

DETERMINANTY VÝVOJE ČESKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY JAKO UČÍCÍ SE ORGANIZACE

MICHAELA PRÁŠILOVÁ, JANA VAŠŤATKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek se na základě dostupných empirických a teoretických zjištění zaměřuje na charakteristiku vývoje využívání zpětné vazby v českých základních školách od r. 1990. Srovnává dosavadní vývoj s konceptem školy jako učící se organizace. Jeho součástí je diskuse nad vybranými determinantami ovlivňujícími využívání zpětné vazby v práci českých základních škol.

Klíčová slova: zpětná vazba, učení ze zkušenosti, učení z praxe, učící se organizace, řízení základní školy, kontrola, prostředí školy.

Abstract: On the basis of available empirical data and theoretical fundament the article focuses on characterisation of the development of working with feedback at Czech basic schools since 1990. It compares existing development with the concept of a school as a learning organisation. Particular issues determining the use of feedback at Czech basic schools are also under discussion.

Key words: feedback, learning from experience, learning from practise, learning organisation, management of basic school, control, school environment.

Úvod

Při postupné přeměně českých škol v relativně autonomní organizace (srov. např. Pol, Vašátková, 2007) je současně zvažována optimální podoba jejich řízení. Jedním z diskutovaných konceptů majících své místo v současné společnosti vědění je pojetí školy jako učící se organizace, neboť schopnost učit se rychleji než konkurence může být předpokladem k úspěchu všech organizací, tedy i škol. Text příspěvku vychází z širšího kontextu této problematiky a soustřeďuje se jen na jeden z charakteristických rysů učících se organizací – na využívání zpětné vazby. Vzhledem k významu získávání a využívání zpětnovazebných informací při učení je poukazováno na souvztažnost pojmů zpětná vazba, kontrola jako manažerská funkce, učení z praxe, učení ze zkušenosti. Na základě dostupných empirických poznatků je charakterizován vývoj využívání zpětné vazby v českých základních školách a je posuzována její funkčnost vzhledem k potřebám procesu učení se těchto škol jako organizací. Na závěr je zvažováno, čím je podoba realizace zpětné vazby v českých základních školách determinována a co tedy může ovlivnit případný záměr transformovat české základní školy v duchu konceptu učících se organizací.

1 K pojetí učící se organizace

Koncept učících se organizací si nejen ve školském prostředí získal širokou podporu díky Sengemu (2000). Charakterizuje je jako organizace, ve kterých se lidé společně neustále učí, jak se učit společně. Typickým rysem jsou procesy podporující „učení se učení“ (srov. Scheerens, Glas, Thomas, 2003). Model je diskutován a dále rozvíjen (pod vlivem rychle se měnící společnosti, globalizace, technologického rozvoje apod.) dalšími odborníky i praktiky (srov. např. Senge, 2000; Stoll et al., 2003; Clarke, 2001; Mulford, 2003; u nás pak Bedrnová, Nový et al., 1998; Pol, 2007; atd.) jsou zvažovány různé přístupy a pohledy na učící se organizaci, např. perspektiva rozvoje, perspektiva normativní a perspektiva organizačního potenciálu (srov. DiBella, Nevis, 1998). Školy, pro které je zpravidla typická relativně málo členitá organizační struktura (a z ní vyplývající kumulace a případná rotace funkcí apod.), jejichž zaměstnanci se musí kontinuálně vzdělávat a téměř všichni zabezpečovat a podněcovat proces učení u dalších jedinců (nejen žáků, ale i rodičů, kolegů apod.) postupně začínají být také vnímány jako učící se organizace. Pro ty je mimo jiné typická snaha učení se z vlastních zkušeností a tedy schopnost přizpůsobovat se rychle měnícímu prostředí v turbulentní společnosti znalostí (mění se role rodičů, sociálních partnerů, vedení školy, apod. – srov. Middlewood, Parker, Beere, 2005).

Významnou roli při charakteristice učících se škol sehrává jejich vnější makro i mezo prostředí (srov. Světlík, 2006): faktorem může být např. to, zda jsou výsledky žáků systémově sledovány s využitím standardizovaných postupů; zda jsou škole cíle nastavovány zvnějšku či zda má možnost a kapacitu doplňovat si je o cíle vlastní; zda škola je či není za nenaplnění určitých „očekávání“ zvnějšku sankcionována (např. s využitím legislativních norem); zda tím, že škola něco nově vytváří, jen reaguje na vnější pokyny či nikoliv apod. Vymezení školy jako učící se organizace je tedy v různém prostředí, v různých školských systémech odlišné. Odvíjí se od nastavení principů spolupráce a dialogu s vnějším okolím, od požadavků okolní komunity, společnosti (státu) na kvalitu práce škol, ale rovněž od vnitřního života – pravidel, způsobu práce, přesvědčení či hodnot té dané školy.

MacBeath, Sugimine (2003, s. 7) přirovnávají školu k učící se komunitě s rozloženou inteligencí a organizační pamětí. Pojetí školy jako učící se organizace tak s sebou přináší nutnost týmového řízení, učení se z minulosti, učení od ostatních, transferu znalostí, experimentování, systematického zjišťování problémů a jejich řešení atd. (srov. Bedrnová, Nový et al., 1998; Armstrong, 1999; Hroník, 2007; a další). Nejedná se „jen o prostý součet“ učení se jednotlivců či týmů, důležité je vnímání celku. Proces učení tedy není významný jen pro jednotlivce a skupiny či týmy ve škole (jeho zákonitosti sleduje psychologie a pedagogika), ale sehrává specifickou roli i pro organizaci samotnou (přibývá hledisko školského managementu). Učení se organizace jako celku znamená neustálé zlepšování jednání na základě vysoké kvality vědomostí, dat, informací i lepšího pochopení jejich účinků (srov. Bedrnová, Nový et al., 1998). Je možno ho vnímat jako proces systematického získávání, vyhodnocování a korigování „paměti“ celé organizace (srov. Hayes, 1997), k jehož zabezpečení potřebuje organizace mechanismy udržující proces učení z praxe, ze

zkušeností v určitém smysluplném celku. **Koordinace systematického využívání zpětné vazby, monitoringové a evaluační mechanismy se tak stávají „jádrom“ učících se organizací a nástrojem sloužícím k rozvoji škol. Významu nabývá kultura škol založená na upřímném dialogu a spolupráci lidí se školou spjatých, na hodnotách jako jsou vzájemný respekt, porozumění, skromnost atd., na schopnosti vnímat svou práci jakou součást celku** (srov. Kofman, Senge, 1994; Scheerens, Glas, Thomas, 2003; Vašátková, 2006, a další).

2 Vývoj pojetí práce se zpětnou vazbou v podmínkách základní školy

Při řízení školy¹ je zpětná vazba získávána prostřednictvím manažerské funkce kontroly. V procesuálním pojetí managementu se jedná o závěrečnou funkci (složku, krok) řídicího procesu. Podle Vodáčka, Vodáčkové (1999) je posláním kontroly včasné a hospodárné zjištění nedostatků, jejich rozbor a přijetí závěrů k odchylkám, které v řízeném procesu charakterizují rozdíl mezi záměrem (plánem) a jeho realizací. Kontrola prolíná všemi kroky řídicího procesu, poněvadž poskytuje informace o jeho průběhu a výsledcích. V návaznosti na obsah předchozí kapitoly je třeba zmínit, že vzhledem k rozvoji školy je za ideální považována realizace kontroly i jako aktivní sebekontroly všech zaangażovaných. Otázkou je, zda způsob realizace manažerské funkce kontrola zabezpečuje českým základním školám dostatečnou zpětnou vazbu pro učení z praxe, ze zkušeností. Následující text kapitoly se proto zaměřuje na deskripci vývoje fenoménu kontrola v širším kontextu řízení českých základních škol počínaje rokem 1990.

S ohledem na společenské podmínky mají na konci roku 1989 školy podobu závislých organizací, kterým jsou kritéria kvality práce nastavována zvenku, od nadřízených orgánů. Kritéria mají i politickou dimenzi (srov. „pečovatelský systém“ in Karstanje, 1999) a externí kontrola v podobě školní inspekce podle nich porovnává písemné podklady školy i edukační procesy ve škole realizované. Vedením školy je v rámci kontroly sledováno, zda v realizovaných procesech a výstupech nedochází vzhledem k nastaveným vnějším kritériím k nežádoucí odchylce. Proto je uskutečňována hospitační činnost (je určen povinný počet hospitací), prověrky vědomostí žáků, rozbor a hodnocení výchovně vzdělávacích výsledků, kontrola školní dokumentace, žákovských prací a sešitů, běžná kontrola denních činností pracovníků školy. Pracovníci školy se na formulování podoby očekávané kvality nespoluodílejí, jejich úkol je redukován na pouhé plnění pokynů a příkazů. Takto jsou vedeni k přesouvání rozhodování a zodpovědnosti „nahoru“ i k upřednostňování jednoduchých a jednoznačných pokynů a postupů (srov. Mareš et al., 1991).

V období po roce 1989 se pojetí kontroly jako manažerské funkce odvíjí pře-

¹ Řízení školy je v textu příspěvku pojímáno jako řídicí proces probíhající uvnitř školy s cílem zabezpečit její činnost tak, aby vedla k dosahování stanovených cílů. (Prášilová, 2008)

devším od manažerské kompetentnosti jednotlivých ředitelů základních škol. Až do roku 1996 se autorkám příspěvku nepodařilo dohledat empirické poznatky o realizaci manažerské funkce kontrola v základních školách². Na základě vlastní zkušenosti i odvozením z pozdějších empirických nálezů mohou pouze předpokládat, že je kontrolní činnost v základních školách podceňována, především pokud se týká pedagogické práce. Důvodem může být manažerská nekvalifikovanost většiny nově nastoupivších ředitelů škol převážně jmenovaných do funkce z pozice učitele (a na základě doporučení pedagogických sborů) i absence povinnosti provádět kontrolu (neplatí povinnost realizovat stanovený počet hospitací; neexistuje systémové sledování výsledků žáků apod.).

Ve vnějším okolí škol se podoba požadavků na jejich práci vytváří postupně. Česká školní inspekce (dále ČŠI) se jen zdlouhavě konstituuje – její koncepce se začíná realizovat teprve od roku 1995. Dá se však očekávat, že především ředitelé právních subjektů se věnují kontrolní činnosti v oblasti financování, personálně-právních záležitostí, bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, hygieny, neboť zde vnější dohled nad jejich prací plně funguje. Se zahájením činnosti ČŠI se objevují i první poznatky o kvalitě řízení škol (jsou sledovány podle struktury: plánování, organizování, vedení a motivování lidí, kontrolní mechanismy), tedy i o pojetí manažerské funkce kontroly v základních školách. Jak vyplývá z publikovaných zpráv, děje se tak až do roku 2003. V *Inspekční... (1996)* je mezi nejčastějšími zjištěnými nedostatky uvedena nedostatečná a nesystematická kontrolní a hospitační činnost. V rámci tematické inspekce ČŠI (Čermák, 1998) je konstatováno, že jen někteří ředitelé mají zpracovaný systém kontroly a hodnocení, kritéria mají různou úroveň, od pouze rámcových a neobjektivních deklamací až po přehledné, motivující. *Zpráva o... (1999)* uvádí, že nedostatky kontrolního systému mají původ v jeho nesystematičnosti. Kontroly jsou prováděny nahodile a formálně, chybí záznamy, využívání závěrů z provedených kontrol není standardně využíváno k pozitivnímu ovlivňování činnosti školy. Ve *Zprávě... (2000)* je kontrolní činnost považována za nejslabší článek řízení škol, je zaznamenáno, že na školách není vytvořen účinný systém kontroly, jehož výsledky a závěry by měly zjevný vliv na zkvalitnění výuky.

I po roce 2000 jsou ve výročních zprávách ČŠI (*Obsah..., 2001; Zpráva..., 2002; Výroční..., 2003*) hodnoceny kontrolní mechanismy negativně. Je poukazováno, že kontrolní činnost není realizována systémově, zjištění se neanalyzují a dál se s nimi nepracuje. Následná kontrola odstraňování závad se děje jen formálně nebo vůbec. Např. ve *Zprávě... (2002, s. 11)* je konstatováno, že „nejméně ve třetině sledovaných škol je nedoceněn význam komplexnosti v kontrolní činnosti prováděné vedením školy, s tím souvisí nedostatečná analýza získaných poznatků, formální nebo žádná kontrola odstraňování zjištěných nedostatků, absence sebehodnotících prvků ve výročních zprávách“. Opakovaná zjištění ČŠI o podcenění významu kontroly v řídicím procesu jsou v souladu s výsledky profesiografických šetření pro pozice vedoucích pracovníků základních škol. Šetření uskutečněná pomocí autogramu týdenní pracovní doby ukazují, že doba věnovaná pedagogickým kontrolám, diagnostické

2 U všech následujících prezentovaných zjištění je potřeba zdůraznit, že vzhledem ke způsobu získávání empirických dat je možnost jejich zobecnění omezená.

a hospitační činnosti představuje jen malý časový úsek ze skutečně realizované týdenní pracovní doby respondentů (podrobněji viz v příloze č. 1).

Poznatkům ČŠI o realizaci kontroly (jakožto vágně etablované součásti evaluace škol) při řízení základních škol odpovídají nečetné nálezy pedagogického výzkumu. Beran a Švec (1996, s. 107) zjišťují, že „současné teoretické poznatky o cílech, funkcích a metodách vnitřní evaluace zatím v malé míře ovlivňují ředitelovo pojetí evaluace a její praktické provádění“. Na s. 108 prezentují přesvědčení učitelů o malé účinnosti činnosti ČŠI na celkový chod školy a další statisticky významná zjištění od ředitelů škol, kteří nejsou vždy přesvědčeni o funkčnosti vnitřní evaluace (u značné části jejich učitelů vyvolává pocit ohrožení), avšak pokládají ji za nezbytnou v systému školy. Eger a Jakubíková (1998, s. 177) zjišťují, že kontroly se na školách využívá k prověřování svěřené odpovědnosti a k „pouhému“ informování o výsledcích práce. Na základě dosavadních poznatků o řízení škol pak např. Svoboda et al. (1999) doporučují v rámci tzv. vysokoškolského funkčního studia předpřipravit řídicí pracovníky pro kontrolní činnost. Obst (2007) reflektuje zkušenosti z realizace funkčního studia a upozorňuje na skutečnost, že pedagogičtí pracovníci jako „vědomostní“, „znalostní“ pracovníci nepotřebují kontrolu ve stylu „má dáti – dal“, ale vytvoření klimatu, v němž je pozitivně hodnoceno, že jsou schopni reflexe své pedagogické práce a na základě ní i jejího zdokonalování.

Vnější tlak na školy ve smyslu věnování větší péče evaluačním procesům se postupně zvyšuje se vzrůstající autonomií škol v různých oblastech jejich práce. Obligatorně je nastavena povinnost každoročně vypracovat a zveřejnit výroční zprávu školy (zákon č. 139/1995 Sb.). Hodnocení jejich úrovně v prvním roce realizace provádí Čermák (1998, viz v příloze č. 2) a na základě zjištění doporučuje vytvořit závaznou metodiku ke zpracování a tedy ke zvýšení kvality těchto veřejnoprávních dokumentů. Obsah a forma výročních zpráv se výrazně nezlepšuje ani za školní rok 1999/2000. „Výroční zprávy byly zpravidla jen popisné, školy málo využívaly vlastních hodnotících nástrojů.“ (Zpráva..., 2000). I později ČŠI opakovaně kritizuje výroční zprávy škol kvůli jejich statistickému charakteru (obsahují statistické údaje), což však může vyplývat z podoby legislativně předepsané osnovy výroční zprávy.

2.1 Autoevaluace, vlastní hodnocení školy

Od r. 2003 přecházejí všechny české základní školy do právní subjektivity, posléze získávají i pedagogickou autonomii v podobě školních vzdělávacích programů (termín zahájení jejich implementace je 1. 9. 2007). Vzniká tak i v českém prostředí potřeba posílit procesy směřující k rozvoji škol z jejich vnitřních zdrojů, k finančně méně náročným způsobům zajišťování kvality práce škol (než je jen ryze kontrolní, externí činnost v podobě např. inspekce), ale také ke skládání účtu (tzv. akontabilitě – podrobněji in Pol, 2007). Ve všech pozdějších koncepčních a strategických dokumentech a zároveň i ve vyjádřeních odborníků se začíná stále častěji prosazovat koncept autoevaluace školy. Ve výročních zprávách ČŠI z let 2003 až 2007

3 V zahraniční lze tyto trendy sledovat od 80. let 20. stol, avšak i přesto nejsou do dnešní doby všude samozřejmostí.

se již nehovoří o kontrole; výběrově je sledován jen fenomén autoevaluace, vlastního hodnocení školy, který ovšem není do dnešní doby v českém prostředí nijak jednoznačně vymezen ani specifikován z hlediska žádoucí kvality provádění (srov. Prášilová, Vašátková, 2006a). Když se na sledování tohoto fenoménu v letech 2004 a 2005 ČŠI tématicky zaměřuje (Autoevaluace..., 2004; Vlastní..., 2005) není tudíž zřejmé, o co se ve svých závěrech opírá.⁴

Suchá (2001) tlumočí názor ředitelů, že za daných podmínek zatím nelze na základní škole provádět plnou autoevaluaci: především kvůli velké časové náročnosti přípravy, realizace i vyhodnocování výsledků. Prášilová (2003) konstatuje problémy ředitelů škol při projektování autoevaluace (např. obtížné vymezení indikátorů kvality, rozlišení projektu evaluace od projektu rozvoje školy apod.). Kitzberger (2004) upozorňuje, že ředitelé upřednostňují ty nejméně exaktní způsoby zjišťování informací o kvalitě vlastní školy (pozorování, rozhovory oproti externím testům a analýzám různých dokumentů), způsoby získávání informací o škole si někteří ředitelé zaměňují s kritérii úspěšnosti školy. Za nejvýznamnější indikátory kvality školy pak považují ty z oblasti procesů ve škole probíhajících včetně vztahů mezi účastníky vzdělávání. Výsledky vzdělávání, kromě úspěšného postupu na střední školu a úspěšnosti ve studiu na střední škole, se mezi nejčastější odpovědi nedostávají. Tehdejší situaci lze tedy charakterizovat tím způsobem, že se systémy vnitřní evaluace školy teprve začínají tvořit, účinnost kontroly pedagogického procesu se zvýšit nedaří; autoevaluaci primárně podporující rozvoj školy ve školách chybí (srov. Výroční..., 2004; Autoevaluace..., 2004).

Nová legislativa přináší českým školám povinnost provádět od 1. 1. 2005 evaluační procesy (zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 15/2005 Sb. ukládají realizaci tzv. vlastního hodnocení školy; rámcové vzdělávací programy pak tzv. autoevaluaci školy). Ve školní praxi vzniká problém s naplněním této povinnosti, neboť je pojmenovávána různě a kvalitativně různě vymezena (podrobněji viz v Prášilová, Vašátková, 2006a). Pro školy tak vzniká nejednoznačné zadání. Za všechna možná nedorozumění, která ve školní praxi ohledně těchto pojmů vznikají, dva příklady z dokumentů vytvořených a používaných vedoucími pracovníky základní školy (Prášilová, 2007b):

1. Autoevaluace je uvedena jako zdroj informací pro rozhodování ředitele.

2. Autoevaluace je prezentována jako jeden bod kontrolní činnosti.

Je opětovně ověřeno (Prášilová, Vašátková, 2006a, b, c; Vlastní..., 2005; atd.), že: výsledky jsou ve většině škol prezentovány a diskutovány, ale ne vždy jsou přijímána systematická opatření směřující ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu; jen v menší části škol plní vlastní hodnocení funkci účinné zpětné vazby, která by byla dále promítána do konkrétních opatření. **Určité aktivity zaměřené na interní evaluaci škol tedy probíhají, chybí jim však různorodost, systémovost, účelnost, cykličnost.** Rovněž jsou reflektovány silné obavy pedagogických pracovníků ze zveřejnění negativních zjištění o práci školy (Prášilová, Vašátková, 2007), což tlumí pozitivní potenciál těchto procesů.

4 Totéž se týká i dalších empirických šetření, jejichž výsledky a závěry v textu prezentované je tedy nutno brát s jistou rezervou.

Pro úspěšnou realizaci autoevaluačních procesů, je zapotřebí vytvořit vhodné podmínky, mezi něž patří kvalitní teoretická příprava ředitelů škol (srov. Šlajchová, 2007, s. 16). Totéž potvrzují i Prášilová (2007b), Vašátková (2007) při analýze projektů vlastního hodnocení škol v době, když se již projekty mají realizovat. Ve většině projektů nacházejí: pouhé „kopírování legislativy“ (tj. zvnějšku nastavených požadavků); „slohová cvičení“ (v nichž jsou místo kritérií kvality naformulovány nehodnotitelné oblasti nebo je k obecnému textu přiložen jako jediný nástroj zcela nahodile vytvořený dotazník apod.), „pouhé“ harmonogramy aktivit; v projektech se nepočítá s participací dalších aktérů školního života (kromě učitelů– srov. se zjištěním in Prášilová, Vašátková, 2006b). Nedostatek zkušeností s evaluačními procesy a formální přístup k nim potvrzuje též ČŠI (Výroční..., 2006/2007). Konstatuje nekoncepčnost práce se zpětnou vazbou na různých úrovních školy a prezentuje, že „často chybí vyhodnocení konkrétního přínosu projektu školy pro její rozvoj a pokrok ve vzdělávání“ (s. 12).

3 Pojetí a determinanty využívání zpětné vazby v základních školách

Z hlediska celkového pojetí školy jako učící se organizace je učení z praxe, ze zkušenosti, parciálním avšak podstatným tématem. Patří mezi pět hlavních činností⁵ v nichž učící se organizace projevují svou dovednost (Garvin in Armstrong, 1999, s. 524). Zlepšuje výkon pracovníků i celých organizací. Často užívanou teorii učení ze zkušenosti známou jako Kolbův cyklus (podrobněji viz v Armstrong, 1999 apod.) lze s jistotou obezřetností aplikovat i na učení se celé školy. Za tímto účelem je však zapotřebí začlenit přímo do fungování školy takové zpětnovazební procesy, které pracovníkům umožní systematicky reflektovat učiněné zkušenosti. Podle Armstronga (1999, s. 251) je optimální, když v systému existuje „samoregulační mechanismus zpětné vazby“.

Geneze vývoje využívání zpětné vazby v českých základních školách ukazuje, že v práci s ní dlouhodobě existují značné rezervy. Školám není poskytována efektivní a systémová podpora k eliminaci těchto rezerv (zůstává pouze v rovině deklarativní⁶, např. Národní..., 2001; DZ, 2002, 2005, 2007). Jediným opatřením se stává zakomponování práce se systematickou zpětnou vazbou na různých úrovních školy do legislativního balíčku a následných opatření po roce 2004 (zákon č. 561/2004 Sb. a příslušné prováděcí předpisy, Hodnocení kvality..., 2006, Kritéria hodnocení..., 2007). Tento vnější tlak podpořený narůstajícím konkurenčním prostředím podněcuje základní školy ke kvantitativnímu rozšiřování záběru práce se zpětnou vazbou (např. využíváním externích, nepovinných možností pro benchmarking). I přes toto zdánlivě pozitivní zjištění je však třeba konstatovat, že dosavadní empi-

5 Tyto hlavní činnosti jsou: systematické řešení problémů vyplývajících z filosofie hnutí za kvalitu, experimentování, učení se z dosavadní zkušenosti, učení se od ostatních (benchmarking), rychlý a účinný přenos znalostí do celé organizace.

6 A ve fázi prvních vstupů do problematiky např. v rámci systémového projektu PILOT Z (VUP Praha).

rické nálezy řadí zpětnovazebné aktivity škol pouze do úrovně tzv. „adaptivního učení“ (srov. Bedrnová, Nový et al., 1998, s. 542): mají převážně utilitární charakter, chybí jim systémové pojetí (srov. Prášilová, 2002a, 2007). Mnohdy postrádají rozvojovou dimenzi ve smyslu zvyšování kvality práce školy – záměr autorů Bílé knihy (Národní..., 2001) zakotvit do legislativy i povinnost škol vypracovávat projekt rozvoje realizován nebyl.

Princip učící se školy vychází z předpokladu, že se jako organizace snaží dosahovat maxima svých možností (srov. Clark, 2001). Toto učení však může mít kvalitativně rozdílný charakter (může se jednat o tzv. „single-loop“ nebo tzv. „double-loop“). Obě pojetí zahrnují učení z předchozích zkušeností; v případě tzv. „double-loop“ se však organizace nejen učí z předchozích zkušeností, v obranné rutině, ale je schopná i flexibilně reagovat na situaci, kdy její jedinci poznají, že řešení nenajdou v předchozích zkušenostech. Tehdy volí alternativní, inovativní řešení (srov. Brooks, 2003, s. 124–125). Dosažení tohoto stavu však předpokládá zvládnutí systematické práce se zpětnou vazbou nejen v rovině „technické“, ale i „participativní“ (srov. Meuret, Morlaix, 2003).

Kvalitativní rozvoj ve využívání zpětné vazby v práci českých základních škol je determinován řadou rozmanitých faktorů z vnějšího i vnitřního prostředí škol, mezi něž např. patří:

- obecná nejistota v tom, co je žádoucí kvalita práce školy (v předpisech i kurikulárních dokumentech; srov. Prášilová, Vašátková, 2006a) a s tím související pochybnosti škol o tom, jak bude nakládáno s „interními“ informacemi škol v silně konkurenčním prostředí (srov. Prášilová, Vašátková, 2007);
- formalistické pojetí „skládání účtu“ škol (viz předepsaná podoba výročních zpráv apod.);
- nekoncepčnost a nesystémovost zpětné vazby poskytované školám z externího prostředí (srov. Prášilová, Vašátková, 2007);
- absence teoretického fundamentu v péči o kvalitu škol jakožto organizací projevující se v nepřipravenosti pedagogických pracovníků na realizaci těchto procesů (srov. Vašátková, 2006);
- zažitý styl transakčního vedení pedagogických pracovníků (Obst, 2007; Prášilová, 2007b) a dlouhá doba potřebná ke změně „mentality“ pracovníků škol ve vztahu k práci se zpětnou vazbou⁷;
- tradiční pojetí školy jako místa, v němž „kultura školy je kulturou dospělých“ (srov. Pol et al., 2003, s. 149), učení se tedy neuskutečňuje v otevřeném systému, „ve kterém může přicházet zpětná vazba z různých stran“ Hroník (2007, s. 51).

Uvedený výčet předurčuje poměrně demotivující rámec podoby práce se zpětnou vazbou do té míry, že jednotlivá škola jen s obtížemi nachází prostor pro smysluplné využívání svého potenciálu.

7 Již v roce 1992 upozorňuje Mukařovská, že: „Školy a učitelé si musí být vědomi zúčtovatelosti své práce.“ (s. 67)

4 Závěr

Záměrem příspěvku bylo posoudit, čím je determinováno využívání zpětné vazby potřebné pro rozvoj českých základních škol a jak může ovlivnit záměr transformovat tyto školy v duchu konceptu učících se organizací. Podmínkou efektivního a účinného učení na úrovni organizace je permanentní zpětná vazba získávaná systémově, systematicky a na základě kvalifikovaných postupů. S oporou o analyzovaná zjištění je možné konstatovat, že o tomto pojetí zpětné vazby (a tedy učení) je na úrovni českých základních škol předčasné hovořit. Podoba práce se zpětnou vazbou je mnohdy „technického“ charakteru, postrádá systémové, cyklické, účelné a participativní prvky. Je limitována a ovlivněna řadou vzájemně provázaných determinant. Je i přirozeným důsledkem radikálních a četných změn ve vnějších požadavcích kladených na fungování a práci škol. Pro kvalitativní rozvoj procesů organizačního učení, pro nalezení rovnováhy mezi zájmy jedinců se školou spjatých a celku je však potřeba velká míra bezpečí a stability ve vnějším okolí, čehož se českým základním školám po roce 1990 nedostává. Stane-li se model učící se organizace pro české základní školy účinnou cestou k vnitřnímu rozvoji, to vyplyne z dalšího vývoje nejen v textu pojmenovaných determinant. Značný vliv bude mít i skutečnost, zda v českém prostředí postupně dojde k žádoucímu rozvoji „evaluační kultury“ celého českého školství.

Příspěvek byl sepsán za podpory grantového projektu GA ČR 406/07/P019 Možnosti využití autoevaluace a benchmarkingu ve škole.

Literatura

- Autoevaluace ZŠ a SŠ. 2004. Zpráva o výsledcích tematicky zaměřené inspekce. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>. [cit. 2005-12-12].
- Armstrong, M. *Personální management*. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, 1999. 968 s. ISBN 80-7169-614-5.
- Bedrnová, E., Nový, I. et al. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha : Management Press, 1998. 559 s. ISBN 8085943-57-3.
- Beran, J., Švec, V. Ředitelovo pojetí vnitřní pedagogické evaluace školy. In Chráška, M., Kalhous, Z. *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*. Sborník referátů ze 4. konference ČAPV. Olomouc : ČAPV, 1996, s. 106–109. ISBN 80-902250-6-3.
- Brooks, I. *Firemní kultura, jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Brno : Computer Press, 2003, ISBN 80-7226-763-9.
- DiBella, A. J., Nevis, E.C. *How Organisations Learn. An Integrated Strategy for Building Learning Capacity*. San Francisco: Jossey-bass Publisher, 1998. ISBN 0-7879-1107-0.
- Clarke, A. *Learning Organisation*. Leicester : National Institute of Adult Continuing Education, 2001. ISBN 1-86201-1168.

- Čermák, J. Kontrola výročních zpráv o činnosti škol za školní rok 1995/1996. In *Česká školní inspekce. Tematické inspekce 1996 – 1997*. Praha : PedF UK, 1998, s. 129–135. ISBN 80-86039-48-X.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky 2002*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz>>. [cit. 2005-02-03].
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz>>. [cit. 2005-07-05].
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2007*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr2007>>. [cit. 2007-09-11].
- Eger, L., Jakubíková, D. Podniková kultura a zlepšování kvality pracovního života školy. In Eger, L. et al. *Efektivní školský management*. Plzeň : ZČU, 1998, s. 170–183. ISBN 80-7082-430-1.
- Hayes, T. The Learning Organisation: Fashionable Fad or Path to Progress? *DCUBS Research Papers*, 1997, No 22. ISSN 1392-290X.
- Hodnocení kvality základního vzdělávání*. ČŠI. [2006-10-02]. [online]. Dostupné na WWW: <http://csicr.cz/upload/hodnoceni_kvality_zakladniho_vzdelavani.pdf>. [cit. 2007-12-09].
- Hroník, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- Inspekční zpráva o školách a školských zařízeních ve školním roce 1995/96*. Praha, září 1996.
- Karstanje, P. School Autonomy and External Quality Control. In Balázs, E., Wieringen, F, Watson, L. (eds.) *A European Issue. ENIRDEM Conference papers*. Budapest, 1999. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-14-Karstanje>>. [cit. 2007-02-04].
- Kitzberger, J. Výzkumná sonda – zdroje informací o kvalitě školy a indikátory kvality podle ředitelů škol. *Učitelé listy*, 2004, roč. 11, č. 10. Ředitelské listy, s. 1–4. ISSN 1210-6313.
- Kofman, F., Senge, P. M. Communities of Commitment, The Heart of Learning Organisation. In CHawla, S., Renesch, J. (eds.) *Learning organisation*. Portland: Productivity Press, 1994, pp.14- 43. ISBN 1-56327-110-9.
- Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb 2007/2008*. Č.j. : ČŠI-678/07-S11. [online]. Dostupné na WWW: <<http://csicr.cz/show.aspx?id=113&Lang=1&Theme=5&Section=4&Rubric=8>>. [cit. 2007-09-23].
- MacBeath, J., Sugimine, H. *Self-evaluation in the Global Classroom*. London : Routledge Falmer, 2003. 240 s. ISBN 0- 415-25826-X.
- Meuret, D., Morlaix, S. Conditions of Success of School's Self-Evaluation. *School Effectiveness and School Improvement*, 2003, Vol. 14, No. 1, pp 53-71.
- Mareš, J., Kantorková, H., Jesenská, Z. et al. Učitelé a jejich problémy. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 257–268. ISSN 3330-3815.
- Middlewood, D., Parker, R., Beere, J. *Creating Learning School*. London: Sage Publications Inc, 2005. ISBN 14129-1041-2.

- Mukařovská, H. Za lepší přípravu učitelů. Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech. *Pedagogická orientace*, 1992, č. 3, s. 62–70. ISSN 1211-4669.
- Mulford, B. *School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*. OECD Commissioned Paper. Apríl 2003. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.oecd.org/document/48/0,2340,en_2649_201185_37133360_1_1_1_1,00.html>. [cit. 2007-08-13].
- Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha*. Praha : UIV TAURIS, 2001. 89 s. ISBN 80-211-0372-8.
- Obsah zprávy o školním roce 2000/2001*. Praha : ČŠI, 2001. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz/Vyr-zpr/2001/VZ_2001.htm>. [cit. 2002-01-28].
- Obst, O. *Podklady pro inovaci pojetí funkčního studia ředitelů škol*. Olomouc, 2007. Interní materiál KPG PdF UP.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Zounek, J. Je kultura české školy kulturou dospělých? In *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno : Konvoj, spol. s.r.o., 2003, s. 148–156. ISBN 80-7302-064-5.
- Pol, M. *Škola v proměnách*. Brno : MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- Pol, M., Vašátková, J. K řízení autoevaluace školy. *Pedagogická revue*. 2007, roč. 59, č. 3, s. 274-287.
- Prášilová, M. *Využití výsledků profesiografického šetření pro stanovení obsahu profesního vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků*. Disertační práce. Olomouc, 2001. Školitel Otto Obst. PdF UP.
- Prášilová, M. (2002a) *Hospitační činnost na ZŠ*. Olomouc, 2002. Nepublikováno.
- Prášilová, M. (2002b) *Nárůst administrativy jako zátěžový faktor v práci manažerů škol*. In *Výzkum školy a učitele: 10. výroční konference ČAPV: Sborník referátů*. [CD-ROM]. Praha : PdF UK, 2002.
- Prášilová, M. *Analýza projektů zahájení autoevaluace školy*. Olomouc, 2003. Nepublikováno.
- Prášilová, M. (2007a) *Autosnímek pracovního týdne ředitele ZŠ*. Olomouc, 2007. Nepublikováno.
- Prášilová, M. (2007b) *Analýza portfolií ředitelů základních škol připravených ze stávajících pracovních materiálů a dokumentů ZŠ*. Olomouc, 2007. Nepublikováno.
- Prášilová, M. *Řízení základní školy v letech 1990–2007*. Olomouc : UP, 2008. ISBN 978-80-244-2036-3.
- Prášilová, M., Vašátková, J. (2006a) *Současné pohledy na procesy vnitřní evaluace škol v českém prostředí*. *Pedagogika*, 2006, roč. 16., č. 3, s. 273–284. ISSN 0031-3815.
- Prášilová, M., Vašátková, J. (2006b) *Autoevaluace české školy a její aktéři*. In Sikorová, Z. (Ed.) *Pedagogická evaluace 06*. Ostrava : PdF OU, 2006. [CD-ROM] ISBN 80-7368-272-9.
- Prášilová, M., Vašátková, J. (2006c) *Vlastní hodnocení školy a realita*. In *SCHOLA 2006 Kvalita výchovy a vzdělávání*. Bratislava : STU, 2006, s. 443–450. ISBN 80-227-2389-4.
- Prášilová, M., Vašátková, J. (2007) *Česká škola = učící se škola? Pedagogická orienta-*

- ce, 2007, č. 1, s. 5–11. ISSN 1211-4669.
- Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. M. *Education Evaluation, Assessment and Monitoring*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publisher, 2003. ISBN 90 265 19591.
- Senge, P. (et al). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday, 2000. ISBN 0-385-49323-1.
- Stoll, K., Fink, D. Earl, L. *It's about learning (and it's about time)*. London: Routledge-Falmer, 2003. ISBN 0203994795.
- Suchá, J. *Autoevaluace na základní škole. Závěrečná práce rozšiřujícího studia*. Pdf UP Olomouc, 2001. Vedoucí práce Otto Obst.
- Světlík, J. *Marketingové řízení školy*. Praha : ASPI, 2006. ISBN 80-7357-176-5.
- Svoboda, J., Slavíková, L., Voženílek, B. *Nové formy vysokoškolské přípravy ředitelů škol. Realizační výstup projektu Aplikace profesního vývojového programu Peer Assistant Leadership – shadowing v podmínkách českých škol*. Praha : ÚVRŠ PedF UK, 1999.
- Šlajchová, L. Autoevaluace v praxi základních škol. *Učitel'ské noviny*, roč. 110, č. 16, s. 15–17. ISSN 0139-571.
- Tvrdá, M. *Ředitel současné české školy*. Diplomová práce. Pdf UP. Olomouc, 2007. Vedoucí práce Jana Vašátková.
- Vašátková, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Univerzita Palackého : Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
- Vašátková, J. K podobě autoevaluace v českých školách. In *Fórum o premenách školy a učitel'ské profesie*, UK Bratislava, 2007. (V tisku.)
- Vlastní hodnocení základních a středních škol*. 2005. Zpráva o výsledcích tematicky zaměřené inspekce. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>. [cit. 13.1.2005].
- Vodáček, L., Vodáčková, O. *Management (teorie a praxe v informační společnosti)*. Praha : Management Press, 1999. 289 s. ISBN 80-85943-94-8.
- Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy*. [online]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty>>. [cit. 2008-01-03].
- Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2006/2007*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/show.aspx?id=121&Lang=1&Theme=5&Section=4&Rubric=8>>. [cit. 2008-12-04].
- Zpráva o školním roce 1999/2000*. Praha: ČŠI, 2000. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>. [cit. 2002-03-07].
- Zpráva o školním roce 2001/2002*. Praha: ČŠI, 2002. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/Vyr-zpr/2002/Zpr02.htm>>. [cit. 2003-01-17].
- Zákon č. 139/1995 Sb., novela zákona ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství*. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.mvcr.cz/sbirka/index.html>>. [cit. 2008-01-03].
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (škol'ský zákon)* [online]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>. [cit. 2008-01-03].

Příloha č. 1 Výběr z výsledků profesiografických šetření vedoucích pracovníků základních škol

Rok realizace výzkumného šetření/ sondy	Pracovní pozice na ZŠ	Profesní činnosti (týdenní průměr v minutách na 1 pracovníka / v % ze skutečné pracovní doby)		
		Činnosti diagnostické a plánovací***	Hospitace a pedagogické kontroly	Pohospitační rozhovory a rozborů
1997/1998	ředitel ZŠ PS * i NPS**	131/5	77/3	25/1
1997/1998	ředitel ZŠ s PS	158/6	88/3	21/1
1997/1998	ředitel ZŠ NPS	123/4	74/3	26/1
1997/1998	zástupce ředitele ZŠ PS i NPS	102/4	123/5	26/1
2001/2002	ředitel ZŠ PS i NPS	208/7	81/3	42/1
2005/2006	ředitel ZŠ	168/5	123/4	23/1
2006/2007	ředitel ZŠ	251/8	88/3	51/2
2006/07 1. st. ZŠ a MŠ	ředitel ZŠ (sloučeného subjektu)	123/4	28/1	86/3

* PS - škola s právní subjektivitou

** NPS - škola bez právní subjektivity,

*** reálný podíl jen diagnostických činností není známý

Zdroj: Prášilová, 2001, 2002b, 2007a; Tvrdá, 2007.

Příloha č. 2 Hodnocení úrovně výročních zpráv základních škol za školní rok 1995/96

Stupeň hodnocení výroční zprávy za školní rok 1995/1996	Celková úroveň a vypočítávací hodnota výročních zpráv ZŠ (v %)	Celková analytická úroveň výročních zpráv, jejich význam pro činnost ZŠ (v %)
Vynikající	9	6
Nadprůměrná	25	20
Spíše průměrná	25	21
Průměrná	25	23
Spíše podprůměrná	11	16
Podprůměrná	4	10
Nevyhovující	0	3
Nehodnoceno	1	1

Zdroj: Čermák, 1998, přepracováno.