky evaluačních nástrojů z hlediska úrovně procesů, na které jsou primárně zaměřeny
str. 70	Tabulka č. 7	Struktura nabídky evaluačních nástrojů z hlediska primárního poskytovatele informací
str. 70	Tabulka č. 8	Struktura nabídky z hlediska dominantní metody práce s evaluačním nástrojem
str. 71	Tabulka č. 9	Struktura nabídky evaluačních nástrojů z hlediska nároků na uživatelské zkušenosti
str. 108	Tabulka č. 10	Klima učitelského sboru (vnitřní konzistence faktorů a výsledek jednorozměrné analýzy rozptylu)
str. 108	Tabulka č. 11	Klima učitelského sboru (Pearsonův korelační koeficient mezi faktory – jednotka učitel)
str. 108	Tabulka č. 12	Klima učitelského sboru (Pearsonův korelační koeficient mezi faktory – jednotka škola)
str. 123	Tabulka č. 13	Strategie učení se cizímu jazyku (počty respondentů, počty položek a souhrnné Cronbachovo alfa)
str. 127	Tabulka č. 14	Postoje žáků ke škole (Pearsonův korelační koeficient mezi faktory)
str. 127	Tabulka č. 15	Postoje žáků ke škole (Pearsonův korelační koeficient mezi faktorem hodnocení a vybranými položkami)
str. 193	Tabulka č. 16	Struktura kritérií vlastního hodnocení školy
str. 35	Graf č. 1	Postoje k autoevaluaci (v % odpovědí)
str. 137	Graf č. 2	Které evaluační nástroje zveřejněné na <a href="http://www.evaluaclinastroje.cz">www.evaluaclinastroje.cz</a> jste využili, nebo se chystáte využít?
str. 160	Graf č. 3	Splnila konference vaše očekávání vzhledem k tématu?
str. 164	Graf č. 4	Naplnění očekávání účastníků přímých aktivit vzájemného učení
str. 166	Graf č. 5	Nárůst sledovanosti webových stránek projektu <a href="http://www.nuov.cz/ae">www.nuov.cz/ae</a>
str. 67	Schéma č. 1	Systém nabídky evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě



## Seznam použitých zkratk

- 2EQBS** – *Education Quality Benchmark System*
- AE** – *autoevaluace*
- AISIS, o.s.** – *obecně prospěšná společnost zabývající se také vzděláváním, vydavatelství*
- BOZP** – *bezpečnost a ochrana zdraví při práci*
- CAF** – *Model CAF (Common Assessment Framework – společný hodnotící rámec)*
- CALLA** – *lingvistický institut v USA*
- CERMAT** – *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání*
- CZESHA** – *Unie školských asociací ČR*
- ČR** – *Česká republika*
- ČSN EN ISO 9001:2001** – *mezinárodní norma, kladoucí požadavky na systémy managementu jakosti organizací*
- ČŠI** – *Česká školní inspekce*
- EFQM** – *European Foundation for Quality Management*
- EN** – *evaluační nástroj*
- EQBS** – *Education Quality Benchmark System*
- ESF** – *Evropský sociální fond*
- FF MU** – *Filozofická fakulta Masarykovy univerzity*
- FF UK** – *Filozofická fakulta Univerzity Karlovy*
- FSS MU** – *Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity*
- G** – *gymnázium*
- IBM SPSS Statistics Base** – *statistický software*
- ICT** – *Informační a komunikační technologie*
- IES** – *International Education Society London*
- IPPP** – *Institut pedagogicko-psychologického poradenství*
- INOSKOP** – *projekt s názvem „Inovativní školy v Praze“, který byl realizován v období 2006 – 2008*
- ISO 9001** – *mezinárodní norma, kladoucí požadavky na systémy managementu jakosti organizací*
- ISO/IWA 2:2003** – *směrnice pro aplikaci normy ISO 9001:2001 ve vzdělávání*
- KEA** – *nástroj pro sledování studijních pokroků žáka*
- KMO** – *Kaiser-Meyer-Olkinova míra používaná pro posouzení vhodnosti faktorové analýzy*
- Kurikulum G** – *projekt MŠMT a VÚP s názvem „Podpora učitelů gymnázií jako pilířů kvality gymnaziálního vzdělávání“, který byl realizován v období 2009 – 2012*
- Kurikulum S** – *projekt MŠMT a NÚOV s názvem „Podpora plošného zavádění školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání“, který byl realizován v období 2009 – 2012*
- MAX-QDA** – *analytický software pro analýzu dat z kvalitativního výzkumu*
- MCEI** – *dotazník Multicultural Classroom Environment který vytvořil Carroll (2006)*
- MEC** – *Metodické a evaluační centrum, o.p.s.*
- MFF UK** – *Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy*
- MŠ** – *mateřská škola*
- MŠMT** – *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*
- NIDV** – *Národní institut pro další vzdělávání*
- NÚOV** – *Národní ústav odborného vzdělávání*

- NÚV** – Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- OCDDQ-RS** – dotazník Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary, který vytvořili autoři Kottkamp, Mulhern a Hoy (1987)
- OECD** – Organisation for Economic Co-operation and Development
- OFSTED** – školská inspekce v Anglii – Office for Standards in Education
- OV** – odborný výcvik
- PAT** – metoda pro předjímání reakcí lidí na změnu publikovaná Le Cardinal a kol. (1994), zkratka vzniklá z francouzských slov *OBAVY* (Peurs), *LÁKADLA* (Attraits), *POKUŠENÍ* (Tentations)
- PAU** – asociace Přátelé angažovaného učení
- PedF JU** – Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
- PedF MU** – Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- PedF TU** – Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci
- PedF UK** – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
- PedF UP** – Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
- PedF ZČU** – Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni
- Pilot S** – projekt MŠMT a NÚOV s názvem „Tvorba a ověřování pilotních školních vzdělávacích programů na vybraných SOŠ a SOU“, který byl realizován v období 2006 – 2008
- PISA** – mezinárodní výzkum pod patronací OECD čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti pro 9. ročník základní školy a 1. ročník střední školy
- PÚV** – index potřeby úspěšného výkonu
- PVN** – index potřeby vyhnout se neúspěchu
- RVHŠ** – evaluační nástroj Rámec pro vlastní hodnocení školy
- RVP** – Rámcový vzdělávací program
- SCIO** – společnost Scio (zjišťování a hodnocení výsledků vzdělávání, působí v oblasti českého školství od roku 1996)
- SKAV** – Stálá konference asociací ve vzdělávání
- SOŠ** – střední odborná škola
- SOU** – střední odborné učiliště
- SŠ** – střední škola
- SW** – software
- SWOT** – SWOT analýza – metoda, jejíž pomocí je možno identifikovat silné (ang: Strengths) a slabé (ang: Weaknesses) stránky, příležitosti (ang: Opportunities) a hrozby (ang: Threats)
- ŠPP** – školní poradenské pracoviště
- ŠVP** – Školní vzdělávací program
- TED** – Neziskový počin sdružující v USA od roku 1984 odborníky z tří oblastí: technologie, zábava a design
- TIMSS** – Trends in International Mathematics and Science Study – mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání pro 4. a 8. ročník ZŠ
- ÚIV** – Ústav pro informace ve vzdělávání
- UNESCO** – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)
- UNICEF** – Dětský fond Organizace spojených národů (The United Nations Children's Fund)
- UOV** – učitel odborného výcviku
- UPA ČR** – Unie psychologických asociací České republiky

**VIP I** – projekt MŠMT, IPPP a NÚOV s názvem „Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání“, který byl realizován v období 2005 – 2008

**VIP II** – projekt MŠMT a IPPP s názvem „Rozvoj školních poradenských pracovišť – Vzdělávání – Informace – Poradenství II“, který byl realizován v období 2009 – 2011

**VÚP** – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

**WHO** – World Health Organization

**WIHIC** – dotazník *What Is Happening In this Class* který vytvořil autorský tým: Fraser, McRobbie, Fischer (1996)

**ZŠ** – základní škola

**ZUŠ** – základní umělecká škola

## O autorech



**PhDr. Martin Chvál, Ph.D.**

Podílí se na výzkumech v oblasti vzdělávání na Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Vyučoval a příležitostně vyučuje na Matematicko fyzikální fakultě, Filozofické fakultě i Pedagogické fakultě UK. Oblastmi jeho odborného zájmu jsou pedagogická evaluace, metodologie společenskovedního výzkumu, statistika. Byl hlavním manažerem projektu Cesta ke kvalitě.



**Mgr. Karel Černý, Ph.D.**

Podílí se na výzkumech v oblasti vzdělávání na Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Působí také na Pracovišti historická sociologie na Fakultě humanitních studií. Zabývá se výzkumy veřejného mínění a také rolí mládeže a vzdělávání na politických změnách v regionu Blízkého východu. Pro projekt Cesta ke kvalitě připravoval dotazníky, ankety, realizoval rozhovory a zpracovával dílčí výzkumné zprávy.



**PhDr. Hana Košťálová**

Věnuje se dlouhodobě praktické pomoci školám při snahách o systematické zvyšování kvality výuky. Pracuje jako národní koordinátorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a jako vedoucí expertní rady projektu Pomáháme školám k úspěchu. Externě vyučovala na Pedagogické fakultě UK, jako externistka působí na VŠE Praha. Hlavní oblastí jejího zájmu je rozvoj čtenářské gramotnosti jako nástroje učení, individualizace výuky a učení a hodnocení. Připravila scénáře peer review a většiny z nich se účastnila jako odborný garant.



**prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.**

Přednáší na Přírodovědecké fakultě a Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě. Ve výzkumu se zaměřuje na edukaci fyziky a dalších přírodních věd s podporou ICT. Oblastí jejího zájmu v posledních deseti letech je rovněž evaluace, kterou také přednáší. V projektu Cesta ke kvalitě garantovala práci skupiny expertů, kteří se podíleli na tvorbě metaevaluačních kritérií a doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol.



**Ing. Stanislav Michek**

V Národním ústavu pro vzdělávání (dříve Národní ústav odborného vzdělávání) spoluřeší národní i mezinárodní projekty věnující se evaluaci a zajišťování kvality odborného vzdělávání. Vyučuje na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Oblastmi jeho odborného zájmu je pedagogická evaluace a školský management. Byl zástupcem hlavního manažera projektu Cesta ke kvalitě a zodpovídal za tvorbu evaluačních nástrojů.



**doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.**

Vede Katedru Sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Výzkumně se orientuje na problematiku vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Garantuje výuku metodologie v rámci oboru Sociální pedagogika a doktorského studijního programu Pedagogika. V rámci projektu Cesta ke kvalitě působil jako koordinátor expertní skupiny pro přípravu evaluačních nástrojů.



### **prof. PhDr. Milan Pol, CSc.**

Působí na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se obecnou pedagogikou, vedením, řízením a správou škol a školství a pedagogickou evaluací. Je autorem či spoluautorem několika knižních a řady dalších odborných textů. V současné době se věnuje výzkumu vedení procesů organizačního učení ve školách. V projektu Cesta ke kvalitě se podílel na koncepčních otázkách a v jisté míře i na tvorbě a ověřování některých hodnotících nástrojů a dalších výstupů projektu.



### **Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.**

Pracuje jako odborný asistent Ústavu pedagogiky a sociálních studií na PdF UP v Olomouci a působí i v Institutu celoživotního vzdělávání na FF UP v Olomouci. Odborně se profiluje v pedagogické evaluaci a ve školském managementu. Působí i jako lektorka aktivit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zejména funkčního studia ředitelů škol a doplňujícího pedagogického studia. V projektu Cesta ke kvalitě se podílela na koncepčních otázkách a zodpovídala za vznik příkladů inspirativní praxe.



### **Mgr. Lucie Procházková**

Vystudovala český jazyk-dějepis na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, několik let učila na základní škole. Pracovala ve Výzkumném ústavu pedagogickém, kde se zabývala autoevaluací školy a hodnocením žáků. Své doktorské studium má zaměřené rovněž na problematiku autoevaluace školy. V projektu Cesta ke kvalitě zodpovídala za realizaci výzkumných aktivit projektu.



### **PhDr. Ivana Šánilová**

Vede krajské pracoviště Praha a Střední Čechy Národního institutu pro další vzdělávání, metodicky zajišťuje studium k výkonu specializovaných činností Koordinátor ŠVP, spolupracuje na tvorbě a realizaci projektů, akreditací vzdělávacích programů. Oblastmi jejího odborného zájmu jsou specifika vzdělávání pedagogických pracovníků, metodologie společenskovedního výzkumu a oblast andragogiky. V projektu Cesta ke kvalitě zodpovídala za přípravu a realizaci vzdělávacích aktivit pro koordinátory autoevaluace a poradce autoevaluace.



### **Mgr. Jana Štybnarová**

V projektu Cesta ke kvalitě zodpovídala za realizaci aktivit vzájemného učení škol a poskytování poradenství, koordinovala tvorbu bulletinů a vznik dalších publikací projektu. Dříve pracovala na MŠMT a v odboru koncepce vzdělávání skupiny regionálního školství se zabývala tématem evaluace. Administrovala systémové projekty KVALITA I a KVALITA II. V soukromé sféře pracovala na vývoji didaktických úloh pro vzdělávací portál Škola za školou. Vyučovala na 1. stupni základní školy.



## Věcný rejstřík

### A

Akontabilita 9, 14, 18, 191, 209  
 Anketa 8, 23, 31, 32, 69, 70, 73, 76,83, 138,  
 149, 155, 160, 165, 184, 236, 240, 249  
 Arch 23, 24, 99, 101, 102, 134, 146, 195, 202  
 hodnotící 73, 89, 91, 237  
 sebehodnotící 73, 89, 91, 237  
 posuzovací 65, 68, 70, 73, 98, 101, 117,  
 118,120, 128,133, 236, 237  
 hospitační 73, 96,102  
 Autoevaluace školy 14,18, 21, 23, 29, 52, 63,  
 65, 121, 162, 163,169, 170, 182, 183, 187,  
 232, 233, 239, 250

### C

Certifikáty kvality 26, 27  
 Cronbachovo alfa 72, 104, 106, 108, 112,  
 116, 123, 125, 127, 245

### D

Dimenze 17, 30, 34, 40, 42, 52, 102, 111,  
 112, 124, 125, 126, 181  
 Dotazník 8, 22, 23, 28, 30, 32,42, 52, 54,  
 59, 70, 77,87, 94, 95, 102,117, 121,126,  
 135,137, 147, 162, 163, 198, 212,215, 225,  
 228, 231, 236, 237, 246,249  
 pro žáky 70, 73, 80, 102,105, 109, 111,  
 114, 121,126, 149, 237  
 pro učitele 70,73, 87, 102, 104, 113, 114,  
 121, 123  
 pro absolventy 71, 73, 103, 135, 136  
 pro rodiče 51, 70, 73, 102,104

### E

Evaluace 7, 9, 13, 14, 17, 18, 21,23, 26,30,  
 65, 74, 98, 99, 162, 176, 179, 180, 182,  
 186, 227, 231, 232, 249, 250  
 dialogická 17, 18, 25, 30, 211, 212  
 interní 18, 25, 30, 32, 56, 211, 212, 215  
 externí 18, 25, 30, 56, 211, 212, 215

### F

Faktory 30, 35,43, 50, 53, 87, 104,108, 112,  
 114, 116, 124,128, 179, 186, 213, 230,  
 245, 246

Faktorová analýza 35,37, 125, 245  
 Fáze procesu řízení změny 59  
 iniciační 57, 60  
 implementační 60  
 inkorporační 59, 60  
 Formy výuky 73, 81, 96, 100, 101, 237

### K

Klima 72, 100,106, 110, 144, 147, 213, 219  
 školy 26, 28, 29, 44, 73, 74, 77, 102, 103,  
 137, 138, 203, 204, 213, 226, 229, 288  
 třídy 64, 68, 70, 73, 78, 104,106, 115, 138,  
 228, 236  
 učitelského sboru 71,73, 78, 104, 106,108,  
 137, 138, 149, 153, 237, 243, 245  
 Kompetence 25,31, 43, 44, 51, 74, 86, 94,  
 95, 98, 119, 120, 163, 172, 174, 178, 180,  
 182, 224, 233  
 k učení 98,100, 120, 227  
 koordinátora autoevaluace 183, 187  
 Koordinátor autoevaluace 8, 10, 32, 63, 77,  
 163, 168, 169, 173, 176,180, 184,186, 195,  
 215, 239  
 Kritéria 17, 26, 27, 30, 31, 55, 66, 68,  
 74,76,89,95, 101, 106, 128, 129, 133, 144,  
 147, 148, 150, 152 -154, 156, 159, 163,  
 165, 168, 180, 182, 184, 186, 192 -194,  
 196,203, 209,211, 213, 225, 231  
 metaevaluační 159, 192, 196, 197, 205,  
 211, 238, 249  
 hodnocení škol zřizovatelem 192, 193, 202  
 Kultura školy 17, 113, 230

### M

Metodický původce 67, 68, 73, 74, 129,131,  
 236  
 Metody  
 výuky 100, 101  
 výzkumu 64, 100  
 Motivace 10, 31, 32, 52, 57, 59, 68, 79, 86,  
 100, 112, 123, 124, 131, 142, 157, 166,  
 176, 185, 209, 213, 230, 231  
 školní výkonová žáků 64, 68, 71, 73, 74,  
 123,125, 141, 149, 236

**N****Nástroje**

řízení 65  
 evaluační 3, 42, 59, 63,85, 88, 92, 93,  
 96,100, 104, 109, 114, 117, 119, 121, 128,  
 129, 134, 138, 146, 148, 153, 163, 166, 180,  
 194, 195, 196, 212,214, 221, 222, 245,247  
 měření výsledků vzdělávání žáků 65, 128, 129  
 pedagogicko-psychologické diagnostiky 64  
 výzkumné 100, 102, 107

**O**

Oblasti kvality 66, 68, 69, 74, 86, 150, 152,  
 154, 156, 186, 194, 212, 245  
 Odborný výcvik 100,,102, 138, 247, 233, 247  
 Organizační učení 139, 250, 252  
 Ověřování 129, 131, 133, 134, 136, 149, 204,  
 247, 250

**P**

Peer review 165, 166, 197, 214, 226, 235,  
 238, 241, 243, 249  
 Poradce autoevaluace 168, 169, 171, 173,  
 177, 185, 239, 250  
 Poradenství 29, 117, 118, 159, 167,171, 173  
 -178, 185, 204, 214, 239, 146, 250  
 statické 167  
 terénní 63, 167, 168, 170, 176, 177, 214  
 Postoje 33, 34, 36, 38,40, 42, 43, 46, 47, 49,  
 51, 53, 74, 81, 125, 143, 182, 186  
 k autoevaluaci 32, 34, 35, 37, 40, 52, 245  
 žáků 68, 71, 73, 100, 125,128, 149, 237,  
 245  
 Profesní portfolio 65, 71, 73, 92, 93, 237  
 Projekty  
 mezinárodní 13, 21, 25, 27, 249  
 ESF 22, 24, 25  
 zřizovatelů škol 9  
 Příklady  
 dobré praxe 8, 22, 161, 184, 233, 234  
 inspirativní praxe 8, 10, 21, 54, 55, 63, 145, 158,  
 161, 163, 166, 187, 214, 219, 220, 238, 250  
 Případové studie 3, 21, 22, 54, 55, 56, 133

**R**

Reliabilita 68, 72, 97, 100, 116, 149

Rozhovor 8, 25, 32,34, 40, 42, 43, 45, 47, 49,  
 52,54, 66, 70, 71, 73, 91, 92, 94,96, 99,  
 101, 120, 129, 133, 135, 136, 140, 144,  
 149, 152, 153, 157, 163, 165, 169, 171,  
 172, 176, 185, 226, 237, 240, 249  
 skupinový 64, 66, 70, 133

**Rozvoj**

školy 9, 17, 18, 24, 25, 26, 27, 30, 48, 50,54,  
 56, 59, 65, 74, 87, 90, 92, 93, 114, 135, 138,  
 145, 152, 155, 161,163, 169, 170, 179, 193,  
 194, 202, 204, 227, 230, 231, 233, 238, 248  
 učitelů 90,93, 97, 129

**S**

Sebehodnocení učitelů 22, 183, 220  
 Screening 113  
 Skládání účtů 14, 47, 209  
 Standardizace 97, 100, 106, 107, 110,  
 112,116 ,123, 125, 127, 134, 149  
 Škála 24, 40, 47, 71, 75, 76, 87, 90, 94,  
 99,101, 103, 106, 107, 111, 115, 117, 120,  
 124,126, 136, 169, 211

**V**

Validita 28, 57, 72, 85, 100, 106, 116, 149  
 Vlastní hodnocení školy 51,54, 58, 65, 67,69,  
 73, 74, 137, 141, 148, 149, 191,194, 196,  
 210, 211, 212, 227, 229, 236, 247  
 Vzájemné návštěvy škol 3, 139, 213, 238  
 Vzájemné učení škol 8, 32, 63, 141, 145, 146,  
 151, 152, 154, 165, 214, 238

**W**

Workshopy 8, 32, 63, 141, 145, 146, 148,150,  
 166, 214, 216, 238, 146,150, 159, 166, 214

**Z**

Zpětná vazba 10, 32, 44, 53, 55,57, 65,  
 73, 74, 75, 81, 83, 100, 117, 135, 145,  
 148,,150, 164, 165, 176, 178, 185, 195,  
 212, 215, 236, 237

**Zpráva školy**

evaluační 45, 114  
 o vlastním hodnocení 191, 192, 195, 196,  
 201, 202, 209, 210, 253





