

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 4 / ČÍSLO 1 / 2010

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA
MASARYKOVA UNIVERZITA – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

CENTRUM ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

EVALUACE VE ŠKOLE

Editoři

Martin Chvál, Stanislav Michek, Milan Pol

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 4 / ČÍSLO 1 / 2010

Časopis Orbis scholae je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

Tento časopis je vydáván za finanční podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC 06046.

Předsedkyně redakční rady:

Eliška Walterová

Redakční rada:

David Greger, Tomáš Janík, Věra Ježková, Josef Maňák, Jiří Němec, Jaroslava Vašutová

Mezinárodní redakční rada:

Cesar Birzea – *Institute of Education Sciences, Bucharest, Rumunsko*

Botho von Kopp – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Josef A. Mestenhauser – *University of Minnesota, USA*

Wolfgang Mitter – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Pertti Kansanen – *University of Helsinki, Finsko*

Štefan Porubský – *Univerzita Mateja Bela, Slovensko*

Laura B. Perry – *Murdoch University, Austrálie*

Manfred Prenzel – *Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, Německo*

Jean-Yves Rochex – *Université Paris 8 - Saint-Denis, Francie*

Renate Seebauer – *Pädagogische Hochschule Wien, Rakousko*

Rudolf Stadler – *Universität Salzburg, Rakousko*

Anthony Welch – *University of Sydney, Austrálie*

E-mail redakce: OrbisScholae@seznam.cz

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Editoři: Martin Chvál, Stanislav Michek, Milan Pol

Technická a jazyková redakce: Věra Ježková

Korespondenci adresujte redakční radě na adresu OrbisScholae@seznam.cz

Příspěvky uveřejněné v rubrice Teoretické studie a Empirické studie jsou anonymně recenzovány ve spolupráci editorů a redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1802-4637

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 4 / ČÍSLO 1 / 2010

Editorial

Stanislav Michek, Milan Pol, Martin Chvál 5

Teoretické studie

Trendy v evaluaci práce vedoucích pracovníků škol
Milan Pol, Justina Erčulj 7

Proces a metody uznávání výsledků předchozího učení v ČR
Hana Čiháková 29

Hodnocení žáků základní školy
Ivana Shánilová 41

Empirické studie

Formulace a realizace evaluační politiky: rozpory a problematické oblasti
Guri Skedsmo 55

Možné podoby autoevaluace ve školách
Jana Vašátková, Michaela Prášílová 73

Postoje k autoevaluaci ředitelů základních a středních škol v ČR
Martin Chvál, Lucie Procházková, Karel Černý 91

K využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy
Jana Vašátková, Martin Chvál 111

Zprávy

„Autoevaluace školy a hodnocení žáků“ v osobních konzultacích k realizaci ŠVP ZV
Monika Kubů, Ladislava Šlajchová 129

Vývoj závěrečných zkoušek v učebních oborech, aneb situační zpráva a výhled do budoucna
Stanislav Michek 136

Centrum základního výzkumu školního vzdělávání (LC 06046). Zpráva o řešení projektu v roce 2009
Eliška Walterová 142

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 4 / ČÍSLO 1 / 2010

Editorial

Stanislav Michek, Milan Pol, Martin Chvál 5

Theoretical Studies

Trends in evaluation of the work of school leaders
Milan Pol, Justina Erčulj, 7

Process and methods of recognition of prior learning in the Czech Republic
Hana Čiháková 29

Assessment of pupils in elementary schools
Ivana Shánilová 41

Empirical Studies

Formulation and realization of evaluation policy: inconsistencies
and problematic issues
Guri Skedsmo 55

Possible shapes of school self-evaluation
Jana Vašátková, Michaela Prášilová 73

Attitudes to self-evaluation of heads of elementary and upper
secondary schools in the Czech Republic
Martin Chvál, Lucie Procházková, Karel Černý 91

Towards using semantic differential at school self-evaluation
Jana Vašátková, Martin Chvál 111

Reports

School self-evaluation and students' assessment in face-to-face consultations
on implementation of school educational programmes in basic education
Monika Kubů, Ladislava Šlajchová 129

Development of final examinations in vocational training fields or
Situation report and the outlook for the future
Stanislav Michek 136

Center for Basic Research on Schooling (LC06046): Report
on the research progress in 2010
Eliška Walterová 142

EDITORIAL

Pedagogická evaluace se prudce rozvíjí, a to v mnoha svých dílčích oblastech. Má to řadu příčin, někdy i – paradoxně – protikladných. Pokud jde o školy a školství, jednou z příčin je např. zesílený akcent na takové uspořádání veřejného sektoru (a škol a školství v jeho rámci), pro které bude příznačná decentralizace a relativní autonomizace institucí, ale současně silný tlak na to, aby školy mnohostranně skládaly účty ze své práce (byly akontabilní). V tomto případě vítězí představa o možnosti zajistit kvalitu zejména po vzoru způsobů uplatňovaných v komerčním světě. Současně se ovšem – z *de facto* opačných pozic, tedy z pozic akcentujících specifika veřejného sektoru a jejich dílčích částí – zdůrazňuje význam reflexe, rozvoje škol zevnitř, participace, dialogu zúčastněných. Kvalita se ve druhém případě nahlíží jako citlivý přístup k jedinečným kontextům, produkt aktivizace lidí zejména vnitřními stimuly a vnější podporou škol. Vnější síly se tak střetávají a v lepším případě spojují s vnitřními. Pro obě uvedené tendence je společným jmenovatelem „péče o kvalitu“, obě vyvolávají výrazně větší poptávku po mnohostranné evaluaci řady aspektů práce škol. Posouvá se tak teorie i praxe evaluace – byť ne vždy jedním směrem a konsenzuálně. V tomto „různohlase“ je důležité snažit se neztrácet ze zřetele zdravý rozum a cit, ale také věnovat více systematické pozornosti evaluačním procesům.

Zde zařazené texty přináší dílčí ukázky toho, co v těch oblastech pedagogické evaluace, které se bezprostředněji váží ke škole, dnes probíhá. Lze si z nich ovšem udělat určitou představu o významných tendencích i příznačných pnutích.

Hlavní uveřejněné texty mají empirický i teoretický ráz. Teoretické studie se soustředí na individuální úroveň – vedoucí pracovníky škol, ale i na žáky a také jednotlivce nacházející se mimo rámec školy. Empirické studie jsou zaměřeny na úroveň systému a na úroveň školy samotné.

V přehledové studii se M. Pol a J. Erčulj zabývají problematikou evaluace práce vedoucích pracovníků škol. Autoři poukazují, na co je kladen důraz v této oblasti, ukazují na význam vztahu evaluace a rozvoje, na problémy zaměření této části evaluace a na význam některých podmínek realizace hodnocení práce vedoucích pracovníků škol. Těžiště textu tvoří koncepce, tvorba a charakteristika evaluačních nástrojů zaměřených na práci vedoucích pracovníků škol.

Procesům a metodám uznávání výsledků předchozího učení se věnuje v první ze dvou teoretických studií H. Čiháková, která zejména ve druhé části textu porovnává realizaci procesů uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v ČR s postupy, které jsou běžné v zemích Evropské unie.

I. Shánilová se zaměřuje na hodnocení žáků základní školy. Shrnuje podstatu, význam a kvalitu hodnocení, při hodnocení žáků poukazuje na funkce hodnocení, český právní rámec, úlohu školních vzdělávacích programů a používané techniky hodnocení.

Zajímavé informace o norském systému evaluace výsledků vzdělávání, změnách v něm a upozornění na jeho některé problémy přináší empiricky založený text

G. Skedsmo. Autorka konfrontuje zjištěné informace z dotazníkového šetření mezi řediteli škol se záměry dokumentů vzdělávací politiky popisujících norský evaluační systém, zamýšlí se nad účelem běžně používaných evaluačních nástrojů a staví se kriticky k jejich zneužívání politicko-ekonomickou lobby.

Téma autoevaluace v našich školách se objevuje ve třech empirických studiích a jedné zprávě tohoto monotematického čísla. J. Vaštatková a M. Prášilová uplatňují data z výzkumných šetření k analýze stavu autoevaluace na školách. S využitím modelu pěti dimenzí autoevaluace posuzují současný charakter autoevaluace na školách, ve druhé části příspěvku podrobněji sledují organizačně-edukační charakter autoevaluace a stručně popisují možnosti využívání externího prvku v podobě kritického přítele, poradenství či realizace benchmarkingu.

Postoji k autoevaluaci ředitelů základních a středních škol v České republice se věnuje trojice M. Chvál, L. Procházková a K. Černý. Na základě faktorové analýzy postojových položek dotazníkového šetření našli souvislost postojových faktorů se zkušeností škol s autoevaluací. Využili k tomu data získaná v rámci národního projektu Cesta ke kvalitě, jehož smyslem je pomoci školám s autoevaluací.

J. Vaštatková a M. Chvál pak popisují ve své studii možnosti využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy. Kromě srovnání výsledků postojů žáků k vybraným pojmům pedagogické reality ze tří základních škol se věnují teoretickým otázkám tvorby sémantického diferenciálu. Komentují původní Osgoodovu analýzu, Chráskův dotazník ATER a uvažují o obecných možnostech zpracování dat získaných sémantickým diferenciálem.

Série textů je doplněna zprávami, které se namnoze také váží k tématu evaluace.

Teorie a v jisté míře i praxe evaluace dnes v rozvinutém světě jasně dospěla – po řadě peripetií – k explicitnímu příklonu k bezpečné a citlivé, nedestruktivní, procesuálně laděné a se změnou spojené evaluaci, ve které sehrávají důstojnou úlohu hodnotitelé i ti, jejichž činnost (nikoli osoba) je hodnocena. Doufáme, že toto číslo *Orbis scholae* u nás podpoří diskuzi o teorii a praxi pedagogické evaluace, která je dosud namnoze spíše epizodická, fragmentovaná, silně aplikačně zaměřená a nezřídka i politicky zabarvená a postrádá větší důraz na reflexi i metaevaluaci. V takovém případě by předložené číslo *Orbis scholae* vykonalo záslužnou práci.

Stanislav Michek, Milan Pol, Martin Chvál

TRENDY V EVALUACI PRÁCE VEDOUČÍCH PRACOVNÍKŮ ŠKOL

MILAN POL, JUSTINA ERČULJ

Abstrakt: V tomto textu bude věnována pozornost evaluaci¹ práce vedoucích pracovníků škol. Nejdříve poukážeme na dnešní akcenty vztahované k práci vedoucích pracovníků škol. Dále se zaměříme na některé klíčové otázky v kontextu této oblasti evaluace – zejména na vztah evaluace a rozvoje, zaměření evaluace a participativní tendence v pojetí evaluačních procesů. Poté se budeme věnovat – s oporou o řadu příkladů z různých zemí – koncepci a designu evaluačních nástrojů. V závěru naznačíme, co lze dnes vnímat jako žádoucí rysy evaluačních nástrojů používaných při evaluaci práce vedoucích pracovníků škol. Jde o přehledovou studii, která je založena na analýze především mezinárodních zdrojů vztahujících se k tématu.

Klíčová slova: evaluace, práce vedoucích pracovníků škol, evaluační nástroje

Abstract: This text will be focusing on the evaluation of the work of school leaders. Today's accents related to the work of school leaders will be presented first. Then especially the relation between evaluation and development, the bearings of evaluation, and the participative tendencies in the shaping of the evaluation processes will be discussed. Following is the description of the concept and design of evaluation tools, based upon a variety of examples from various countries. Concludingly, what can today be seen as purposeful features of the evaluation tools for the work of school leaders will be outlined. It is a survey study, mainly based on the analysis of related international resources.

Key words: evaluation, work of school leaders, evaluation tools

1 ÚVOD

Evaluace jako obor činnosti, resp. teoreticko-praktická disciplína se vyvíjí neobyčejně rychle, což má řadu příčin. Ve veřejném sektoru k těmto příčinám nepochybně patří zesílený tlak na kvalitu a efektivitu práce a také zvýrazněný požadavek akontability (povinnosti skládat účty ze své práce). V případě škol se proto zdůrazňuje význam role vedoucích pracovníků škol a v důsledku se pozornost ve zvýšené míře obrací ke kvalitě jejich práce a k možnostem její evaluace (případně autoevaluace). Evaluace práce vedoucích pracovníků škol se tak ve vyspělém zahraničí

1 V tomto textu užíváme termíny evaluace (autoevaluace) a hodnocení (sebehodnocení) jako synonyma – jsme si přitom vědomi, že v českém prostředí existuje určitá diskuze o shodnosti, či rozdílnosti těchto pojmů. V tomto textu považujeme za přijatelné ji nereflektovat.

postupně stává jedním z frekventovaných témat (srov. Huber 2003, Lashway 2003, Leithwood; Riedl 2003, MacBeath et al. 2000 aj.).

2 AKCENTY V PRÁCI VEDOUČÍCH PRACOVNÍKŮ ŠKOL

Dříve než se budeme věnovat vlastní evaluaci práce vedoucích pracovníků škol, zaměříme se krátce na některé akcenty spojované s jejich prací. Máme za to, že znalost těchto akcentů v jednotlivostech i v relativním celku může napomoci při koncipování evaluace jako uceleného a vyrovnaného procesu, ale i při řešení řady dílčích otázek, jako např. na co konkrétně ji zaměřit, jak ji strukturovat, koho do ní zapojit, jak koncipovat metaevaluaci apod. Dnes již poměrně početná literatura skýtá k tématu řadu cenných poznatků (viz např. Day 2003, Early 2002, Early; Weindling 2004, Fullan 2005, Gurr et al. 2005, Hargreaves; Fink 2006, Hoyle; Wallace 2005, Huber 2002, Ingvarson et al. 2006, Leithwood; Riehl 2003, MacBeath 2000, Pol 2007; atd.).

V současném odborném diskurzu se všeobecně předpokládá, že úspěšné vedení a řízení školy pozitivně přispívá k podpoře učení žáků, tedy ke klíčové aktivitě školního života. Současně se silně zdůrazňuje stálé (průběžné) učení vedoucích pracovníků škol v jeho mnoha formách – hodnocení, ale zejména sebehodnocení práce vedoucích pracovníků škol se přitom chápe jako potenciálně významná součást tohoto učení.

Zejména v posledních letech začal být explicitně formulován požadavek, aby byla práce vedoucích pracovníků škol zaměřena nejen na současnou situaci, ale také na budoucí směřování školy (procesy stanovování směru příštího vývoje a rozvoje školy společně dohodnutým směrem). Jinými slovy, zřetelně se doceňuje dichotomie úkolu řídit a vést.

Dalším dnes zdůrazňovaným předpokladem je, že vedoucí pracovník školy bude významně účinně podporovat procesy spolupráce v rámci školy i v kontextu vnějších vztahů školy. S tím do jisté míry souvisí požadavek, aby vedoucí pracovník školy jasně a účinně stimuloval profesní rozvoj lidí působících ve škole.

Relativně novým, dnes však již zřetelně doceňovaným aspektem práce lidí ve vedení školy je dovednost práce s daty – v zájmu zkvalitňování práce školy a také informování relevantních subjektů veřejnosti o práci školy. Jde přitom o data, která přicházejí do školy zvenčí, ale i data generovaná školou a poskytovaná zájemcům mimo školu. Ke vztahu školy a vnějšího prostředí se váží i další požadavky – vytvářet vhodné příležitosti k tomu, aby se do školního dění mohli zapojovat rodiče, školská rada a také širší obec, a současně hledat možnosti, jak sladovat směřování školy a zájmy rozmanitých, pro školu relevantních subjektů vnějšího prostředí.

Nikoliv poprvé, ale v určitém smyslu s novou naléhavostí se také zdůrazňuje zásadní význam etické dimenze práce vedoucích pracovníků škol. Dalším silným momentem vztahovaným k práci vedoucích pracovníků škol je výzva zvládnutí rozmanitosti při vedení a řízení.

Nově se dostávají do popředí další otázky a témata jako např. kontinuita ve ve-

dení (*leadership succession*), udržitelnost práce vedoucích pracovníků škol a udržitelnost fungování škol jako takových, dynamika profesní dráhy vedoucích pracovníků škol a z toho plynoucí specifika jejich potřeb a požadavků na jejich práci a mnoho dalších.

Právě uvedený výčet není úplný, naznačuje však některá zásadní očekávání vztažovaná k práci vedoucích pracovníků škol, která se v řadě případů specificky odrážejí ve snahách o evaluaci této činnosti.

3 ROZVOJOVÁ PERSPEKTIVA

Jedním z významných rysů vývoje teorie i praxe evaluace je explicitní příklon k rozvojové perspektivě evaluace, tedy ke spojení evaluace se změnou, se snahou zkvalitňovat stav zhodnoceného procesu či jevu. Teorie, ale i úspěšná praxe tak dnes již považují za nezbytné prosazovat viditelné návaznosti procesu evaluace s následnými kroky (Scriven 2003 aj.), iniciovat evaluaci právě v zájmu realizace následných kroků – s oporou o data získaná evaluací. Nyní se to zřetelněji odráží i v případě evaluace práce vedoucích pracovníků škol. Evaluace tedy představuje první sled kroků, po němž obvykle přichází sled druhý (změna či diskuze o možnostech změny, event. snad i ohlédnutí se za efektivitou změny dříve učiněné). Pokud tomu tak není, evaluace se obvykle brzy stává prakticky zbytečným a pro účastníky nezajímavým cvičením.

Četné evaluační instrumenty tak obsahují explicitní prvky, které zdůrazňují nejen procesualní, ale také rozvojovou (na rozvoj kvality zaměřenou) perspektivu. Příkladem mohou být instrumenty vytvořené v rámci iniciativy *Effective Leadership for Continuing Professional Development in Schools* (srov. Effective, nedatováno). Jejich autoři navrhuje posuzovat efektivitu specifických oblastí práce vedoucích pracovníků škol – v tomto případě rozlišují *kulturní charakteristiky; znalosti; odborné (profesionální) kvality* – v pěti úrovních, od „téměř statického stavu“ až po „optimální výkon“. U každého z témat evaluace navrhuje uvažovat o několika aspektech – pozornost tak postupně vedou od aspektů hodnocení k úvahám o možnostech změny (Obr. 1).

Obr. 1 Evaluace a rozvoj

Číslo hodnocené položky	Popis položky	Současný stav	Překážky na cestě k adekvátnějšímu stavu	Potenciální možnosti, jak překážky překonat
-------------------------	---------------	---------------	--	---

Zdroj: *Effective Leadership of Continuing Professional Development in Schools*, nedatováno

Taková struktura může být rámcem pro jasnější vymezení, co skutečně chceme hodnotit, pro poznání současného stavu a formulování hodnotícího soudu,

pro identifikaci možných překážek, ale také zdrojů podpory; může být také případným základem pro vytyčení směru a strategie rozvoje (event. pro alternativy plánu zkvalitňování). Tak lze snáze dospět k širšímu pohledu na situaci, v níž se předmět evaluace nachází.

Podobným příkladem docenění rozvojového aspektu lze v kontextu hodnocení je *Model for school leader evaluation and professional development* (Best 2007), známý z amerického státu Connecticut. Hlavní prvky tohoto modelu jsou uvedeny v Boxu 1.

Box 1 Model pro hodnocení a profesionálního rozvoje vedoucích pracovníků škol

Zhodnocení potřeb – identifikujte významné potřeby spojené s učením žáků
 Plán zkvalitnění práce školy – co bude učiněno k naplnění identifikovaných potřeb učení žáků?
 Zhodnocení výsledků
 Další kroky – jaké jsou další kroky v zájmu pokračování procesu zkvalitňování učení žáků?

Zdroj: Connecticut State Department of Education, 2007

Uvedený model mimo jiné ukazuje, co je příznačné pro řadu instrumentů hodnocení – lze je uplatnit jak při hodnocení práce vedoucích pracovníků škol, tak při hodnocení kvality práce školy jako celku.

4 K ZAMĚŘENÍ EVALUACE

Zdánlivě jednoduchá otázka v názvu této podkapitoly si zaslouží přece jen trochu více pozornosti, než by se mohlo na první pohled zdát. V odborné literatuře, když je řeč o zaměření evaluace práce vedoucích pracovníků škol, se často používají (někdy dokonce souběžně) různé pojmy – vedení (a řízení²), práce vedoucích pracovníků škol, kvalita vedoucích (a řídicích) funkcí ve škole apod. A tak i když může být zaměření evaluace ve všech těchto případech různé, v řadě zdrojů, které jsme analyzovali, nenajdeme jasnější rozdělení. Příklad z Rakouska (Box 2) ukazuje, jak odlišné (někdy snad i matoucí) může být chápání vedení a řízení. V rámci projektu SEQuALS (2001) rozpracoval rakouský tým soubor podoblastí, které by měly naplňovat oblast Řízení školy (*School management*). V tomto pojetí se zjevně odráží ještě nedávné chápání kategorie „řízení“ v širokém smyslu – zahrnující do sebe i s procesy vedení.

2 Na rozdíl mezi vedením a řízením poukazuje jeden z autorů tohoto textu např. in Pol, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007).

Box 2 Podoblasti naplňující oblast Řízení školy (příklad z Rakouska)

Řízení
Organizace a administrace školy
Způsob využívání zdrojů
Podpora odborného růstu učitelů
Styly vedení
Rozdělení úkolů v rámci učitelského sboru
Tok informací
Rozhodovací procesy ve škole

Zdroj: SEQuALS, 2001

Tento text je zaměřen na evaluaci (a v jejím rámci autoevaluaci) práce vedoucích pracovníků škol, ale i zde budeme do jisté míry věnovat pozornost také přístupům, které jsou zacíleny na další, blízké pojmy. Implicitně jsou totiž často těsně spojeny s hlavním předmětem našeho pojednání. Nejméně jednu výhodu tento přístup má – věříme, že širší záběr umožňuje lépe pochopit komplexnost předmětu evaluace práce vedoucích pracovníků škol.

Práce vedoucích pracovníků škol bývá v kontextu hodnocení nezdědka pojednávána jako práce jednotlivců – ředitelů škol. Je současně zřejmé, že když je řeč o aktivitách vedení (a řízení), často máme na mysli aktivity, v nichž je zapojena řada lidí a významnou roli tu sehrává kontext života uvnitř a vně školy. Jako vedoucí pracovníky tedy vnímáme ty, „kteří na sebe berou ve škole rozmanité role, pracují s ostatními na směřování školy a uplatňují svůj vliv na lidi a věci v zájmu dosažení cílů školy“ (Leithwood; Riehl 2003, s. 9). Tento text se však bude primárně vztahovat k hodnocení práce ředitelů škol.

5 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ EVALUACE

Za významnou považujeme v teorii i praxi této oblasti pedagogické evaluace tendenci směřovat k využití synergického potenciálu vnitřní a vnější evaluace. Nevo (1995, s. 2) k tomu uvádí: „Jen oba přístupy společně mohou vytvořit zdravý systém pro rozvoj školy. Interní evaluace je nezbytným předpokladem pro užitečnou evaluaci externí a pouze smysluplná kombinace obou může do budoucna podporovat kvalitu i efektivitu práce školy.“ Využití spojení vnitřní a vnější evaluace se vnímá jako velmi významný faktor rozvoje evaluace práce vedoucích pracovníků škol v rychle se proměňujícím prostředí a poměrně vysoce komplexním úkolu vést a řídit školu (srov. Ginsberg; Thompson 1993, Huber 2003, Smith 2002 aj.). Spojování vnitřní a vnější evaluace je ovšem poměrně delikátním požadavkem, jehož realizace není vždy snadná. Některé zkušenosti ukazují, že jde mimo jiné o to, aby byly subjekty vnitřní i vnější evaluace ke své činnosti dostatečně sebekritické (srov. Devos; Verhoeven 2003, MacBeath 2006 aj.).

6 EVALUACE A PARTICIPACE

Šance na spojení evaluace se změnou a rozvojem bývají přirozeně větší, když se podaří smysluplně zapojovat vedoucí pracovníky škol (hodnocené) do prakticky všech fází evaluačního procesu jako aktivní účastníky (partnery) – diskutovat s nimi o účelu, cílech a kritériích evaluace, vytvářet a realizovat plány postupu hodnocení i případných následných změn. Participativní a dialogický ráz nedestruktivní evaluace je dnes zjevně imperativem i perspektivním trendem.

Některé nástroje evaluace práce vedoucích pracovníků škol nakonec bez jejich plné účasti nejsou myslitelné – např. portfolia. Mnozí mají za to, že portfolia mají šanci stát se příležitostí pro sebereflexi a sebehodnocení a hrát významnou roli, zejména když jsou vhodně strukturována a jsou flexibilní, pokud jde o zaměření na potřeby jednotlivců (Hackney 1999, Píšová 2007 aj.).

Ani prosazování participativní a dialogické evaluace však není hladkým procesem – zejména komerčně motivované přístupy k evaluaci vedou někdy k přehlížení výhod skutečně plnohodnotného zapojování lidí do uceleného procesu (auto) evaluace ve škole.

7 OD JEDNORÁZOVÉHO AKTU K PROCESUÁLNOSTI

Dnes již je evidentní, že teorie (a většinou i praxe) evaluace se postupně přesunula od vytváření a jednorázového uplatňování evaluačních instrumentů ke snaze o pojetí evaluace jako procesu s řadou fází. To je zcela v souladu s trendy obecné evaluace i evaluace zaměřené na různé specifické oblasti. Celkově se tedy má za to, že evaluace by měla být realizována spíše jako cyklický proces než příležitostná událost. Leithwood et al. (1994; srov. také Michek 2006 aj.) např. uvádí, že takový proces by měl typicky obsahovat několik fází:

- přípravu (formulování účelu a cíle, principů a postupu evaluace)
- sběr dat (za využití řady zdrojů dat)
- následné kroky (poskytování zpětné vazby, plánování případné změny apod.).

Podobně Smith (2002) zdůrazňuje několik fází v procesu evaluace (Obr. 2):

Obr. 2 Fáze procesu evaluace

1	2	3	4	5	6	7
Plánování evaluace	Stanovení priorit	Výběr priorit	Sběr dat	Analýza dat	Informování o výsledcích	Využití dat

Zdroj: Smith, 2002

Podobných rozčlenění lze nalézt mnoho, obvykle se liší v jednotlivostech, všechna ovšem zdůrazňují význam rozčlenění procesu evaluace na jednotlivé fáze (kroky), důkladné plánování celého postupu, každé dílčí fáze i návazností mezi jednotlivými fázemi.

8 ADAPTABILITA VERSUS UNIFIKACE

Pro nástroje zaměřené na evaluaci práce vedoucích pracovníků škol je příznačná poměrně značná rozmanitost, ať již jde o explicitní úroveň požadavků vztahovaných k práci vedoucích pracovníků škol, rozpracovanost struktury těchto nástrojů a jejich individuálních částí apod. V dobrých případech nechybí prostor k jejich adaptaci na místní podmínky (srov. např. Effective... 2008, Using... 1992 aj.).

Považujeme za vhodné zdůraznit, že všechny evaluační nástroje by se měly stát předmětem kritického přehodnocení dříve, než se s nimi začne pracovat. „Vytváření standardizovaných procesů, které by spolehlivě fungovaly ve všech situacích, je téměř nemožné“, zdůrazňuje spolu s mnoha dalšími autory Lashway (2003, s. 2).

Do hry ovšem vstupují v řadě případů zájmy různých skupin tvůrců či realizátorů „hotových“ nástrojů, kteří přesvědčují školy a další okolo škol o jasnosti, srovnatelnosti, výhodnosti dodání i provedení evaluace „na klíč“. Na jedné straně se tak nabízejí nástroje k poměrně jednoduchému využití a mohou samozřejmě poskytnout informaci o stavu určitého jevu či procesu reality školního života, včetně práce vedoucích pracovníků škol. Zejména při zaměření na složitější procesy či jevy se ovšem obtížněji srovnávají s požadavkem respektu ke specifickým a komplexnosti místního kontextu. „Tvorba na klíč“ může v některých případech „usnadnit život“, ale nezřídka také může ochudit o diskuzi při plánování a realizaci procesů hodnocení, které bývají cenným zdrojem rozvoje. Uvedené se týká do určité míry i zacházení s nástroji pro hodnocení práce vedoucích pracovníků škol.

9 K NĚKTERÝM PROBLÉMŮM

Evaluace práce vedoucích pracovníků škol se pochopitelně potýká i s některými problémy, zejména v praxi. Problém tkví již v obtížích rozlišení mezi hodnocením práce ředitelů škol – vedoucích pracovníků škol – škol jako takových. Tato tři různá zaměření v mnoha instrumentech splývají. Již jsme uvedli, že dosud ne vždy zcela jasně jsou vymezeny řízení a vedení školy jako klíčové soubory úkolů vztahované k vedoucím pracovníkům škol. Kriticky se rovněž vnímá již zmíněná nejednoznačnost chápání kategorií, s nimiž se namnoze pracuje při tvorbě a využívání evaluačních nástrojů. Jednotlivé nástroje či jejich části bývají různě nazývány – kontrolní seznamy (*checklists*), standardy, kritéria, indikátory kvality apod. – ale ne vždy jsou mezi nimi zřetelné rozdíly (srov. např. pojetí kritérií v nedávných materiálech České školní inspekce – srov. Česká... 2007). Tato nejednotnost je v rozporu s tendencí k jednoznačnosti a celkově větší propracovanosti evaluačních nástrojů.

Evaluační nástroje jsou obvykle strukturovány do dílčích kategorií, přičemž k základním požadavkům na tyto kategorie patří jejich jasnost, konkrétnost, ucelenost a realisticky nastavené požadavky. To je důležité ve všech přístupech k evaluaci, ale snad ještě více tam, kde bývá prosazována myšlenka standardizované evaluace práce vedoucích pracovníků škol (viz např. Davis; Garner, nedatováno).

Je zřejmé, že procesy evaluace mohou být jen sotva úspěšné bez explicitně formulovaných kategorií, které jasně vyjadřují, co se od práce vedoucích pracovníků škol v konkrétních směrech očekává a jak jejich činnost hodnotit. Současně však by přístupy k hodnocení měly být schopny zachytit dynamiku práce vedoucích pracovníků škol a vyvarovat se tendencí zjednodušeně ji nálepkovat jako binárně vnímanou aktivitu (ano – ne), jak se někdy děje, upozorňují někteří autoři (Lashway 2003, Reeves 2004 aj.).

Mnozí autoři dále poukazují na nevhodné časování evaluačních procesů (zejména na jejich nepravidelnost, případně pozdní uplatňování evaluace), na nevyužívání podpůrného potenciálu evaluace (bývá často realizována spíše jako administrativní úkol, který je třeba splnit, a nevede k reálné podpoře práce vedoucích pracovníků škol). V takových případech pak nemá evaluace dostatečný dopad na kvalitu práce vedoucích pracovníků škol, konstatují např. MacBeath et al. (2006), Reeves (2004), Reeves; Dempster (2002) a další.

10 KDO VYTVÁŘÍ EVALUAČNÍ NÁSTROJE?

Autoři evaluačních nástrojů zaměřených na práci vedoucích pracovníků škol zastupují různé subjekty. Jde o skupiny či jednotlivce z významných institucí, jako např. inspekce (Česká... 2007; HMI 2002) či školských úřadů na různých úrovních (Connecticut's... 2008, National... 2004, Principial... 2008). Nezřídka se jedná o expertní skupiny participující v rámci specifických projektů (MacBeath et al. 2000, SEQuALS 2001), o představitele výzkumu (Day 2003, Dimmock; Walker 2005, Earley et al. 2002), komerčních agentur (Instructional... 2008), profesních asociací apod. V koncepci nástrojů se přirozeně promítají hodnoty a zájmy jejich autorů. V pokročilejších případech se objevují jako spoluautoři (či spíše ti, kteří se podílejí na místní úpravě nástroje) i sami vedoucí pracovníci škol, jejichž práce má být hodnocena.

11 KE KONCEPCI EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ

Analýza řady zdrojů ukázala, že můžeme rozlišit dva základní přístupy k operacionalizaci oblastí chodu školy (s ohledem na vedení a řízení). V prvním případě je hlavním rysem integrace (vedení a řízení jsou implicitními součástmi prakticky všech oblastí chodu školy). Ve druhém případě se do jisté míry prosazuje tendence vyčleňovat vedení a řízení na straně jedné a další oblasti života školy na straně druhé. Blíže si nyní obou přístupů povšimneme.

11.1 TENDENCE K INTEGRACI

Tento přístup naznačuje vysokou míru vzájemného propojení jednotlivých oblastí života školy s vedením a řízením. Škola je vnímána jako komplex oblastí života školy (funkcí) a vedení a řízení je integrováno v rámci chodu těchto konkrétních oblastí. Můžeme tak hovořit o implicitní přítomnosti vedení a řízení prakticky ve všech aspektech školního života.

Box 3 ukazuje příklad tendence k integraci. Profil sebehodnocení byl vytvořen klíčovými autory projektu *Quality evaluation in school education – European pilot project* (MacBeath et al. 2000) a později také využit v následném projektu *Bridges across Boundaries: cross disseminating quality development in south and east European countries* (MacBeath et al. 2006). Profil sestává ze čtyř oblastí, každá z nich je dále rozpracována do tří podoblastí (výčet podoblastí je přitom chápán jako otevřený – podle potřeby jej lze rozšířit).

Box 3 Profil sebehodnocení

1. Výsledky

Znalosti žáků

Individuální a sociální rozvoj žáků

Uplatnění žáků po ukončení školy

2. Procesy na úrovni třídy

Čas pro učení

Kvalita výuky

Podpora žáků při učebních obtížích

3. Procesy na úrovni školy

Škola jako místo učení

Škola jako společenské místo

Škola jako pracoviště

4. Vztahy k vnějšímu prostředí

Škola a rodina

Škola a obec

Škola a svět práce

Zdroj: MacBeath et al., 2006

Takový přístup má důsledky pro možnosti a způsoby evaluace vedení a řízení.

Na jedné straně nabízí více prostoru k tomu být konkrétní, při hodnocení spojuvat vedení a řízení s konkrétními („reálnými“) aktivitami školního života. Na straně druhé může přinášet obtíže při rozlišování mezi oblastmi fungování školy a vlastním vedením a řízením, neboť vedení a řízení je vnitřní součástí každé z oblastí chodu školy. Může se také např. stát, že vedení a řízení zůstane zastíněno specifiky (úspěšností, či neúspěšností, obtížností, či naopak relativní snadností) zvládání konkrétních činností v konkrétní oblasti chodu školy. Práci vedoucích pracovníků

škol tak lze hodnotit spíše „nepřímo“, skrze výsledky v daných oblastech školní práce. To vede k potřebě rozlišovat nejen aktuální stav, ale i historii a kontext fungování konkrétních oblastí, aby bylo možné adekvátněji vnímat jejich aktuální stav a vedoucí a řídicí práci s nimi spojenou. Výzvou rozdělení školy na jednotlivé oblasti jejího chodu je také celistvost, dosahování vyváženého pohledu na všechny hlavní oblasti školního života.

11.2 TENDENCE K VYČLEŇOVÁNÍ

V tomto případě jsou vedení a řízení explicitně odlišeny od specifických oblastí chodu (života) školy, což může vést k větší zřetelnosti a k možnosti detailněji analyzovat a hodnotit vedení a řízení jako specifické oblasti. Na druhé straně se ale může stát, že právě uvedené půjde na úkor zřetele ke konkrétnímu chodu školy v jejích jednotlivých oblastech. Příklad tohoto poměrně častého přístupu je uveden v Boxu 4 – ukazuje výsledek rozdělení školy na sedm skupin, nazvaných sedm indikátorů kvality.

Box 4 Příklad tendence k vyčleňování

1. Kurikulum
2. Výsledky žáků
3. Učení a vyučování
4. Podpora žáků
5. Étos³
6. Zdroje
- 7. Řízení, vedení a zajišťování kvality**

Zdroj: How good is our school?, 2002 (vytučněno autory tohoto textu)

Box 5 Hlavní oblasti evaluace práce vedoucích pracovníků škol

VSTUPY: **Vedení školy nebo školského zařízení**; předpoklady školy pro naplnění ŠVP/obsahu vzdělávání; partnerství.

VZDĚLÁVACÍ PROCESY: Průběh vzdělávání (Proces naplňování cílů ŠVP/obsahu vzdělávání)

VÝSTUPY: Úspěšnost dětí, žáků a studentů ve vzdělávacím programu

Zdroj: Česká školní inspekce, 2007 (vytučněno autory textu)

Podobné příklady tohoto přístupu pocházejí z Jižního Tyrolska a Rakouska – oba vznikly v rámci projektu SEQuALS (2001). V Jižním Tyrolsku byly vyčleněny následující

³ Étos má nejbližší k tomu, co bývá v jiných zemích nazýváno kultura školy.

dující podoblasti: *program školy (kurikulum); pracovní podmínky; vyučování; vedení, kontrola a personální rozvoj* (vytučněno autory tohoto textu). Rakouští experti pracovali v uvedeném projektu s tzv. oblastmi kvality, mezi něž patřily: *vyučování a učení; klima třídy a školy; vnitřní a vnější vztahy; řízení školy; odbornost a rozvoj pracovníků školy* (vytučněno autory tohoto textu). Analogický postup najdeme i v českém prostředí (srov. Box 5).

Výzvou podobných přístupů je nezůstat na příliš obecné rovině, udržet vědomí souvislostí mezi vedením a řízením jako takovým a konkrétními činnostmi (oblastmi chodu) školy – tedy „nevytrátit obsah“, neupadnout do samoúčelnosti hodnocení „vedení pro vedení“, „řízení pro řízení“.

12 OPERACIONALIZACE VEDENÍ A ŘÍZENÍ

Při zdůrazňování tendence k vyčleňování vedení a řízení jako specifické oblasti dochází k operacionalizaci této oblasti. Jednu z možností ukazuje instrument, který byl vytvořen ve Skotsku v rámci projektu *How good is our school?* (2002) – viz Box 6. Jde o tendenci nespojovat hodnocení s konkrétními (obsahovými) oblastmi chodu školy, ale spíše se zaměřit na strukturu umožňující realizaci těchto oblastí chodu školy.

Box 6 Operacionalizace oblasti vedení a řízení

Jeden z celkem sedmi indikátorů kvality práce školy byl formulován jako **Řízení, vedení a zajišťování kvality** a dále rozpracován do pěti subindikátorů (a každý z nich měl několik témat k hodnocení):

1. Cíle a politika
2. Autoevaluace
3. Plánování zdokonalování práce
4. Vedení
5. Efektivita a rozmístění pracovníků s dalšími odpovědnostmi

Zdroj: *How good is our school?*, 2002

Jednotlivé přístupy nejsou identické, mají podobnosti, ale také rozdíly v dílčích akcentech. Nyní to ukážeme na několika příkladech z různých zemí.

V Anglii a Walesu rozlišují v *National Standards for Headteachers* (2004) šest oblastí (a každá z nich je dále rozpracována). Tento nástroj považujeme za vyrovnaný a postihující dynamiku práce ředitelů škol ve smyslu současné pozornosti vedení i řízení (budoucnosti i každodennosti), explicitního akcentu na učení a vyučování, orientace ředitele na svůj rozvoj i na rozvoj druhých, zaměření dovnitř školy i vně (Box 7).

Box 7 Oblasti práce ředitelů škol, které by měly být hodnoceny

Profilace budoucího směřování
 Vedení procesů učení a vyučování
 Rozvoj sebe sama a práce s druhými
 Řízení organizace
 Zajišťování akontability
 Posilování školní pospolitosti

Zdroj: National Standards for Headteachers, 2004

Zajímavé srovnání nabízejí dvě iniciativy z USA (Boxy 8, 9), jejichž autoři se snaží sumarizovat hlavní oblasti vedení a řízení. V obou případech jsou jednotlivé oblasti dále rozpracovány (proto jich je v jednom případě 12, ve druhém 10). Jejich obsahové vymezení je podobné tomu, jaké vykazují výše uvedené standardy z Anglie a Walesu, za pozornost kromě jiného stojí akcent na rozmanitost a její zvládnání, explicitní zdůraznění etické dimenze, spojení evaluace, odborného růstu a rozvoje školy a některé další aspekty.

Box 8 Oblasti vedení a řízení (příklad ze státu Connecticut)

Vzdělávaný a vychovávaný jedinec
 Proces učení
 Proces vyučování
 Rozmanitost pohledů
 Cíle školy
 Kultura školy
 Standardy a hodnocení
 Zkvalitňování práce školy
 Odborný rozvoj
 Integrace hodnocení zaměstnanců, odborného růstu a zkvalitňování práce školy
 Organizace, zdroje a postupy ve škole
 Vztahy školy s vnějším prostředím

Zdroj: Connecticut's Educational Leadership. Self Inventory Adapted to Provide Staff Member Feedback, 2008

Box 9 Oblasti vedení a řízení (příklad ze státu Florida)

Vize
 Vedení zaměřené na vyučování
 Řízení učebního prostředí
 Vztahy s obcí a vnějšími zájmovými skupinami
 Strategie rozhodování

Rozmanitost
 Technologie
 Učení, akontabilita, hodnocení
 Rozvoj lidských zdrojů
 Etické vedení

Zdroj: Principal Leadership Standards. Sample Key Indicators, 2008

Také z posledních dvou příkladů je patrné, jak obtížně se rozlišuje mezi pohledem na práci vedoucích pracovníků školy a školy jako takové.

13 K DESIGNU EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ

Design evaluačních nástrojů je velmi rozmanitý – od různých, zdánlivě jednoduchých kontrolních seznamů dílčích položek k hodnocení (*checklists*) na jedné straně škály až k poměrně sofistikovaným celostně zaměřeným plánům kroků celého procesu evaluace na straně druhé. Mezi těmito „mezními polohami“ lze identifikovat řadu specifických přístupů.

Jedním z podnětných příkladů kontrolního seznamu, který však nabízí mnohem víc, než jen možnost odškrtnout bod po bodu splnění, či nesplnění požadavku, je instrument vytvořený v Dánsku (Box 10). Tento rámec pro diskusi nad otevřenými otázkami může sloužit pro evaluaci i autoevaluaci práce vedoucích pracovníků škol.

Box 10 Kontrolní seznam pro evaluaci/autoevaluaci

Stav postupu. *Kde se nacházíme? Co jsme dosud vykonali?*
 Kritéria kvality. *Je to úspěšné, když...*
 Cíl. *Co chceme dosáhnout?*
 Akční plán. *Co se musí učinit pro dosažení cíle?*
 Plán hodnocení. *Jak budeme hodnotit?*

Zdroj: SEQuALS, 2001

Dimmock a Walter (1998) se zaměřili na vztah vedení školy ke změně. Vytvořili hodnotící seznam, který na jedné straně umožňuje operacionalizovat proces vedení (do čtyř procesů: *plánování, rozhodování, komunikace a řízení konfliktů*), na straně druhé nabízí komplexní pohled na realizaci evaluačních procesů (za použití otázek týkajících se aktérů evaluace, důvodů její realizace, obsahu, časového provedení, způsobu a místa realizace). Autoři také nabízejí ke každé položce možné otázky, které lze použít při hodnocení každého prvku vedení. Soubor otázek je tedy veden ve sledu: *Kdo?– Proč?– Co? – Kdy? – Jak?— Kde?* a vztahuje se k uvedeným čtyřem procesům, které pak společně tvoří jádro oblasti vedení školy (Tab. 1). Přestože lze namítnout, že zjevně nejde o úplný záběr pokrývající všechny hlavní aspekty

vedení, hledání odpovědí na nabízející se otázky je určitým vodítkem pro hodnocení. V tomto textu uvádíme tabulkové schéma a příklady několika otázek podle uvedených autorů.

Tab. 1 Schéma pro hodnocení elementů vedení

	Plánování	Rozhodování	Komunikace	Řízení konfliktů
Kdo	Koho zapojuje ředitel do plánování na úrovni školy?	Kdo činí hlavní rozhodnutí na úrovni školy?	Kdo s kým komunikuje v zájmu vytvoření hlavních komunikačních kanálů ve škole?	Kdo ve škole řídí nebo řeší konflikty?
Proč	Proč, za jakým účelem ředitel a škola plánují?	Proč ředitel zapojuje/nezapojuje druhé do rozhodování na úrovni školy?	Proč, za jakým účelem taková komunikace probíhá?	Proč se konflikty řeší?
Co	Jakou podobu má proces plánování a samotný plán?	Jaká kritéria uplatňuje ředitel při rozhodování?	Jaké metody komunikace ředitel ve škole podporuje a uplatňuje?	Jakou formu má řešení konfliktů?
Kdy	Kdy plánování probíhá?	Kdy probíhá rozhodování s účastí druhých?	Kdy se ty různé metody komunikace uplatňují?	Kdy přichází na řadu řešení konfliktů?
Jak	Jak funguje proces plánování ve škole?	Jak probíhá rozhodování s účastí druhých?	Jak ředitel komunikuje?	Jak ředitel řídí/zvládá konflikty?
Kde	Kde se plánování na úrovni školy odehrává a kde se pak plán uplatňuje?	Kde probíhá rozhodování s účastí druhých?	Kde (na kterých místech školy) komunikace probíhá?	Kde probíhá řešení konfliktů?

Zdroj: Dimmock; Walker, 1998

Velmi známým příkladem, který měl všeobecně velmi pozitivní ohlas, jsou dnes již klasické instrumenty vytvářené již téměř dvě dekády ve Skotsku. Zde uvedené dvě ukázky se týkají jen hodnocení oblasti „Personální řízení“ (viz Box 11 a Box 12).

Box 11 Vedení – Personální řízení (příklad ze Skotska – 1)

Téma: Vedení

Klíčová oblast: Personální management

Ukazatel výkonnosti: Rozvoj personálu a jeho kvalita

Náměty k diskusi:

Identifikace a priority potřeb na úrovni jednotlivce/týmu/školy

Přínos mimoškolních kurzů dalšího vzdělávání pro vedoucí personál a příležitosti pro personální rozvoj v rámci školy

Výkonnost klasifikujeme podle následujících kritérií:

vynikají přednosti

přednosti převažují nad nedostatky

nedostatky převažují nad přednostmi

vynikají nedostatky

Uvedme ilustrativní komentář k situaci, v nichž vynikají přednosti, a k situaci, kdy nad přednostmi převažují nedostatky.

Přednosti vynikají, pokud:

se v rámci celé školy projevuje úsilí o profesní rozvoj personálu. Členové vůdčího týmu mají chuť účastnit se kurzů, které naplní jejich osobní potřeby i potřeby školy, a dělit se s kolegy o přínos z externího vzdělávání. Rozvojové aktivity, které probíhají přímo ve škole, jsou dobře plánovány a vycházejí ze skutečných potřeb. Potřebám nově zvolených vedoucích pracovníků je věnována patřičná pozornost.

všichni členové vůdčího týmu se v uplynulých pěti letech účastnili kurzů dalšího vzdělávání nebo rozvojových programů v rámci školy. Rozsah aktivit dalšího vzdělávání zahrnuje krátkodobé kurzy na konkrétní témata vůdčí praxe (např. kariéra, poradenské dovednosti) i delší kurzy směřující například ke zvýšení kvalifikace. Je vyhrazen čas pro rozvojové aktivity, které probíhají přímo ve škole.

V situaci, která v obecných rysech odpovídá tomuto popisu, vynikají přednosti. Jde o velmi dobrý výkon.

Nedostatky převažují nad přednostmi, pokud:

profesní rozvoj personálu je namnoze ponechán na osobní iniciativě a není výsledkem přístupu lidí na vedoucích pozicích a celkového nastavení školy. Priority dalšího vzdělávání a zejména profesní rozvoj v rámci školy se nedočkávají náležité pozornosti. Manažerské postupy zanedbávají využití informací z mimoškolních aktivit dalšího vzdělávání ve prospěch školy jako celku.

se jen menšina vůdčího týmu v poslední době účastnila dalšího vzdělávání zaměřeného na vedení ve škole. Aktivity v rámci školy byly organizovány na náhodně volená témata.

V situaci, která v obecných rysech odpovídá tomuto popisu, převažují nedostatky nad přednostmi. Je zapotřebí výrazného zlepšení.

Zdroj: Scottish Office Education Department, 1992

Box 12 Podpora ve výuce – Personální řízení (příklad ze Skotska – 2)

Téma: Podpora ve výuce

Klíčová oblast: Personální management

Ukazatel výkonnosti: Efektivita vedoucích na střední úrovni řízení⁴

Náměty k diskusi:

- Odborné kompetence
- Vůdčí schopnosti
- Vztahy s personálem a činiteli podpory, rozvoj týmové spolupráce
- Vztahy s rodiči

Výkonnost klasifikujeme podle následujících kritérií:

- vynikají přednosti
- přednosti převažují nad nedostatky
- nedostatky převažují nad přednostmi
- vynikají nedostatky

Uvedme opět ilustrativní komentář k situacím, kdy vynikají přednosti a kdy nad přednostmi převažují nedostatky.

Přednosti vynikají, pokud:

- Vedoucí na střední úrovni řízení prokazuje vysokou míru odborných kompetencí založených na znalostech nejnovějšího stavu teorie a praxe včetně schopnosti účinně komunikovat a delegovat. Účelně napomáhá předávání podpory ve výuce.
- Vedoucí na střední úrovni řízení prokazuje různé "tklíčové" kvality včetně schopnosti budovat důvěru a inspirovat druhé. Umí objektivně hodnotit kvality personálu a jeho příspěvek k podpoře výuky. V případě potřeby umí efektivně činit důležitá rozhodnutí.
- Vedoucí na střední úrovni řízení navazuje účelné pracovní vztahy s personálem odpovědným za podporu ve výuce, s ostatními kolegy i externími institucemi. Je patrna účinná komunikace a týmová spolupráce.
- Koordinátor podpory ve výuce navázal dobré vztahy s rodiči. Tyto vztahy charakterizuje vzájemná důvěra a respekt, účinná komunikace a citlivost k individuálním potřebám a okolnostem.

V situaci, která v obecných rysech odpovídá tomuto popisu, vynikají přednosti. Jde o velmi dobrý výkon.

Nedostatky převažují nad přednostmi, pokud:

- Vedoucí na střední úrovni řízení prokazuje určitý stupeň odborných kompetencí založených na znalosti teorie a praxe včetně povědomí o pěti rolích učitele při podpoře výuky. Tato znalost však není vždy účelně uplatňována.
- Vedoucí na střední úrovni řízení prokazuje určité vůdčí kvality, ale není úspěšný při uplatňování pozitivního vlivu na práci vedoucího na střední úrovni řízení nebo školy. Táhne k oddalování obtížných rozhodnutí.
- Vedoucí na střední úrovni řízení nastavil funkční, ale nestejně účinné pracovní vztahy s personálem odpovědným za podporu ve výuce, dalšími kolegy a externími institucemi. Jen málokdy se daří vést účinnou komunikaci a týmovou spolupráci.
- Koordinátor podpory ve výuce nastavil odpovídající vztahy s rodiči, které charakterizuje určitá míra důvěry a respektu. Komunikace s rodiči a vnímání souvisejících okolností však zůstávají slabě rozvinuté.

V situaci, která v obecných rysech odpovídá tomuto popisu, převažují nedostatky nad přednostmi. Je zapotřebí výrazného zlepšení.

Tyto instrumenty jsou příznačně vysokou mírou propracovanosti, zvládnout jejich užívání si rovněž žádá určitou dovednost. Především ale jejich adaptace na místní poměry předpokládá důkladné diskuse zainteresovaných na úrovni školy, event. na střední úrovni řízení např. při dosahování shody při formulování čtyř úrovní hodnotících soudů. Soubory instrumentů vznikající ve Skotsku od počátku 90. let se staly v mnoha směrech dobrou inspirací pro tvůrce evaluačních nástrojů v řadě jiných zemí.

14 K ŽÁDOUCÍM RYSŮM EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ

Navzdory rozmanitosti lze identifikovat některé žádoucí rysy evaluačních nástrojů vztahujících se k hodnocení práce vedoucích pracovníků škol. Jejich autoři těmito nástroji především:

- Reflektují klíčovou roli učení žáků.
- Doceňují měnící se roli vedoucích pracovníků škol.
- Doceňují význam spolupráce při vedení a řízení školy.
- Zdůrazňují význam zkvalitňování práce vedoucích pracovníků škol.
- Nabízejí rámec pro dialog mezi hodnoceným a hodnotitelem.
- Otevírají diskuzi o kvalitě, a to nejen kvalitě práce vedoucích pracovníků školy, ale také o kvalitě práce školy jako celku.
- Upozorňují na hlavní oblasti chodu školy, případně na klíčové aspekty vedení a řízení.
- Nabízejí ucelené, vnitřně soudržné a v jednotlivých částech integrované prostředky hodnocení.
- Nabízejí rámec pro odborný růst.
- Nabízejí rámec pro sebereflexi a sebehodnocení.
- Vytvářejí příležitost pro evaluaci stejně jako autoevaluaci jako kontinuálních procesů.
- Nabízejí jak detailní vymezení úrovní a oblastí hodnoceného výkonu (včetně kategorií úspěchu) a hodnotících soudů, tak prostor pro doplňující komentáře a vysvětlení.
- Předpokládají a vedou k místní adaptaci a další konkretizaci prostředků hodnocení.
- Nabízejí aktivní zapojení těch, jejichž práce je hodnocena, do diskusí, společného přemýšlení o relevantních otázkách více komplexním způsobem.
- Upozorňují na význam minulosti a přítomnosti, ale berou v potaz také budoucí směřování.
- Nabízejí spojení evaluace – změna a přispívají tak k naplnění smyslu evaluace (ten obvykle netkví v evaluaci samotné).

(srov. také Council... 1996, Huber 2003, Ivarson et al. 2006, Leithwood; Steinbach 2003, Pol 2007; aj.).⁴

4 Např. vedoucích předmětových skupin apod. (pozn. autorů).

15 ZÁVĚREM

Evaluace ve své teorii i praxi pokročila a je to vidět i v oblasti evaluace práce vedoucích pracovníků škol. Ta vychází do určité míry z obecné evaluace, a současně je ovlivněna dnes významnými představami o práci ředitele školy a jeho kolegů ve vedení. V námi sledované oblasti evaluace se ovšem odrážejí také dominující teorie, jako jsou např. distributivní vedení, sdílené vedení, přesvědčení o klíčovém významu tzv. měkkých charakteristik pro úspěch organizace. A přirozeně se tu také projevují vnější tlaky na školu a její lídry – akontabilita, koncept nového řízení veřejného sektoru (tzv. *new public management*) a další.

V dobrých případech jsou v evaluaci práce vedoucích pracovníků škol zřejmě snahy o synergické spojování formativních a sumativních hodnocení, hodnocení vedených zevnitř i zvenčí školy, hodnocení nabízejících aktivní roli nejen hodnotitelům, ale také těm, jejichž práce je hodnocena. Postupně, byť ne vždy hladce a přímo se tak prosazuje ideál hodnocení, pro který je typická snaha o ucelené pojetí tohoto procesu v mnoha jeho aspektech.

Máme za to, že hodnocení práce vedoucích pracovníků škol by rozhodně nemělo sklouzávat k úzkému pohledu na výčet oblastí, případně snad standardizovaných požadavků na aktivity vztahované na jedince v této roli. Spíše v něm bude třeba brát v potaz, jak se vedoucímu daří stimulovat vnitřní školní prostředí, komunikaci a spolupráci s vnějším světem, ale zejména jak se mu daří udržovat dostatek pozornosti klíčovému procesu ve škole – učení a vyučování žáků.

Úkol vedoucích pracovníků škol má mnoho vrstev. Některé z nich jsou více viditelné a mohou se s přirozenou samozřejmostí stát předmětem evaluace. Jiné jsou spíše implicitní, někdy ovšem zásadní, byť obtížně postihnutebné v hodnocení. Procesy evaluace jsou citlivými procesy a jejich úspěšně zvládnání si vyžaduje specifické znalosti a dovednosti a také splnění řady předpokladů. Je mimo jiné žádoucí vnímat vedení a řízení v souvislostech celkového chodu školy i jejích jednotlivých oblastí. Stejně tak je důležité brát při hodnocení v potaz vývojovou fázi, v níž se škola, ale i její vedoucí pracovníci nacházejí. Ve hře jsou objektivní i subjektivní momenty, vnitřní možnosti a snahy stejně jako vnější tlaky a očekávání.

Z literatury je zřejmé, že poměrně mnoho pozornosti se dnes věnuje tvorbě nástrojů hodnocení, případně pokynům, jak je uplatnit, méně se již autoři soustředí na proces evaluace v jeho ucelenosti. Jen zcela výjimečně pak se objevuje reflexe hodnotících snah. To je jistě jednou z výzev pro budoucnost. V těch vyvážených případech se patrně bude prosazovat důraz na dialogickou, nedestruktivní, participativně laděnou evaluaci zaměřenou na zjišťování stavu i na možnosti jeho změny. Touto cestou, očekáváme, se bude ubírat také evaluace práce vedoucích pracovníků škol.

LITERATURA

- Best Practice Model for School Leader Evaluation and Professional Development* [on-line] [cit. 10. června 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2653&q=320412>>.
- Bolman, L.; Deal, T. *Reframing Organisations*. San Francisco : Jossey-Bass, 2003.
- Connecticut's Educational Leadership. Self Inventory Adapted to Provide Staff Member Feedback* [on-line] [cit. 30. března 2008]. Dostupné na WWW: <www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2653&q=320414>.
- Council of Chief State School Officers. *Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards for School Leaders*. Washington : Council of Chief State School Officers, 1996.
- Česká školní inspekce. *Kritéria hodnocení*. Praha : ČŠI, 2007.
- Davis, E. E. (Gene); Garner, E. *Current Practices of Evaluating Superintendents and Principals in a Standards-Based Environment. Technical Report 2002-2005*. Pocatello : Intermountain Center for Education Effectiveness, College of Education, Idaho State University, nedatováno.
- Day, Ch.. Successful leadership in the twenty-first century. In Harris, A. et al. *Effective Leadership for School Improvement*. London : RoutledgeFalmer, 2003, s. 157-179.
- Devos, G.; Verhoeven, J. C. School Self-Evaluation – Conditions and Caveats. The Case of Secondary Schools. In *Educational Management and Administration*, 2003, roč. 31, č. 4, s. 403-420.
- Dimmock, C.; Walker, A. Comparative educational administration: developing a cross-cultural conceptual framework. In *Educational Administration Quarterly*, 1998, roč. 34, č. 4, s. 558-595.
- Earley, P. et al. *Establishing the Current State of School Leadership in England*. London : DfES, 2002.
- Early, P.; Weindling, D. *Understanding School Leadership*. London : Paul Chapman Publishing, 2004.
- Effective Leadership of Continuing Professional Development in Schools*. Nedatováno [on-line] [cit. 20. června 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.swindon.gov.uk/appendices.pdf>>.
- Fullan, M. *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. Thousand Oaks : Corwin Press, 2005.
- Ginsberg, R., Thompson, T. Dilemmas and Solutions Regarding Principal Evaluation. In *Peabody Journal of Education*, 1993, roč. 68, č. 2, s. 58-74.
- Gurr, D. et al. *The International Successful School Principalship Project (ISSPP): Comparison across country case studies*. Příspěvek prezentovaný na The Australian Council for Educational Leaders National Conference, Gold Coast, 20.-23. září 2005.
- Hackney, C. E. Three Models for Portfolio Evaluation of Principals. In *The School Administrator*, May 1999 [on-line] [cit. 12. června 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.aasa.org/publications/saarticledetail.cfm?ItemNumber=3438&nltemNumber=950&tnItemNumber=951>>.

- Hargreaves, A., Fink, D. *Sustainable Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass, 2006.
- How good is our school?* London : HMI, 2002.
- Hoyle, E., Wallace, M. *Educational Leadership. Ambiguity, Professionals and Managerialism*. London : SAGE Publications Ltd., 2005.
- Huber, S. G.; West, M. Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Approaches and Issues, and Some Directions for the Future. In Leithwood, K.; Hallinger, P. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003, s. 1071-1110.
- Ingvarson, L.; Anderson, M.; Gronn, P.; Jackson, A. *Standards for School Leadership. A Critical Review of Literature*. Melbourne : ACER, 2006.
- Instructional Leadership Evaluation and Development Program (ILEAD)* [on-line] [cit. 25. června 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.metritech.com/Metritech/Products/ilead.htm>>.
- Lashway, L. *Improving Principal Evaluation*. ERIC Digest 172 – October 2003 [on-line] [cit. 25. června 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.uoregon.edu/publications/digests/digest172.html>>.
- Leithwood, K.; Begley, P. T.; Cousins, B. J. *Developing Expert Leadership for Future Schools*. London : Falmer Press, 1994.
- Leithwood, K.; Riehl, C. *What Do We Already Know About Successful School Leadership?* Příspěvek prezentovaný na konferenci AERA, Chicago, duben 2003.
- Leithwood, K.; Steinbach, R. Toward a second generation of school leadership standards. In Hallinger, P. (Ed.) *Global trends in school leadership preparation*. Dordrecht, The Netherlands : Swets & Zeitlinger, 2003.
- MacBeath, J. et al. *Self-evaluation in European Schools. A story of change*. London : RoutledgeFalmer, 2000.
- MacBeath, J. et al. *Serena anebo autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 2006.
- MacBeath, J. *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the new relationship*. London : Routledge, 2006.
- Michek, S. a kol. *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. Praha : NÚOV, 2006.
- National Standards for Headteachers*. London : DfES, 2004.
- Nevo, D. *School-based evaluation. A Dialogue for school improvement*. Great Yarmouth : Galliard, 1995.
- Pišová, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007.
- Pol, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- Principal Leadership Standards. Sample Key Indicators* [on-line] [cit. 30. března 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.tec.leon.k12.fl.us/principal_leadership_standards_s.htm>.
- Reeves, D. B. *Assessing Educational Leaders Evaluating Performance for Improved Individual and Organizational Results*. Thousand Oaks : Corwin Press, 2004.
- Reeves, J.; Dempster, N. Developing Effective School Leaders. In MacBeath, J. (Ed.). *Effective School Leadership. Responding to Change*. London : Paul Chapman, 2002.

Scriven, M. Evaluation Theory and Metatheory. In Kellaghan, T.; Stufflebeam, D. L.; Wintage, L. A. (Eds.) *International Handbook of Educational Evaluation*. Part One. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, s. 15-30.

SEQuALS. *Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools*. Vienna, 2001.

Smith, W. J. School Leadership and Self-Assessment: Guiding the Agenda for Change. In Leithwood, K.; Hallinger, P. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Part One. Dordrecht – Boston – London : Kluwer Academic Publishers, 2002, s. 485-517.

Using Performance Indicators in Secondary School Self-Evaluation. Scottish Office Education Department, 1992.

PROCES A METODY UZNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ PŘEDCHOZÍHO UČENÍ V ČR

HANA ČIHÁKOVÁ

Anotace: *Nedílnou součástí naplňování konceptu celoživotního učení tvoří v řadě evropských zemí tzv. uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení. Realizace procesu uznávání uvedených výsledků učení naráží na některé závažné problémy, např. jak výsledky tohoto učení identifikovat, jak je hodnotit, které metody při tom využívat. Tyto problémy řeší každá země Evropské unie sama, s ohledem na své tradice a existující struktury vzdělávání. Příspěvek poukazuje na některé v zahraničí využívané postupy a charakterizuje vybrané problémy provázející realizaci procesu uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v České republice.*

Klíčová slova: *neformální vzdělávání, informální učení, celoživotní učení, uznávání výsledků předchozího učení*

Abstract: *Recognition of non-formal and informal learning forms a part of lifelong learning systems in a number of European countries. Efforts to utilize better results of non-formal and informal learning encounter some major difficulties: how identify and assess the results, which are the steps and methods used at the recognition process. EU countries have to resolve these problems themselves according to their traditions and existing educational structures. The paper points out some processes used abroad, chosen problems in the process of recognition of non-formal and informal learning in the Czech Republic are described.*

Key words: *non-formal education, informal learning, lifelong learning, recognition of the prior learning*

1 ÚVOD

Současný evropský koncept celoživotního učení (CŽU) klade důraz na dvě skutečnosti:

- a) odpovědnost jednotlivce za vlastní vzdělávání;
- b) důležitost každého učení¹ bez ohledu na způsoby jeho realizace či prostředí a čas, ve kterém probíhá.

Základním aktérem CŽU je učící se, který má být za své učení i vzdělávání zodpovědný. Má-li být uvedena odpovědnost reálná, je nutné vytvořit odpovídající

¹ Pokud v textu užíváme pojmy učení se, učit se apod., zužujeme význam těchto pojmů vždy pouze na procesy, jejichž výsledky jsou společensky žádoucí. Výsledky učení totiž mohou být i společensky nežádoucí (učit se kouřit, pít alkohol) či společensky nepřijatelné (učit se krást apod.).

podmínky, ty by měly učícímu se umožnit ohodnotit a následně uznat všechny potřebné výsledky jeho učení. Jde o ocenění výsledků učení, které vznikají nejen v rámci formálního vzdělávání, ale i v rámci neformálního vzdělávání² a informálního učení³. To s sebou nese nutnost připravit nástroje a procesy vhodné pro uznávání výsledků těchto forem učení. Uznávání se ve stále větší míře stává klíčem k realizaci konceptu CŽU v obou jeho dimenzích *lifelong learning* (v různých životních etapách) a *lifewide learning* (ve všech oblastech života).

Nově je celoživotní učení významně spojováno se zaměstnatelností jednotlivce, proto je pro jeho rozvoj podstatná úzká spolupráce se zaměstnavatelskou sférou.

2 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Celoživotní učení se stalo především od roku 2000 střešovým pojmem evropské politiky v oblasti vzdělávání/učení a jeho individuálních i společenských souvislostí. Stalo se tak na základě tzv. Lisabonské strategie⁴, která byla schválena na zasedání Evropské rady v březnu 2000. Její tvůrci navázali na přístupy uplatňované od 70. let minulého století, ve kterých byla promyšlena především problematika dalšího vzdělávání. Učení je v tomto konceptu v zásadě pojímáno jako příprava pro všechny role podle věkových etap individuálního života; oproti počátečnímu vzdělávání je tedy rozšířeno i na další vzdělávání a jiné učení v produktivním i postproduktivním věku a oproti konceptu celoživotního vzdělávání je rozšířeno právě na učení⁵ vůbec, včetně učení informálního. Celoživotní učení tedy směřuje nejen k osobnímu rozvoji a lepší pracovní uplatnitelnosti jednotlivce, ale i k rozvoji občanských dovedností a podpoře sociální soudržnosti společnosti.

- 2 Neformální učení či vzdělávání je zaměřeno na získání takových znalostí a dovedností, které jeho účastníkovi mohou pomoci zlepšit si možnosti uplatnění na trhu práce a prohloubit si dosavadní i získat nové osobní znalosti a dovednosti. Patří sem např. kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy neposkytující stupeň vzdělání, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro zařazení k této formě vzdělávání je (prezenční či distanční) vedení a hodnocení účastníkovou učení se odborným lektorem či učitelem. Výsledky nebývají vždy, ale mohou být osvědčovány i různými certifikáty. Ty však zde, i pokud jsou oficiální, nemají platnost certifikátů z formálního učení (kupř. různé řidičské průkazy) a neposkytují stupeň vzdělání. Neformální učení je z hlediska toho, kdo se učí, učení záměrným. (Průcha, J. (ed.) 2009, Marinková, H.; Stretti, M., s. 247 – 251).
- 3 Informální učení zahrnuje sebevzdělávání a jiné učení, které není vedeno a hodnoceno lektorem a při němž učící se nemá možnost nechat si prověřit nabyté znalosti a dovednosti (např. televizní jazykové kurzy). Informální učení zahrnuje i bezděčné učení spjaté s činností v každodenním životě – s prací, rodinou nebo s aktivitami ve volném čase. Výsledky zde samozřejmě nejsou osvědčovány certifikáty. Informální učení není ani organizované ani strukturované (co do cílů, času a prostředků); z hlediska toho, kdo se učí, je většinou nezáměrné. IFU je někdy označováno jako učení bezděčné, neinstitucionální. (Průcha, J. (ed.) 2009, Marinková, H.; Stretti, M., s. 247 – 251).
- 4 Presidency Conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, s. 1 - 2.
- 5 Učením (*learning*) se přitom rozumí „kumulativní proces, během něhož si jednotlivci postupně osvojují stále složitější a abstraktnější entity (pojmy, kategorie, vzorce či modely chování) a/nebo získávají dovednosti a způsobilosti. Pramen: Tissot 2004, s. 33.

Potřeba celoživotního učení a podpora jeho rozvoje se odvíjejí od sociálního a ekonomického rozvoje společnosti. V této souvislosti je poukazováno především na 3 faktory:

- rychlost probíhajících sociálních změn;
- zastarávání celé řady tradičních zaměstnání;
- proměny hodnotových systémů – stále více lidí si uvědomuje, že prožít bohatý život je možné pouze tehdy, když se podaří maximalizovat jejich individuální potenciality (Rabušicová; Rabušic 2008, s. 26).

Společnost, ve které žijeme, se postupně mění na společnost, která je často označována jako společnost vědění; toto označení je odvozováno z faktu, že klíčovým prvkem produkce se stávají znalosti a informace, zvyšuje se výroba, která je relativně nenáročná na suroviny, ale předpokládá rozsáhlé znalosti (Veselý 2004, s. 434). Za jeden z předpokladů existence a rozvoje společnosti vědění je pochopitelně považována i odpovídající úroveň vzdělanosti jejích členů.

2.1 POJÍMÁNÍ UČENÍ SE A VZDĚLÁVÁNÍ V KONCEPTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Celoživotní učení zahrnuje nejen vzdělávání jako záměrný a řízený proces, ale i všechny učební aktivity a zejména jejich výsledky realizované mimo formální vzdělávací systém. Výsledky učení získané v různém čase a v různém kontextu by zde měly být nejen propojovány, ale také oceňovány.

Informální učení neprobíhá ani podle projektu vzdělávacího programu (kurikula), ani prostřednictvím výuky (s podporou učitele či jiného školeného pedagogického pracovníka a za pomoci didaktických metod). Jedním z problémů je zde na jedné straně zaměřování jednotlivcov učení na učení potřebné, na druhé straně hodnocení a uznávání výsledků jeho učení v celé šíři.

Pokud jde o zaměřování učení, mohou tuto roli plnit na jedné straně soustavy kvalifikací (jako společensky uznávané cíle přípravy bez ohledu na cesty k nim), na druhé straně poradenství a podpora kandidátů (utváření vzdělávací a profesní dráhy jednotlivce). Poradenství je nezbytnou součástí konceptu CŽU, které pomáhá jednotlivcům s utvářením vlastní životní (a v té souvislosti i vzdělávací a profesní) dráhy. Poradenství by mělo být vhodně doplněno nabídkou příležitostí k učení přizpůsobenou individuálním podmínkám. Pokud jde o hodnocení a uznávání výsledků učení, je k němu třeba popisu cílů (kvalifikací), který je formulován pomocí očekávaných výsledků učení, tj. kompetencí (způsobilostí), jimiž má po skončení procesu učení jedinec disponovat. Dále je samozřejmě potřebné stanovit způsoby, které umožní zjistit, zda jedinec disponuje potřebnými kompetencemi, a tyto kompetence ohodnotit.

Systém CŽU v oblasti kvalifikované práce a přípravy pro ni by měl vedle přípravy a uchovávání soustav kvalifikací a popisů jednotlivých oficiálně uznávaných kvalifikací příslušnými standardy zahrnovat i různé techniky a nástroje, které budou

podporovat jak identifikaci individuálních potřeb učících se (čemu by se ve vlastním i společenském zájmu měli učit), tak jejich individuální volbu stylů a forem učení (tak, aby co nejlépe vyhovovaly jim a jejich životní situaci při respektování společenských požadavků). Postupně by tak měl být vytvářen systém, který každému a všem umožní ono učení se „od kolébky po hrob“, jak je to vymezováno v mnoha evropských i národních dokumentech.

3 UZNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ PŘEDCHOZÍHO UČENÍ

Jednou z cest, které umožňují realizaci konceptu celoživotního učení, je propojování výsledků učení získaných v různém čase a/nebo v různém prostředí i v rovně formálního (oficiálního) uznávání. Využívání výsledků informálního učení a neformálního vzdělávání naráží na některé závažné problémy: jak výsledky tohoto učení a/nebo vzdělávání identifikovat, jak je hodnotit, jakou váhu jim přiznávat, jak je potvrzovat a certifikovat. Tyto problémy řeší každá země Evropské unie sama, s ohledem na své tradice a existující struktury vzdělávání. Je proto pochopitelné, že jednotlivé země k těmto záležitostem přistupují rozdílným způsobem.

Mechanismem, který umožňuje propojování výsledků učení získaných v různém čase a/nebo prostředí, je uznávání výsledků předchozího učení (RPL - *recognition of prior learning*). Příslušné postupy v různých zemích existují již řadu let a vychází z následujících principů:

- zaměřují se na výsledky učení, nikoliv na způsob či místo jejich získání, přičemž výsledky učení se rozumí znalosti, dovednosti a kompetence (způsobilosti) odpovídající některé formálně uznávané kvalifikaci;
- předpokládají, že výsledky učení získané různými cestami (v různých situacích, věku apod. a kteroukoli z forem učení v celé šíři včetně informálního učení) nejsou sice zcela stejné, ale lze je považovat za ekvivalentní (stejně hodnotné).

Propojování výsledků učení realizovaného v různém čase a/nebo v různém prostředí často naráží na problém spojený s tím, jaká váha je či má být těmto výsledkům přikládána. Je evidentní, že struktura výsledků učení realizovaného v různých životních rolích a situacích není shodná se strukturou výsledků záměrného a řízeného učení získaných např. při školním vzdělávání. Uvažujeme-li podrobněji o vytváření výsledků učení, zdá se užitečné rozlišovat jejich různé druhy.

Záměrné učení se je předem **promyšleno** (příslušným pedagogem, tvůrci učebních dokumentů apod.), respektuje řadu **didaktických** doporučení a zásad, zohledňuje specifické zvláštnosti učících se, jejich studijní dispozice apod. Záměrné učení se má převážně **explicitní charakter** (učící se osoba si uvědomuje, že se učí i čemu a jak se učí) a většinou využívá deduktivních postupů (tj. postupuje od obecných pravidel k jejich aplikaci v jednotlivých případech). Očekává se v něm, že učící se ví, co se naučil a je schopen vyjádřit to, např. při písemné zkoušce (Hager 1998, s. 521 - 535). Záměrné učení je **realizováno podle kurikula**, které je často

vymezováno pomocí obsahu a cílů výuky v kategoriích vědomostí a dovedností (či kompetencí), a při tomto vymezování je většinou zohledňován i aspekt **hodnotitelnosti dosažených výsledků** vzdělávání. Záměrné učení většinou nebývá zasazeno do kontextu, a proto zdůrazňuje spíše obecné principy než jejich specifické aplikace; ty mají často pouze ilustrativní charakter. V průběhu záměrného a řízeného učení se je učícímu se poskytována zpětná vazba s cílem zlepšit jeho výkon (formativní hodnocení) a ukončováno bývá často nějakou formou závěrečného souhrnného hodnocení dosažených výsledků učení ve vztahu ke kurikulu (sumativní hodnocení).

Nezáměrné učení se přímo v příslušných životních rolích a situacích (učení se založené na zkušenostech) má naopak převážně **implicitní charakter**, učící se si často ani neuvědomuje rozsah svého učení (proto se v této souvislosti mluví o identifikaci, tedy rozpoznání výsledků učení). Nezáměrné učení se je často **nahodilé a nesoustavné**, nepostupuje podle předem promyšleného plánu, ale je součástí reagování na situaci, v níž se učící se nachází. Proto se také ve zkušenostním učení více uplatňují induktivní postupy a učení se většinou neprobíhá s rozlišováním vědomostí a dovedností. V průběhu nezáměrného učení se nemá učící se řízenou zpětnou vazbu, ta je zde založena opět pouze na jeho zkušenosti a praktické činnosti a popř. na náhodných či nesoustavných zásazích lidí z jeho situačního okolí. **Výsledky zkušenostního učení se nejsou jednoduše předvídatelné** a jsou výrazně ovlivněny kontextem, ve kterém učení probíhá.

S využitím často používaného rozlišení základních modalit „znalostí“ či spíše „vědění si rady“ v dnešní tzv. společnosti vědění lze výsledky učení se v různých prostředích a různými způsoby souhrnně utřídit a charakterizovat asi takto (Kofroňová 2006):

Výsledky charakteristickými především pro **záměrné a řízené učení** se jsou:

- **vědět co** (*know-what*), tedy „faktické“ znalosti, které tvoří jádro znalostí nezbytných pro výkon určité kvalifikace;
- **vědět proč** (*know-why*), tak jsou obecně označovány všeobecné nebo odborné znalosti, které ovlivňují technický vývoj, jeho tempo a charakter jeho aplikací v průmyslu. Zde jde o produkci a reprodukci znalostí v uspořádaných procesech, např. ve vysokoškolském vzdělávání, ve vědeckém výzkumu, při rozvoji a přijímání specializovaného personálu apod.

Výsledky charakteristickými především pro **nezáměrné, zkušenostní učení** se jsou:

- **vědět jak** (*know-how*), tak je označována schopnost úspěšně fungovat v různých kontextech (např. získávat dobré postavení na trhu pro nový výrobek, obsluhovat stroj atd.). *Know-how* se obvykle rozvíjí na individuální úrovni, jeho význam je však vysoký;
- **vědět kdo** (*know-who*), tak je označován další druh znalostí, který se stává stále důležitějším a který je směsí různých, zvláště sociálních dovedností, umožňujících přístup ke znalostem někoho jiného a jejich využití, často prostřednictvím kombinace profesních a osobních sítí.

Absolvent počátečního vzdělávání při svém vzdělávání využíval především

záměrného a řízeného učení se; ve většině případů proto nedisponuje kompetencemi, které mají co dělat s *know-how* a *know-who* v takové míře jako ten, kdo (ve stejném oboru) získal kompetence tohoto druhu jako výsledek nezáměrného zkušenostního učení se konáním (*learning by doing*). Naopak jednotlivec učící se především konáním nedosahuje v oblasti *know-what* a *know-why* často úrovně absolventa počátečního vzdělávání. V zahraniční odborné literatuře, stejně jako v materiálech popisujících postupy, jimiž je proces uznávání skutečně realizován, je proto uváděno, že výsledky obou uvedených druhů učení se nejsou a nemohou být shodné. Podstatné je, že jsou vnímány jako **ekvivalentní**, tzn. rovnocenné – mající stejnou platnost, užitnou hodnotu.

3.1 STANDARDY

Jádrem procesu uznávání je posouzení dříve získaných kompetencí jednotlivce, posuzovaným kompetencím je přiznána určitá hodnota, která následně může být doložena certifikátem. Často jde o rozhodnutí, zda lze tyto kompetence považovat za srovnatelné s výsledky školského vzdělávání. Proto musí proces hodnocení probíhat podle předem formulovaných a jednoznačných kritérií. Pro potřeby uznávání jsou proto vytvářeny standardy; v České republice se v souladu se zákonem č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání jedná o standardy kvalifikační a standardy hodnotící. Stručně řečeno vymezují kvalifikační standardy kompetence, kterými musí disponovat jednotlivec, aby mohl získat určitou kvalifikaci; hodnotící standardy pak stanoví kritéria, podle kterých jsou stávající kompetence jednotlivce hodnoceny. Vývoj potřebných standardů je zajišťován v rámci projektu Národní soustava kvalifikací, prostřednictvím tzv. sektorových rad se na něm podílejí představitelé příslušných organizací zaměstnavatelů i zaměstnanců. Uvedený postup přípravy má zajistit nejen to, že standardy budou skutečně respektovat potřeby zaměstnavatelů, ale i jejich přijetí a respektování zaměstnavateli.

3.2 REALIZACE PROCESU UZNÁVÁNÍ⁶

Proces uznávání je ve většině zemí, kde je uznávání realizováno, členěn do následujících kroků:

- **Identifikace**, rozpoznání: výsledky učení založeného na zkušenostech jsou převážně neuvědomované, proto je první částí procesu uznávání jejich identifikace, se kterou kandidátovi pomáhá průvodce.
- **Dokumentace**: kandidát se – opět za pomoci průvodce – snaží zdokumentovat kompetence, o kterých se domnívá, že jimi disponuje. Využívá k tomu dokladů z oblasti formálního i neformálního vzdělávání, stejně jako tzv. důkazů, kterými mohou být např. ukázky jeho práce či dobrozdání od zaměst-

6 Informace byly převážně získány z tzv. Evropské inventury, kterou vydává ECOTEC na webových stránkách <http://www.ecotec.com/europeaninventory/>.

navatelů. Ta mívají charakter odpovědí na strukturovaný dotazník a vyžadují se např. od přímého nadřízeného kandidáta a pracovníka na stejné úrovni jako kandidát. Poskytnutí neadekvátních informací o kandidátovi zaměstnavatelem je v některých zemích (např. ve Francii) sankcionováno. V některých zemích jsou přípustné např. videonahrávky, které ukazují, že kandidát dané činnosti skutečně vykonává, či doporučení dobrovolnických organizací.

Obě uvedené fáze bývají někdy spojené do jedné, charakteristická je však podpora průvodce, který bývá nejčastěji vzdělán v oboru psychologie, pedagogiky či jiných sociálních disciplín, a navíc prochází vzděláváním zaměřeným právě na přípravu průvodců. Průvodce kandidáta procesem uznávání skutečně provádí, vede jej, motivuje, podporuje, ale v žádném případě za něj nerozhoduje.

Po ujasnění si vlastních kompetencí a shromáždění důkazů na jejich podporu pokračuje proces dalšími fázemi:

- **Hodnocení kompetencí** kandidáta: Hodnocení bývá realizováno jako komisionální (ne vždy), hodnotitelé bývají odborníci na danou kvalifikaci, často z oblasti výkonu práce. Také oni v řadě zemí procházejí specifickým vzděláváním. Hodnocení bývá rozčleněno do dvou fází:
 - a) hodnocení portfolia kompetencí kandidáta; výsledkem je uznání, či neuznání dokládaných kompetencí;
 - b) hodnocení zbývajících kompetencí kandidáta s využitím níže uvedených metod.
- **Uznání:** Hodnotitelé posoudí celkový výsledek kandidáta a rozhodnou, zda mu bude, či nebude přiznán požadovaný certifikát. Kandidát je s výsledky hodnocení svých kompetencí seznámen. V České republice kandidát po úspěšném složení zkoušky dle požadavků stanovených v hodnoticím standardu získává certifikát o dílčí kvalifikaci.
- **Práce s průvodcem:** Tato fáze nemusí nastat vždy; jde v zásadě o motivaci k dalšímu vzdělávání, které umožní kandidátovi získat zvolenou kvalifikaci, pokud se mu to zatím nezdařilo, či dále si rozšiřovat, prohlubovat a aktualizovat stávající kompetence. V některých zemích je možné, aby proces uznávání vedl pouze k získání oficiálního potvrzení o tom, že kandidát disponuje některými kompetencemi, nemusí tedy vést až k získání kvalifikace. V tomto případě uznávání plní funkci formativního hodnocení, které průvodce využívá pro motivaci kandidáta k dalšímu vzdělávání.

Uznávání může v zásadě plnit funkce sumativního i formativního hodnocení. Uznávání jako **sumativní hodnocení** směřuje ke dvěma cílům:

- umožnění vstupu do následného formálního vzdělávání:
Uznávání výsledků předchozího učení, které má podpořit (znovu)začlenění dospělých do formálního vzdělávání, většinou ve svém důsledku zkracuje dobu studia či snižuje studijní zátěž uznáním již osvojených částí (často formou udělení jim přiděleného počtu kreditů). Jeho realizace bývá plně v kompetenci vzdělávací instituce, ve které hodlá kandidát pokračovat ve studiu;

- zlepšení postavení jednotlivce na trhu práce:

Uznávání má v tomto případě v různých zemích odlišné realizační podoby, ale víceméně zahrnuje výše uvedené kroky. Od uznávání vedoucího k začlenění do formálního vzdělávání jej odlišuje především fakt, že bývá realizováno podle (hodnoticích) standardů, ve kterých jsou popsány kompetence, kterými má kandidát disponovat, včetně kritérií pro jejich ověřování.

Uznávání, které plní funkci **formativního hodnocení**, poskytuje jednotlivcům zpětnou vazbu o slabých a silných stránkách jejich učení, motivuje je k dalšímu rozvoji, vede je k uvědomění si vlastní hodnoty.

3.3 METODY VYUŽÍVANÉ PŘI UZNÁVÁNÍ

Metody, které se v rámci uznávání výsledků předchozího učení užívají, vždy odpovídají dané fázi procesu. Na základě studie CEDEFOP (2007, s. 22 - 23) lze usuzovat, že se stále více osvědčuje metoda portfolia, která umožňuje kombinovat i další přístupy, což zvyšuje její důvěryhodnost.

Portfolio je využíváno v mnoha zemích v celém procesu uznávání, zakládáno bývá ve fázi identifikace a dokumentace, kdy je vytváří kandidát pod vedením průvodce⁷. Portfolio vychází z hodnoticího standardu, pro každou kompetenci v něm uvedenou vyhledává kandidát důkazy o tom, že ji zvládl, že jí skutečně disponuje. To jej mimo jiné vede k identifikaci kompetencí, kterých si nebyl vědom, a pochopitelně i k sebehodnocení. Průvodce při uvedené činnosti podporuje kandidáta individuálními i skupinovými diskusemi, vede jej k vyprávění životního příběhu a následné analýze vybraných situací apod. Průvodce není ani hodnotitel kompetencí kandidáta, ani instruktor, který jej vede podle předem přesně stanoveného postupu, není interpret jeho myšlenek a cílů. Úkolem průvodce je podpora a aktivizace kandidáta. Portfolio obsahuje také doklady o profesní a studijní historii kandidáta. Portfolio se nejvíce opírá o informace, které o svých kompetencích udává sám kandidát při popisu svých pracovních zkušeností, bývá obtížné konfrontovat tyto zkušenosti s kompetencemi a kritérii uvedenými v příslušných standardech (Kofroňová 2006).

Důkazy, které kandidát zahrnuje do portfolia, mívají v současnosti stále častěji digitální podobu, která může zahrnovat informace textové, zvukové, grafické i video informace. Tento přístup sice může přispět k lepšímu vhledu do výsledků kandidáta, na druhé straně je však výrazně ovlivněn technologickou vyspělostí zpracování, která leckdy může odvést pozornost od vlastního výkonu kandidáta. Vhodné využívání metody portfolia je podmíněno odpovídající prací průvodce při jeho přípravě; ne ve všech případech je totiž kandidát schopen bez pomoci identifikovat své kompetence, posoudit výpovědní hodnotu důkazů apod. Portfolio je následně předkládáno hodnotitelům, kteří na jeho základě buď uznají, či neuznají dokumentované kompetence kandidáta.

Při tvorbě portfolia jsou často využívány **deklarativní metody**, jejich základem

7 Termín průvodce se zavádí v české pomalou se pro oblast uznávání tvořící terminologii; v zahraničí je možné se setkat s termíny counsellor či guide.

je prohlášení o tom, že kandidát disponuje určitými kompetencemi. Toto prohlášení je potom zahrnuto mezi tzv. důkazy. Autorem prohlášení (dobrozdání) bývá nejčastěji zaměstnavatel kandidáta, ale také např. jeho zákazník. V některých případech je možné, aby sám kandidát deklaroval, že požadované kompetence ovládá.

Ve fázi hodnocení kompetencí kandidáta je hodnotiteli využívána především **metoda pozorování**. Hodnotitel pozoruje, jak kandidát plní stanovené zadání buď přímo v pracovní situaci, nebo při její simulaci. Zaznamenává si svá hodnocení, aby měl jasné poklady pro konečné rozhodnutí o uznání, či neuznání kompetencí kandidáta. Přitom vznikají ovšem nesnáze s tím, jak z pozorování pracovních činností dospět ke stanovení teoretických vědomostí, kterými uchazeč disponuje. Často je pozorování nutno doplnit **rozhovorem**, při němž uchazeč sám vysvětluje použité pracovní postupy a charakterizuje vědomosti, které při nich uplatňuje. Hodnotitel si tak na základě vhodných dotazů ověřuje, zda a nakolik uchazeč rozumí tomu, co dělá a jak to dělá, a proč to dělá právě tak, a nikoli jinak (Kofroňová 2006).

Hodnotitel také může využívat **testové metody a metody ústního či písemného ověřování**. Obecně bývá doporučováno omezit na nezbytné minimum využívání posledních metod ústního či písemného zkoušení či testových metod při ověřování kompetencí vztahujících se k nižším kvalifikačním úrovním.

3.4 UZNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ PŘEDCHOZÍHO UČENÍ V ČR

V České republice v současné době dochází ke změnám, jejichž cílem je postupně vytvořit jednotně stanovená pravidla propojující počáteční a další vzdělávání v ucelený systém, který by umožňoval realizaci konceptu celoživotního učení. V březnu 2006 byl přijat a dnem 1. srpna 2007 vstoupil v platnost zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. V souladu s tímto zákonem jsou připravovány potřebné systémové reformní změny jako součást širšího procesu postupného uskutečňování evropského prostoru ČŽU.

Na základě zákona č. 179/2006 Sb. je vytvářena a postupně naplňována národní soustava kvalifikací (NSK), do života je také uváděn proces uznávání. NSK by měla představovat základní systémový rámec pro oblast dalšího vzdělávání a uznávání výsledků předchozího učení. Prostřednictvím NSK a hodnotících standardů mohou být posuzovány a hodnoceny výsledky předchozího učení.

Pojem uznávání je v ČR technicky nevyomezený a je zřejmé, že je širší než to, čím se zabývá zákon č. 179/2006 Sb. Ve vztahu k tomuto širšímu pojmu lze současný stav v ČR celkově charakterizovat výstižněji pomocí pojmu formální uznávání dosud neuznaných výsledků předchozího učení (jako obdoby anglických termínů APL a APEL⁸). Zákon č. 179/2006 Sb. o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, užívá termínu „ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (*verification and recognition of further education results*)“, přičemž termínem další vzdělávání se v tomto zákoně rozumí „vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním“ (§ 2,

8 „Uznávání předchozího učení“ (APL - Accreditation of Prior Learning). Uznávání výsledků předchozího učení získaného praxí (APEL – Accreditation of Prior Experiential Learning).

písm. b). Zákon se vztahuje jen na tu jejich část, která směřuje k osvojení výsledků učení zahrnutých v Národní soustavě kvalifikací jako jednotlivé úplné nebo dílčí kvalifikace a u níž procesu uznávání nebrání jiné právní předpisy (§ 1, odst. 2). Z pojmu dalšího vzdělávání jsou tak podle tohoto zákona vyloučeny nejen výsledky učení se odpovídající všem úrovním terciárního vzdělávání, ale i výsledky vzdělávání a přípravy pro regulovaná povolání a jiné regulované činnosti a dále i výsledky učení předem nestanovené nebo neregistrované v NSK jako kvalifikace.

Je zřejmé, že ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání podle tohoto zákona pokrývá oblast neformálního vzdělávání a informálního učení jen výběrově. Další vzdělávání je zde navíc vymezeno jen negativně a toto vymezení je závislé na tom, co se podle zákona rozumí vzděláváním počátečním (za další vzdělávání jsou považovány „vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním“).⁹

Přijetí zákona č. 179/2006 Sb. předcházela realizace pilotních projektů (EPANIL¹⁰ a UNIV¹¹), ve kterých byla získávána teoretická základna a zkušenosti pro vyvíjení a implementaci procesu uznávání v ČR. Z realizovaných projektů, zejména z projektu UNIV, ve kterém probíhalo rozsáhlé pilotní ověřování, byly získány závěry, kterých by mělo být využito ke zkvalitnění navržených metodik a postupů tvorby standardů. Současně by měly být využity pro optimalizaci celého procesu uznávání, tak, aby se do něj v ČR zapojilo co nejvíce obyvatel, a stal se tak trvale udržitelným. Bohužel však zatím nedošlo k odstranění překážek, které dosud vedly k nízkému využívání systému uznávání.

Jedná se především o nerespektování charakteru výsledků informálního učení. Je nezbytné brát v úvahu komplexní, nestandardizovaný, nevyslovený (tacit) charakter informálního učení a především jeho výsledků. Tomu by měly odpovídat i v procesu uznávání využívané metody a postupy. Fáze identifikace a dokumentace nejsou v České republice v procesu uznávání (tak, jak je nastaven zákonem č. 179/2006 Sb.) legislativně zakotveny. Zákon připouští pouze realizaci druhé části fáze hodnocení, a to hodnocení všech kompetencí, které jsou obsaženy v hodnotícím standardu dílčí kvalifikace (dílčí kvalifikace jsou postupně uveřejňovány na webu www.narodni-kvalifikace.cz). Proces uznávání je založen pouze na zkoušce, ať praktické či písemné a ústní, a kandidát není do identifikace a hodnocení aktivně zapojen.

Repertoár metod, které lze v ČR využívat při uznávání podle zákona č. 179/2006 Sb., je zatím poměrně omezený a do jisté míry kopíruje školské přístupy. Zákon v zásadě umožňuje využívat **metody pozorování**, která je podle charakteru kompetence doplněna **písemným ověřováním** (např. výpočty spotřeby) či **ústními doplňujícími otázkami**.

9 Zákon č. 179/2006 Sb., § 2.

10 Projekt Leonardo da Vinci European Common Principles for the Accreditation of Non-formal and Informal Learning in Lifelong Learning, Společné evropské principy pro identifikaci, hodnocení a uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v rámci celoživotního učení) byl připravován v letech 2002 – 2003 a realizován v letech 2004 - 2006.

11 Projekt UNIV - Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících vzdělávací služby pro dospělé“, který připravilo MŠMT ve spolupráci s NÚOV, byl realizován v letech 2005 – 2008. Projekt byl financován ESF a ze státního rozpočtu ČR.

Skutečnost, že v ČR nelze v plné šíři využívat metody portfolia a důkazů v něm obsažených, zvyšuje jak časovou náročnost procesu uznávání, tak zejména finanční náklady spojené s jeho realizací. V ČR je teoreticky možné využívat metody portfolia pouze k sebehodnocení kandidáta, portfolio a důkazy v něm obsažené nesmí sloužit jako podklad pro hodnocení kandidátových kompetencí. Vzhledem k tomu, že legislativně není zajištěna činnost průvodce, nezdá se využívání metody portfolia k sebehodnocení kompetencí kandidáta jako reálné.

Metody uznávání by měly být založeny na kombinaci dialogu kandidáta s průvodcem a následně s hodnotitelem, dále kandidátovy systematické reflexe, sebehodnocení a vytváření portfolia jeho kompetencí (v zájmu získání co možná úplných informací o kompetencích kandidáta).

V systému uznávání by měly být vyváženy obě jeho funkce, formativní i sumativní, protože obě jsou velmi důležité. Bohužel v systému uznávání tak, jak je navržen v ČR, je obsažena pouze funkce sumativní (hodnocení a oficiální uznávání kompetencí kandidáta potřebných pro získání osvědčení). Poradenství a podpora kandidátů v rámci uznávání vůbec nejsou v zákoně č. 179/2006 Sb. obsaženy a nejsou ani nijak ošetřeny a finančně zohledněny v hodnoticích standardech. V těch jsou totiž specifikovány podmínky uznávání pro příslušné jednotlivé dílčí, resp. i úplné kvalifikace. Identifikace výsledků učení a poradenství včetně podpory kandidátů (formativní funkce) jsou důležité samy o sobě a odrážejí potřebu zviditelnit výsledky učení pro jednotlivce i další zainteresované strany a naplánovat kariérní či vzdělávací cestu jednotlivce. Je zřejmé, že sumativní a formativní aspekty uznávání by měly být propojeny.

Zapojení se do procesu uznávání je často doprovázeno silnou motivací a přáním pokračovat ve vzdělávání. Rozvoj uznávání proto musí brát v úvahu obě funkce a objasňovat, jak je lze oddělit a kombinovat. Formativní aspekt uznávání je podporován v systémech uznávání i rolí průvodce, ani ta však není v zákoně č. 179/2006 Sb. obsažena.

Srovnáme-li znění zákona s přístupy využívanými v ostatních evropských zemích, ukazuje se v České republice naprostá absence poradenských a dalších aktivit podporujících kandidáta (chybí role průvodce, zkouška je pouze jednorázovým aktem, nepředpokládá se poradenství a další podpora kandidátů před procesem uznávání, ani po něm). Na základě zkušeností z pilotního ověřování nelze samozřejmě tvrdit, že všichni kandidáti nutně potřebují k úspěšné realizaci uznávání průvodce. Lze však konstatovat, že značná část kandidátů by bez podpory a motivace průvodcem proces uznávání úspěšně nedokončila.

Zdá se, že zákon v současném znění slouží především těm, kteří dosáhli potřebného stupně vzdělání, orientují se na internetu a jsou schopni si vyhledat a vyhodnotit informace o možnostech uznávání. Zcela však mívá cílovou skupinu, které by měl především sloužit - osoby bez potřebného formálního vzdělání, které jsou znevýhodněny nejen na pracovním trhu, ale často i při širším sociálním začlenění do společnosti.

LITERATURA

- Bjørnåvold, J. Assessment of non-formal learning: the quality and limitations of methodologies. *Vocational training*, 1997, č. 12, s. 52 – 67.
- Bjørnåvold, J. *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg : Publications Office (CEDEFOP Reference series), 2000.
- CEDEFOP *Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. ISBN 978-92-896-0509-0. s. 22 - 23.
- Hager, P. Recognition of Informal learning: challenges and issues. *Journal of Vocational Education and Training*, roč. 50, 1998, č. 4, s. 521- 535.
- Kofroňová, O. *Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení*. Interní materiál NÚOV, 2006.
- Palán, Z. Celoživotní učení. In Kalous, J.; Veselý, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006, str. 25 - 37.
- Presidency Conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*.
- Průcha, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, s.r.o, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- Rabušicová, M.; Rabušic, L. Teoretický kontext a metodologická východiska. In Rabušicová, M., Rabušic, L. *Učíme se po celý život O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno : MU, 2008. s. 26.
- Tissot, P. *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for enlarged Europe*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2004.
- Evropská inventura* [on-line] [cit. 2. 1. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.ecotec.com/europeaninventory> >.
- Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*. CEDEFOP. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. ISBN 978-92-896-0509-0.
- Veselý, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, č. 4, s. 434.
- Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně dalších zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

HODNOCENÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

IVANA SHÁNILOVÁ

Anotace: Příspěvek je zaměřen na hodnocení žáků základních škol jako organickou a nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Shrnuje podstatu a význam hodnocení, jeho zásady a kvalitu. V tomto teoretickém příspěvku je hovořeno o funkci a technikách hodnocení z pohledu školské legislativy a současné tendence v jeho vývoji.

Klíčová slova: evaluace, autoevaluace, význam hodnocení, funkce hodnocení, individualita žáka, prostředky hodnocení, formativní a sumativní hodnocení, slovní hodnocení, heteronomní hodnocení, autonomní hodnocení

Annotation: This article is focused on the evaluation of the students of primary school as an organic and important part of an educational process. It summarises the principles and the importance of the evaluation, its standards and quality. In this theoretical report we speak about the role and different technics of the evaluation in terms of school legislation and present trends in its development.

Key words: evaluation, self-assessment, importance of evaluation, role of evaluation, individuality of the student, technics of evaluation, formative evaluation, verbal evaluation, heteronomous and autonomous evaluation

1 ÚVOD

Problematika hodnocení žáků ve vyučování vyvolává již řadu let četné diskuse. Než se dostaneme ke stěžejnímu základu našeho příspěvku, je vhodné definovat hodnocení. V běžné pedagogické komunikaci hodnocení znamená „... sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj.“ (Průcha; Walterová; Mareš 2009). K tomu a k objasnění dalších klíčových pojmů se dostaneme v průběhu textu. Nicméně by bylo vhodné akceptovat, že žák není pouze objektem, ale je také subjektem.

Kvalita a funkčnost školního hodnocení, jeho formy, kritéria, důsledky hodnocení na rozvoj osobnosti žáka, problémy, které mají s hodnocením učitelé, situace v rodinách žáků v souvislosti se známkami ve škole, s poznámkami v žákovských knížkách atd. - to jsou stále živá témata nejen ve školách, mezi učiteli a žáky, ale i v odborné didaktické literatuře.

Hodnocení žáků ve vyučování je složité a dotýká se všech účastníků vyučovacího procesu, výsledků, ale také toho, jak těchto výsledků dosáhl. Vnáší do vyučování jak spokojenost a radost z úspěchu, tak i velice vážné okamžiky, které vý-

znamně ovlivňují život dítěte a mladého člověka. Na jedné straně žáky pozitivně motivuje, na druhé straně může vést k hledání si vedlejších cest k dosažení úspěchu. Může provokovat ke kvalitnímu výkonu, ale také přispívat k neporozumění až nepřátelství.

Je nepochybné, že povolání učitele je velmi náročné, a že jak jednání, tak i rozhodnutí učitele jsou přísně sledována žáky, rodiči, kolegy, nadřízenými a veřejností. Od učitelů se především očekává, aby byl spravedlivý, objektivní, aby všem „měřil stejným metrem“ (Slavík 1999). Je to však možné? Do jaké přípustné míry může učitel udělat chybu? Jaké důsledky má hodnocení pro celý proces vyučování?

Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu celého výchovně -vzdělávacího procesu. Učitelé umožňují nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale také plánovat další cíle vyučování, prostředky jejich naplnění, volbu metod a organizačních forem.

Pro žáka je hodnocení a klasifikace oceňováním úrovně jeho vědomostí, dovedností a návyků, ale také jeho vztahu k předmětu a oceňováním všeho toho, co podmiňuje jeho školní úspěšnost. Výsledky jednotlivých žáků jsou samozřejmě také ovlivňovány jejich nadáním, pílí, způsobem vzdělávací a výchovné práce učitele, rodinným zázemím, širším sociálním prostředím a ve starším školním věku i jejich názory na použitelnost již získaných vědomostí a dovedností v budoucím životě. Z toho vyplývá, že podíl žáka na procedurách anebo kontextech školního hodnocení není zanedbatelný a učitel i pedagogika jako obor mu má z tohoto hlediska věnovat pozornost.

2 PODSTATA A VÝZNAM HODNOCENÍ

Žáci během povinné školní docházky postupně přebírají odpovědnost za své učení. Získávají dovednost sebehodnocení vlastní práce a směřují v autonomní, vnitřně řízené osobnosti. Hodnocení přicházející pouze zvnějšku skrývá nebezpečí manipulace žákem, který pak v budoucnu inklinuje k vnějšímu řízení a není dost dobře vybaven k vlastnímu poučeně kritickému posuzování.

Názory na to, jak a kdy hodnotit žáky, co je z učiva stanoveného RVP a ŠVP učivem konečným, jakým způsobem se podílet na tvorbě a rozvoji klíčových dovedností žáků nebo co je pouze učivem informativním, se velmi často různí. Dá se však konstatovat, že mnoho odborníků zabývajících se problémy vzdělávání a výchovy se shoduje v tom, že bez určitého způsobu hodnocení nelze úspěšně uskutečňovat výchovně - vzdělávací činnost. Hlavním znakem humanistické pedagogiky je podle Kasíkové (1997) interakce v intencích opravdové spolupráce. „*Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí.*“ (Košťálová; Miková; Stang 2008, s. 48) V hodnocení žáka nedává ŠVP přednost žádné formě. Hlavním účelem hodnocení a klasifikace je motivovat žáka a poskytnout mu nezbytnou zpětnou vazbu. Je žádoucí, aby si kvalitní zpětnou vazbu dovedli žáci brzy vytvářet i sami a naučili se vlastnímu kritickému sebehodnocení a hodnocení svých spolužáků. Pro tento přístup můžeme použít termín autonomní hodnocení – hodnocení, které

provádí žák sám a rozumí mu dle svých předpokladů. Pro tyto formy hodnocení by měl vyučující (všude, kde je to jen trochu možné) vytvářet dostatečný prostor.

Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že **způsob a kvalita** průběžného i výsledného hodnocení **významně ovlivňuje**:

- kvalitu vztahu učitel – žák, žák – škola, žák – vzdělávání
- formování morálního vědomí
- způsob a efektivitu práce učitele i žáka
- tvorbu a vývoj klíčových kompetencí
- životní zaměření žáka a vytváření jeho postojů k životu
- duševní zdraví žáka i učitele. „*O účincích školního hodnocení na žáka rozhoduje souběh několika faktorů. Především jsou to dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické i somatické, tj. žákův psychický terén.*“ (Slavík 1999, s. 85)

Učitelovo hodnocení by tedy mělo vycházet od žáka, tj. primárně z toho, jak žák hodnotí, zda využívá vlastní možnosti. Dále učitel přihlíží k žákově motivaci a individuálnímu postupu v procesu vzdělávání. Tak nedochází k rozporu v hodnocení mezi podprůměrnými výsledky žáka (výkonem) a nadprůměrnou motivací (snahou), nebo naopak mezi nevyužíváním svých dispozic ze strany žáka a vysokým ohodnocením ze strany učitele se všemi důsledky na další žákovu motivaci ke školní práci.

Je známo, že potřeba autonomie dítěte se rozvíjí už ve druhém a třetím roce života, jak uvádí Vágnerová (2005). Na ni navazuje potřeba kompetence a ve starším věku potom potřeba úspěšného výkonu. Neuspokojení potřeb má za následek ovlivnění kvality sebezpečení dítěte; díky tomu často dochází k rozvoji nepřiměřené aspirační úrovně u dítěte.

Mezi učiteli často probíhají diskuse o tom, zda může být vůbec hodnocení spravedlivé a za jakých podmínek může „vnější“ hodnocení účinně probíhat. Učitel by měl získat co možná „nejobjektivnější“ informace o žákovi. Žákovské sebehodnocení bývá často zkreslené subjektivním vnímáním žáka a vzhledem k časté nerealističnosti není adekvátní zpětnou vazbou pro učitele. Pedagog by měl současně žáka postupně vést ke střízlivému náhledu na jeho vlastní možnosti a limity.

Školní hodnocení žáka má mj. **informativní, kontrolní a diagnostickou funkci**. Průběžná pedagogická diagnostika umožňuje učiteli shromažďování údajů o žákovi, a stává se tak solidním podkladem pro sumativní hodnocení žáka.

K tomu mohou napomoci konkrétně formulovaná hodnotící kritéria, která jsou východiskem odborné komunikace. Jak uvádí Slavík (1999, s. 85): „*odborník se liší od laika právě v tom, že v málo přehledné situaci dokáže zvolit nejvhodnější kritérium (kritéria) pro hodnocení.*“ Když zvažujeme, co, kdy, jak a proč v žákově práci hodnotit, vodítkem může být zásada, že za kvalitní považujeme takové hodnocení, které konkrétně vysvětlí, jak vede žáka ke zlepšení průběhu učení a jeho výsledků. Zvolený cíl a způsob hodnocení má pomáhat žákovi porozumět jeho vlastnímu učení a dobře ho posuzovat. Učitel z toho následně může vyvodit, co povede k lepšímu

porozumění žáka. „Z toho důvodu může lépe zacílit své jednání a může i lépe předvídat jeho důsledky.“ (Slavík 1999, s. 45)

Syntetizujme si předešlá zjištění do dvou výchozích kategorií. První z nich bychom mohli formulovat jako **kritérium zpětné vazby** procesu učení se a druhou kategorii lze charakterizovat jako **formu či přínos hodnocení**.

2.1 HODNOCENÍ POSKYTUJE INFORMACE RŮZNÝM ADRESÁTŮM:

Má-li být hodnocení srozumitelné a sdělitelné, musí mít formu hodnotící zprávy. Ta je nositelem informace pro různé adresáty, zejména samozřejmě pro žáka a jeho rodiče, ale také pro samotného učitele. Důležité je, že hodnotící zprávu je nezbytné interpretovat, aby jí mohlo být rozuměno. Pedagogický problém pak může vzniknout již tím, že adresát hodnotící zprávě nerozumí anebo si ji špatně vykládá.

- a) **Učitele** informuje o tom, jak jsou jeho výukové postupy a metody v případě každého jednotlivého žáka účinné. Na základě těchto informací pak vyučující plánuje další postup výuky.
- b) **Žákovi** poskytne informaci, zda jeho činnosti a úsilí vedou, nebo nevedou k žádoucím cílům. Pro žáka jsou důležité především informace o průběhu učení, získané v době, kdy je lze využít ke korekci postupu, tedy ještě v průběhu učení.
- c) **Rodičům** sděluje, jak se jejich dítěti učení daří. Dobré hodnocení se neomezuje jen na souhrnnou závěrečnou zprávu o výsledku vzdělávání. Informuje rodiče srozumitelně a včas o silných stránkách práce jejich dítěte i o tom, v čem potřebuje pomoc a podporu. Kromě toho jim podává zprávu, o čem škola usiluje, co považuje za důležité, na co dává důraz a o co jde v učení.

2.2 HODNOCENÍ PŘINÁŠÍ RŮZNÉ DRUHY INFORMACÍ:

- a) **Konkrétní** – Jenom zcela konkrétní informace o dovednostech, znalostech, používaných učebních strategiích a přístupu žáka k úkolům pomáhají učiteli promyšleně plánovat další postup učení a žákovi pomáhají porozumět cílům učení. Na základě toho se pak žák naučí klást si některé učební cíle i samostatně. Informace se týkají jak procesu učení, tak jeho obsahu a výsledku.
- b) **Včasné** – včasné (okamžité) a časté (průběžné). Jen včasné a časté informace umožňují, aby je žák použil při zlepšování svého učení. Pokud dostane informace pozdě, snižuje se pravděpodobnost, že je upotřebí. Čím větší je

časový odstup, tím víc se platnost informací omezuje, neboť potřeby žáka se poměrně rychle vyvíjejí a proměňují.

- c) **Kvalitní** - Kvalita získaných informací těsně souvisí s kvalitou úkolu, v jehož průběhu byly získány. Pokud je úkol příliš snadný (nebo naopak náročný), jestliže žáci neporozuměli zadání nebo je pravděpodobné, že vnější okolnosti nepříznivě ovlivní jejich práci, získáme informace, z nichž složíme jen zkrácený obraz toho, čeho jsou doopravdy schopni. Kvalitu informací ovlivňuje osoba hodnotitele, nejčastěji učitele. Může podléhat stereotypům, které způsobují, že vidí jen to, co vidět chce (např. u zlobivého žáka špatný výkon). Vysloveně zhoubný vliv mohou mít nekvalitní informace, pokud se stanou zdrojem pro sumarizující zprávu o žákově výkonu. Takové informace jsou zavádějící také v případě, že se o ně učitel opírá při dalším plánování výuky.

2.3 ZÁSADY HODNOCENÍ

- a) **Hodnocení žáka by mělo být co nejvíce objektivní a spravedlivé.**

Tak jako každý z nás jsme velmi citliví na hodnocení své osoby, taktéž jsou citliví všichni žáci. Objektivita a spravedlnost hodnocení (nestrannost a nezaujatost) je důležitým předpokladem zvyšování a udržování aktivity žáka, činitelem jeho morálního formování a duševního zdraví. Učitel by měl použít více metod a forem prověřování (několika typů a druhů zkoušek) a hodnotit žáka v různých činnostech.

- b) **Hodnocení by mělo být povzbudivé.**

Prožitky žáka z úspěchu v procesu humanisticko - pedagogického klimatu a radost z dobře provedeného úkolu vedou žáky k posilování jejich zájmu o učení (Ries 2008). Pozitivní výsledky mnohdy odstraňují pocity méněcennosti (zejména u slabších žáků, neboť právě tito jsou vystaveni častějšímu negativnímu hodnocení), jsou pozitivně motivováni k další úspěšné práci. Nicméně nelze přehlédnout vliv kauzální atribuce neboli připisování příčin svého úspěchu nebo neúspěchu jiné či jiným osobám, které by se v hodnocení mohly projevit (Průcha; Walterová; Mareš 2009).

2.4 PROVĚŘOVÁNÍ VĚDOMOSTÍ

Prověřujeme a hodnotíme nejen to, o čem víme, že jsme žáky učili a naučili, ale:

- dbáme, aby příklady, diktované věty nebo testy určené k hodnocení žáků obsahovaly jen to, co bylo s žáky dostatečně procvičeno
- dbáme, aby zadání úloh bylo věku žáků přiměřené, tj. formulované tak, aby mu žáci určitého věku mohli dobře porozumět, aby o úkolu měli již nějaké povědomí, aby se již s podobným úkolem někdy setkali
- ústní zkoušení vedeme tak, abychom při něm zjišťovali, co žák umí, ne to, co ještě neumí

- písemnou práci na závěr určitého celku nezasíláme předčasně, ale až když žáci svými projevy prokazují, že jsou na písemnou práci vybaveni vědomostmi
- při prověřování učiva probíraného před delší dobou ho s žáky nejprve nějakou formou zopakujeme, a to alespoň krátce a v několika po sobě jdoucích hodinách
- při celkovém hodnocení žáka bereme v úvahu a hodnotíme i pokrok, jaký žák za určité období udělal a jaká byla jeho snaha k odstranění nedostatků
- všechna hodnocení vyjadřujeme jako objektivní informaci povzbudivého charakteru (Hodnocení žáků a autoevaluace školy [on-line]).

3 KVALITA HODNOCENÍ

Hodnocení, jak jsme naznačili v předešlém textu, nesplňuje jen konstatování o prospěchu žáka anebo předložení výsledků rodičům žáka. V kontextu s moderními vzdělávacími postupy bychom celou věc mohli pojmut jako cestu vedoucí k dosahování cílů v kooperativním prostředí (Kasíková 2007). Na chyby upozorňujeme žáky včas, bezprostředně, vstřícně, přátelsky a důsledně. Žáky vedeme přes sebehodnocení a samokontrolu k dovednosti něco provést dokonale – bez chyby – a v přiměřeném čase.

S chybou pracujeme tak, aby vyzývala žáka k většímu soustředění na plnění úkolu, k důslednější kontrole své práce, k sebezpoznání svých schopností.

Žáky hodnotíme nejprve při činnostech, při kterých máme možnost sledovat, jak pracují. Oceňujeme jejich snahu, pozornost, hodnotíme vyjadřování závěrů, oceňujeme jejich nápady. Každé upozornění na klady určitých žáků pomáhá odstraňovat drobné nedostatky druhých žáků. Pozitivně laděná **průběžná hodnocení** a prožitá pocita úspěchu při činnostech motivují žáky k učení, posilují jejich sebedůvěru a vedou je k vnitřnímu uspokojení. Tyto faktory mají pozitivní vliv na rozvoj klíčových kompetencí a na dobré osvojení učiva žáky.

Žáci jsou o způsobech a kritériích hodnocení informováni a uvědomují si, čemu se učí a proč, vědí přitom, jaké činnosti zvládli, vědí, co umí, co se po nich požaduje, z čeho mohou být zkoušeni. Velmi často proto také ústní nebo písemné zkoušení sami vyžadují. Prověřování vědomostí pro ně není stresovou situací, nebo dokonce trestem, ale možností ukázat, co se naučili, možností využít svých poznatků při řešení předložených úloh, otázek a úkolů, možností, jak získat dobré hodnocení, pěknou známku. Dobrý výsledek posiluje jejich sebedůvěru a motivuje je pro další činnosti a poznávání. V tomto kontextu vidíme kooperaci pedagogiky s psychologií. Konkrétněji řečeno, z pedagogického hlediska přizpůsobovat hodnocení jeho účelu, a tedy informaci ze zpětné vazby a z psychologického hlediska spatřovat v hodnocení stimul, vedoucí k dynamice, a to ať k energetizaci jedince/žáka, či celé skupiny.¹ Zdůvodnění hodnocení můžeme popsat následně: Stimul, o němž bylo pohovořeno výše, tvoří základnu pro výkonnost samotného žáka. Sloučení pedagogického a psychologického působení v procesu učení koreluje s psychickou

1 Poznámka. Dále rozvíjí KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum. 2007. ISBN 978-80-246-0192-2.

odolností a sebeúctou žáka. Slavík (1999) hovoří o vlivu hodnocení žáka. Pokud budeme ještě přesnější, pak hodnocení významně ovlivňuje to, jak bude žák emocionálně ovlivněn a jak bude motivován. K tomu, aby se žák cítil dobře, je vhodné vytvořit podmínky. Pro objasnění této myšlenky a pro názornost předkládáme citaci: „*Všechny faktory dohromady tvoří jednoduchý a pro výuku nesmírně závažný vzorec. Psychický terén + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka.*“ (Slavík 1999).

4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ

4.1 FUNKCE HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Základní funkcí, kterou by mělo hodnocení žáků plnit, je zpětná vazba, o níž již byla zmínka. Přístupme blíže k této problematice. Poukažme si na tři stěžejní funkce hodnocení (Vališová; Kasíková 2007):

- a) funkce **informativní** – informuje o tom, jakých výsledků žák docílil, a souvisí s funkcí kontrolní
- b) funkce **formativní** – čili průběžné hodnocení, v němž žák spatřuje dílčí plnění jednotlivých úkolů v období celého roku
- c) funkce **sumativní** – závěrečné hodnocení.

Dále bychom zmínili, že hodnocení by mělo být prováděno tak, aby přinášelo, co nejširší spektrum podkladů, z nichž by bylo možné zefektivňovat vzdělávání v oblasti činností žáka i učitele. Korektně prováděné hodnocení žáků je tedy spolu s vhodnými vzdělávacími strategiemi, dobře zpracovaným obsahem vzdělávání, příznivou kulturou školy atd. nástrojem rozvoje žáka. Tento základní fakt bychom měli mít na zřeteli při stanovování způsobu, zásad, technik i kritérií hodnocení žáků v procesu tvorby ŠVP, ale hlavně při jeho realizaci. Žáci nechodí do školy proto, aby byli hodnoceni, nýbrž proto, aby byli rozvíjeni. **Hodnocení přece není cílem, ale prostředkem.** Chtěli bychom tuto tezi potvrdit následující citací: „*Podle Alberta Schweitzera spočívá humanita v tom, že člověk není nikdy obětován cíli.*“ (Ries 2008, s. 46) Jak se ukazuje, stále u nás přežívá názor, že hodnocení je čímsi jako odměnou za odvedenou práci, případně trestem za práci neodvedenou. Hodnotící soudy pak mají často, zejména při hodnocení nepříliš úspěšných žáků, podobu soudních verdiktů, pak ovšem je takový přístup nejen porušením učitelské etiky, ale také porušením právních předpisů. Proto se zaměříme na téma současné školní legislativy, která obsahuje právní vymezení k hodnocení žáků.

4.2 PRÁVNÍ RÁMEC

Právní rámec hodnocení žáků je tvořen jednak zákonem č. 561/2004 Sb. (školský zákon), jednak prováděcími vyhláškami pro jednotlivé stupně a typy škol. Školský zákon se vyjadřuje k hodnocení žáků značně obecně, pro potřebu kapitoly Hodnocení žáků vystačíme se třemi odstavci paragrafu 51:

- „(2) Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen “klasifikace”), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.
- (3) Škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. Škola, která hodnotí slovně, převede pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání slovní hodnocení do klasifikace.
- (4) U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně“ (Zákon... 2004, s. 10278).

Zákon tedy nabízí **tři formy hodnocení:**

- klasifikaci
- slovní hodnocení
- kombinaci klasifikace a slovního hodnocení.

Mnohem konkrétnější jsou v otázce hodnocení žáků prováděcí vyhlášky. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky č. 48/2005 Sb. v paragrafu 14, odstavec 1 říká, že pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují zejména:

- zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou
- zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků
- stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií
- zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2, včetně předem stanovených kritérií
- zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace
- způsob získávání podkladů pro hodnocení
- podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách.

4.3 ŠVP A HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Hodnocení žáků se ŠVP dotýká hned na několika místech – v charakteristice ŠVP, charakteristikách vyučovacích předmětů a v kapitole Hodnocení žáků a autoevaluace školy, která má obsahovat:

- pravidla pro hodnocení žáků
- způsoby hodnocení – klasifikací, slovně, kombinací obou způsobů
- kritéria hodnocení
- autoevaluace školy
- oblasti autoevaluace
- cíle a kritéria autoevaluace
- nástroje autoevaluace
- časové rozvržení evaluačních činností.

Ve druhém odstavci vyhláška stanovuje, že hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků je:

- jednoznačné
- srozumitelné
- srovnatelné s předem stanovenými kritérii
- věcné
- všestranné.

Velký význam má odstavec třetí, který říká, že „**hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu.**“ Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné. To znamená, že při hodnocení žáků nevycházíme pouze z posouzení zvládnutí učiva. Je nutné pracovat s dalšími proměnnými, které s hodnocením těsně souvisejí a jsou spolurozhodujícími činiteli pedagogického procesu a jeho úspěšnosti.

Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.

Klasifikace tedy musí zahrnovat stejné aspekty jako slovní hodnocení. I zde ale existuje výjimka - klasifikace nemá, a ani nemůže obsahovat naznačení dalšího rozvoje žáka, zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům a samozřejmě jak je překonávat. Znamka ale musí vyjadřovat nejen úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména vzhledem k očekávaným výstupům, ale také v ní musejí být zohledněny jeho vzdělávací a osobnostní předpoklady, věk a je v ní zahrnuto také ohodnocení jeho píle i přístupu ke vzdělávání a také souvislosti, které ovlivňují jeho výkon. Zde je třeba konstatovat, že literatura, která by zpracovávala problematiku klasifikace, chybí zcela. Přitom, vzhledem k výše uvedeným požadavkům, je její potřeba zcela jasná.

5 TECHNIKA HODNOCENÍ

Po stránce technické je hodnocení vždy porovnáváním nějakého výkonu, projevu nebo i vlastnosti žáka s předcházejícími výkony jeho sama anebo srovnání s výkony jeho vrstevníků. Pro numerické vyjádření porovnání hodnoceného výkonu se u nás většinou užívá pětistupňová škála (stupnice), její stupně vyjadřují míru naplnění cílů, úplnost dosažení cílů a někdy také rychlost, jakou bylo cíle dosaženo. Problémem každé škály je, že jedním stupněm, jednou známkou nelze vyjádřit všechny aspekty, které má hodnocení zahrnovat. Míra zohlednění individuality žáka i učitele je zejména z výsledných známek na vysvědčení velmi špatně čitelná. Přitom právě známky na vysvědčení často rozhodují o přijetí, či nepřijetí na jiný typ školy. V některých zemích proto dostávají žáci dvě známky, často vyjádřené písmenem. Jedna známka hodnotí míru naplnění cíle žákem, druhá jeho snahu, aktivitu, důslednost. Znamka sama o sobě nikdy nenesou jinou informaci než o zařazení určitého výkonu na určité stupnici kvality. Nic jiného se od ní nedá žádat – je to přece jenom číslice, která udává pořadí! Má tedy všechny výhody a nevýhody číslic. K výhodám patří přehlednost, možnost rychle zprostředkovat informaci o vývoji v časové řadě, možnost zjišťovat střední, nejčtenější nebo krajní hodnoty apod. Nevýhodou je nízká informační kapacita.

Má-li být známka vůbec alespoň trochu srozumitelná, bývá k ní přiřazován objekt hodnocení, např. „diktát“, „písemná práce“. Na vysvědčení pak jen celý obor hodnocení: „český jazyk“, „matematika“.

Přesnější informaci poskytuje až kritérium hodnocení, které je odvozeno z cílů nebo kompetencí, jichž má žák dosahovat. Na této úrovni, spojením známky a kritéria hodnocení, zvyšuje hodnotící zpráva informační hodnotu. Při analýze slovního hodnocení se ukazuje, že jeho čistě hodnotící složka (tzn. ne ta část, která má žáka informovat o dalších souvislostech, které hodnocení přesahují) se dá nahradit spojením známky a hodnotících kritérií.

Variantou známkování, která má potenciál uvedené problémy minimalizovat, je slovní hodnocení, které může formu hodnocení obohatit. Dlužno připomenout, že srozumitelnost a jasnost slovního hodnocení závisí na hodnotiteli a jeho schopnostech.

5.1 PODKLADY PRO HODNOCENÍ

V této části textu bychom rádi zmínili některé konkrétní prostředky, jimiž učitel získává podklady pro hodnocení a klasifikaci. V rámci stručnosti uvádíme pouze výčet těchto alternativ v bodech.

Učitel získává podklady pro hodnocení těmito metodami, formami a prostředky:

- soustavným diagnostickým pozorováním žáka
- soustavným sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti na vyučování
- ústním zkoušením a mluveným projevem

- písemnou prací – slohovou prací, diktátem, cvičením...
- zpracováním referátů a prací k danému tématu
- výrobou pomůcek, modelem, laboratorní prací, pokusem...
- úpravou sešitů, samostatnou aktivitou, domácím úkolem
- zkouškami grafickými, praktickými, pohybovými
- projektovými a skupinovými pracemi
- projektovými dny ročníkovými
- projektovými dny celoškolskými
- rozhovory se žáky a zákonnými zástupci žáka
- dotazníky
- žákovským portfoliem
- vědomostními a dovednostními testy
- školami v přírodě
- konzultacemi s ostatními učiteli a podle potřeby i s pracovníky pedagogicko-psychologických poraden a zdravotnických služeb, zejména u žáka s trvalejšími psychickými a zdravotními potížemi a poruchami.

Dále bychom k dané problematice chtěli poukázat na to, co se vlastně posuzuje při hodnocení.

Při hodnocení výsledků vzdělávání se posuzuje zejména:

- úroveň dosažených výsledků vzdělávání
- píle žáka a jeho přístup ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon
- ucelenost, přesnost a trvalost osvojení, kvalita a rozsah
- schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkol
- schopnost nalézt, třídit a interpretovat informace
- kvalita myšlení, především jeho samostatnost, tvořivost a originalita
- přesnost, výstižnost a odborná i jazyková správnost ústního a písemného projevu
- osvojení účinných metod samostatného studia
- osvojení dovednosti účinně spolupracovat.

6 ZÁVĚR

Člověk hodnotí a zároveň je hodnocen již od dětství, hodnocení je běžnou a přirozenou součástí lidského života. Hodnocení žáků ve vyučování je jediné hodnocení v životě člověka, které je dlouhodobě systematické, a samo o sobě tedy není špatné nebo škodlivé, jen některé jeho formy nemusí být pro žáka v určité konkrétní situaci vyhovující. Jak uvádí Slavík (1999, s. 45): „Školní hodnocení je vlivné. Vliv neboli účinnost školního hodnocení má bezesporu své dobré důsledky – podněcuje žáky k práci, působí na aktivitu rodičů ve vztahu ke škole apod. Každý vliv však mívá i své záporny – školní hodnocení žáky znepokojuje, straší, zúzkostňuje, snižuje jejich životní pohodu.“

Hodnocení je náročná výchovně - vzdělávací aktivita, některé požadavky taxativně určují zákonné normy české legislativy. Základními pilíři jsou Zákon 561/2004 Sb. (školský zákon) a Vyhláška 48/2005 Sb.

V poslední době probíhají intenzivní diskuse o způsobech hodnocení a pokusy změnit jeho tradiční způsoby. Pokusy jsou hlavně zaměřeny na humanizaci vyučování jako celku, a tedy i změny v hodnocení žáků. Výrazněji se pak prosazují ti učitelé, kteří se snaží nové pedagogicko-psychologické poznatky ve vzdělávání zavést do školní práce za pomoci specifických kritérií, jak kupříkladu uvádí při úvahách o hodnocení ve výuce matematiky V. Burian: „Výběr kritérií je jedním z klíčových problémů hodnocení.“ (in Slavík 1999, s. 45)

Na úplný závěr bychom chtěli připomenout několikrát opakovanou myšlenku, že i ve školním vyučování je hodnocení nezbytností a že vyučování bez hodnotících mechanismů nemůže plnit svou funkci, protože žádný systém bez zpětné vazby nemůže udržovat svůj vývoj.

LITERATURA

- Čačka, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti*. Brno : Doplněk, 1997.
- Čáp, J.; Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál 2001. ISBN 80-7178- 463-X.
- Hališka, J. *K některým problémům vzdělávání a výchovy žáků ZŠ a SŠ*. Praha : NIV, 2007. ISBN 80-86956-12-1.
- Helus, Z.; Hrabal, V.; Kulič, V. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha : SPN, 1979.
- Helus, Z. *Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. Pedagogika, 2007, roč. 57, č. 4. ISSN 0031-3815.*
- Hodnocení žáků a autoevaluace školy* [on-line] [citováno 11-11-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.skolaterlickohradiste.webskoly.cz>>.
- Hrabal, V.; Lustigová, Z.; Valentová, L. *Testy a testování ve škole*. Praha : Středisko vědeckých informací PF UK, 1994.
- Hrabal, V. st.; Hrabal, V. ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.

- Kalhous, Z. Obst, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178- 253-X.
- Kant, I. *Kritika čistého rozumu*. Praha : Oiykohmen. ISBN 80-7298-035-1.
- Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- Kasíková, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0192-2.
- Kolláriková, Z.; Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- Košťálová, H.; Miková, Š.; Stang, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.
- Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Ries, L. *Člověk a výchova*. Ostrava : Oftis, 2008. ISBN 978-80-900745-4-5.
- Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 85. ISBN 80-7178-262-9.
- Slavík, J. In Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- Smékal, V. *Psychologie osobnosti*. Praha : SPN, 1989.
- Starý, K. *Pedagogika ve škole*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.
- Trunda, J. *Český jazyk a literatura*. In Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ. Praha : Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
- Vališová, A.; Kasíková, H. a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- Vašátková, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : UP, 2007. ISBN 80- 244-1422-8.

FORMULACE A REALIZACE EVALUAČNÍ POLITIKY: ROZPORY A PROBLEMATICKÉ OBLASTI

GURI SKEDSMO

Abstrakt: Norsko zavedlo v roce 2005 nový systém evaluace vzdělávání, který využívá také testování žáků. Tento krok znamená obrat ve vzdělávací politice Norska od kontroly na vstupu ke kontrole výstupů vzdělávání. Tento text analyzuje dokumenty vzdělávací politiky popisující nově zaváděný systém evaluace a dále prezentuje vnímání této změny u norských ředitelů škol, kteří jsou klíčovými aktéry utváření vzdělávací politiky i školské praxe a jsou primárně zodpovědní za kvalitu vzdělávání. Tento pohled srovnávající záměry vzdělávací politiky a její percepce řediteli škol odhaluje některé problémy různých systémů kontroly a regulace vzdělávání a zároveň odhaluje, jak se záměry vzdělávací politiky mohou lišit od její implementace, zde prizmatem vnímání ředitelů. Data z prezentovaného výzkumu se omezují pouze na analýzy vývoje několika málo let od změn zaváděných v evaluaci v Norském vzdělávacím systému od roku 2005. Data z dotazníkového šetření ředitelů škol v Norsku jsou analyzována s využitím strukturního modelování.

Klíčová slova: evaluace, vzdělávací politika, řízení školství

Abstract: In 2005, a national evaluation which includes tools such as standardised achievement tests, was introduced in the Norwegian education system. This can be described as a shift in the Norwegian educational policy from the use of input oriented policy instruments towards a more output oriented policy. On the one hand, this article investigates the policy purposes of the evaluation tools included in the national evaluation system as they are formulated in policy documents. On the other hand, it examines how Norwegian principals, who are defined in policy documents as one of the key actors responsible for improving educational quality, perceive the use of the evaluation tools. Bringing these two fields of inquiry together, attention is drawn to some problematic aspects related to the tools' modes of regulations, but also to inconsistencies between the policy purposes and how the tools in use are perceived by the principals. Empirically, the study is restricted to recent changes in educational policy and school governing in Norway. In order to analyse evaluation policy, combination of content and discourse analysis is used. A national survey directed to school principals in Norway in 2005 provides data for the empirical study and Structural Equation Modeling is used to analyse the data.

Key words: evaluation, evaluation tools, educational policy, school governing

1 ÚVOD

V roce 2005 zavedlo norské školství nový evaluační systém. Tento systém obsahuje zejména evaluační nástroje založené na testování, např. celostátní testy, screeningové testy, testy zaměřené na znalost dané oblasti (local knowledge tests) či mezinárodní srovnávací výkonnostní testy, zahrnuje však také komponenty jako je maturita či výuční list, dále pak informativní materiál pro klíčové představitele vzdělávacího systému týkající se toho, jak výsledky testů používat, aby bylo dosaženo zlepšení.

Zavedení národního vzdělávacího systému lze chápat jako posun norské vzdělávací politiky od nástrojů zaměřených na vstup směrem k politice orientující se na výstup. Tradičně bylo státní školství upraveno Zákonem o vzdělávání a národním kurikulem. Tyto dokumenty definovaly obecné účely vzdělávání i cíle konkrétních předmětů (Bachmann et al. 2008; Sivesind & Bachmann, 2008). Dále patřily k základním složkám vzdělávací politiky výrazné investice do vzdělávání učitelů. Až donedávna se pozornost nezaměřovala na testování výsledků vzdělávání žáků a jejich evaluaci podle indikátorů kvality vzdělání či jiných norem. Místo toho zde existoval kvalifikační systém, který byl založen na systému zkoušení a na souhrnných hodnotících stupních (Hopmann 2003; Lundgren 2003; Sivesind; Bachmann 2008; Werler; Sivesind 2007).

Zvýšený důraz na výstupy vzdělávání, tzn. výsledky vzdělávání žáků, implikuje takové pojetí kvality vzdělávání, jejíž forma jako by byla vymezena očekávaním právě specifických výsledků. Dále pak indikuje přesvědčení, že jakýkoli rozdíl mezi očekávanými výsledky a výsledky skutečnými lze přesně určit. V tomto smyslu se klíčovou částí evaluačního procesu stává měření výkonu. Spolu s tímto vývojem jsou školy stále více vnímány jako jednotky, které lze měřit, a důležitým aspektem evaluačních procesů se tak stává přesouvání odpovědnosti na příslušné školské pracovníky, jako jsou ředitelé a učitelé (Skedsmo 2009). Tento vývoj vychází ze základního předpokladu, že žádné změny ani zlepšení praxe nelze dosáhnout, pokud nejsou za dosažené výsledky odpovědni klíčoví činitelé. Avšak pokud srovnáme, jakým způsobem je odpovědnost ve vztahu k důležitým zkouškám implementována v jiných zemích, např. v Anglii či v USA, je v norském školství vyvíjen na klíčové činitele nepřiliš velký tlak. Je zde ovšem výraznější zaměření na samosprávné jednotky¹ a jejich úkol školy sledovat a podporovat.

Na jedné straně je cílem tohoto článku zaměřit se na cíle evaluačních nástrojů (tak jak jsou formulovány ve školských dokumentech), které jsou obsaženy v národním evaluačním systému. Na straně druhé se text také zabývá tím, jak norští ředitelé (kteří jsou ve školských dokumentech chápáni jako jedni z klíčových či-

¹ V dokumentech vzdělávací politiky publikovaných po roce 2004 jsou samosprávné jednotky definovány jako „majitelé škol“. Jejich hlavní úkoly ve vzdělávací oblasti spočívají v přizpůsobení národního kurikula místním potřebám, dále v organizaci dalšího vzdělávání učitelů a vedoucích pracovníků škol a zajišťování kvality vzdělávání. Po samosprávných jednotkách se požaduje, aby zavedly systém pro evaluaci a sledování výsledků škol.

nitelů, jejichž úkolem je zlepšovat kvalitu vzdělávání) vnímají využití evaluačních nástrojů. Předkládaná analýza pak vychází z těchto dvou otázek, tvořících základ empirického výzkumu:

- Jaký je účel evaluačních nástrojů, které byly zavedeny jako klíčové součásti národního evaluačního systému, a jak je lze charakterizovat?
- Jak ředitelé vnímají využití evaluačních nástrojů a jaký mají názor na nové cíle vzdělávání?

V tomto článku zastávám názor, že evaluační nástroje mají svou vlastní logiku, která ovlivňuje jejich způsob regulace. S analýzou cílů evaluačních nástrojů, spadajících do národního evaluačního systému, souvisí otázka, zdali lze všech těchto cílů dosáhnout, nebo zdali mohou mít tyto nástroje i jiné efekty, než bylo v rámci vzdělávací politiky zamýšleno. Ráda bych se tedy zaměřila na určité problematické aspekty, které souvisejí se způsoby regulace evaluačních nástrojů, ale také s rozpory mezi cíli vzdělávací politiky a tím, jak tyto nástroje vnímají ředitelé. Zmíněné rozpory souvisejí s různými kontexty, konkrétně s kontextem národní vzdělávací politiky, označovaným jako *kontext formulace*, a s kontextem praxe, pro nějž se užívá označení *kontext realizace* (Lindensjö; Lundgren 1986; Lindensjö; Lundgren 2000). Jelikož se podmínky pro realizaci vzdělávací politiky výrazně liší od podmínek pro její formulaci, budou mezi těmito dvěma kontexty vždy určité rozpory. Kontext vzdělávací politiky i procesů s ní spojených se vyznačuje složitým hledáním kompromisu. Ředitelé jsou zakořeněni v místním školském kontextu, který má logicky vliv na to, jak vnímají národní vzdělávací politiku, jak využívají nové nástroje vzdělávací politiky i jak reagují na nové cíle. Avšak přílišné rozpory by mohly vést k paralelním formám evaluace, paralelním postupům a strukturám a následně k nedostatku potřebné soudržnosti.

2 TEORETICKÝ RÁMEC A METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY

Analýza v tomto textu je zaměřena na evaluační politiku z pohledu užitých nástrojů. Lascoumes a Le Gales (Lascoumes; Le Gales 2007) se domnívají, že nahlížení na vzdělávací politiku skrze konkrétní nástroje a metody, které danou politiku strukturují, má několik výhod. Nejpodstatnější je, že tento pohled implikuje silnější důraz na konkrétní postupy, s nimiž se má dosáhnout celostátních cílů, dále pak umožňuje studovat vzdělávací politiku v konkrétnější podobě. To je zvláště užitečné v komplexním vzdělávacím kontextu, který je charakteristický určitými řídicími procesy a interakcí mezi mnoha činiteli. S ohledem na vlastnosti nástrojů, např. předpoklady, které implikují, mohou vyprodukovat efekty nezávislé na zamýšlených cílech. To znamená, že mohou strukturovat vzdělávací politiku podle své vlastní logiky.

Definujeme-li instrumenty vzdělávací politiky jako nástroje, které „vytvářejí specifické sociální vztahy mezi státem a těmi, komu jsou adresovány“ (Lascoumes; Le Gales 2007, s. 4), vyplývají z toho mnohé skutečnosti. Tato definice bere v úvahu fakt, že efekty, které tyto nástroje produkují, závisí na tom, jaké cíle jsou jim připiso-

vány, a na tom, jaké významy nesou a jak je vnímají klíčoví činitelé jako státní úřady, vedoucí pracovníci samosprávných jednotek, ředitelé škol a učitelé. Tento přístup k nástrojům vzdělávací politiky tak klade do centra pozornosti skupinu problémů, kterou představuje výběr a využití nástrojů.

Z empirického hlediska se tato studie omezuje na nedávné změny ve vzdělávací politice a řízení škol v Norsku. První otázka tohoto výzkumu souvisí s analýzou vzdělávacích dokumentů a informacemi o národním evaluačním systému, které jsou k dispozici na webových stránkách Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005a). Z tohoto důvodu jsem analyzovala cíle nástrojů, které tvoří součást evaluační politiky v norském vzdělávacím kontextu.

Druhá otázka tohoto výzkumu se týká analýzy dat z průzkumu z roku 2005, který proběhl mezi řediteli norských škol krátce po zavedení národního evaluačního systému a poté, co byly učiněny první pokusy s celostátními testy. V tomto smyslu je cílem textu zjistit, jak se evaluační politika vyvíjí v kontextu vedení škol a jak souvisí s praxí v pojetí ředitelů škol. Předkládaná analýza obsahuje odpovědi od 540 ředitelů ze státní sféry, tzn. ředitelů pracujících na prvním a druhém stupni základních škol. Z celkového počtu dotázaných, představujících vybraný celostátní vzorek, odpovědělo 64 %. Ke zjištění, jak norští ředitelé vnímají a chápou použití evaluačních nástrojů a postupů, byla použita metoda modelování pomocí strukturních rovnic (SEM).

3 KOMPLEXNÍ NÁRODNÍ EVALUAČNÍ SYSTÉM

Obecný cíl komplexního národního evaluačního systému popisuje Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu takto:

„...přispívat ke kvalitnímu vývoji na všech úrovních povinné školní docházky, s ohledem na adaptovanou výuku² a zlepšené výsledky učení³ u jednotlivých žáků“ (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005b).

Dále by měl národní evaluační systém poskytovat vzdělávacímu sektoru infor-

2 V několika dokumentech, které Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu zveřejnil v angličtině, je norský termín „*tilpasset opplæring*“ překládán jako adaptované vzdělávání (The Norwegian Directorate for Education and Training 2008c). Osobně se ovšem přikláním k termínu „adaptovaná výuka“, což je termín, který užívá Peder Haug (2004). Tento termín naznačuje široké pojetí daného pojmu, pokud jde o jeho teoretický základ, a jeho cílem je charakterizovat vzdělávací systém jako celek (Bachmann; Haug 2006). Zatímco „vzdělávání“ je obecnější pojem, termín „adaptovaná výuka“ vždy naznačuje praxi i cíle této praxe. Užití termínu „adaptovaná výuka“ také zohledňuje skutečnost, že praxe probíhá v rámci určitého společenství, chápaného jako heterogenní třída či skupina žáků.

3 Norský termín „*læringsutbytte*“ se často překládá jako výsledky učení. Norský termín naznačuje širší pojetí, které zahrnuje více než jen výsledky, jakých studenti dosáhli v testech. Tento termín se také užívá ve smyslu, který zohledňuje pohled žáků i to, co z učení získali. V některých dokumentech Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu se užívá také termín „dividenda z učení“ (The Norwegian Directorate for Education and Training 2007). Dividenda je samozřejmě ekonomický termín, zde pak definuje výsledky učení jako konkrétní a explicitní.

mace o celostátním i místním stavu rozvoje. Tento typ dokumentů by měl tvořit základ obecného rozhodování i místních aktivit týkajících se evaluace a rozvoje. V neposlední řadě by měl národní evaluační systém přispívat k prohlubování otevřenosti, transparentnosti a komunikace týkající se vzdělávací praxe (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005b).

Komplexní národní evaluační systém zahrnuje různé komponenty či nástroje, jejichž cílem je splňovat různé funkce. Je založen na myšlence, že různé nástroje budou poskytovat více informací o výuce i učení než nástroj jediný. Různé komponenty a jejich funkce jsou uvedeny v tabulce 1. Podobná tabulka je zveřejněna na webových stránkách Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu⁴ a její funkcí je ukázat různé komponenty a jejich cíle v Norsku.

Tabulka 1: Přehled různých komponentů tvořících součást národního evaluačního systému, jejich cíle a funkce.

Nástroje	Cíle
Screeningové testy	Odhalit potřebu podpory a adaptované výuky ve vztahu ke konkrétním žákům i školám.
Místní testy (sumativní a formativní hodnocení)	Zjistit úroveň výsledků vzdělávání s ohledem na klíčové předmětové oblasti, a to jako základ, jak pomoci konkrétním žákům, aby dosáhli zlepšení.
Informativní materiál	Materiál, který poskytuje Národní ředitelství pro vzdělávání a školení a jehož cílem je v oblasti výuky a rozvoje pomoci učitelům, vedoucím pracovníkům škol a samosprávným jednotkám, využívajícím daný systém.
Národní testy	Zkoumat, do jaké míry odpovídají výsledky vzdělávání žáků kompetencím specifikovaným v národním kurikulu. Informovat žáky, učitele, rodiče, vedoucí pracovníky škol, samosprávné jednotky, regionální úřady a celostátní úřady o úrovni výsledků vzdělávání, a to jako základ pro další zlepšování a rozvoj.
Maturita a výuční list	Sumativní evaluace, jejímž cílem je informovat společnost, zaměstnavatele a vzdělávací instituce o dosažené úrovni kompetence.
Mezinárodní srovnávací studie zaměřující se na výsledky vzdělávání	Zhodnotit a srovnat úroveň výsledků vzdělávání u norských žáků s úrovní výsledků vzdělávání u žáků z jiných zemí. Vytvořit základnu pro formulaci vzdělávací politiky a rozvoj národních indikátorů kvality.

Zdroj: The Norwegian Directorate for Education and Training, 2005

Cílem screeningových testů, pro něž se v norštině užívá termín „*kartleggingsmaterieill*“, je zjištění, co žáci potřebují v oblasti individuální podpory, adaptace a následné práce. Cílem sumativního a formativního hodnocení u lokálních testů, v norštině označovaného termínem „*karakter- og læringsstøttende prøver*“, je pak zjištění výsledků vzdělávání žáků, a to za účelem zlepšení učení u konkrétních žáků. Tyto lokální testy tvoří současně část sumativního hodnocení u celkových známek za dosažené výsledky (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005a).

4 http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1399

Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu vytvořil různé materiály, které mají pomoci učitelům, vedoucím pracovníkům škol a samosprávným jednotkám používat systém s cílem podporovat učení a rozvoj. Tyto materiály tvoří součást národního evaluačního systému (tamtéž).

Na jedné straně je cílem národních testů zjistit úroveň výsledků vzdělávání žáků a míru splnění cílových kompetencí specifikovaných v národním kurikulu. Na straně druhé mají výsledky národních testů informovat žáky, učitele, rodiče, vedoucí pracovníky škol, samosprávné jednotky a regionální a národní úřady o úrovni výsledků vzdělávání žáků. Tyto informace jsou pak považovány za klíčové pro další zlepšení a rozvoj (tamtéž).

Nástroje jako maturita či výuční list představují v rámci norského vzdělávacího systému tradiční formy hodnocení. Jako součást národního evaluačního systému má tento komponent informovat úřady i veřejnost o souhrnné úrovni výsledků vzdělávání žáků. Pro konkrétní žáky tento komponent stále představuje třídící mechanismus, který informuje společnost, zaměstnavatele a vzdělávací instituce o dosažené úrovni kompetence (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005a).

Cílem účasti na mezinárodních srovnávacích studiích zaměřujících se na výsledky vzdělávání, např. PISA, TIMSS, PIRLS, je hodnocení a srovnání úrovně výsledků vzdělávání norských žáků s výsledky vzdělávání žáků z jiných zemí. Tyto informace mají tvořit základ pro vytvoření národní vzdělávací politiky a rozvíjet indikátory k měření kvality na celostátní úrovni (tamtéž).

Všechny tyto nástroje jsou uvedeny na webových stránkách Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu jako komponenty komplexního systému (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005b). Podle formulovaných cílů pak mají sloužit různým funkcím. Bohužel je zde uvedeno velmi málo o tom, jak mají tyto nástroje fungovat v rámci celku.

Dále poskytuje Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu webovou službu Školní portál, jejímž cílem je podpora škol a samosprávných jednotek. Tato služba má samosprávné jednotky a školy informovat o jejich výsledcích.⁵ Národní testy a Školní portál považuje Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu v podstatě za nejdůležitější komponenty národního evaluačního systému (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005b)⁶. Když byly národní testy poprvé zavedeny, bylo možné se seznámit s výsledky každé školy, a porovnávat tak různé školy. Před druhým kolem národních testů, které se konalo poté, co konzervativce ve vládě nahradila sociálně demokratická koalice, však bylo rozhodnuto, že školní výsledky nesmějí být veřejně dostupné. Zatímco je nyní možné získat přístup k výsledkům na úrovni samosprávných jednotek a krajů, s výsledky jednotlivých škol se může seznámit pouze daná samosprávná jednotka, místní škola, žáci a jejich rodiče.

5 Školní portál byl spuštěn jako samostatný webový systém služeb v roce 2004, avšak v roce 2007 byl tento systém přepracován a znovu spuštěn jako integrovaná součást webových stránek Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu: <http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/english/Sider/WhatisSkoleporten.aspx>

6 <http://udir.no/Artikler/Nasjonalt-kvalitetsvurderings-system-for-grunnsopplaringen/>

Na stejných webových stránkách je také uvedeno, že důležitou součástí komplexního národního evaluačního systému je státní dohled nad školami, který mají na starosti regionální vzdělávací úřady (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005b). Bohužel už zde však není specifikováno, jak přesně státní dohled nad školami souvisí s evaluačním systémem a jakou v něm hraje roli.

4 CÍLE A CHARAKTERISTIKY EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ

Součástí národního evaluačního systému je kombinace takzvaných nových nástrojů s nástroji tradičními. Maturita a výuční list představují v norském vzdělávacím systému nástroje tradiční. Za tradiční nástroje lze také považovat screeningové testy, lokální testy a informační materiál, změnil se však způsob jejich využití. Národní testy a mezinárodní srovnávací výkonnostní testy patří do kategorie „nových“ nástrojů.

S ohledem na uvedené cíle každého nástroje lze evaluační systém charakterizovat pomocí dvou programů. Cílem prvního programu je *poskytovat* informace k získání přehledu o úrovni výsledků vzdělávání žáků. Druhý program pak souvisí s *využitím* informací ke zlepšení celkového systému i výkonnosti konkrétních žáků. Lze namítnout, že na tyto programy je možné se dívat tak, že jeden předpokládá druhý. Na poskytování dat k získání přehledu a následné využití daných informací k dalšímu zlepšení a rozvoji lze teoreticky nahlížet jako na cíle evaluace, které spolu souvisejí, nikoli soupeří. Způsob, jak jsou cíle formulovány, skutečně indikuje, že záměrem je, aby fungovaly společně.

Přestože všechny uvedené cíle implikují oba programy, první z nich jako by byl poněkud upozaděn. Poskytování dat je popsáno jako „odhalování potřeb individuální podpory“, „mapování znalostí žáků“ a „zkoumání úrovně základních kompetencí“ (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005a). Užití sloves „odhalovat“, „mapovat“ a „zkoumat“ indikuje neutrální postupy poskytování informací, díky nimž výsledky působí jako „objektivní“. Tyto nástroje se jeví jako metody shromažďování dat; další procesy jako analýza, interpretace výsledků a nalézání vhodných přístupů k uspokojení daných potřeb ovšem nejsou zjevné. Volba formulací jako „odhalování potřeb“ implikuje zaměření pozornosti na program zlepšování. S ohledem na to, jak jsou tyto cíle prezentovány, se zdá, jako by první program, spočívající v poskytování informací k získání přehledu, byl jen krokem na cestě ke zlepšení a rozvoji.

Zkoumáme-li program zlepšování detailněji, zjistíme, že v podstatě implikuje poskytování informací všem zainteresovaným činitelům, kteří je poté využívají jako základ pro zlepšování. Data týkající se úrovně výsledků vzdělávání žáků jsou pak chápána jako klíč ke zlepšení celého systému i výsledků konkrétních žáků. Cílem evaluačního systému má tedy podle všeho být vzájemně podmíněné fungování, a to ve dvou směrech. V první řadě předpokládá, že dosažené výsledky (skóre) obsahují informace, které jsou potřeba ke zlepšení celkového systému i výkonu konkrétních žáků. V další řadě pak poskytování těchto dat různým činitelům, jako jsou

úřady s celostátní působností, samosprávné jednotky, ředitelé škol i učitelé, implikuje, že jsou pro ně tyto informace srozumitelné; za samozřejmost se také bere to, že vědí, jak tato data používat i jakou činnost mají vyvinout, aby dosáhli zlepšení. Pokud jde o poskytování a využívání informací za účelem zlepšování, daný systém tedy jasně nerozlišuje mezi potřebami konkrétního žáka a potřebami systému.

Skutečnost, že jedním z komponentů národního evaluačního systému jsou také mezinárodní srovnávací studie zaměřující se na výsledky vzdělávání, dodává systému další dimenzi a tou je kontrolní program. Ukazuje, že poskytování dat a informací k získání kontroly v sobě zahrnuje prvek **komparace**, která je pojata mezinárodně. Jasně deklarovaným cílem je porovnat úroveň výsledků vzdělávání u norských žáků s úrovní výsledků vzdělávání u žáků z jiných zemí. Výsledky těchto studií jsou tak použity jako „měřítko“ či mezinárodní „normy“. V Norsku je pak cílem využít tyto „normy“ k tvorbě národních indikátorů, a vytvořit tak základnu k rozvoji národní vzdělávací politiky. To je spojeno s programem zlepšování, konkrétně zlepšením měření kvality norského vzdělávacího systému, dále pak s cílem zajistit, aby se národní vzdělávací politika „ubírala správným směrem“. Srovnávací aspekt představuje potřebu dokumentovat kvalitu vzdělávání, a to na základě výsledků vzdělávání patnáctiletých žáků, dále pak má sloužit ke sledování rozvoje (nebo naopak nedostatku rozvoje) vzdělávání v celostátním měřítku, ve srovnání s ostatními zeměmi. S ohledem na různé proměnné, např. dostupné zdroje, tyto výsledky také poskytují informace o nákladové efektivitě a rozsahu, v němž lze různé vzdělávací systémy charakterizovat jako úspěšné.

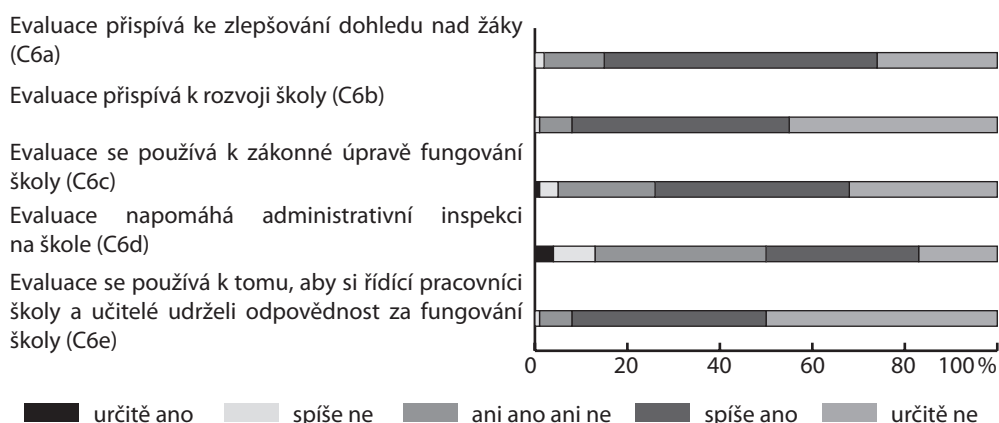
Na tento srovnávací aspekt je také kladen důraz v rámci celostátního kontextu. Uvedený cíl využívání národních testů je spojen s evaluací do té míry, do níž jsou školy schopné rozvíjet u svých žáků základní kompetence podle národních cílů. Způsob, jak jsou pak výsledky využívány, ukazuje, že srovnávání patří k poměrně silným motivačním silám. Při vyhodnocování výsledků z národních testů z roku 2007 kladl Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu důraz na srovnávání výsledků chlapců a dívek (The Norwegian Directorate of Education and Training 2008). Nejsou zde však žádné zmínky o tom, do jaké míry bylo dosaženo národních cílů. Genderové rozdíly v úrovni výsledků vzdělávání v rámci celostátního kontextu jsou také srovnávány s genderovými rozdíly u výsledků výzkumu PISA. Přestože výsledky národních testů nejsou veřejně přístupné, přinejmenším ne na úrovni školy či konkrétního žáka, jsou užívány (pokud se dostanou do ruky médiím) ke srovnávání krajů, samosprávných jednotek a k hodnocení škol. Do určité míry jsou tedy používány i školami ke srovnávání s jinými školami v rámci stejné samosprávné jednotky (srov. Elstad 2009).

Podíváme-li se blíže na některé cíle spojené se způsobem shromažďování dat a typem získaných informací, lze se ptát, do jaké míry je lze vůbec splnit. Zpochybnit lze také předpoklady, z nichž zvolené nástroje vycházejí, a to, jestli mohou přinést ještě jiné efekty než ty, které jsou očekávány.

5 POHLED NORSKÝCH ŘEDITELŮ ŠKOL NA FUNKCE EVALUACE A EVALUAČNÍ NÁSTROJE

Aby bylo možné zmapovat, jaký mají ředitelé škol názor na evaluaci ve svých školách, byla formulována základní tvrzení, která zachycují různé aspekty evaluace. Tato tvrzení popisují funkce evaluace s ohledem na kontrolu a rozvoj, ať už jsou premisy pro evaluační práci definovány centrálně, nebo lokálně, a dále s ohledem na to, do jaké míry mají na tyto premisy vliv politická či odborná rozhodnutí (srov. Lundgren, 1990, 2003). Všechny tyto aspekty lze také chápat jako různé problematické body, což např. znamená, že evaluace buď není plně pod kontrolou, nebo se nerozvíjí. Odpovědi ředitelů týkající se různých aspektů evaluace zachycuje Obr. 1:

Obrázek 1: Pohled ředitelů škol na evaluaci a její přínos (N = 540)⁷



Uvedený obrázek ukazuje, že evaluace tvoří důležitou část školní činnosti. Evaluace je pak zejména užívána k tomu, aby si vedoucí pracovníci školy a učitelé udrželi odpovědnost za fungování školy, neboť většina respondentů na toto tvrzení odpověděla kladně. Evaluace také přispívá k rozvoji školy a podporuje dohled nad žáky. Přes dvě třetiny respondentů také kladně reagovaly na tvrzení, že evaluace se používá k zákonné úpravě fungování školy. Ovšem 21 % odpovědělo, že s tímto tvrzením ani nesouhlasí, ani souhlasí.

Skutečnost, že přibližně jedna třetina respondentů ani nesouhlasí, ani souhlasí a že 13 % spíše nesouhlasí či naprosto nesouhlasí s tvrzením, že evaluace napomáhá administrativní inspekci na jejich škole, souvisí s tím, že v Norsku neexistuje tradice školní inspekce. Zatímco mnohé samosprávné jednotky zavedly systémy, jejichž cílem je školy monitorovat, jiné to neučinily. Srovnáme-li systémy odpovědnosti užívané v jiných zemích, norským ředitelům vlastně nic nehrozí. Zjištění, že se tak vysoké množství respondentů stále domnívá, že evaluace přispívá k tomu,

⁷ U 8–13 respondentů je uvedeno, že při těchto otázkách chyběli.

aby si vedoucí pracovníci školy a učitelé udrželi odpovědnost za fungování školy, by mohlo znamenat, že existují různé způsoby, jak si udržet odpovědnost, což je nutné vidět ve vztahu k norskému vzdělávacímu kontextu.

Obrázek 2: Pohled ředitelů škol na evaluační nástroje s ohledem na jejich vliv na výsledky vzdělávání žáků (N = 540)⁸.



Jak již bylo uvedeno výše, cíle různých nástrojů tvořících součást národního evaluačního systému zdůrazňují zlepšování výsledků vzdělávání žáků na individuální rovině i zlepšování vzdělávacího systému jako celku. V provedeném výzkumu byli ředitelé požádáni, aby zhodnotili, do jaké míry se různé nástroje podílejí na zlepšování výsledků vzdělávání žáků. Kromě některých komponentů národního evaluačního systému byly zahrnuty také dotazy na nástroje, jako jsou rozhovory se zapojením učitele, žáka i rodičů. Jde o konkrétní nástroje, které učitelé používají. Podle Zákona o vzdělávání mají všichni žáci na takovéto rozhovory s učitelem nárok (The Education Act 1998). Jelikož jde o část učitelovy práce s konkrétními žáky a tyto nástroje neposkytují informace, které jsou předávány státním úřadům, nejsou také zahrnuty do složek národního evaluačního systému.

Podle ředitelů nástroje založené na dialogu přispívají ke zlepšování výsledků vzdělávání žáků. Přes 80 % respondentů odpovědělo, že plánovaný dohled/rozhovor mezi učitelem a žákem a rozhovor, u něhož jsou přítomni kromě žáka i rodiče, výrazně přispěly ke zlepšení výsledků vzdělávání žáků. Respondenti také vykazují pozitivní přístup k využívání diagnostických testů. Celkově si tři čtvrtiny responden-

⁸ U některých proměnných chybí mnoho hodnot, např. u testů B3b, které iniciovaly samosprávné jednotky, chybí 79 hodnot. To pravděpodobně souvisí se skutečností, že mnohé samosprávné jednotky nemají zavedeny systémy s lokálními testy, a proto ředitelé nemají s tímto nástrojem zkušenosti. Oproti tomu mají dva dialogové nástroje uvedeno pouze pět a sedm chybějících respondentů.

tů myslí, že diagnostické testy přispívají ke zlepšování výsledků vzdělávání žáků.

Z průzkumu dále vyplývá, že lokální hodnocení ze strany žáků, které se zaměřuje na jejich prostředí pro učení atd., je vnímáno jako poměrně významné. 26 % respondentů odpovědělo, že toto hodnocení je jako nástroj zlepšování výsledků vzdělávání žáků velmi důležité, 47 % se domnívá, že je do jisté míry důležité, a 19 % si myslí, že je málo důležité. Odpovědi týkající se celostátních hodnocení, která se zaměřují na prostředí pro učení, národních testů a testů z podnětu samosprávných jednotek vykazují jinou strukturu. 41 % respondentů se domnívá, že celostátní hodnocení ze strany žáků je pro zlepšování výsledků vzdělávání do jisté míry důležité, 33 % odpovědělo, že jsou málo důležité, a 15 % si myslí, že tento nástroj není důležitý. Podobně 38 % respondentů odpovědělo, že národní testy jsou pro zlepšování výsledků vzdělávání žáků důležité do jisté míry, 36 % se domnívá, že je málo důležité, a 14 % si myslí, že národní testy nejsou důležité vůbec. Testy iniciované samosprávnými jednotkami mají podle odpovědí ředitelů, ve vztahu k dalším nástrojům, na zlepšování výsledků vzdělávání žáků menší dopad. Avšak pokud jde o nástroje jako celostátní hodnocení zaměřující se na prostředí pro učení, národní testy a testy z podnětu samosprávných jednotek, je nutné si uvědomit, že mnoho respondentů má s těmito nástroji jen omezené zkušenosti, např. národní testy byly před uskutečněním průzkumu provedeny pouze jednou a mnoho samosprávných jednotek zatím nezavedlo vlastní (lokální) systém testování. I přesto však mohou ředitelé mít na tyto testy a jejich dopad na zlepšování výsledků vzdělávání žáků určitý názor.

6 MODEL ILUSTRUJÍCÍ FUNKCE EVALUACE A CÍLE EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ V POJETÍ ŘEDITELŮ ŠKOL

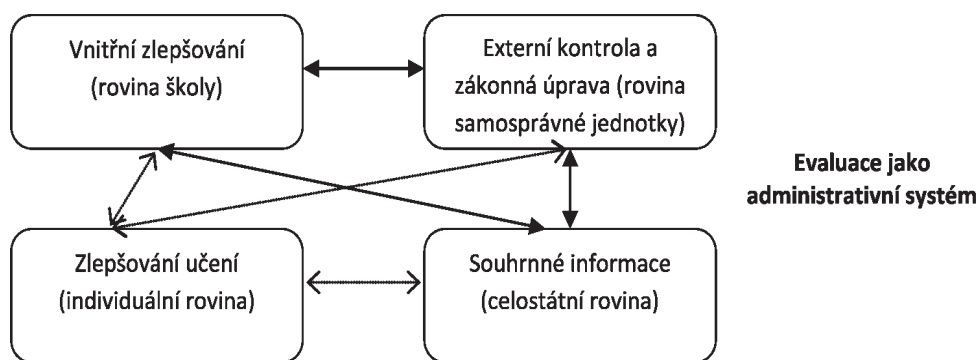
Jak již bylo zmíněno, k analýze kvantitativních dat i k rozboru jejich struktur a dimenzí u odpovědí ředitelů byla použita metoda modelování pomocí strukturálních rovnic (SEM). Na základě uvedených položek, popř. pozorovaných proměnných uvedených výše, byly vytvořeny čtyři latentní proměnné: „zlepšování učení“, „vnitřní zlepšování“, „administrativní kontrola a zákonná úprava“ a „souhrnné informace“. Tyto latentní proměnné byly poté vloženy do společného modelu s cílem zjistit vzájemné vztahy mezi funkcemi evaluace a cíli evaluačních nástrojů, jak je vnímají ředitelé.⁹ Různé konstrukty také zobrazují evaluační praxi a využití nástrojů souvisejících s různými administrativními rovinami či oblastmi práce, které jsou naopak spojeny se zlepšováním učení u konkrétního žáka, zlepšováním školy a rolí samosprávné jednotky, pokud jde o evaluaci a systém jako celek.

Všechny tyto oblasti jsou také zahrnuty v národním evaluačním systému a, jak bylo zmíněno dříve, systém a použité nástroje mají fungovat vzájemně podmíněným způsobem; např. cílem národních testů je poskytování souhrnných informací systému jako celku, aby bylo možné určit, do jaké míry odpovídají výsledky vzdělá-

9 Bližší informace o provedené analýze jsou uvedeny zde: Skedsmo (2009): „School Governing Transformed. Perspectives, Purposes and Perceptions of Evaluation Policy“. Oslo: University of Oslo.

vání žáků cílovým kompetencím uvedeným v národním kurikulu. Zároveň je cílem, aby informace z těchto dokumentů využívaly samosprávné jednotky ke zvyšování kvality; využívat by je měly také školy ke zlepšování výsledků u konkrétních žáků. Tato zamýšlená vzájemná podmíněnost implikuje, že různé oblasti práce jsou vzájemně propojeny. Otázkou zůstává, jak silné jsou jednotlivé spojnice mezi různými oblastmi práce a zdali jsou informace z jedné oblasti považovány v jiných oblastech za důležité pro změnu a zlepšení jejich fungování. Z pohledu ředitelů zde existují rozpory mezi cíli vzdělávací politiky a názory na evaluační praxi. Model uvedený níže ilustruje určité aspekty evaluačních postupů, jak je pojmají ředitelé.

Obrázek 3: Souhrnný model zobrazující vztahy mezi různými latentními proměnnými



Zdroj: Skedsmo, 2009

Uvedené aspekty se vztahují k funkcím evaluace a cílům evaluačních nástrojů, představujícím různé oblasti práce. „Zlepšování učení“ souvisí s konkrétním žákem, „zlepšování školy“ odkazuje na rovinu školy, „administrativní kontrola a zákonná úprava“ představuje roli samosprávné jednotky a „souhrnné informace“ se pak vztahují k celému systému. Způsob, jak jsou tyto latentní proměnné vzájemně propojeny, naznačuje, že různé oblasti práce spolu souvisejí. Poskytování souhrnných informací systému souvisí s evaluací na rovině externí kontroly a zákonné úpravy, což poukazuje na oblast práce samosprávné jednotky a vnitřní zlepšování v rámci školy. Jak vyplývá z odpovědí ředitelů, vztahy mezi různými komponenty evaluační praxe a různými funkcemi evaluace a evaluačních nástrojů zahrnujících různé oblasti práce jsou charakterizovány určitou mírou vzájemné podmíněnosti.

Existuje zde však slabé spojení mezi externí kontrolou a zákonnou úpravou na rovině samosprávné jednotky a zlepšováním učení u konkrétního žáka. To by mohlo znamenat, že tato funkce evaluace, spojená s postupy samosprávné jednotky, více souvisí s hierarchickými, administrativními strukturami, které zahrnují školu jako součást administrativního systému.

Z hlediska cílů mají evaluační nástroje jako např. národní testy zlepšit výsledky konkrétních žáků i celkový vzdělávací systém. V souvislosti s určitými problémy s těmito nástroji vyvstává otázka, do jaké míry skutečně souvisejí souhrnné infor-

mace, jejichž úkolem je zajistit přehled, s učením konkrétního žáka. Lze se ptát, zdali je možné využívat souhrnné informace (které logicky vycházejí z individuálních výkonů), aby zpětně informovaly daného jedince takovým způsobem, aby se zlepšil. Individuální zlepšení bude pravděpodobně záviset na dalších faktorech, např. na podpoře ze strany učitele či na práci dalších žáků. Dále je možné namítnout, že vzájemný vztah mezi konstrukty „zlepšování učení“ a „souhrnných informací“ je problematický v teorii i v praxi.

V souvislosti se vzájemnou podmíněností mezi různými oblastmi práce vzniká otázka, zdali si ředitelé, soudě podle jejich názorů, všímají pouze podmíněnosti mezi následujícími elementy: „souhrnné informace“, „externí kontrola a zákonná úprava“ a „vnitřní zlepšování“. Tyto oblasti práce také tvoří klíčové elementy odpovědnosti ředitelů. Důvodem je to, že ředitelé se zpravidla každodenně nezapojují do fungování třídy a zaměřují se na fungování školy jako celku. Nicméně zůstává otázkou, proč není spojení mezi „vnitřním zlepšováním“ v rámci školy a „zlepšováním učení“ u konkrétního žáka silnější. Toto zjištění by mohlo signalizovat, že činnost zaměřená na zlepšení škol a evaluace těchto aktivit nejsou nutně spojeny se zlepšováním učení u konkrétního žáka a že toto spojení je pravděpodobně spíše nepřímé. Vzájemné vztahy mezi těmito elementy by mohly naznačovat, že administrativně orientovaný evaluační systém nemá moc společného s pedagogickou praxí, nemluvě o činnostech, které mají zlepšit výsledky vzdělávání u konkrétních žáků. Není tedy jasné, jaké jsou vztahy mezi tímto administrativně orientovaným systémem a například prací učitelů. Je-li toto spojení slabé, důsledkem mohou být paralelní systémy u výuky a učení, dále také koexistující administrativní systémy.

7 ROZPORY MEZI FORMULACÍ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY A JEJÍ REALIZACÍ

V souvislosti s analýzou cílů evaluačních nástrojů, tvořících součást národního evaluačního systému, jsem položila otázku, zdali lze všech těchto cílů dosáhnout, nebo zdali mohou mít tyto cíle také jiné efekty, než bylo zamýšleno. V této závěrečné části článku bych se ráda zaměřila na některé problematické aspekty formulovaných cílů vzdělávací politiky, které souvisejí se způsoby regulace daných nástrojů, dále bych se také chtěla zabývat rozpory mezi cíli a tím, jak tyto nástroje vnímají ředitelé škol. Dané rozpory jsou spojeny s různými souvisejícími kontexty, konkrétně s kontextem národní vzdělávací politiky, označovaným jako **kontext formulace**, a kontextem praxe, označovaném jako **kontext realizace** (Lindensjö; Lundgren 1986; Lindensjö; Lundgren 2000). Jak bylo uvedeno v úvodu, mezi těmito kontexty budou vždy určité rozpory, a to z důvodu rozdílů v podmínkách realizace a formulace vzdělávací politiky.

První rozpor, na nějž bych se chtěla zaměřit, souvisí s programem vzdělávací politiky, konkrétně s využitím informací poskytnutých národním evaluačním systémem ke zlepšení výsledků vzdělávání. Jak bylo popsáno výše, analýza cílů užitých nástrojů odhalila dominující program zlepšování, zatímco elementy jako např. zís-

kání přehledu a monitorování výsledků vzdělávání zůstaly skryty. Podíváme-li se na názory ředitelů na funkci evaluace a využití některých nástrojů tvořících součást národního evaluačního systému, ukazuje se, že systém je administrativně orientovaný a zahrnuje složky jako přehled a kontrola, které jsou spjaty s celostátními i místními úřady a dále s rozvojem škol. Zatímco vnitřní rozvoj je evidentně funkcí evaluace v rovině školy, vnější kontrola a zákonná úprava jsou spojeny s tím, jak evaluaci využívají samosprávné jednotky.

Druhý rozpor souvisí s diferencovanými potřebami informací, aby bylo dosaženo zlepšení. Způsob, jakým jsou cíle evaluačních nástrojů formulovány, má za následek to, že národní evaluační systém jasně nerozlišuje mezi potřebami konkrétního žáka a potřebami systému, pokud jde o poskytování a využívání informací. Paradoxně nutnost diferencovat mezi potřebou informací spojenou s různými rovinami nebo činiteli v rámci vzdělávacího systému zdůrazňovaly různé dokumenty vzdělávací politiky, které se zásadním způsobem podílely na vytvoření národního evaluačního systému, zejména pak Bílá kniha č. 28 (1998–99) (Skedsmo 2009). O tomto problému se také zmiňují účastníci projektu EMIL (srov. Kogan 1990).

Využití evaluačních nástrojů je, dle názoru ředitelů škol, poměrně různorodé. Podle ředitelů jsou cíle různých nástrojů a funkce evaluace spojeny s různými rovinami vzdělávacího systému, také nazývanými různé oblasti práce. Zatímco cílem některých nástrojů, které poskytují přehled, je zlepšení systémových proměnných, jiné formy, které vycházejí z dialogu, mají zlepšit výsledky učení u konkrétních žáků. Jak již však bylo zmíněno dříve, administrativně orientovaný evaluační systém je jen velmi volně spojen s nástroji užívanými v pedagogické praxi, jejichž cílem je zlepšit učení u žáků.

Třetí rozpor souvisí s využitím výsledků, zejména pak ke srovnávání, s ohledem na formulované cíle nástrojů. Např. cíle ve zprávách o výsledcích národních testů neodpovídají formulovaným cílům daných nástrojů. Prezentace výsledků národních testů na webových stránkách Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu se zaměřuje na srovnávání související s genderem, nikoliv s tím, do jaké míry byly splněny cílové kompetence národního kurikula, což má být hlavním cílem tohoto nástroje (The Norwegian Directorate for Education and Training 2008a, 2008b). Několik zpráv z univerzit a organizací odpovědných za národní testy zdůrazňuje spojení mezi konkrétními úlohami a položkami zahrnutými do testů a cílovými kompetencemi požadovanými kurikulární reformou Knowledge Promotion (K06) a do jisté míry také hovoří o validitě úloh. Některé zprávy také poukazují na problémy související s interpretací komplexních cílů národního kurikula, což má nutně dopad na tvorbu úloh. Avšak tyto reporty jsou pouze „odborné zprávy“ a to, do jaké míry bylo dosaženo národních cílů, neposuzují (srov. Moe 2009, Ravlo; Johansen et al. 2008, Ravlo; Onsrud et al. 2008, The Norwegian Reading Centre 2008; Vagle et al. 2008). Jde zde zjevně o komplikovaný úkol, ovšem zůstává explicitním cílem národních testů jakožto nástroje evaluačního systému.

8 IMPLIKACE PRO VZDĚLÁVACÍ POLITIKU A VÝZKUM

Pro vzdělávací politiku i budoucí výzkum zde tedy vyplývá několik úkolů. Zaměřím se na dva z nich. Prvním je výběr evaluačních nástrojů, dále si je u daných nástrojů potřeba hlouběji uvědomit důležitost modelů jejich regulace, aby bylo možné splnit cíle národního evaluačního systému. Výběr nástrojů musí odrážet různé potřeby informací. Nástroje spadající do **národního** evaluačního systému by pravděpodobně měly odrážet potřebu informací při tvorbě vzdělávací politiky. To implikuje sledování výsledků vzdělávání k získání přehledu, který lze použít jako základ k rozhodování. Zlepšení výsledků konkrétních žáků vyžaduje další nástroje a zdroje informací, ne pouze zpětnou vazbu a podporu ze strany učitelů.

Druhý úkol se týká vztahu mezi vzdělávací politikou a výzkumem. Představitelé výzkumu v současné době tvrdí, že prostřednictvím důkazů dodávají tvůrcům vzdělávací politiky nutné informace. Toto tvrzení souvisí se vzájemným vztahem mezi sociální realitou vědy, politiky a vzdělávání, kde má metodologie evaluace podle všeho klíčový význam pro politiku založenou na důkazech i pro řízení škol. Jde o otázku, jestli statistická data zachycující výkony žáků poskytují dostatečné informace k vytvoření základny pro tvorbu vzdělávací politiky i pro zlepšování výsledků vzdělávání. Jak již bylo zmíněno výše, evaluace neposkytují objektivní data. Místo toho implikují skutečnost, že pozorovanému jevu je přisouzena určitá hodnota. Je tedy nutné se ptát na roli odborných hledisek v procesu analýzy a interpretace výsledků evaluace i u posudků týkajících se politiky a praxe. Pokročilé evaluační nástroje a techniky však odborné posudky nemohou nikdy nahradit!

LITERATURA

- Bachmann, K.; Sivesind, K.; Bergem, R. Evaluering og ansvarliggjøring i skolen (Evaluation and school accountability). In Langfeldt, G.; Elstad, E.; Hopmann, S. (Eds.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar (School accountability. Political questions and pedagogical answers)*. Fagernes : Cappelen Akademisk Forlag, 2008, s. 94-122.
- Bachmann, K. E.; Haug, P. *Forskning om tilpasset opplæring (Research on adapted teaching)* Report. Volda : Volda University College, 2006.
- Elstad, E. Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2009, roč. 21, č. 2, s. 173-189.
- Haug, P. *Results from the Evaluation of Reform 97*. The Norwegian Research Council, 2004.
- Hopmann, S. On the Evaluation of Curriculum Reforms. In Haug, P.; Schwandt, T. A. (Eds.). *Evaluating educational reforms. Scandinavian perspectives*. Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing, 2003, s. 111-132.

- Kogan, M. Fitting evaluation within governance of education. In GRANHEIM, M.; KOGAN, M.; Lundgren, U. P. (Eds.). *Evaluation as policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System*. London : Jessica Kingsley Publishers, 1990, s. 234-245.
- Lascoumes, P.; Le Gales, P. Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments - From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 2007, roč. 20, č. 1, s.1-21.
- Lindensjö, B.; Lundgren, U. P. *Politisk styrning och utbildningsreformer. Gymnasieskola i utveckling (Political governing and educational reforms)* (Vol. B 86:3). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, 1986.
- Lindensjö, B.; Lundgren, U. P. *Utbildningsreformer och politisk styrning. (Educational reforms and political governing)*. Stockholm : HLS Förlag, 2000.
- Lundgren, U. P. Educational policy-making, decentralisation and evaluation. In Granheim, M.; Kogan, M.; Lundgren, U. P. (Eds.). *Evaluation as Policymaking. Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. London : Jessica Kingsley Publishers, 1990, s. 23-41.
- Lundgren, U. P. The Political Governing (Governance) of Education and Evaluation. In Haug, P.; Schwandt, T. A. (Eds.). *Evaluating Educational Reforms: Scandinavian Reforms*: Information Age Publishing Inc., 2003.
- Moe, E. *Teknisk rapport og analyse av resultat frå nasjonale prøvar i engelsk (Technical report and analysis of national tests in English)*. University of Bergen, 2009.
- Ravlo, G.; Johansen, O. H.; Andersen, T.; Vlnje, B. *Nasjonal prøve i regning 8. trinn (National test in numeracy, 8th grade)*. The National Centre for Mathematics Education, 2008.
- Ravlo, G.; Onsrud, G.; Bondø, A.; Berg, G. et al. *Nasjonal prøve i regning 5. trinn (National tests in numeracy, 5th grade)*. The National Centre for Mathematics Education, 2008.
- Sivesind, K.; Bachmann, K. Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner (Changes as a consequence of new standards? Demands and challenges of the Knowledge Promotion). In Langfeldt, G.; Elstad, E.; Hopmann, S. (Eds.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar (School accountability. Political questions and pedagogical answers)*. Fagernes : Cappelen Akademisk Forlag, 2008, s. 62-93.
- Skedsmo, G. *School Governing in Transition? Perspectives, Purposes and Perceptions of Evaluation Policy*. University of Oslo, 2009.
- The Education Act. (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 20. juni 2008, nr. 48)*.
- The Norwegian Directorate for Education and Training. *A coherent national test and evaluation system, 2005a* [on-line] [cit. 2005-02-5]. Dostupné na WWW: <http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1399>.
- The Norwegian Directorate for Education and Training. *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen (A national system for quality assessment in comprehensive education), 2005b* [on-line] [cit. 2008-02-14]. Dostupné na WWW:

<http://udir.no/Artikler/_Vurdering/Nasjonalkvalitetsvurderingssystem-for-grunnopplaringen/>.

The Norwegian Directorate for Education and Training. *The Education Mirror. Analysis of primary and lower and upper secondary education in Norway*, 2007.

The Norwegian Directorate for Education and Training. *Analyse av resultater fra nasjonale prøver 2007 (Results of the national tests 2007)*, 2008a [on-line] [cit. 2009-03-15]. Dostupné na WWW: <http://udir.no/upload/Nasjonale_prover/Analyse_av_resultater_fra_nasjonale_prover_2007.pdf>.

The Norwegian Directorate for Education and Training. *Analyse av resultater fra nasjonale prøver 2008 (Analysis of the results of the national tests 2008)*, 2008b [on-line] [cit. 2009-03-15]. Dostupné na WWW: <http://udir.no/upload/Nasjonale_prover/2008/analysen/NP08_Analyse_sammendrag.pdf>.

The Norwegian Directorate for Education and Training. *A Norwegian-English dictionary for the education sector*, 2008c.

The Norwegian Directorate of Education and Training. Analysis of results from the national tests, 2008 [on-line] [cit. 2009-02-21]. Dostupné na WWW: <http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/Analyse_av_resultater_fra_nasjonale_prover_2007.pdf>.

The Norwegian Reading Centre. *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn (The national test in Literacy at the 5th grade)*. University of Stavanger, 2008.

Vagle, W.; Roe, A.; Narvhus, E. *Den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn (The national test in Literacy at the 8th grade)*. Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo, 2008.

Werler, T.; Sivesind, K. Norway. In Döbert, H.; Hörner, W.; von Kopp, B.; Mitter, W. (Eds.). *The Education System of Europe*. Dordrecht, The Netherlands : Kluwer, 2007.

MOŽNÉ PODOBY AUTOEVALUACE VE ŠKOLÁCH

JANA VAŠŤATKOVÁ, MICHAELA PRÁŠILOVÁ

Abstrakt: *S pomocí analýz závěrů dosavadních výzkumných šetření je v příspěvku zjišťováno, zda se české školy při naplňování povinnosti realizovat interní evaluaci přibližují k žádoucímu pojetí těchto procesů jako autoevaluačních. Na procesy je postupně nahlíženo s využitím modelu pěti dimenzí autoevaluace, dále je akcentován její organizačně-edukační charakter a možné riziko zúženého pohledu na práci školy jako doprovodného jevu i dobře zvládnuté autoevaluace.*

Klíčová slova: *autoevaluace, dimenze, rozvoj, škola, externí prvek, riziko*

Abstract: *By means of analysis of existing research findings, the article tries to determine whether Czech schools, when fulfilling the duty to perform internal evaluation, approximate the desired self-evaluation concept of these processes. They are gradually looked upon with the use of five dimensions of school self-evaluation, further their organisational-educational character is highlighted as well as particular risk of limited view on school work as a accompanying feature of even well-mastered self-evaluation.*

Key words: *self-evaluation, dimension, development, school, external element, risk*

1 ÚVOD

Postupná a narůstající autonomie českých škol s sebou mimo jiné přináší i požadavek na prokazatelné provádění interní evaluace. Její realizace v podobě mechanismu, který napomáhá školám k žádoucímu rozvoji (srov. Vašátková 2009a, s. 582), a naplňuje tak ideu autoevaluace, se stává pro školní praxi výzvou. „Pro většinu škol u nás je autoevaluace úkolem poměrně novým a málo poznaným“ (Pol 2007, s. 93). V období, kdy v českém prostředí pomalu končí první pětiletí zákonně uložené (a proto povinné) realizace vlastního hodnocení školy,¹ se jeví užitečným nahlédnout zpětně na iniciativy škol i dalších aktérů těchto procesů a zvážit, jak se daří potenciálu procesů využívat. Cílem předkládaného příspěvku tedy je pomocí analýz dosavadních výzkumných šetření² zjistit, zda se školy regionálního vzdělávání při naplňování povinnosti uskutečňovat interní evaluaci přibližují i k žádoucímu pojetí těchto procesů jako autoevaluačních. Text se prioritně zaměřuje na analýzu situace v základních školách a pro dokreslení jsou využívány informace ze škol jiného druhu.

1 Z. č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon, účinný od 1. 1. 2005.

2 Jedná se o empirické poznatky především autorek tohoto textu a v případě potřeby i autorů jiných.

2 CO JE TO AUTOEVALUACE

Jak již bylo zmíněno, od 1. 1. 2005 přináší školský zákon³ českým školám regionálního vzdělávání povinnost provádět interní evaluační procesy (je uloženo realizovat tzv. vlastní hodnocení školy; rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní i gymnaziální vzdělávání pak vyžadují zakomponovat do školního vzdělávacího programu bod o tzv. autoevaluaci školy), čímž je v českém prostředí podpora v zahraničí uznávaná teze, že autoevaluace je proces vznikající z vlastních potřeb škol (Prášilová; Vašátková 2009).

Vašátková (2009a, s. 582) definuje autoevaluaci jako „*cyklický, systematický a systémový proces, který je iniciován a realizován aktéry školního života. V jeho průběhu se pomocí různých metod či nástrojů sbírá a s využitím kritérií i indikátorů analyzuje průkazný materiál k vyhodnocování míry, v jaké se podařilo dosáhnout plánovaných cílů stanovených v souladu se školou přijatým konceptem kvality. Zjištěné poznatky jsou následně ve škole interně diskutovány a získané výstupy jsou impulsem pro další práci: pomáhají škole kvalifikovaně prokazovat kvalitu své práce, udržovat ji nebo i zlepšovat. Autoevaluace je jedním z hlavních mechanismů autonomie školy, který, pokud je funkční, napomáhá jejímu žádoucímu rozvoji*“. Lze shrnout, že autoevaluace je takovou formou interní evaluace, která je iniciována aktéry školního života se záměrem zlepšit svou práci. Ti také určují její podobu ve fázích plánování (cíle, kritéria apod.), realizace i práce s nálezy. Pokud evaluaci pouze realizují (zpravidla na základě vnějšího popudu), lze hovořit čistě o interní evaluaci (srov. např. Burkard; Eikenbusch 2000) či o vlastním hodnocení školy. Z uvedeného vymezení konceptu autoevaluace rovněž vyplývá, že v sobě skrývá **procesuálně-rozvojovou dimenzi**, neboť je-li úspěšná, vede k následným akcím, krokům a podněcuje tak proměnu školy na učící se organizaci, a to i díky využívání meta-evaluačních aktivit (srov. Vašátková 2008a; Vašátková; Prášilová 2007, 2008).

Při hlubší analýze konceptu autoevaluace nicméně vyvstanou i další dimenze, které spoluurčují její charakter v konkrétní organizaci. Jedná se ještě o (Vašátková, 2008a): **profesně-administrativní, komunikačně-kolektivní, kulturně-etickou a vztahově-kontextovou dimenzi**. **Profesně-administrativní** dimenze vyplývá ze skutečnosti, že autoevaluační procesy vyžadují využití mnoha různých zdrojů – finančních, lidských, kde dominuje především čas a know-how k administraci těchto procesů. Jejich realizace je přirozenou součástí profesionálního přístupu k pedagogické práci a „odborně-technologická“ zdatnost je pro realizátory těchto procesů potřebná při zjišťování poznatků o předem dohodnutých aspektech práce školy a při využívání nálezů. To vše vyžaduje určité znalosti i dovednosti při stanovování kritérií a indikátorů, při zacházení s nejrůznějšími metodami či nástroji sběru informací, při aplikaci postupů pro zpracovávání a interpretaci dat atd. **Komunikačně-kolektivní** dimenze je vymezena tím, že autoevaluace školy není záležitostí

3 Je doplněn prováděcí vyhláškou č. 15/2005 Sb., náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a hodnocení školy a vyhláškou č. 225/2009 Sb., kterou se mění vyhláška č. 15/2005 Sb.

jednotlivců, ale různých skupin či týmů, které se učí, jak se učit od sebe navzájem. Rozsah a dopad autoevaluačních aktivit je tak široký a rozmanitý, že má-li být autoevaluačie změnou udržitelnou, je třeba ji vést a řídit prostřednictvím skupiny a jejího lídra. Dialog, průběžná komunikace, vysvětlování, vyjednávání, sdílení a šíření informací a nálezů evaluační skupiny s dalšími aktéry vyžadují stanovení určitých pravidel, což je nezbytným předpokladem smysluplnosti těchto procesů. Autoevaluačie je vysoce citlivým procesem nesoucím v sobě riziko konfliktů. **Kulturně-etická** dimenze poukazuje na to, že úspěšně realizovaná autoevaluačie pomáhá škole poznávat své hodnoty a pěstovat je. Zároveň je i možností pro jedince, jak poznat lépe sebe sama, ostatní, naučit se ustoupit ze svých pozic ve prospěch celku – školy, ale také příležitostí zasmát se apod. Dotýká se práce mnoha lidí, jejichž participace obdobně jako odvaha, ochota a vytrvalost je pro úspěšnost těchto procesů nezbytností – vše je determinováno mírou bezpečí a důvěry. Ohleduplnost, spravedlivost i účinnost souvisí s požadavkem transparentnosti vůči relevantním skupinám lidí, který je však legitimní jen při respektování hodnot a postavení jedinců, skupin, celé organizace (nejen ve fázi práce s nálezy). **Vztahově-kontextová dimenze** pomáhá situačně charakterizovat autoevaluační procesy, které svou reálnou podobu získávají nejen díky lidem v konkrétní škole, místě a komunitě (příp. regionu), ale i vlivem působení evaluačie externí (zejména činností České školní inspekce a zřizovatelů škol); významným činitelem ovlivňujícím charakter autoevaluačních procesů ve školách je legislativa, která u nás (jako v jedné z mála evropských zemí) stanovuje základní rámec, ve kterém jsou školy povinny tyto procesy realizovat (srov. Vašátková 2008a).

Ve školské praxi se pod pojmem autoevaluačie škol může skrývat řada různých představ a významů. Např. ve výzkumu realizovaném spoluautorkou textu v roce 2008 uvádí téměř třetina respondentů (N = 147), že pro ně autoevaluačie představuje podnět k rozvoji (27 %), prostředek k poznání aktuální kvality práce škol (16 %), ale na druhé straně i administrativní a finanční zátěž (12 %) či tápání (5 %) (Vašátková 2009b); v průzkumu projektu Koordinátor (Sborník... 2009, s. 221) charakterizuje 60 % respondentů (N = 1416) „tuto část vzdělávacího programu jako problematickou“; v jiném šetření 48% respondentů (N=531) vnímá autoevaluačie jako nutné zlo (46 % však zároveň říká pravý opak) (Výsledky... 2009). Při snaze přiblížit, proč i po několikaleté realizaci je ze strany škol vnímání těchto procesů někdy poměrně silně negativní, je zapotřebí zaměřit se na problematiku důkladněji a na autoevaluační procesy pohlédnout z různých úhlů. První podrobnější pohled využívá výše představeného modelu pěti dimenzí autoevaluačie. Další dva náhledy jsou doplňující, akcentují organizačně-edukační charakter autoevaluačie a zaměřují se i na riziko tzv. provozní slepoty škol jako doprovodného jevu i dobře zvládnutých autoevaluačních procesů.

3 ZJIŠTĚNÍ O PODOBĚ DIMENZÍ AUTOEVALUACE V PRAXI

S oporou o představenou strukturaci autoevaluačních procesů do pěti dimenzí je možno využít v době vzniku textu dostupných empirických dat a detailněji zkoumat podobu jednotlivých dimenzí.

3.1 PROCESUÁLNĚ ROZVOJOVÁ DIMENZE

Díkce školského zákona sleduje především tuto dimenzi (na rozdíl od zbývajících čtyř), která je podpořena dlouhodobými záměry rozvoje na úrovni státu i krajů a měla by být monitorována Českou školní inspekcí. Ta se na problematiku zaměřuje již v roce 2004 a konstatuje, že jen v menší části škol plní autoevaluace funkci účinné zpětné vazby (Autoevaluace 2004). Nedostatek zkušeností s evaluačními procesy a formální přístup k nim potvrzuje zpráva ČŠI i o dva roky později. Konstatuje nekonceptnost 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“ (Výroční... 2006/2007, s. 12). V následujícím roce je zjištěno, že ve 42 % sledovaných mateřských škol nevedou podněty získané vlastním hodnocením plně k přijetí opatření vedoucích ke zvýšení úrovně vzdělávání. V případě základních škol pak ve 25 % a ve 26 % ani nejsou podkladem pro výroční zprávu těchto škol (srov. Výroční... 2007/2008⁴, s. 83–85). V analyzovaných školních vzdělávacích programech (dále ŠVP) má cíle autoevaluace stanoveny 70 % mateřských škol, 80 % základních škol a kritéria jen 51 % mateřských a 71 % základních škol (srov. Výroční... 2007/2008⁵, s. 81–82; Přejchod... 2008). O rok později nemá funkční systémy vlastního hodnocení 12,3 % základních škol (N = 2379) (Výroční... 2008/2009, s. 24) a v případě mateřských škol (N = 1686) dokonce 61,3 % (tamtéž, s. 15).

Pol (2007) odkazuje na autory, kteří prezentují poznatky podložené empirickými daty o podobě autoevaluačních procesů probíhajících v českých školách do roku 2007 a různými způsoby poukazují např. na rezervy (např. ve smyslu, že školy zatím nedokáží s výsledky účelně pracovat, srov. Šlajchová, 2007) a na potřebu českých škol pomoci jim s těmito aktivitami. Z pozdějších výzkumných šetření lze odvodit, že stále převládá formalistické pojetí „skládání účtu“ škol (Vašátková; Prášilová 2008), že incentivem pro realizaci evaluačních procesů může být jen legislativa (Vašátková, 2008b). Pro podrobnější charakterizování této procesuálně rozvojové dimenze lze uvést poznatky získané dotazníkovým celoplošným šetřením od 147 vedoucích pracovníků základních škol a prezentované Vašátkovou (2008a) :

- 63 % respondentů považuje autoevaluaci za permanentní proces, oproti tomu

4 Je uveden pouze celkový počet navštívených škol v tomto roce, tj. 1 716 škol, avšak není stanoven celkový počet základních škol.

5 Celkový počet analyzovaných vzdělávacích programů není uveden. V podkladové tematické zprávě (Přejchod, 2008) je uvedeno $N_{MS}=362$ a $N_{ZS}=567$.

- 7% respondentů plně souhlasí s tvrzením, že se jedná o jednorázový akt.
- V 85 % jim autoevaluace více či méně pomáhá posouvat kvalitu školy.
 - Neoblíbenost autoevaluace statisticky významně souvisí s tím, že není vnímán její vliv na zvyšování kvality školy. Ve školách, kde je autoevaluace vnímána jako velmi užitečná, silně zkvalitňuje výuku; tam, kde je autoevaluace vnímána jako neužitečná, rozhodně podle respondentů výuku nez kvalitňuje.
 - Ve školách, kde je autoevaluace vnímána jako velmi užitečná, platí, že autoevaluace podle respondentů rozhodně přináší nové poznatky, nepotvrzuje jen známé (analogicky pak platí, že ve školách, kde je autoevaluace vnímána jako neužitečná, potvrzuje aktérům známé a rozhodně jim nové poznatky nepřináší).
 - Ve školách, kde podle respondentů autoevaluace zkvalitňuje výuku zároveň platí, že jim pomáhá objevovat nové věci.

Informace získané při autoevaluaci jsou dle výroků respondentů v základních školách využívány např. pro plánování (26 škol), jako podklad pro diskusi (22 škol), jako impuls pro okamžité řešení situace (bez plánování; 18 škol), a v 16 případech je otevřeně přiznáváno, že se se zjištěními dále nepracuje (podrobněji viz Vašátková, 2008a, 2009b). O rok později vnímá autoevaluaci jako aktivitu umožňující zkvalitnění práce školy 73 % škol (Výsledky... 2009). Z šetření realizovaného mezi vedoucími pracovníky ve školství (Cimbálníková; Valouchová aj. 2009), vyplývá, že pouze 4 z 91 respondentů by uvítali rozvoj kompetence „Zdůvodnit význam zpětné vazby, a tedy pedagogické evaluace, při řízení školy (pro rozvoj žáků, pracovníků i pro zlepšování práce školy)“. V tomtéž roce (v období od července do srpna 2009) provádějí autorky tohoto textu šetření, při kterém analyzují obsah dokumentů⁶ dostupných na funkčních webových stránkách základních škol tří krajů (využity byly krajské databáze škol). Výsledky analýz ŠVP shrnuje následující tabulka č. 1. Vyplývá z ní, že i když má být pasáž o autoevaluaci pevnou součástí ŠVP, je ukotvena jen v 73 % zveřejněných ŠVP. A z tohoto počtu má jen v 64 % procesuální (a tedy funkční) podobu (Prášilová; Vašátková 2009).

Tab.1 Podoba autoevaluace v ŠVP

Kraj	dostupné www z celkového počtu ZŠ		zveřejněné ŠVP na www		ŠVP s pasáží AE		pasáž AE má procesuální podobu	
Moravskoslezský	126	27,45 %	115	91,27 %	84	73,04 %	67	79,76 %
Vysočina	40	16,00 %	37	92,50 %	34	91,89 %	15	44,12 %
Olomoucký	131	47,29 %	74	56,49 %	48	64,86 %	25	52,08 %
Celkem	297	30,12 %	226	76,09 %	166	73,45 %	107	64,46 %

6 Konkrétně se jednalo o analýzu školních vzdělávacích programů (ŠVP), výročních zpráv (VZ), případně dalších dokumentů školy zveřejněných tímto způsobem.

3.2 PROFESNĚ-ADMINISTRATIVNÍ DIMENZE

Tato dimenze sleduje v rámci nároků kladených na zdroje i „odborně-technologickou“ zdatnost realizátorů autoevaluačních procesů. V roce 2006 prezentují autorky příspěvku výsledky šetření s konstatováním, že se v českých školách využívá v rámci autoevaluačních procesů poměrně široká škála různých metod, technik či nástrojů. Mnohdy však mají charakter izolovaně využívaných instrumentů, sloužících k získávání informací o práci školy (Prášilová; Vašátková 2006a). Nejedná se tedy o komplexnější přístupy (nejsou při využívání propojeny s kritérii, indikátory apod., nevytvářejí ucelený systém). Ze stejného roku pochází zjištění, že se pro pedagogické pracovníky jeví problematickým uchopit autoevaluaci v podobě plánovaných aktivit. Při analýze projektů vlastního hodnocení škol v době, když se již tyto projekty měly realizovat⁷, nacházejí ve většině z nich Prášilová (2008) i Vašátková (2007): 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. ČŠI v tomto období konstatuje, že: „*Rozvoj systému vnitřní kontroly a vlastního hodnocení školy patří k nejobtížnějším činnostem vedoucích pedagogických pracovníků... velmi dobré úrovně dosáhla pouze čtvrtina sledovaných škol*“ (Výroční... 2007/2008, s. 81). Vašátková (2008a) uvádí, že 18 % ze 147 základních škol pro provádění těchto procesů nemá stanovený plán (ve 4 % deklarují, že jej nepotřebují). Konstatuje též, že školy, ve kterých existuje dohoda o pravidlech autoevaluace, mají vytvořený plán pro autoevaluační aktivity (což konkrétně znamená, že mají přesně definované oblasti a přesně stanovená kritéria). Tam, kde mají kritéria definována ve všech oblastech, statisticky významně častěji je definují před zahájením autoevaluačních procesů (tamtéž, s. 708).

O rok později v jiném šetření dvě třetiny škol deklarují, že jim autoevaluace nepřináší efekt v porovnání s vynaloženým úsilím a třetina škol vnímá autoevaluaci jako zátěž, jako administrativní požadavek „shora“ (Výsledky... 2009). Závěry jsou alarmující, zejména uvedou-li se do kontextu jiných poznatků, např. že 85 % respondentů ze 147 absolvovalo v letech 2006–2008 školení týkající se autoevaluace školy (Vašátková 2009b) a např. toho, že pokud respondenti vnímali autoevaluaci jako neúčinnou, brali ji zároveň jako nenáročnou na odbornost (Vašátková 2008a). Závěr, že „*ve školách, kde je autoevaluace vnímána jako neúčinná, je považována za drahou a nepřinášející nové poznatky*“ (tamtéž, s. 707) pak jen dokládá, jak je náhled na přínos autoevaluace propojen s postoji učitelů ke své práci.

V závěrech různých publikovaných šetření je opakovaně kladen důraz na potřebu pomoci pedagogickým pracovníkům s autoevaluací, neboli na „nepřipravenost“ aktérů k její realizaci (např. Vašátková 2006; Šlajchová 2007; Sborník... 2009). Zajímavé je že, většina ze 147 respondentů v šetření Vašátkové (2009b) by pomoc hledala u kolegů z jiných škol (příležitostně 44% případů a plánovitě další 3 %), 17%

7 Do 31. 10. 2007 mělo být závěrečnou zprávou ukončeno vlastní hodnocení školy.

by využilo dalšího vzdělávání⁸ a internetu či literatury 16 % respondentů (přičemž 6 % škol o pomoc nejeví zájem). Všechny tři nejčastěji uváděné odpovědi směřují k hledání pomoci ve vnějším prostředí školy.

3.3 KOMUNIKAČNĚ-KOLEKTIVNÍ DIMENZE

Dimenze komunikačně-kolektivní akcentuje participaci různých skupin aktérů, sdílení informací a poznatků nejen v rámci evaluační skupiny, ale se všemi pedagogickými i nepedagogickými pracovníky, se žáky, rodiči, sociálními partnery. Na základě výsledků empirických šetření prezentují autorky příspěvku v roce 2006 zjištění, že kromě učitelů a vedoucích pracovníků škol se prozatím s dalšími aktéry školního života jako s aktivními účastníky procesů interní evaluace české školy nepočítá, jsou spíše v pozici pasivních respondentů (Vašátková; Prášilová 2006b). O tom, jaké jsou pracovní či interpersonální vztahy mezi učiteli a řediteli, neexistují z let 1995–2009 v českém prostředí ucelené relevantní empirické poznatky: jako předmět výzkumu se toto téma objevuje pouze okrajově a sporadicky (srov. Vašátková; Prášilová 2005; Lukáš 2009). Na důležitost komunikace upozorňuje Slezák (2008, s. 47), který ukazuje varovný příklad toho, „*jak může přes nadějný začátek celý proces vlastního hodnocení dopadnout, jak lze několika slovy a činy zničit úsilí celé skupiny lidí, která měla pouze dobré úmysly a která dovedla také strhnout ostatní*“. „Běžný učitel“ se o výsledcích autoevaluace dozvídá při pedagogických poradách (39 %), při osobní, neformální komunikaci (26 %), na schůzkách metodických sdružení (16 %), z nástěnek (12 %), prostřednictvím mailu (3 %) a ve více 3 % se o nich běžně nedozvídá (Vašátková 2009b). Komunikace by se tedy měla řídit určitými pravidly určujícími rámec autoevaluačních procesů. Ukazuje se, že potřebnost těchto pravidel je v praxi podmíněna velikostí školy (a je propojena se vztahově-kontextovou dimenzí): malé školy (do 50 žáků) statisticky významně častěji dohodu o pravidlech autoevaluace nemají zatímco školy větší (50–300 žáků) ji naopak statisticky významně častěji mají (Vašátková 2008a).

S přihlédnutím ke skutečnosti, že se ve školním roce 2009/2010 završuje ve školách již druhý povinný cyklus realizace vlastního hodnocení školy, lze pro dokreslení charakteru sledované dimenze využít následujících zjištění získaných pomocí strukturovaných rozhovorů. Ani jedna z dotazovaných 42 učitelek mateřských škol nemá přímou zkušenost s komunikací na pracovišti zaměřenou na poznatky z vlastního hodnocení školy. V případě učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na středních školách se např. 6 z 30 respondentů vyjadřuje o vlastním hodnocení školy jako o výroční zprávě školy, 2 z respondentů ví, že se „*něco takového dělalo a je to v ředitelně*“ (Prášilová 2009).

8 Trojan (2008) poukazuje na skutečnost, že část těch vedoucích pracovníků škol, kteří negativně hodnotí své ředitelské vzdělávání, preferuje prakticismus. Podle jeho závěrů lze z jejich výpovědí „vyčíst podceňování teoretických poznatků, zapojování vědomostí do širšího kontextu a jisté omezení záběru pouze na vlastní školu“ (tamtéž s. 64).

3.4 KULTURNĚ-ETICKÁ DIMENZE

Při charakteristice této dimenze je nutno vycházet ze zastřešujícího konceptu kultury školy, který je u nás charakterizován přetrvávajícím tradičním pojetím školy jako místa, v němž „kultura školy je kulturou dospělých“ (srov. Pol aj. 2003, s. 149), a učení se tak neuskutečňuje v otevřeném systému, „ve kterém může přicházet zpětná vazba z různých stran“ Hroník (2007, s. 51). Empirickým šetřením potvrzená obava některých škol (pojmenovaná prostřednictvím jejich vedoucích pracovníků) přiznat si chybu či nějaký nedostatek a otevřeně s nimi pracovat, může bránit úspěšné autoevaluaci, jež by měla stimulovat proces učení jak jednotlivců, tak celé organizace (Prášilová; Vašátková 2007). Autorky v této souvislosti připomínají, že české školy jsou zvyklé převážně na vnější evaluaci své práce, tzn. na zvnějšku nastavená kritéria, indikátory a na informace o jejich plnění od vnějších hodnotitelů (Prášilová, Vašátková, 2008).

Statistické zpracování výsledků výzkumu přináší závěry (Vašátková, 2008a, s. 708), že „ve školách, kde jsou respondenti s prováděním autoevaluace spokojeni, je podle nich autoevaluace zároveň vnímána jako učitel oblíbená (a naopak)“. V těchto školách se daří pěstovat autoevaluační kulturu, která je nezbytná, má-li autoevaluace být procesem upřímným, s ambicí „vidět v zrcadle skutečnou tvář“ (Vašátková, 2009c). Ve školách, „kde mají obavy ze zneužití výsledků autoevaluace, je tato zároveň velmi neoblíbená“ (Vašátková, 2008a, s. 708) a tam, kde „se obávají zneužití autoevaluačních procesů, nejsou využívány dotazníky pro rodiče“ (tamtéž)⁹. Ve školách, kde jsou s průběhem autoevaluačních procesů spokojeni, jsou využívány i analýzy nej-různějších dokumentů. Ukazuje se rovněž, že pokud není autoevaluace vnímána jako užitečná, je realizována tak, „aby neuškodila“ – např. kritéria jsou stanovována až po evaluaci (srov. Vašátková, 2008a). Obava z možného zneužití výsledků autoevaluace se objevuje i o rok později u poloviny respondentů a 24 % zástupců škol se obává, že autoevaluace vnese strach z kontroly a postihu zjištěných nedostatků (Výsledky... 2009).

3.5 VZTAHOVĚ-KONTEXTOVÁ DIMENZE

Do této dimenze spadají i podmínky fungování školy jako např. velikost, poloha (vesnická versus městská škola), charakter vztahu se zřizovatelem, aktivity zřizovatele i vyšších územně správních celků. Prokazuje se, že např. pokud jde o užívání metod a nástrojů, malé školy (do 50 žáků) *nepoužívají testy vzniklé mimo školu často a i statisticky méně používají dotazníky pro učitele, dotazníky pro žáky a SWOT analýzu než školy větší. Statisticky významná souvislost existuje také mezi velikostí školy a hodnocením časové náročnosti, avšak ne deklarováním potřeby pomoci s těmito procesy* (Vašátková, 2008a). Uvedený poznatek může být dán jednak menším po-

9 Rodiče jsou do procesů zapojování metodami neposkytujícími svým použitím v běžné školní praxi tak prokazatelné informace (např. rozhovory). (Ve shodě s Kit Bergerem, 2004).

čtem pedagogických pracovníků, ale třeba i problematickou kvalifikovaností učitelů, na kterou upozorňují Trnková, Chalupková a Knotová (2009, s. 61)

Na státní i krajské úrovni jsou připravovány a realizovány různé projekty zaměřené na podporu implementace autoevaluace (o některých aktivitách krajů informují např. Koucký; Kovařovic; Ryška 2008). Na základě přímé zkušenosti autorek z komparace státních a krajských strategických dokumentů pro oblast vzdělávání lze poukázat na velmi diverzifikovaný přístup k externí i interní evaluaci škol, k zajišťování kvality vzdělávání. Proklamovaný záměr některých zřizovatelů vyřešit současně s problematikou podpory autoevaluace škol i metodiku jejich externí evaluace se ukazuje být kontraproduktivní. O rozmanitosti v ochotě základních škol informovat veřejnost o procesech a výsledcích interní evaluace (a tedy skládat účty) v jednotlivých krajích svědčí následující tabulka č. 2.

Tab. 2 Výroční zprávy a informace o evaluaci zavěšené na www ZŠ

kraj	dostupné www	zveřejněné VZ		VZ zmiňuje interní evaluaci nad rámec požadavků		www obsahuje další informace o evaluaci	
		počet	procento	počet	procento	počet	procento
Moravsko-slezský	126	70	55,56 %	23	32,86 %	23	18,25 %
Vysočina	40	25	62,50 %	8	32,00 %	7	17,50 %
Olomoucký	131	59	45,04 %	12	20,34 %	18	13,74 %
celkem	297	154	51,85 %	43	27,92 %	48	16,16 %

Z tabulky lze vyčíst, kolik škol zveřejňuje na svých www stránkách komplexní výroční zprávu, v kolika těchto zprávách je nad rámec povinné osnovy výroční zprávy zmíněna i realizace interní evaluace a kolik škol na www stránkách poskytuje nějaké další informace o interní evaluaci.

4 „TRIÁDA“ AUTOEVALUACE A EXTERNÍ PRVKY

Následující dva úhly pohledu podrobněji rozpracovávají procesuálně-rozvojevou dimenzi. Vycházejí z organizačně-edukačního charakteru autoevaluace a zaměřují se i na riziko tzv. provozní slepoty škol jako doprovodného jevu i dobře zvládnutých autoevaluačních procesů.

Je zřejmé, že se školy smysluplnému využívání autoevaluačních procesů k svému rozvoji potřebují učit a zároveň se v rámci jejich realizace samy učí a rozvíjejí. Tato systémovost, systematickosti a především komplexnost konceptu autoevaluace umožňuje využít paralelu k obdobně komplexnímu fenoménu, ke kurikulu (o kterém referuje např. Průcha 1997) a pohlížet na zavedení autoevaluace do českého školního prostředí i z „triády“ **zamýšlené (a poté projektované) autoevaluace,**

realizované autoevaluace a školou jakožto učícím se organismem osvojené autoevaluace.

O zamýšlené (a projektované) autoevaluaci lze informace získat z legislativních a koncepčních dokumentů na státní a krajské úrovni, z plánů škol. Idea autoevaluace je v koncepčních a strategických dokumentech permanentně uváděna jako jeden z nástrojů rozvoje školy, konkrétní požadavek na její realizaci je zakotven ve státních kurikulárních dokumentech. Školský zákon zmiňuje vlastní hodnocení školy a spolu s příslušnou prováděcí vyhláškou vymezuje strukturu oblastí a termíny realizace. Toto „byrokratické“ pojetí v podobě legislativních limitů může vést manažersky iniciativní školy k úvahám o smysluplnosti realizace autoevaluačních procesů v podobě, která by opravdu vycházela ze specifických potřeb školy. O dosud ne zcela naplněné procesuální podobě autoevaluace, která by měla vycházet z funkčně pojatého školního projektu, bylo pojednáno již v subkapitole 3.1.

O realizované rovině se lze informovat díky publikovaným dílčím výzkumným šetřením a zveřejňovaným aktivitám české školní inspekce (viz v kapitole třetí). Nad rámec sděleného je třeba upozornit, že změnou paragrafu příslušné vyhlášky je prodloužen interval povinné realizace vlastního hodnocení školy¹⁰. Vzhledem k proklamované rozvojové funkci procesů interní evaluace školy se jedná o opatření diskutabilní.

Jaká je „školou osvojená autoevaluace“...? O postupném přijetí a zvnitřňování autoevaluačních procesů, o vývoji jejich podoby a míry podpory ze strany aktérů se z informací o českém školství prakticky nedozvídáme – jedinou výjimkou jsou případové studie umožňující dlouhodobější a podrobnější sledování škol (jak činí např. Vašátková, 2005, 2009b).

Ani správně prováděná autoevaluace nemusí vždy dlouhodobě umožňovat rozvoj organizace žádoucím směrem (srov. Vašátková, 2008a). Specifikem českého prostředí je absence systémového a systematického pojetí externí evaluace, absence standardů týkajících se jakéhokoliv aspektu výchovně-vzdělávacího procesu, vysoká míra autonomie škol v různých oblastech práce, nepříznivé demografické trendy atd. V tomto kontextu se může o to více ukazovat potřebnou snahu minimalizovat stinné stránky interní evaluace, mezi něž patří např. nebezpečí „nadhodnocování, případně podhodnocování“; omezenost možností „nastavit si pravou tvář v zrcadle“ v důsledku rutinního a tradičního pojetí práce; limity při hledání nových, dosud nevyzkoušených způsobů řešení situací aj. Navíc, jak se ukazuje: „*Kde jsou s prováděním autoevaluace spokojeni, nepotřebují pomoci s jejím prováděním*“ (podrobněji viz ve Vašátková 2008a, s. 710), což může školu uzavírat i v situacích, kdy realizace autoevaluace má značné rezervy, aniž by si toho aktéři ale byli vědomi. Řešením může být zavedení určitého externího prvku do interní evaluace školy, přičemž pojetí i charakter procesů zůstávají „vlastnictvím školy“. Tímto prvkem může být např. zapojení tzv. kritického přítele (podrobněji viz ve Vašátková 2007), poradce/poradenské firmy, ale i realizace benchmarkingu.

Při silně konkurenčním prostředí na trhu poskytujícím vzdělávání se jen

10 Ze dvou na tři roky.

obtížně nacházejí kompetentní osoby/školy, které by si mohly vzájemně poskytovat oporu v roli kritického přítele. Poradenství na komerční bázi je pro školy většinou finančně nerealizovatelné a navíc pro tuto specifickou pozici je v českém školském prostředí odborníků jen poskrovnu, což je také podstatné. Nezávislým zpětnovazebným zdrojem informací o úspěšnosti zavádění a realizace autoevaluačních procesů by školám mohla být Česká školní inspekce. Ta však má charakter své ryzí kontrolní činnosti striktně vymezen zákonem.

Za stávající situace existuje možnost vzájemného srovnávání se s ostatními školami v bezpečném prostředí především¹¹ za využití komerčních služeb různých společností (práce na přípravě státního vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků v uzlových bodech jejich školní docházky vyjma státních maturit nepokračují). Některé školy využívají i neformálních možností srovnat svou práci, např. sdílením interních dokumentů aj. Informace o využívání formálnějšího benchmarkingu lze zjistit různými způsoby. Např. analýzou informací z dotazníkového šetření se ukazuje, že ve školách, ve kterých existují pravidla pro autoevaluaci, jsou testy vzniklé mimo školu využívány častěji (Vašátková 2008a), jinými slovy řečeno manažerské zvládnutí interní evaluace je předpokladem pro aktivity minimalizující její slabiny, pro získávání „objektivnějšího“ pohledu. Ve zkoumaných českých základních školách existuje statisticky významná závislost mezi požadavkem nechat si autoevaluaci „udělat na klíč“ a absencí benchmarkingových aktivit (Vašátková 2008a). Jiná cesta získání informací o aktivitách škol může vést prostřednictvím analýzy dokumentů školy. Následující tabulky představují její výsledky (Prášilová; Vašátková 2009), je zkoumáno, zda a jak je v pasážích ŠVP základních škol funkčně pojednávajících o autoevaluaci (AE) pracováno i s benchmarkingem (B).

Tab. 3 Souvislost mezi autoevaluací a benchmarkingem

kraj	ŠVP s AE pasáží	pasáž AE má procesuální podobu	AE pracuje s B implicitně	AE pracuje s B explicitně	
Moravskoslezský	84	67	79,76 %	32 38,10 %	5 5,95 %
Vysočina	34	15	44,12 %	16 47,06 %	1 2,94 %
Olomoucký	48	25	52,08 %	20 41,67 %	11 22,92 %
celkem	166	107	64,46 %	68 40,96 %	17 10,24 %

Je zřejmé, že z celkem 166 škol, které mají v dokumentu ŠVP pasáž o autoevaluaci školy zakomponovanou, jich 41 % zmiňuje účast v komparačních aktivitách, jen 17

11 Výjimky lze nalézt snad jen na úrovni soukromých středních škol, kdy je několik škol spojeno v jeden subjekt (mají téhož zřizovatele), čím jsou si vzájemně nekonkurenční.

z nich (tj. 10%) explicitně zmiňuje jeho využití jako pevné součásti autoevaluačních procesů. Na www stránkách škol se nacházejí i dílčí informace o benchmarkingu a to se zjevnou snahou posílit image školy (viz v tabulce č. 4), výčet benchmarkingových aktivit obsahují (se zjevně stejným záměrem) i zveřejněné výroční zprávy (viz v tabulce č. 5).

Tab. 4 Informace o evaluaci a benchmarkingu na www stránkách základních škol

kraj	dostupné www	www obsahuje další informace o evaluaci	B jako součást interní evaluace	B jako dobré výsledky školy
Moravskoslezský	126	23	18,25 %	1 4,35 % 3 13,04 %
Vysočina	40	7	17,50 %	0 0,00 % 2 28,57 %
Olomoucký	131	18	13,74 %	5 27,78 % 16 88,89 %
celkem	297	48	16,16 %	6 12,50 % 21 43,75 %

Tab. 5 Vztah výroční zprávy, evaluace a benchmarkingu

kraj	do- stup- né www	zveřejněné VZ	VZ zmiňuje interní eva- luaci nad rámec požá- davek	VZ implicitně zahrnuje B	VZ explicitně zahrnuje B
Moravskoslezský	126	70 55,56 %	23 32,86 %	16 22,86 %	7 10,00 %
Vysočina	40	25 62,50 %	8 32,00 %	11 44,00 %	2 8,00 %
Olomoucký	131	59 45,04 %	12 20,34 %	27 45,76 %	18 30,51 %
celkem	297	154 51,85 %	43 27,92 %	54 35,06 %	27 17,53 %

5 DISKUSE

Při zpětném nahlédnutí na shromážděné empirické poznatky o naplňování všech pěti dimenzí autoevaluace je zřejmé, že ve školní praxi existují rezervy využití pozitivního potenciálu autoevaluačních procesů.

Pokud se týká procesuálně-rozvojové dimenze, lze uvést, že přínos systematické a systémové zpětné vazby pro rozvoj školy prozatím dostatečně využíván není. Do oblasti profesně-administrativní se patrně promítá skutečnost, že mnohé s autoevaluací spojené problémy lze především ze strany vedení školy řešit s oporou o samostudium či o „návody z jiných škol“. ¹² Kvůli komplexnosti a přitom specifčnosti této problematiky je však třeba mít k pochopení všech souvislostí širší teoretické poznatky, nelze je řešit jen na základě „kuchařky“. Jinými slovy řečeno, způsob provádění autoevaluace není univerzální, každá škola si musí s využitím obecných

12 Jak dokládají odpovědi na otázku: „Pokud byste se měli v budoucnu ještě nějakého školení dobrovolně účastnit, na co by mělo být zaměřeno (příp. jak by mělo probíhat)?“ ze 147 respondentů jich 33 žádalo příklady od kolegů, 26 vysvětlení metod, 12 objasnění struktury a kritérií, 10 „kuchařku“, 8 by se rádo více dozvědělo o vyhodnocování výsledků a práce s nimi a 5 o podávání zpráv o těchto aktivitách (Vašátková 2008 b).

zásad a zkušeností jiných najít svou cestu. Nicméně je zaznamenána „nechuť části ředitelů škol k teorii“ (Trojan, 2008). Možná i z tohoto důvodu se někteří ředitelé finančně zdatných škol přiklánějí k variantě „koupit“ si certifikáty kvality (využití hotových systémů – ISO, CAF), jak dokládá neustále se zvyšující počet těchto škol. Je rovněž zajímavé, jak nasvědčuje zkušenost autorek s přístupem studentů bakalářského oboru Školský management (FF UP Olomouc), že nutnost zvládnout teoretické poznatky potřebné pro řízení podpůrných subsystémů školy (ekonomika, právo) vedoucí pracovníci škol nijak výrazně nezpochybňují.

Pokud se týká zbývajících dimenzí autoevaluačie, lze shrnout, že úspěšnost jejich naplnění se odvíjí především od úrovně vývoje „kultury důvěry“ ve společnosti i autoevaluační kultury škol („my“). Ta je v přímém protikladu k dlouholeté tradici našeho školství ohledně pojetí externí zpětné vazby jako kontroly (kdy převažovalo centrální řízení a vnější kritéria správnosti, tj. „my a oni“). Její rozvoj je ztěžován různými faktory, které jsou v této souvislosti autorkami textu (Prášilová; Vašátková 2006a,b, 2007, 2008, 2009) opakovaně zmiňovány jako např. proměnlivost očekávání na školu kladených; nekonceptností a nesystémovostí zpětné vazby poskytované školám z externího prostředí; faktem, že v českém školství existuje vysoce konkurenční prostředí; skutečností, že podoba dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je proměnlivá a kvalita těchto akcí různorodá atd. Uvedené konkretizují následující autentická vyjádření/komentáře vedoucích pracovníků škol (srov. Vašátková 2009b), které dokládají, že se české školy v důsledku společenských změn jen pomalu (tak jak to umožňuje setrvačnost sociálního systému) stávají školami otevřenými.

- *„Celý systém vlastního hodnocení školy/autoevaluačie byl spuštěn bez odpovídající přípravy. Školení byla teoretická, dostupné materiály na teoretickém základě. Bylo vhodné nejdříve systém hodnocení vyzkoušet na pilotních školách a pak realizovat nácvik s praxí.“*
- *„Z vlastního hodnocení není třeba dělat vědu, nemělo by zdržovat od práce s dětmi a mělo by vycházet z potřeb školy.“*
- *„Pokud má být hodnocení objektivní, měla by být také dána určitá obecná kritéria pro všechny. Všichni nesdělí i negativní záležitosti z obavy, aby nebyly zneužitelné - sníží se počet žáků, rodičům a veřejnosti, možno i zřizovateli to nebude vhod. Při práci pedagogů je to i velmi časově náročná záležitost, pokud se má využívat různých metod při zjišťování skutečností. Nejdříve by měli být opravdu všichni povinně řádně proškoleni a pak můžeme zadávat takové úkoly. I děti nejdříve učíme.“*
- *„Jestliže MŠMT řídí vzdělávání ve státě, mělo by si i samo zjišťovat jeho úroveň. Autoevaluačie by měla probíhat jednotně pro možnost srovnání. Jestliže je povinná. Jinak ať si ji dělá každá škola, jak chce a zadarmo.“*

6 ZÁVĚR

Příspěvek reflektoval dosavadní poznatky o realizaci interní evaluace českých škol se záměrem posoudit, zda se jejich pojetí blíží konceptu autoevaluace. Ze shromážděných podkladů vyplývá, že dovednost provádět dobře a přínosně autoevaluaci není samozřejmá, škola se k ní potřebuje postupně dopracovat. Pozitivním zjištěním je, že existuje nemalá skupina škol, které již z autoevaluačních procesů pro svůj další rozvoj benefitují. I z výzkumu uskutečněného v roce 2009 vyplývá, že na jedné straně existují školy, které autoevaluaci ještě neprovedly (cca 3% vzorku, tj. 18 z 531 škol), ale na straně druhé 16% škol realizovalo tři a více cyklů. Ukazuje se rovněž, že s rostoucí zkušeností škol klesá jejich bezradnost ohledně „správnosti realizace autoevaluace“. Více zkušeností rovněž znamená, že ji školy vnímají jako aktivitu smysluplnou (srov. Výsledky, 2009).

Poznatky prezentované v textu lze spíše shrnout do tvrzení, že určité aktivity zaměřené na interní evaluaci ve školách probíhají, zpravidla jim chybí systémovost, systematickosti a účelnost. Ukazuje se, že od stránky technicistní je na místě přenést pozornost i na naladění a postoje aktérů evaluačních procesů. Většina z nich ještě patrně neměla možnost zažít, a tedy osobně ocenit přínos¹³ úspěšně realizované autoevaluace, postrádají proto dostatečně silnou motivaci k tomu, aby nad rámec povinnosti pojali interní evaluaci v „autoevaluačním duchu“. Ve školách, které již autoevaluace pozitivně podpořila, je potřeba zaměřit se na další výzvu: na přiznání si, že autoevaluace není „samospasitelná“, že je potřeba snažit se minimalizovat její nedostatky např. porovnáním se s jiným subjektem a diskusí o takto „zvnějšku“ získaných informacích. Potvrzuje se tak závěr dle Scriven (in Vašátková 2005), který jakoukoli evaluaci přirovnává k celistvosti lidského těla – sběr a analýza dat tvoří jen jednu „ruku“, druhá je pak tvořena určováním a objasňováním, komunikací. Pro úspěšnost procesu je do něj zapotřebí zapojit také „hlavu“, něco/někoho, kdo by vše mohl koordinovat. Lidské tělo se pak skládá z mnoha dalších, nezbytných částí, které jsou nutné pro jeho zdravé fungování (např. učitelů, žáků, rodičů...). K jeho přirovnání je potřeba doplnit i srdce – bez přesvědčení o správnosti jednotlivých kroků, bez víry a naděje ve zlepšování sebe sama i okolních věcí... autoevaluace nemůže být udržitelná jako smysluplný proces.

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

13 Např. v podobě dobrého pocitu z nápravy věcí, z užitečnosti vlastních počinů; ocenění exkluzivního práva na informace; odborného i osobního růstu; pocitu samostatnosti; možnosti seberealizace apod.

LITERATURA

- Autoevaluace ZŠ a SŠ. Zpráva o výsledcích tematicky zaměřené inspekce.* Praha : ČŠI, 2004 [online] [cit. 2005-12-13]. Dostupné na [www: <http://www.csicr.cz>](http://www.csicr.cz).
- Burkard, CH., Eikenbusch, G. *Praxishandbuch Evaluation in der Schule.* Berlin : Cornelsen Scriptor, 2000. ISBN 3-589-21351-5.
- Cimbálníková, L.; Valouchová, P. aj. *Zpráva z výzkumu.* Nepublikované podklady zpracované v rámci řešení projektu „Projekt Inovace studijního programu Škol-ský management v souladu s aktuálními požadavky na vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství“. Olomouc : FF UP, 2009.
- Hroník, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků.* Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- Kitzberger, J. Výzkumná sonda – zdroje informací o kvalitě školy a indikátory kvality podle ředitelů škol. *Učitel'ské listy*, 2004, roč. 11, č. 10. *Ředitelské listy*, s. 1–4. ISSN 1210-6313.
- Koucký, J.; Kovařovic, J.; Ryška, R. *Evaluace, učitelé a vývoj středního školství.* Praha : PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-369-6.
- Lukas, J. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách. *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 1. ISSN 1803-7437.
- 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 : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- Prášilová, M. *Řízení základní školy v letech 1990–2007.* Olomouc : UP, 2008. 123 s. a [CD-ROM]. ISBN 978-80-244-2036.
- Prášilová, M. Rozhovory s učiteli MŠ a SOŠ. Nepublikované výsledky výzkumného šetření. Olomouc : PdF UP, 2009.
- Prášilová, M.; Vašátková, J. Kolik toho skutečně víme o vzájemných pracovních vztazích mezi vedením českých škol a učiteli? In Prokop, J.; Rybičková, M. (ed.) *Proměny pedagogiky.* Sborník příspěvků z 13. konference ČPdS. Praha : PedF UK, 2005, s.314–320. ISBN 80-7290-226-1.
- Prášilová, M.; Vašátková, J. (2006a) Realizace autoevaluačních procesů ve školách. In Kocurová, M. (ed.) *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu.* Sborník anotací 14. konference ČAPV, 2006. CD-ROM. Plzeň : ZČU, 2006. ISBN 80-7043-483-X.
- 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. Česká škola=učící se škola? *Pedagogická orientace*, 2007, č. 1, s. 5–11. ISSN 1211-4669.
- Prášilová, M.; Vašátková, J. Determinanty vývoje české základní školy jako učící se organizace. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 3, s. 23-36. ISSN 1802-4637.

- Prášilová, M.; Vašátková, J. Externí prvek v interní evaluaci školy. *Technológia vzdelávania*, 2009, roč. 17, č. 10, s. 2–7. ISSN 1335-003X.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, s.r.o., 1997. ISBN 827178-170-3.
- Sborník národního projektu Koordinátor*. Praha : NIDV, 2009. ISBN 80-86956-18-0.
- Přechod na školní vzdělávací programy v předškolním a základním vzdělávání*. Praha, 2008.
- Tematická zpráva ČŠI*. (2008-01-06) [online] [cit. 2009-12-13]. Dostupné na WWW: <<http://csicr.cz/show.aspx?id=180&Lang=1&Theme=7&Section=31&Rubric=34>>.
- Slezák, V. *Vlastní hodnocení školy: šance i pro nás?* Závěrečná bakalářská práce. Olomouc: FF UP, 2008. Katedra sociologie a andragogiky, vedoucí práce Mgr. Jana Vašátková, Ph.D.
- Šlajchová, L. *Autoevaluace v praxi základních škol*. Praha : UK, 2007. Disertační práce, školitel doc. PhDr. Vladimír Smetáček, CSc.
- Trnková, K.; Chaloupková, L.; Knotová, D. Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolovaní a nekvalifikovaní? *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 2, s. 51–68. ISSN 1803-7437.
- Trojan, V. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha : PedF UK, 2008. Disertační práce, školitel doc. PhDr. L. Slavíková, Ph.D.
- Vašátková, J. *Autoevaluace jako nástroj změny české základní školy*. Disertační práce. Olomouc : PdF UP, 2005, vedoucí práce: prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc.
- Vašátková, J. K podobě autoevaluace v českých školách. In Wiegerová, A. (ed.) *Forum o premenách školy v 21. storočí*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-969146-7-8.
- Vašátková, J. (2008a) Možnosti využití autoevaluace a benchmarkingu v české základní škole. In Svatoš, T.; Doležalová, J. (eds). *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Sborník sdělení z 16. konference ČAPV. Hradec Králové: Gaudeamus UHK, 2008. s. 702–714. ISBN 978-80-7041-287-9 (sborník abstraktů a CD ROM.).
- Vašátková, J. (2008b) K vybraným otázkám evaluace. In Franiok, P.; Knotová, D. (eds.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 296–301. ISBN 978-80-210-4752-5.
- Vašátková, J. (2009a) Autoevaluace škol. In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, s.r.o., 2009, s. 582–586. ISBN 978-80-7367-546-2.
- Vašátková, J. (2009b) *Autoevaluace a benchmarking ve škole*. Olomouc : Hanex, 2009 (v tisku).
- Vašátková, J. (2009c) O čem se zatím v souvislosti s autoevaluací nemluví. *Na cestě ke kvalitě*. č. 1, 2009. ISSN 1804-1159
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2006/2007*. (2007-12-20) [online] [cit. 2009-12-13]. Dostupné na WWW: <http://csicr.cz/index.aspx?Lang=1§ion=31&theme=7&rubric=37&schema=main_template>.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2007/2008. (2009-01-06) [online] [cit. 2009-12-13]. Dostupné na WWW:<http://csicr.cz/index.aspx?Lang=1§ion=31&theme=7&rubric=37&schema=main_template>.

Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2008/2009. (2009-12-02) [online] [cit. 2009-12-13]. Dostupné na WWW:<http://csicr.cz/index.aspx?Lang=1§ion=31&theme=7&rubric=37&schema=main_template>.

Výsledky dotazníkového šetření v projektu Cesta ke kvalitě v roce 2009 [online] [cit. 2010-01-13] Dostupné na WWW: <<http://www.nuov.cz/ae/vystupy-projektu>>.

POSTOJE K AUTOEVALUACI ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL V ČR

MARTIN CHVÁL, LUCIE PROCHÁZKOVÁ, KAREL ČERNÝ

Anotace: V rámci projektu MŠMT *Cesta ke kvalitě* bylo realizováno dotazníkové šetření mezi řediteli základních a středních škol. Dotazník obsahoval postojové otázky zaměřené na procesy autoevaluace na školách. Na základě faktorové analýzy bylo identifikováno 5 postojových faktorů k autoevaluaci: smysluplnost, zbytečnost, bezradnost, strach, percepce přístupu externích orgánů ČŠI a zřizovatele. Byla identifikována souvislost těchto faktorů se zkušeností škol s autoevaluací měřenou počtem dosud realizovaných cyklů. Nejsilněji je na nárůst zkušenosti vázáno vnímání smysluplnosti a pokles bezradnosti.

Klíčová slova: autoevaluace, vlastní hodnocení školy, faktorová analýza, postoje k autoevaluaci, dotazníkové šetření

Abstract: The project of MŠMT „Pathway to Quality“ has performed a questionnaire inquiry among headmasters of basic and secondary schools. The respective questionnaire included attitude questions aimed at self-evaluation processes at schools. Following a factor analysis 5 attitude self-evaluation factors have been identified: meaningfulness, uselessness, helplessness, fear, perception of the approach of external bodies of ČŠI and the school authority. It has identified the link between these factors and the school practice with the self-evaluation measured by the number of the implemented cycles. The strongest link to the increased experience relates to the perception of meaningfulness and to the decrease of helplessness.

Key words: self-evaluation, school self-evaluation, factor analysis, position to self-evaluation, questionnaire inquiry

1 ÚVOD

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 90. 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 přenesení zajištění kvality škol, včetně její kontroly, na ně samotné. Následovalo legislativní ukotvení ve zmíněném školském zákoně. Paralelně s těmito diskusemi a legislativ-

ními dopady vznikly v eskych podmínkách dosud ojedinělé publikační opory pro práci škol: V roce 1996 Průcha publikoval odborne laděnou Pedagogickou evaluaci, v roce 1998 Rýdl a kol. praktiteji laděnou příručku Sebehodnocení koly - Jak hodnotit kvalitu školy. Až v druhé polovině prvnho desetiletí století současného po uzákonění povinnosti vlastního hodnocení vznikaji publikace systematiteji k danému tématu (Vatatkova 2006 i překlad Macbeath a kol. 2006) a roziruje se spektrum publikaci i elektronických zdrojů nabízející i určitou metodickou podporu (Metodický portál Vyzkumnho ustavu pedagogického – www.rvp.cz). Vedle těchto publikaci teoretického rázu i konkretneji metodické pomoci zaina být sledováno výzkumníky (Prášilová-Vatatkova, 2008, Chvál; Starý 2008), i v rámci organizaci primo rizenych MMT (Monitoring implementace kurikulární reformy 2008 – souhrnná zpráva.č UIV, 2008, Konzultační centrum k realizaci ŠVP ZV v regio- nech – Zaverena zpráva z pilotní fáze projektu. Praha : NIDV, 2008, Sborník národního projektu Koordinátor, NIDV 2007, Výroční zprávy SI), jak se školy vyrovnavaji s těmito novými požadavky, jak je zvladaji, pripadne jakou pomoc a podporu by potřebovaly. Detailneji k výsledkům různých výzkumů i analýz zpráv eske kolni inspekce např. Vatatkova; Prášilová v tomto isle Orbis Scholae. Závěry z různých těchto šetření lze shrnout tak, že mezi školami jsou velké rozdily z hlediska jejich zkušeností a potřeby pomoci. Této situaci jiste napomohl stav zvysene autonomie škol jíž v 90. letech minulého století a některými školami pocitovana potřeba vlastní kontroly a zajistění kvality své činnosti. Takové koly si pak samy vyhledavaly pomoc ve vznikajici publikaci a ojedinělých seminarich v rámci daliho vzdělávání pedagogických pracovníků k tomuto tématu. Od roku 2006 vznikaji meto- dicke opory v rámci státních kurikulárních ustav (Národní ustav odborného vzdělávání – Starý 2005, Michek 2006, 2008, Výzkumný ustav pedagogický 2007, 2008). Rozhodnutí o systematiteji pomoci školám v oblasti vlastního hodnocení bylo ze strany MMT učiněno až v roce 2009 schválením projektu AUTOEVALUACE - Vytvareni systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení aneb Cesta ke kvalitě (více viz www.nuov.cz/ae). Projekt je spolufinancován z ESF a je reen v rámci Ope- raniho programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OPVK). Cílovými skupi- nami projektu jsou všechny druhy a typy škol, které jsou dovoleny OPVK: materske školy speciální, základní školy, všechny typy středních škol, základní umělecké školy, konzervatoře, jazykove školy s právem státní jazykove zkoušky. Jedna z aktivit projektu je zamerena na monitoring proces autoevaluace¹ na školách na poatku projektu, v jeho prubehu i na konci v roce 2012. Za tímto uelem jsou používány dotazníky, ankety, rozhovory. V této stati jsou představeny vysledky uvodniho do- taznikoveho šetření, které mělo tři cíle:

- zjistit, jaké zkušenosti, potřeby a názory mají reditele škol v oblasti vlastního hodnocení,

1 V předloženém textu jsou pokládány pojmy autoevaluace školy a vlastní hodnocení školy za syno- nyma. Pojem autoevaluace je frekventovaneji uzivan v odborne komunitě pří tematizování daných proces na školách, vlastní hodnocení školy zamerne formulovane prostrednictvim výhradně es- kých slov ve kolskem zákoně jíž těmto procesům na eskych školách dává konkretneji vymezený a záväzný rámec.

- informovat školy o aktivitách projektu, do kterých se mohou zapojit,
- umožnit školám se na tyto aktivity přihlásit.

2 REALIZACE ŠETŘENÍ

Projekt Cesta ke kvalitě zahájil svou činnost v květnu 2009 a hned na červen bylo naplánováno dotazníkové šetření pro všechny typy škol, které mohou být podle pravidel OPVK projektem podpořeny. Dne 12. června 2009 byl rozeslán hromadný e-mail ředitelům všech škol, které mají v rejstříku škol uvedenou e-mailovou adresu, s úvodní informací o zahájení a cílech projektu. Součástí e-mailu byl odkaz na webový formulář, jehož prostřednictvím školy mohly vyplnit dotazník, uvedením kontaktních údajů se zaregistrovaly do projektu a vyjádřily svůj zájem o konkrétní aktivity. 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.

Dotazníkové šetření a přihlášení do projektu bylo uzavřeno 15. září 2009. Na dotazník odpovědělo 531 škol, což znamená přibližně 8% návratnost. Relativně nižší návratnost mohla být způsobena obdobím školního roku, kdy konec a začátek školního roku jsou ve školách spojeny se zvýšenou administrativou a řadou organizačních povinností. Termín realizace šetření však již nebylo možné změnit vzhledem k potřebě této aktivity na počátku projektu a nejasnému termínu konečného schválení projektu při jeho plánování. V průběhu projektu a zejména v souvislosti s regionálními konferencemi pořádanými ve všech krajích na podzim roku 2009 se ozvalo ještě několik desítek dalších škol, kterým informace o možnosti přihlásit se do projektu unikla. Mezi kraje s největší návratností patří Praha (13%) a Ústecký kraj (10%), ostatní kraje se pohybují kolem 7%.

Nyní stručně představíme vzorek škol, které se do projektu přihlásily. Téměř polovinu vzorku tvoří základní školy, ze středních škol zareagovaly na dotazník nejčastěji střední odborné školy (27%), gymnázia (9%). Co se týče typu škol podle zřizovatele, 91% škol tvoří školy veřejné (státní), 7% zastupují školy soukromé (1% jsou školy církevní). Kategorie velikosti škol podle počtu žáků je rozdělena do několika intervalů, 42% škol se nachází v intervalu středně velkých škol s počtem žáků 201-500, podstatnou část (23%) tvoří velké školy s počtem žáků do 1000. Nezanedbatelné je také 10% zastoupení malých škol s počtem žáků do 50.

3 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

3.1 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 (viz dále). Prvotní sada položek byla vytipována autory tohoto ˇclanku s pomocí dalších spolupracovníků z projektu Cesta ke kvalitě. Pozornost byla zamerena na položky vztahujcı se ke smysluplnosti, ˇci naopak zbyteˇcnosti autoevaluace, bezradnosti s procesem autoevaluace, obav ze zneuıtı výsledků a na vnímání přıstupu externích orgánů – zřizovatele a ˇCeske ˇskolnı inspekce, kteřı mají ˇskolskym zákonem vymezena prava a povinnosti přı hodnocení ˇskol a v přıstupu k vlastnímu hodnocení ˇskoly. Původní sada položek byla pilotovana se třemi řediteli s cílem nalézt adekvátní a ředitelům srozumitelne formulace.

Jako optimální východisko analýz těchto položek se ukázala faktorová analýza, resp. s tímto záměrem byla sada položek jı konstruována. Explorativní vyuıtı faktorové analýzy umoņuje identifikaci obecnějších, latentních ˇci skrytých struktur, kteře nelze tak snadno odhalit běžnou (deskriptivní, korelaˇcnı aj.) analýzou jednotlivých položek. V tomto přıpade nám poodhalí vztah mezi jednotlivými dılcımi postoji k vlastnímu hodnocení ˇskol a pomůže je seskupit do menšího poˇctu nových obecnějších proměnných.

Ve výsledku tedy dochází ke zpřehlednenı a k redukci dat; z původních 15 otázek týkajících se nejrůznějších postojů k autoevaluaci jsme po provedení faktorové analýzy získali koneˇcnych 5 obecnějších a kompaktnějších postojových faktorů (jde o jakési obecnější roviny ˇci aspekty postojů k autoevaluaci). Ty pak budou v dalších rozborech postojů vstupovat do analýz také jako nove proměnné (explanaˇcnı vyuıtı faktorů). Pro analýzy byl pouıtı statistický software SPSS 12.0.

Prvotním smyslem pouıtı faktorové analýzy je tedy pokus o zpřehlednenı a zjednodušení dat jejich redukcí (vysvětlit co největší variabilitu dat s pomocí co nejmenšího množství nových proměnných, tzv. faktorů). Bylo proto spoˇcıtano několik variant řešení (faktorových analýz) s různými – pokud možno s co nejmenšími – poˇcty faktoru²: konkrétně řešení se třemi (50 % vyˇcerpane celkove variance), ˇtyřmi (58 %) a pěti (64 %) faktory. Vždy byla pouıta metoda hlavních komponent, tedy metoda s kolmými faktory a dále bylo hledáno rotované řešení s podmínkou varimax. Kromě výší – a narustajıcı – celkove vyˇcerpane variance (každý další faktor vždy přınası nárůst celkove vyˇcerpane variability, tento nárůst se však s každým dalším faktorem zpomaluje) hrála přı výběru koneˇcneho řešení hlavně jeho interpretaˇcnı smysluplnost a jasná vnitřní konzistence (tedy přınos pro porozumění a lepší výhled na empirická data). Následuje zevrubný přehled výsledků jednotlivých řešení, zejména s uvedením jejich kladu a záporů.

- Řešení se **třemi faktory** nabídlo obdobu rozlišení faktoru smysluplnosti, bezradnosti a strachu. Řada položek (5 z celkových 10) však poměrně silne sytila hned několik faktorů najednou (chovaly se v daném řešení znaˇcne nejednoznaˇcne), nebo naopak ˇzadny z nich.
- Alternativa se **ˇtyřmi faktory** přinesla navíc – kromě mırne výší celkove

2 Data z pouıtı 15 polokove baterie postojových otázek jsou pro uıtı faktorové analýzy velmi vhodná. Bartlettův test sféricity vyvracı hypotézu, že je korelaˇcnı matice maticí jednotkovou (Sig. < 0,001), vztahy mezi jednotlivými proměnnými tedy existují. KMO test míry adekvátnosti výběru (0,798) pak jasne ukazuje na velmi dobrou vhodnost pouıtı faktorové analýzy na tato data.

vyčerpané variance – ještě rozlišení nového specifického faktoru „percepce postoje k autoevaluaci ze strany ČŠI a zřizovatele“. Stále však zůstávalo několik položek, které nesytily žádný faktor, případně ty, které svou vahou přispívaly hned do několika faktorů zároveň.

- Řešení s **pěti faktory** pak přineslo zásadní „přidanou hodnotu“ v podobě nového faktoru „zbytečnosti“ (či „neefektivitu“) autoevaluace. Kromě toho, že jde o interpretačně jasné řešení, také se do něj statisticky nejlépe a jednoznačně zapojily všechny dotazníkové postojové položky. Další výhodou této alternativy je také skutečnost, že jednotlivé faktory jsou poměrně vyvážené, každý z nich vysvětluje po rotaci varimax přibližně stejně velkou část celkové variability (v rozmezí od 18 % do 11 % celkové variance); žádný faktor není výrazně dominantní, nepozorujeme však ani žádné faktory marginální či „zbytkové“, což je častý případ faktorových analýz s větším počtem faktorů (v tomto případě se šesti a více faktory).

Tento postupný a kumulativní postup faktorové analýzy transparentně ukázal, že výsledné řešení je velmi stabilní a spolehlivé (jeho zárodky bylo možné pozorovat již v řešení se třemi a poté čtyřmi faktory, která nejsou interpretačně diametrálně odlišná od řešení s pěti faktory).

O stabilitě a statistické robustnosti zvoleného řešení svědčí také to, že interpretačně prakticky stejného výsledku faktorové analýzy se podařilo dosáhnout jak (a) při analýzách, kdy byly zahrnuty i odpovědi „nevím/nedokážu posoudit“ (a to do středu škály), tak (b) také při analýzách, kdy byly odpovědi „nevím/nedokážu posoudit“ nahrazeny aritmetickým průměrem odpovědí na danou otázku (standardní postup, software SPSS sám tuto možnost nabízí), a dokonce i při (c) analýzách, kdy byli respondenti odpovídající „nevím/nedokážu posoudit“ zcela vyřazeni z dalších výpočtů.

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 s pomocí matice faktorových zátěží, viz tabulka 1). 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.

Tabulka 1: Postoje k autoevaluaci (faktorová analýza, matice faktorových zátěží)

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

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 hodnota faktorových zátěží v tabulce) syčen 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.

Při interpretaci faktoru je v tomto případě vhodné přihlídnout také k silným záporným korelacím některých (viz matice 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 syčen 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 na škole začali realizovat dříve, než vznikl legislativní požadavek (tato položka je s faktorem spjata nejsilněji, viz matice 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 pojmenování faktoru nejnižší, spíše „orientační“).

5 Faktor obav, strachu z autoevaluace vysvětluje také okolo 11 % celkove variability a je sycen dvěma položkami:

- Autoevaluace prinas do pedagogického sboru strach z kontroly a postihu při zjištění nedostatků (tato položka je v rámci faktoru dominantní, viz matice faktorových zátěží).
- Obáváme se zneužití výsledků autoevaluace (např. jejich dezinterpretace, nepochopení, vytržení z kontextu ze strany CSI, zřizovatele, rodiu).

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 zajimaji o výsledky). Je tedy svázán s percepcí toho, jak autoevaluaci vnimaji učitelé, poukazuje tak pravdepodobne zejména na strach a obavy na straně pedagogického sboru.

Podivejme se tedy nyní na základní zjištění stran hodnocení autoevaluace na eskych školách. Jednotlivé dilci postoje škol k autoevaluaci pro přehlednost radime právě s pomocí logiky identifikovaných pěti základních skupin postojů vzniklých na základě faktorové analýzy. Jde tedy o tematicky a logicky vzajemne souvisejici názory (otázky).

3.1.1 ZBYTEČNOST, NEBO NEEFEKTIVITA AUTOEVALUACE?

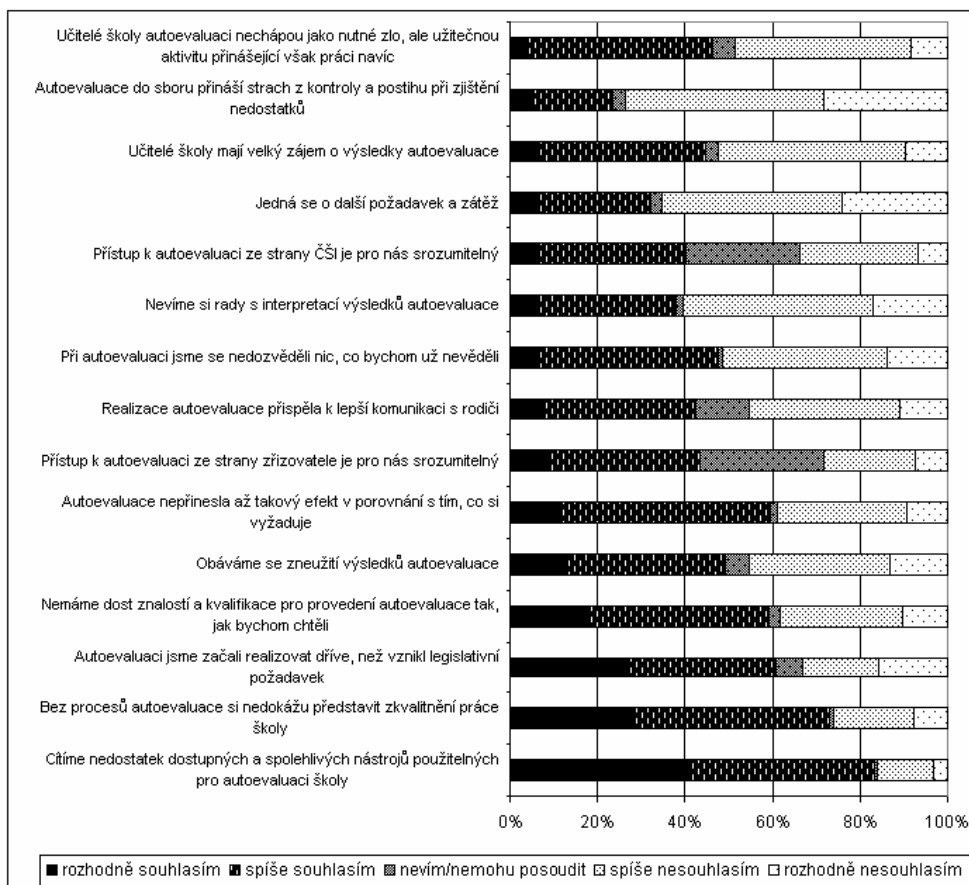
Temer dvě třetiny škol (59%) deklarují, že jim autoevaluace neprinasi zas až takový efekt v porovnání s tím, jaké usili vyřazuje. Jde tedy o pocit, že se jedná o neefektivně vynaložené usili. Zhruba polovina škol (48%) se pak domnívá, že se v jejím prubehu škola vlastně nedozvěděla nic, čeho by si již nebyla vědomá před samotným autoevaluačním procesem. Výsledky tedy těmto školám – v jejich pohledu – neprinaseji nijak zásadní zjištění.

Třetina škol (33%) pak autoevaluaci považuje primo za další administrativní požadavek „shora“, který jim prinasi pouze zátěž. Zejména toto zjištění je poměrně alarmujici a mělo by se stát předmětem dalších analýz a zkoumání.

Celkove vidíme, že většína škol se kloní spíše ke kritice namířené na neefektivitu celého procesu (neprinasi patricne výsledky ve srovnání s vynaloženým usilim, neprinasi nic, co by škola beztak nevěděla na základě každodenniho provozu a běžného nezacileneho monitoringu). Pouze o jedné třetině škol lze rici, e autoevaluaci chápou jako jednoznačnou zbytečnost a nesmyslnou zátěž. Tyto postoje k autoevaluaci většiny škol se tak mohou potenciálně změnit, pokud bude proces školám prinaset více relevantních a smysluplných výsledků, připadně se snizi jeho časová, organizační a administrativní náročnost.

Celkove jsme zde identifikovali určite náznaky (reportované zástupci škol) negace a opozice vůči autoevaluaci ze strany pedagogického sboru (nezájem, nutne zlo a nic neprinasejici prace navíc). Tyto postoje se tykaji zhruba poloviny škol našeho vzorku a představují patrne jednu z hlavních bariér uspesne implementace zákona do praxe.

Graf 1: Postoje škol k autoevaluaci



3.1.2 VYSOKÁ BEZRADNOST ŠKOL

Školy intenzivně pocítují zejména deficit volně dostupných a spolehlivých evaluačních nástrojů, které by mohly na své škole použít (83 %). Ze strany škol tedy existuje vysoká poptávka po profesionálně zpracovaných nástrojích (např. dotazníky). V tomto názoru mezi školami panuje relativně vysoký konsenzus (jednotlivé školy se v této otázce nejvíce shodnou) vyjádřený nejmenší mírou variability v odpovědích (směrodatná odchylka = 1,1). To lze doložit také vůbec nejnižším zastoupením odpovědí „nevím/nedokážu posoudit“ (necelé jedno procento odpovědí) v této dílčí otázce.

Mnoho škol také reflektuje nedostatek znalostí, kvalifikace a dovedností pro takové provedení autoevaluace, se kterým by byly spokojené, které by odpovídalo jejich představám (59 %). Jde tedy o sebekritickou reflexi deficitu znalostí a kvalifikace pro optimální provedení autoevaluace na úrovni hlavních aktérů, kteří auto-

evaluaci – a její jednotlivé fáze – provádějí (tj. zejména ředitelé škol a vedením školy pověření učitelé, ale v mnoha fázích jde podle námi provedených analýz o celý učitelský sbor).

O něco méně škol – jde však stále o více než třetinu (38 %) – pak také pociťuje bezradnost týkající se interpretace výsledků autoevaluačního procesu.

Tato rovina analýzy tedy mj. identifikuje nejen současnou bezradnost škol (její obsah a intenzitu), ale také jejich potřeby metodické podpory autoevaluace. Poukazuje na vysokou poptávku 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).

3.1.3 NEČITELNOST ROLE ZŘIZOVATELE ŠKOL A ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE

Pro velké množství škol je nečitelný postoj a přístup k autoevaluaci ze strany zřizovatele (obec, krajský úřad), ale také ze strany České školní inspekce. Pouze 43 % škol rozumí přístupu zřizovatele a chápe ho. Podobně pouze 40 % škol chápe přístup inspekce. Přitom méně než každá desátá škola tento postoj chápe „rozhodně“ (vesměs se tedy školy uchylují k odpovědi „spíše“, která indikuje menší vyhraněnost názoru na danou otázku). Co je však podstatnější, více než čtvrtina škol na tuto otázku nedokáže vůbec odpovědět („nevím/nedokážu posoudit“), což je vůbec nejvyšší zastoupení takovýchto odpovědí v celém výzkumu. To opět signalizuje nečitelnost a nesrozumitelnost postoje a přístupu k autoevaluaci ze strany obou zmíněných institucí.

Zde jsme identifikovali vysokou nesrozumitelnost zřizovatelů a ČŠI. Jako obecné socio-technické doporučení lze formulovat důraz na zlepšení komunikace těchto institucí se školami (např. formou regionálních konferencí realizovaných v rámci projektu Cesta ke kvalitě).

3.1.4 SMYSLUPLNOST V OČÍCH ŘEDITELŮ ŠKOL A UČITELŮ

Naprostá většina škol (celých 73 %) si bez autoevaluace nedokáže představit zkvalitňování práce školy. Jde tedy z jejich pohledu o klíčovou aktivitu z hlediska budoucího rozvoje školy.

Celé dvě třetiny škol (cca 60 %) pak deklarují, že s autoevaluací samy začaly ještě před tím, než vznikl legislativní požadavek. Ve velké míře jde právě o ty školy, které ji chápou jako naprosto nezastupitelný proces nutný pro zkvalitňování práce školy (viz výše).

Dále necelá polovina škol (45 %) uvádí, že její učitelé mají velký zájem o výsledky autoevaluace. Mírná většina (53 %) však i tak uvádí, že učitelé o výsledky přílišný zájem neprojevují.

Podobně necelá polovina (46 %) škol uvádí, že učitelé autoevaluaci chápou jako užitečnou aktivitu – nikoliv jen nutné zlo – která ovšem přináší práci navíc. Avšak zhruba stejné je zastoupení škol, kde údajně učitelé o autoevaluaci uvažují primár-

ně jako o nutném zlu a práci navíc, která však nic smysluplného a prospěšného nepřináší (48 %).

3.1.5 STRACH A OBAVY Z AUTOEVALUACE

Zhruba polovina škol (49 %) se obává zneužití výsledků autoevaluace školy. Podstatně nižší jsou pak obavy z toho, aby proces autoevaluace nevnesl do pedagogického sboru strach z kontroly a postihů při zjištění nedostatků (24 %). V této souvislosti lze doporučit, aby byl tématu možného zneužití výsledků věnován prostor například v připravovaném programu Koordinátor autoevaluace.

3.2 ČÍM JSOU POSTOJE K AUTOEVALUACI OVLIVNĚNY?

Další analýzy se budou snažit rozklíčovat, s čím názory na vlastní hodnocení škol souvisí. Půjde zejména o následující možné souvislosti a vztahy: (a) souvislost postojů s dosavadní zkušeností školy s autoevaluací (měřeno počtem celých dosud realizovaných cyklů autoevaluace), (b) krajská diferenciací postojů k autoevaluaci, (c) souvislost postojů a velikosti školy, (d) souvislost postojů a typu školy (např. základní škola, střední odborné učiliště).

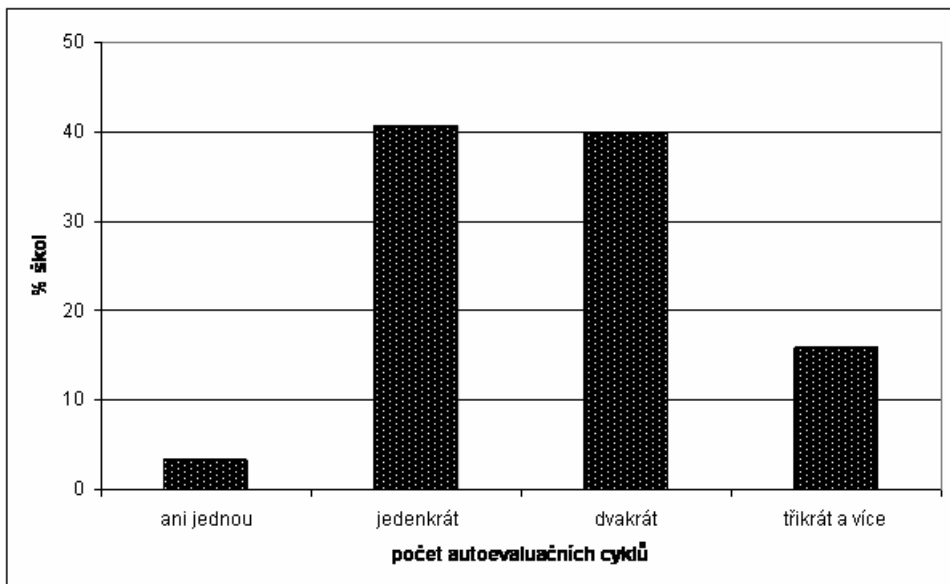
3.2.1 POSTOJE ŠKOL K AUTOEVALUACI SOUVISÍ S POČTEM REALIZOVANÝCH CYKLŮ AUTOEVALUACE

V našem vzorku jsou velmi různé školy co do míry zkušenosti s autoevaluací. V naprosté většině případů mají za sebou již alespoň nějakou zkušenost s vlastním hodnocením. Pouze 3 % škol celou autoevaluaci ještě ani jednou neprovedla (jde o 18 škol z našeho vzorku). Většina škol již realizovala jeden nebo dva celé autoevaluační cykly (po zhruba 40 % škol). Dále jsou školy, které již mají za sebou tři, nebo dokonce více celých cyklů (16 %).

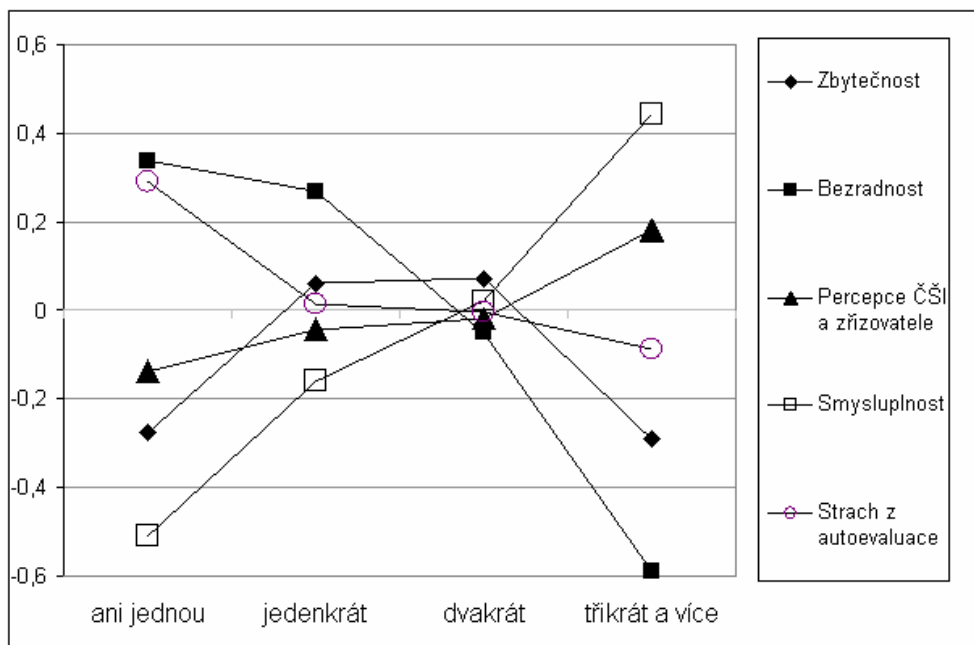
Následuje proto analýza souvislostí mezi počtem realizovaných cyklů autoevaluace a postoji k autoevaluaci – vyjádřenými jednak v podobě pěti souhrnných faktorů, jednak podrobněji rozpracovanými v podobě jednotlivých původních otázek (celkem 15). Celý následující výklad hlavních zjištění je však i nadále organizován v logice základních postojů vyjádřených hlavními faktory.

Než se pustíme do prezentace hlavních zjištění, je zapotřebí hned zkraje uvést, že dané analýzy neošetřují směr vztahu mezi postoji a zkušeností škol s autoevaluací. Je docela dobře možné, že se postoje k autoevaluaci mění pod vlivem narůstající zkušenosti s ní. Také však naše data mohou znamenat, že ty školy, které se k vlastnímu hodnocení staví dlouhodobě a primárně kladně, se na základě tohoto postoje do autoevaluačního procesu také častěji pouštějí (ačkoliv to po nich třeba ještě ve své době ani nepožadoval školský zákon).

Graf 2: Počet realizovaných autoevaluačních cyklů (v % odpovědí)



Graf 3: Vývoj postojů v závislosti na počtu realizovaných cyklů autoevaluace (postoje jsou reprezentovány jednotlivými faktory)



Základní pohled (viz graf 3) naznačuje, že počet realizovaných cyklů s jednotlivými skupinami postojů reprezentovanými danými faktory souvisí. Grafický výstup

však odkazuje k možným tendencím a vztahům, jejichž spolehlivost je však zapotřebí statisticky ověřit a testovat.

1 Názory na **zbytečnost** či neefektivnost procesu vlastního hodnocení školy se zlepšují až po absolvování dvou a více celých cyklů autoevaluace. Tento vztah tedy jako jediný nemá lineární průběh. Školy bez jakékoliv zkušenosti s vlastním hodnocením tento proces nepokládají za zbytečný či neefektivní. Školy, které již absolvovaly jeden či dva celé cykly, jsou vůči autoevaluaci poněkud kritičtější – pokládají ji za spíše zbytečnou a neefektivní aktivitu (administrativní požadavek a neefektivní zátěž nepřinášející žádné nové poznatky).

Avšak relativně zkušené školy, které již prošly třemi a více cykly, zastávají radikálně odlišný postoj: autoevaluaci již nepokládají za zbytečnou a neefektivní aktivitu. Vzhledem k nelinearitě vztahu a možným logickým důvodům prezentovaného trendu nebyl tento vztah podroben detailnějším statistickým analýzám.

2 Spolu s rostoucí zkušeností škol s vlastním hodnocením výrazně **klesá jejich bezradnost** ohledně toho, jak by měly autoevaluaci správně provádět (pocitovaný nedostatek dostupných a seriózních nástrojů, nedostatek znalostí a kvalifikace, bezradnost s interpretací výsledků). Tento faktor je ze všech hodnocených faktorů statisticky nejsilněji spjatý s počtem realizovaných cyklů (Spearmanův koeficient korelace -0,28), je statisticky signifikantní (Sig. < 0,001) a poměrně lineární.

Opustíme-li „globální“ optiku pohledu na problematiku skrze syntetické faktory a podíváme-li se na věc opět podrobnějším pohledem skrze jednotlivé otázky tohoto faktoru, zjistíme, že počet realizovaných cyklů statisticky významně (Sig. < 0,001) koreluje – a to záporně – s pocitem, že škola nemá dost znalostí a kvalifikace k provedení autoevaluace, ale také s bezradností ohledně interpretace výsledků či s pocitovaným nedostatkem dostupných nástrojů (Spearmanův koeficient korelace je roven -0,23, resp. -0,25 a -0,19). V těchto třech případech jde dokonce o vůbec nejsilnější souvislosti mezi počtem realizovaných cyklů a konkrétními postojovými položkami³ (celkem 15). To jen potvrzuje výše zjištěnou největší souvislost mezi počtem cyklů a faktorem bezradnosti, jehož hodnota klesá spolu s rostoucím počtem realizovaných cyklů vlastního hodnocení.

Pro korektnost interpretací však opět připomeňme možné alternativní vysvětlení tohoto – relativně silného – vztahu: školy, které mají „jasno“ v tom, jak vlastní hodnocení školy provést, se do této aktivity poté také častěji pouštějí. Školy, které jsou bezradné a dezorientované, se naopak s větší pravděpodobností vlastnímu hodnocení vyhýbají. Tato interpretace zjištěných souvislostí je stejně korektní jako ta, která říká, že s rostoucími zkušenostmi narůstá také subjektivně pocitovaná schopnost autoevaluaci provádět, což vede k tomu, že se do ní dané školy s větší pravděpodobností skutečně pouštějí.

3 S výjimkou deskriptivní položky „autoevaluaci jsme realizovali před vznikem zákonné povinnosti“ (r = 0,36).

- 3 Mírně se také ruku v ruce s větší zkušeností škol s vlastním hodnocením zlepšuje „**čitelnost**“ ČŠI a zřizovatelů škol, školám je postupně o trochu jasnější jejich postoj k autoevaluaci. Tento vztah je však relativně velmi slabý (Spearmanův koeficient korelace 0,08), těsně za hranicí 5% statistické významnosti (Sig. = 0,063).

Zajímavé a zásadní je však zjištění, že obě položky – srozumitelnost postoje zřizovatele i ČŠI – sytící tento faktor, samy o sobě souvisí s počtem realizovaných cyklů statisticky signifikantně (Sig. = 0,001, resp. 0,041). Síla tohoto vztahu je však i nadále velmi slabá: v případě postoje ČŠI ($r = 0,09$), jen o něco silnější pak v případě srozumitelnosti postoje zřizovatele ($r = 0,15$). Směr závislosti je v obou případech lineární a interpretačně jasný: srozumitelnost postoje těchto institucí k autoevaluaci roste s počtem realizovaných cyklů. V tomto případě se totiž jeví alternativní interpretace možného směru vztahu nerealisticky a příliš šroubovaně (tj. pokud daná škola více „rozumí“ postoji ČŠI a zřizovatele k autoevaluaci, častěji ji poté také provádí).

- 4 Naopak více zkušeností s vlastním hodnocením školy souvisí s výrazným vzestupem názoru, že jde o **smysluplnou aktivitu** (nedokážou si bez toho představit další zkvalitňování práce školy, učitelé se zajímají o výsledky a chápou to jako **smysluplnou aktivitu**). Tento vztah je druhý nejsilnější ze všech hodnocených vztahů mezi postojovými faktory a počtem realizovaných cyklů (Spearmanův koeficient korelace 0,21) a je statisticky signifikantní (Sig. < 0,001).

Jaké jednotlivé postoje (otázky) k této skutečnosti nejvíce přispívají? S výjimkou zlepšení komunikace s rodiči (Sig. = 0,364) souvisí statisticky signifikantně počet cyklů se všemi jednotlivými otázkami sytícími faktor **smysluplnost** (velikost Spearmanova koeficientu korelace se pohybuje v rozmezí 0,14 až 0,16; s konstatováním, že jde o aktivitu, kterou škola realizovala před vznikem legislativního požadavku pak dokonce 0,36, což však není překvapivé).

- 5 Podobně také existuje náznak **tendence k mírnému poklesu obav** ze zneužití výsledků autoevaluace s rostoucí zkušeností škol. Tento vztah je však velmi slabý (Spearmanův koeficient korelace -0,05) a co je hlavní, není statisticky významný (spolehlivý, tj. výrazně za hranicí statistické chyby, viz Sig. = 0,474).

Ani jednotlivé otázky sytící tento faktor – strach ze zneužití výsledků a obavy v pedagogickém sboru z postihů – samy o sobě nesouvisí statisticky signifikantně s počtem realizovaných cyklů (Sig. = 0,264 a 0,121).

3.2.2 KRAJSKÁ DIFERENCE POSTOJŮ: NEPROKÁZANÁ SOUVISLOST

Analýza postojů škol k vlastnímu hodnocení z hlediska jednotlivých krajů neodhalila jakoukoliv statisticky signifikantní závislost (ANOVA). Region, kde se škola nachází, nesouvisí s postoji škol k autoevaluaci. Nepozorujeme tedy regiony, kde by panovala větší či menší obava z autoevaluace a jejího zneužití (ANOVA, Sig. = 0,196), lepší či horší „čitelnost“ ČŠI a zřizovatele (Sig. = 0,135), větší či menší přesvědčení o zbytečnosti a neefektivnosti vlastního hodnocení školy (Sig. = 0,545), větší či menší bezradnost ohledně jejího provedení (Sig. = 0,398) nebo snad vyšší

či nižší přesvědčení o smysluplnosti (Sig. = 0,216). Nejrůznější postoje škol k autoevaluaci jsou tedy distribuovány plošně a rovnoměrně po celém území České republiky. Nepodařilo se identifikovat kraje, kde by například školy k autoevaluaci zastávaly pozitivnější či negativnější postoje.

Regionálně specifické či regionálně zakotvené se mohou z věcného hlediska zdát zejména dva okruhy otázek: (a) srozumitelnost přístupu k autoevaluaci ze strany zřizovatele a (b) srozumitelnost přístupu k autoevaluaci ze strany České školní inspekce. Ani zde se nepodařilo prokázat statisticky významně odlišnou míru „čitelnosti“ přístupu těchto institucí k vlastnímu hodnocení škol v jednotlivých krajích (ANOVA, Sig. = 0,251, resp. Sig. = 0,178).

3.2.3 POSTOJE K AUTOEVALUACI A VELIKOST ŠKOLY: VĚTŠÍ MAJÍ JASNO

Postoje k autoevaluaci – až na jednu výjimku – nesouvisí s velikostí školy. K tomuto zjištění jsme dospěli jednak zjišťováním souvislostí mezi jednotlivými faktory a velikostí školy (ANOVA), jednak korelační analýzou všech postojových otázek (Q 1 až Q 15) a velikosti školy (Spearmanův koeficient korelace, korelační matice). Postoje jsou tedy zhruba podobné u škol malých i těch větších (respektive daný vztah má daleko k linearitě a jakékoliv tendenci k závislosti, viz graf 4).

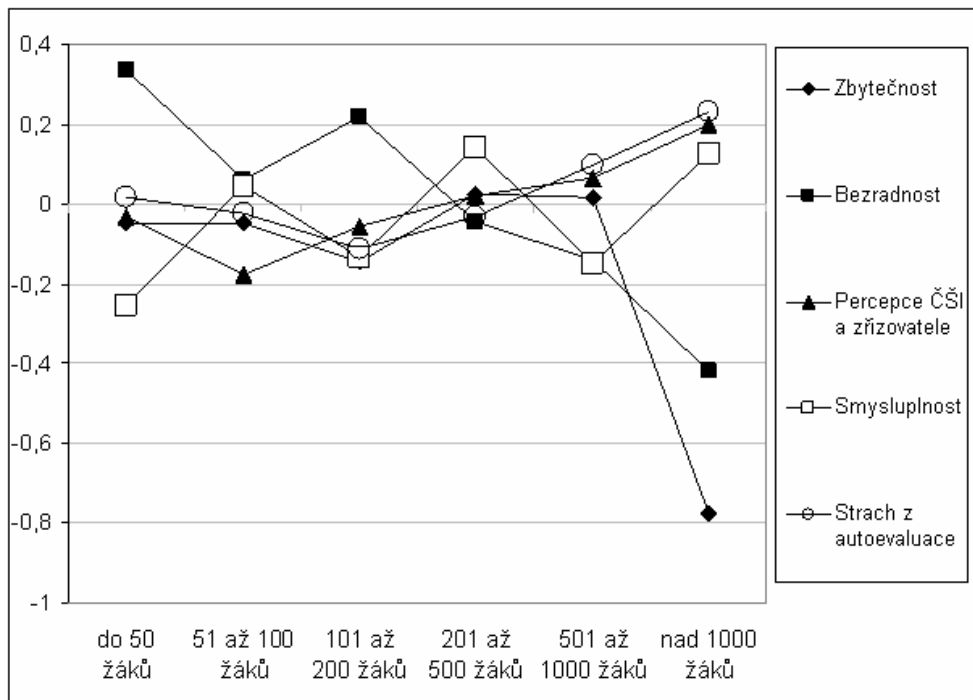
Postoje k vlastnímu hodnocení školy statisticky spolehlivě souvisí s velikostí školy pouze ve faktoru **bezradnosti** (ANOVA, Sig. = 0,001). Tato souvislost je opět spíše slabší (Spearmanův koeficient korelace -0,15)⁴. Větší školy si vědí s vlastním hodnocením školy více rady, školy menší naopak méně. Tato analýza naznačuje, že pomoc a expertní podporu při vlastním hodnocení potřebují zejména školy menší velikosti.

Tento vztah snad lze předběžně vysvětlit tím, že větší školy disponují většími zdroji k provedení vlastního hodnocení (mohou si snáze dovolit vyslat svého zástupce na školení, vlastní administrativní pracovníky, ve větším pedagogickém sboru se spíše vyskytují kvalifikovaní učitelé, kteří jsou schopni autoevaluaci provést atd.).

Jaké konkrétní otázky tvořící tento faktor však k tomuto výsledku vedou? Bližší pohled ukazuje, že statisticky signifikantní vztah existuje pouze mezi velikostí školy a (a) **nedostatkem znalostí a kvalifikace** pro optimální provedení autoevaluace (Sig. = 0,003, Spearmanův koeficient korelace -0,14), (b) **bezradností s interpretací výsledků** autoevaluace (Sig. = 0,002, Spearmanův koeficient korelace -0,14). Oba tyto vztahy jsou však statisticky velmi slabé; v obou případech spolu s rostoucí velikostí školy mírně klesá její bezradnost (stran nedostatku znalostí a kvalifikace i stran bezradnosti při interpretaci výsledků). Školy všech velikostí pak pocítují zhruba stejně intenzivně nedostatek spolehlivých a volně dostupných nástrojů pro provedení vlastního hodnocení.

4 Podobnou sílu vztahu i statistickou významnost nabízí analýza s kategorizovanou proměnou velikosti školy, ale také s proměnou kardinální (velikost školy udaná nikoliv intervalem, nýbrž číselnou hodnotou vyjadřující počet žáků).

Graf 4: Velikost školy a postoje k autoevaluaci



3.2.4 POSTOJE K AUTOEVALUACI A TYP ŠKOLY

Při porovnání jednotlivých druhů a typů škol nebyly zaznamenány výraznější interpretovatelné rozdíly. Pouze analýza rozptylu (ANOVA) naznačuje, že postoje k autoevaluaci souvisí s typem školy jen v případě **bezradnosti** (Sig. < 0,006).

Základní školy v našem vzorku jsou v oblasti vlastního hodnocení poněkud více bezradné. Oproti tomu střední odborné školy a střední odborná učiliště deklarují, že se necítí při provádění autoevaluace tak bezradné. Zde může být tato souvislost zprostředkovaná i skrze jejich velikost (viz výše).

Tato zjištění byla důvodem pro to, že bylo s výsledky škol pracováno souhrnně.

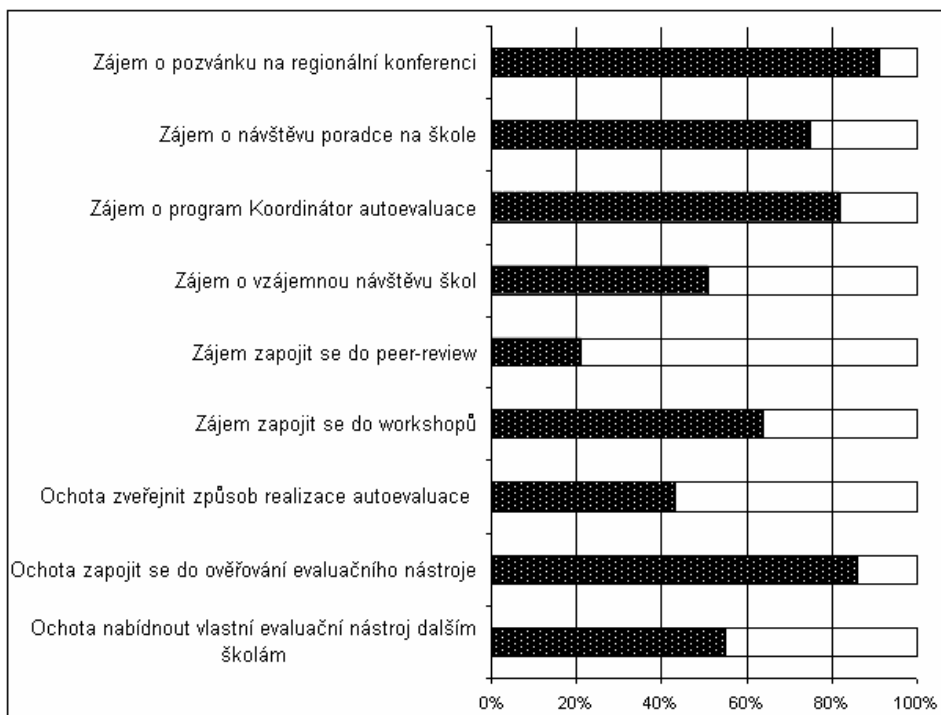
3.3 ZÁJEM O AKTIVITY PROJEKTU: SNAHA ZORIENTOVAL SE A „ZATOČIT“ S BEZRADNOSTÍ

Jak již bylo řečeno, školy pocítují relativně vysokou bezradnost ohledně toho, jak realizovat autoevaluaci. S tím souvisí relativně vysoká „poptávka“ po nabízené metodické podpoře a nejrůznějších formách školení a dalších aktivit. Součástí dotazníku byla i nabídka konkrétních aktivit projektu Cesta ke kvalitě s jejich stručným popisem. Školy byly dotázány, zda by měly o tyto aktivity zájem.

Například celých 86 % škol má zájem o testování a ověřování nabídnutého evaluačního nástroje s tím, že zpět získá výsledky vhodné pro vlastní hodnocení. Necelá polovina škol (43 %) je ochotna zapojit se do podobných aktivit ještě intenzivnějším způsobem, tj. nabídnout, zveřejnit, popsat a sdílet své zkušenosti s vlastním hodnocením.

Velmi vysoký zájem je také o vzdělávací program Koordinátor autoevaluace. Celých 82 % škol by chtělo přihlásit někoho ze svých pedagogických pracovníků či z vedení školy do programu. Stejně tak existuje na straně škol vysoká poptávka a zájem o možnost návštěvy poradce pro oblast autoevaluace (75 %). Školy také deklarují vysoký zájem o zapojení do workshopů na téma autoevaluace (64 %) a o vzájemnou návštěvu škol (51 %). O něco méně o tzv. peer-review⁵ (21 %). Ale vůbec největší zájem byl o zaslání pozvánky na konferenci k problematice autoevaluace (91 %), která se již uskutečnila v roce 2009 v jednotlivých krajských městech (nezávislá pozvánka sama o sobě ještě samozřejmě automaticky neznamená silný zájem o konferenci jako takovou). Konferencí projektu se zúčastnilo více než 800 zástupců škol (Na cestě ke kvalitě 2009), tedy již o dost více než bylo respondentů dotazníkového šetření (531, z nich se konferencí zúčastnilo 230). Podrobný souhrnný pohled na zájem o nabízené aktivity přináší následující graf 5.

Graf 5: Zájem škol o aktivity projektu Cesta ke kvalitě.



5 Aktivita známá v zahraničí, kdy se školy hodnotí navzájem v bezpečném prostředí bez externího kontrolního orgánu. Tato aktivita předpokládá již poměrně vyspělou úroveň zástupců té školy, která je v roli „kritického přítele“.

4 DISKUSE

V předloženém textu byly detailně prezentovány výsledky z dotazníkového šetření ředitelů škol od mateřských speciálních, přes základní, všechny typy středních, základních uměleckých škol, konzervatoří až po jazykove školy s právem státní jazykove zkoušky. Oslovena byla celá populace ředitelů těchto škol, ale návratnost byla pouze 8 %. Z hlediska vzorku respondentů nebyly zrejme odchylky od reprezentativity z hlediska typů škol, regionů, velikosti škol. Přesto se nabízí otázka, jaká je vypravednı hodnota (externí validita) výsledků na vzorku s tak malou návratností. Lze se domnívat a výsledky tomu nasvědčují, že na dotazník zareagovaly hlavně dva typy škol: 1) školy, pro které je autoevaluace jı delí dobu důležitým tématem a autoevaluaci realizovaly dııve, než jim to bylo uděleno zakademem, 2) školy „zodpovedne“, na které dopadl tlak legislativní povinnosti, vzaly ho vazne a chtějí s vlastní bezradností pomoci. V tomto smyslu je potřeba brát velmi obezretne popisne výsledky prezentované v grafech 1, 2 a 5. Lze se domnívat, že vzhledem k celé populaci škol jsou tyto výsledky spíše optimistické (srov. s výsledky jiných výzkumů – viz Vaatkova; Prášilová v tomto ıisle Orbis scholae).

V textu jsou prezentovány podrobne výsledky faktorové analýzy, na základě ní bylo identifikováno 5 faktorů a byly nalezeny souvislosti s dalımi proměnnými. Lze se domnívat, že zjištěné vztahy mají univerzalnejı charakter a jsou méně ovlivněny sníženou návratností, než popisne výsledky v jednotlivých proměnných samostatne. Vyı návratnost by se patrne promítla pouze do malých korekcí zjištěných vztahů. Zde pokládáme za zásadní zjištění souvislosti faktorů bezradnosti a chápání smysluplnosti procesů autoevaluace se zkušeností škol odpovídající počtu dosud realizovaných autoevaluačních cyklů. Zjištěné souvislosti jsou pochopitelne a velmi ilustrativní. Interpretace těchto souvislostí ale jı tak zřejmá není. Z dat nelze vyčíst, zda nárůst vnímané smysluplnosti a pokles bezradnosti je způsoben narůstající zkušeností (tak bychom si to přalı a lze ostatní školy takto povzbuzovat), nebo bohatí zkušenost mají právě ty školy, které dııve pochopily smysluplnost autoevaluačních aktivit, samy si s tím poradily v situaci, kdy se jim nedostávalo systematické pomoci. Jinými slovy směr kauzality těchto vztahů je nejasný. V rámci projektu Cesta ke kvalitě se očekává realizace obdobného dotazníkového šetření ke konci projektu na přelomu roku 2011 a 2012. Porovnání výsledků z obou šetření pak může napovědět, jaký je směr této kauzality, přıpadne jak velká procenta škol zapadají do jednoho í druhého směru uvažované kauzality.

5 SHRNUÍ

České školy (MŠ počínaje a SŠ konče v rámci našeho zorného úhlu) procházejí v posledním desetiletí celou řadou náročných změn (Pol 2007) souvisejících zejména s dopady školského zákona z roku 2004. V roce 2009 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR schválen projekt Cesta ke kvalitě, který má pomoci školám s nově zavedeným vlastním hodnocením. Dotazníkové šetření realizované na počátku projektu ukázalo, obdobně jako i jiné předcházející výzkumy a šetření, že mezi školami existují velké rozdíly z hlediska potřeby pomoci a že škol, které pomoc potřebují, je stále vysoké procento. Naprostá většina škol si žádá k použití ověřené evaluační nástroje. Ukázala se silná souvislost mezi zkušeností měřenou počtem dosud realizovaných autoevaluačních cyklů a vnímáním smysluplnosti autoevaluace a s mizením bezradnosti. Taktéž se ukázalo, že větší školy jsou méně bezradné. Lze se domnívat, že mají možnost vytvořit volné kapacity pro nové a poměrně specializované činnosti. Projekt Cesta ke kvalitě nabízí celou řadu aktivit, kde se dostane pomoci jak školám, které jsou na samém počátku (vzdělávací program pro koordinátory autoevaluace na školách), tak školám „pokročilým“, které se mohou o své zkušenosti podělit na workshopech, v rámci peer-review, popíší své příklady pro ostatní nebo nabídnou své evaluační nástroje k dotváření společně použitelných.

O úspěšnosti projektu a o kauzalitě vztahů mezi zkušeností a postoji k autoevaluaci bude možné říci více až s dalšími šetřeními. V rámci projektu Cesta ke kvalitě jsou průběžně realizovány rozhovory s řediteli a učiteli, zadávány ankety v určitých obměnách na akcích projektu (workshopy, vzájemné návštěvy škol, peer-review, vzdělávací program pro koordinátora autoevaluace, konference). Jistě bude dobře, když tato šetření budou doplněna i jinými nezávislými výzkumy mimo rámec projektu a hlavně i po jeho ukončení v roce 2012.

LITERATURA

- Autoevaluace mateřské školy*. Praha : Tauris, 2008.
- Cesta ke kvalitě vede přes vlastní hodnocení. *Učitelské noviny*, 25/2009.
- Chvál, M.; Starý, K. Autoevaluace škol v reflexi poskytované odborné podpory. *Orbis Scholae*, 2008, roč. 2, číslo 3, s. 53-73.
- Konzultační centrum k realizaci ŠVP ZV v regionech – Závěrečná zpráva z pilotní fáze projektu*. Praha : NIDV, 2009.
- Macbeath, J.; Schratz, M; Meuret, D.; Jakobsen, L. *Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 2006.
- Michek, S. *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. Praha : NÚOV, 2006.
- Michek, S. *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, 2008.

- Monitoring implementace kurikulární reformy 2008 – souhrnná zpráva.* Praha : ÚIV, 2008 [online] [cit. 2010-3-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/8/1650>>.
- Na cestě ke kvalitě,* 2009, č. 1 [online] [cit. 2010-03-13]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuov.cz/ae/1-cislo-bulletinu-projektu-na-cestech-ke-kvalite>>.
- Pol, M. *Škola v proměnách.* Brno: MU, 2007.
- Prášilová, M.; Vašátková, J. Determinanty vývoje české základní školy jako učící se organizace. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 3., s. 23-35.
- Průcha, J. *Pedagogická evaluace.* Brno : MU, 1996.
- Příklady dobré praxe pro gymnázia.* Praha : VÚP, 2008.
- Příručka příkladů dobré praxe.* Praha : VÚP, 2007.
- Rýdl, K.; Horská, V.; Dvořáková, M.; Roupec, P. *Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy.* Praha : STROM 1998.
- Sborník národního projektu Koordinátor.* Praha : NIDV, 2009.
- Sborník příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz k tématu autoevaluace.* Praha: VÚP, 2007 [online] [cit. 2010-03-13]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/804/1769>>.
- Starý, K. *Autoevaluace školy.* Praha : NÚOV, 2005.
- Vašátková, J. *Úvod do autoevaluace školy.* Olomouc : UP, 2006.
- Vašátková, J.; Prášilová, M. Možné podoby autoevaluace ve školách. *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 1.
- Výsledky dotazníkového šetření v projektu Cesta ke kvalitě v roce 2009* [online] [cit. 2010-03-19]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuov.cz/ae/vystupy-projektu>>.

K VYUŽITÍ SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU PŘI AUTOEVALUACI ŠKOLY

JANA VAŠŤATKOVÁ, MARTIN CHVÁL

Anotace: České školy postrádají spolehlivé nástroje využitelné v rámci práce se zpětnou vazbou. Metoda sémantického diferenciálu v konkrétní úpravě ATER nabízí měření postojů žáků k vybraným pojmům pedagogické reality. Na příkladě třech škol jsou představeny výsledky jeho využití ve vzájemném porovnání, což je v anonymizované podobě cenným zdrojem informací pro autoevaluaci škol. Předložený text podrobněji analyzuje metodu sémantického diferenciálu v porovnání Osgoodovy původní práce a úpravě ATERu. Skrze prezentované příklady dospívá k obecnějším možnostem jeho využití v autoevaluaci školy.

Klíčová slova: autoevaluace školy, sémantický diferenciál, faktorová analýza, škála, Osgood, ATER

Abstract: Czech schools lack reliable tools usable for their work with feedback. The method of semantic differential in the form of ATER offers measurement of pupils' attitudes towards particular concepts of educational reality. Using the example from three schools, results of its use are introduced. Their comparison in the form of anonymous feedback is a valuable source of information for school self-evaluation. The presented text analyses the method of semantic differential while comparing Osgood original work with ATER adaptation in a detailed way. Through presented examples it concludes more general possibilities of use during school self-evaluation.

Key words: school self-evaluation, semantic differential, factor analysis, Osgood, ATER

1 ÚVOD

České školy jsou v situaci, kdy jsou povinovány získávat různými způsoby zpětnou vazbu o své práci: realizovat autoevaluaci. Na autoevaluaci lze nahlížet z mnoha perspektiv: jedná se o jistou formu odpovědnosti škol navenek; o prostředek umožňující participaci různých osob na životě školy; o cyklický proces k nastartování a řízení změn ve škole (v ideálním příkladě se jedná o změny podporující žádoucí rozvoj školy); o spirálovitý proces řízení kvality apod. V české školské realitě se k tomuto výčtu řadí i to, že se jedná o relativně novou „povinnost“ škol (srov. Zákon... 2004; RVP ZV 2007 aj.). Autoevaluace bývá přirovnávána k zrcadlu, které nastaví škola sama sobě, jinými slovy řečeno, jedním z nejdůležitějších momentů je co nejobektivnější poznání reality (se kterým se následně pracuje). K tomuto účelu je možné využít nejrůznější metody, nástroje či techniky; jejich seznam je uveden např. ve Vašátková (2007). Některé jsou v českém prostředí užívány hojně (např.

rozhovory, dotazníky), jiné zatím sporadicky či vůbec. Mezi nástroje, které na své častější využití čekají, patří i sémantický diferenciál. Záměrem textu příspěvku je přiblížit možnosti využití nástroje ATER vytvořeného na bázi sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy. Za tímto účelem bude nejprve sémantický diferenciál charakterizován, analyzována metodologie jeho vzniku a úprava v dotazníku ATER. Uvedené bude použito pro analýzu dat získaných z šetření ve třech základních školách.

2 SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL

Sémantický diferenciál je považován za metodu k měření postojů; bývá řazen mezi tzv. psychosémantické metody (srov. Miovský 2006, s. 193). Vyznačuje se spojením psycholingvistiky, psychologie vnímání a psychologie individuálního vědomí (Maršalová; Mikšík a kol. 1990). Postoji jsou rozuměny „*trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendencí jednat pro nebo proti vzhledem ke společenským objektům*“ (Bedrnová; 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).¹

Sémantický diferenciál byl původně vyvinut C. Osgoodem (spolupřítelci byli G. J. Suci a P. H. Tannenbaum) a je založen na umístování pojmu, který reprezentuje určitý jev na škálách, do mnohorozměrného sémantického prostoru. Vyhledáním faktorů v těchto škálách (jejichž póly tvoří dvojice protikladných adjektiv) lze umístit sledované pojmy do vytvořených souřadnic. Sémantický diferenciál je výsledkem syntéz metody škálovací a asociační, neboť ve své klasické podobě umožňuje měřit konotativní významy pojmů², tj. jejich individuální, psychologické významy u lidí. Umožňuje výzkumníkovi průnik do vnitřního světa zkoumané osoby a získání vysoce individualizované informace, se kterou je možno dále statisticky pracovat a nezávisle ji ověřovat. Spojuje tak v sobě vlastnosti kvantitativních a kvalitativních výzkumných postupů, neboť je možno zkoumat jak jedince, tak skupiny respondentů a zjišťovat shodné vnímání vybraných pojmů i vývoj tohoto vnímání v čase. Předností sémantického diferenciálu je podle Pelikána (2004, s. 149) „*hlubší proniknutí do individuálního chápání významu jednotlivých pojmů*“ a teoreticky velká variabilita jejího využití: může přinést užitečné výsledky v různých společenských vědách či disciplínách, v pedagogice např. v obecné pedagogice, v oborových didaktických,

1 Osgood (1957) anglicky označil „meaning“.

2 Pojem je určen definicí, která udává podstatné vlastnosti určitého pojmu, jež ho odlišují od jiných.

v muzejní pedagogice, ve školském managementu.³

Sémantický diferenciál však není metodou univerzální a bezproblémovou, a i patrně proto není jeho využití v českém školním prostředí příliš běžné. Zdánlivý opak je způsoben např. záměnou běžných škál za sémantické diferenciály, podceňováním poměrně široké škály rizikových momentů spjatých s jejich využíváním (podrobněji viz např. Vala; Vašátková 2009). Postup při tvorbě a užití sémantického diferenciálu je uveden u řady autorů (např. Pelikán 2004; Chráska 2007). Následující část textu se zaměří na jednu ze základních problematik konstrukce konkrétního sémantického diferenciálu. Jedná se o reprezentativnost a relevanci adjektiv. Pozornost bude též věnována možnostem prezentaci získaných dat.

2.1 REPREZENTATIVNOST A RELEVANCE ADJEKTIV PŘI TVORBĚ SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU

Při tvorbě sémantického diferenciálu stojí výzkumník před různými volbami počínaje výběrem pojmů, škál, přes způsoby zpracování a interpretace dat až po možnosti jejich prezentace. Ke zvolenému pojmu má být vždy vybrána dvojice adjektiv reprezentující jednu dimenzi relevantní zvoleným pojmům. Každá dimenze má být zastoupena reprezentativním vzorkem těchto dvojic (srov. např. Ferjenčík 2000). Celkový počet dimenzí odpovídající počtu bipolárních adjektiv je možno redukovat pomocí **faktorové analýzy**, která vychází z předpokladu existence latentních proměnných, jejichž počet je nižší než počet proměnných pozorovaných (Blahuš 1985, McDonald 1991). Existují dva základní druhy faktorové analýzy: explorační (využívá se při seskupování, při sdružování či hledání skupin u dosud neznámých proměnných) a konfirmační (která je více striktní a ověřuje známý soubor faktorů v hypotetickém modelu vztahů a klastrů) (srov. Cohen; Manion; Morisson 2007; Hendl 2004). Výsledky faktorové analýzy jsou ovlivněny několika rozhodnutími výzkumníka: 1) volbou druhu a metody faktorové analýzy, 2) volbou optimalizace pro hledání rotovaného řešení, 3) stanovením hranice pro počet faktorů určených k interpretaci, 4) interpretací faktorů a jednoznačným přiřazením dvojic adjektiv k dimenzím.

Zásadní rozhodnutí pro určení počtu výsledných faktorů se realizuje prostřednictvím statistického SW buď přímo stanovením jejich počtu výzkumníkem nebo stanovením minima vlastních čísel faktorů (tzv. „eigenvalues“). Minimum vlastních čísel se běžně zadává na 1, což odpovídá tomu, že každý nalezený faktor má vysvětlit více variability rozptylu než v průměru jednotlivá dvojice adjektiv (nalezené faktory pak v součtu vysvětlí kolem 50 % celkového rozptylu).

Do rozhodování výzkumníka se promítá ještě i možnost interpretace nalezených faktorů. Tomu napomáhá hledání rotovaného řešení faktorové analýzy. Geometricky se jedná o různé natáčení nových os faktorového prostoru tak, aby se faktorům odpovídajícím těmto osám dalo dobře rozumět, k čemuž napomáhají korelační koeficienty v matici faktorových zátěží (ta vyjadřuje právě korelace hledaných faktorů

3 Pasáž byla z inspirována z Vala; Vašátková (2009).

s původními škálami). Vysoké korelační koeficienty (blíže k 1 nebo -1) nabízejí pro daný faktor interpretaci přes korelovanou dvojici adjektiv.⁴ Obdobně se rozhodoval Osgood (in Osgood; Suci; Tannenbaum 1957) a následně se často užívá „jednodušší“ interpretace jeho závěrů, která se promítá do tradování o sémantickém diferenciálu v metodologických učebnicích.⁵ Následující podkapitola nastíní, jak, resp. na základě jakých údajů, vznikla tato tradovaná zjednodušení.

2.1.1 OSGOODOVA ANALÝZA

V padesátých letech minulého století realizoval Osgood výzkum se 100 respondenty, studenty psychologie. Vybral 50 dvojic adjektiv (viz Osgood; Suci; Tannenbaum 1957, v českém překladu např. Chráska 2007)⁶ a 20 následujících pojmů: LADY, BOULDER, SIN, FATER, LAKE, SYMPHONY, RUSSIAN, FEATHER, ME, FIRE, BABY, FRAUD, GOD, PATRIOT, TORNADO, WORD, MOTHER, STATUE, COP, AMERICA. Data za jednotlivé pojmy byla „vyskládána“ pod sebe. Pro každou dvojici adjektiv bylo použito $20 \times 100 = 2\,000$ údajů. Na data byla aplikována faktorová analýza, konkrétně Thurstoneova centroidní metoda; byly extrahovány 4 faktory, které byly podrobeny rotaci.⁷ Vyšly následující výsledky z hlediska procent vysvětlitelnosti celkové variability s nejsilnějšími jednoznačnými vazbami na uvedené dvojice adjektiv u nejsilnějších třech faktorů:

- Faktor I – 33,78% (good-bad, beautiful-ugly, sweet-sour, clean-dirty, tasty-distasteful, ...)
- Faktor II – 7,62% (large-small, strong-weak, heavy-light, thick-thin, ...)
- Faktor III – 6,24% (fast-slow, active-passive, hot-could, sharp-dull, ...)
- Faktor IV – 1,52%.

Čtyři faktory vysvětlily 49% celkové variability, první tři přibližně 48%. První faktor byl označen jako hodnocení (evaluation), druhý jako potence (potency), třetí jako aktivita (activity). Po rotaci je faktor hodnocení více než 4krát „silnější“ než další dva relativně vyvážené faktory; čtvrtý faktor má výrazně nižší sílu než předcházející dva, a proto mu nebyla věnována další pozornost. Přesto je potřeba poukázat také na fakt, že tři vybrané faktory vysvětlují necelých 50% celkové variability. Osgood; Suci; Tannenbaum (1957, s. 73) uvádějí možnost v určitých případech nahradit faktory II a III jedním označeným dynamism. Označení potence a aktivita patrně našlo

4 Z tohoto důvodu se nejčastěji volí podmínka rotace varimax, která natáčí faktory tak, aby se v matici faktorových zátěží korelační koeficienty posunuly buď k 1, -1 nebo naopak k 0 a usnadnily interpretaci faktorů.

5 Jednoduššími interpretacemi myslíme tvrzení o existenci tří dimenzí, zpravidla chápaných jako rovnocenné – bez diskuse o procentu vysvětlitelnosti rozptylu.

6 Problém překladu dvojic adjektiv je zde zásadní. Jedná se o odlišnosti v jemných významových nuancích, které se promítají do vzájemných korelací a i do korelací mezi škálami, tedy do nalezených faktorů. Na odlišnosti matice faktorových zátěží pro anglická adjektiva a „pokusy“ o české ekvivalenty upozornil i Chráska (2007).

7 Ačkoliv Osgood neuvedl konkrétní metodu rotace, lze předpokládat, že se jednalo o nejrozšířenější s podmínkou varimax.

inspiraci ve fyzice jako paralela k potenciální a kinetické energii (srov. např. Chráska 2007, s. 228).

2.1.2 DOTAZNÍK ATER

Dotazník ATER (*Attitude Towards Educational Reality*) byl vytvořen Chráskou (2003, 2007). Na základě realizovaných vlastních výzkumů (viz např. Chráska 1998), postupnými úpravami a provedením faktorových analýz byla navržena dvoudimenzionální podoba sémantického diferenciálu, která je výhodná pro posuzování pojmů (objektů) „pedagogické (edukační) reality“ (neboť „*analýza tří faktorů je až příliš detailní*“ (srov. Chráska 2003, s. 57). ATER se skládá z celkem 10 škál, z nichž 5 škál měří faktor hodnocení a 5 energie; některé jsou uspořádány reverzně (se záměrem narušit případné nežádoucí stereotypy při posuzování). Vedle „nejsilnějšího“ faktoru hodnocení je identifikován faktor energie (slučující osgoodovské faktory aktivity a potence) a využívá následující dvojice adjektiv:

dimenze hodnocení:	dobrá-špatná, příjemná-nepříjemná, světlá-tmavá, krásná-ošklivá, sladká-kyselá
dimenze energie:	náročná-nenáročná, přísná-mírná, obtížná-snadná, problémová-bezproblémová, těžká-lehká.

S pomocí ATERu byly posuzovány pojmy: DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ; NAŠE ŠKOLA; STUDIUM NA STŘEDNÍ ŠKOLE; UČENÍ; UČITEL, KTERÉHO JSEM MĚL NEJRADĚJI; UČITEL, KTERÉHO JSEM NEMĚL RÁD; VYSVĚDČENÍ; VZDĚLÁNÍ; ZKOUŠENÍ; ZNÁMKOVÁNÍ. Dotazník byl zadán 523 patnáctiletým žákům, kteří ve školním roce 1998–99 navštěvovali poslední ročník povinné školní docházky (205 žáků končilo povinnou školní docházku v 9. ročníku základní školy a 218 na víceletém gymnáziu). Data byla pro jednotlivé dvojice adjektiv uspořádána pod sebe za všechny žáky a všechny pojmy, pro faktorovou analýzu byl tak připraven soubor o 523 (žáků) x 10 (pojmů) = 5 230 řádcích.

Pro extrahování faktorů byla použita metoda hlavních komponent a následně rotované řešení s podmínkou varimax. Dva faktory odpovídající odhadovaným dimenzím vysvětlily téměř 70 % celkové variability. Vnitřní konzistence obou dimenzí byla kolem 0,85 či vyšší.

2.2 OBECNÉ MOŽNOSTI ZPRACOVÁNÍ DAT ZÍSKANÝCH SÉMANTICKÝM DIFERENCIÁLEM

Sémantický diferenciál nabízí několik variant analýz dat. Základní možnosti klasifikuje Ferjenčík (2000):

- 1) analýza odpovědí na úrovni jednotlivých položek (adjektiv),
- 2) analýza odpovědí na základě hodnocení globální podobnosti,
- 3) analýza odpovědí na úrovni jednotlivých dimenzí.

Analýzám odpovídají i možnosti číselné, tabulkové či grafické prezentace dat.

V prvním případě bývají vytvářeny „profily“ pojmů, ve druhém matice vzdáleností a při třetí možnosti se jedná o umístění pojmů v sémantickém prostoru nebo jeho dvojdimenzionálních řezech.

Analýza, resp. další možné analýzy (např. statistické testování) založené na analýzách prvního typu se nijak zvlášť neliší od analýz škálových položek v běžných dotaznících.

Analýza druhého typu již skýtá nový náhled specifický pro sémantický diferenciál, a sice vyjádření vzdálenosti pojmů založené na matematickém modelu vícedimenzionálního prostoru (dimenze jsou dány dvojicemi bipolárních adjektiv). Vzdálenost pojmů je spočítána jako euklidovská vzdálenost v tomto prostoru vyjádřená jedním kladným číslem. Čím jsou si pojmy bližší, tím je toto číslo menší. Stále ještě se však v tomto typu analýzy neřeší problém redukce počtu škál, pracuje se s celým (byť pro názornost nepředstavitelným) vícerozměrným prostorem.

Analýzy třetího typu již nesou specifickou stopu sémantického diferenciálu objevenou Osgoodem, a sice možnost redukce počtu dimenzí na nižší počet, než je počet dvojic adjektiv. Někteří autoři na základě vlastních faktorových analýz a na ně navazujících postupů volí jiný počet dimenzí, např. dvě jako v případě dotazníku ATER. Jednou z předností redukce je možnost výsledky graficky prezentovat, a učinit je tak názornějšími. V případě dvou faktorů je prezentace nasnadě, v případě tří či více dimenzí se musí volit vhodné dvojdimenzionální řezy. Specificky se však v konkrétním případě musí rozhodnout⁸, jakým způsobem k redukci dojde.

2.3 SHRNUÍ

Dá se říci, že existují dva přístupy k práci se sémantickým diferenciálem. V prvním případě se výzkumník spolehne na ověřené dimenze a k nim příslušné škály: dvojice bipolárních adjektiv. Ve druhém pak výzkumník na základě dat ladí konkrétní podobu sémantického diferenciálu obměnou škál a specifikací oblasti pojmů (objektů), pro které jsou dané škály nejvíce relevantní.

Osgood neusiloval o redukci oblasti posuzovaných pojmů a někteří autoři ve svých výzkumech se spoléhají na jím navržené dimenze a jim přiřazené dvojice adjektiv (např. Pöschl 2005, Starý 2006, Šlímová 2009).

Druhý přístup uvedený v této studii, reprezentovaný Chráskou⁹, vychází z toho, že v „původním“ mnohodimenzionálním prostoru se pojmy (či objekty) obsahově blízké nacházejí ve vlastním podprostoru, resp. jejich promítnutí do podprostoru nabídnutém Osgoodem je méně výhodné (ztratí se více informace o rozmístění pojmů). V první fázi provede výběr odpovídajícího podprostoru sám výzkumník tím, že volí relevantní dvojice adjektiv pro dané pojmy (objekty). Využitím faktorové analýzy pak dochází k dalším obměnám škál – posilována je významová blízkost

8 Rozvaha je odpovídající rozvahám při vzniku běžně užívaných standardizovaných testů či dotazníků, které obsahují řadu položek za účelem vyšší obsahové validity a reliability (ve smyslu vnitřní konzistence) „nadřazené“ dimenze.

9 Obdobně postupoval i např. Vala (2004).

škál (až synonymičnost) koncentrovaná kolem identifikovaných faktorů (zvyšuje se tak vnitřní konzistence nalezených dimenzí odpovídajícího podprostoru). Výzkumník tedy sám definuje podprostor, který pokládá za relevantní k rozmístění pojmů daného obsahového okruhu.

Obecně se dá říci, že pro každý pojem existuje určitý okruh relevantních adjektiv. Při snaze využít sémantický diferenciál se však musí stejná adjektiva použít pro více pojmů. Nemůže pak překvapit fakt, že pro širší okruh pojmů bude obtížnější nalézt adjektiva relevantní pro všechny pojmy. Např. Chráskou navržené škály vysvětlily na jiném vzorku ve dvoufaktorovém modelu od 48% do 60% celkové variability pro různé pojmy edukační reality. Taktéž je zřejmé, že metoda hlavních komponent vždy maximalizuje s daným počtem faktorů na daných datech procento rozptylu, které tyto faktory vysvětlují. Jestliže se na daných datech metodou hlavních komponent „vyladí“ škály, je zákonité, že v jiném výzkumu, na jiných datech, musí klesnout procento rozptylu, které daný počet faktorů vysvětluje. Výzkumník se nachází opět v pokušení „ladit“ škály na těchto nových datech. V tomto smyslu poskytují stabilnější výsledky jiné metody faktorové analýzy – např. metoda maximální věrohodnosti či Osgoodem použitá Thurstoneova centroidní metoda (McDonald 1991).

Vzhledem k prezentovaným výsledkům se ještě nabízí otázka, zda nepoužít jinou metodu faktorové analýzy, která nepočítá s kolmostí (nekorrelovaností) faktorů. Nabízí se to zejména proto, že faktor hodnocení vychází opakovaně jako nejsilnější faktor a při ověřování korelace mezi dimenzemi vychází, že nejsou nezávislé. Chráska ověřil prostřednictvím konfirmatorní faktorové analýzy, že faktorový model s nekolmými faktory by byl podstatně výhodnější. Nicméně, problémem takového modelu je jeho obtížná představitelnost a interpretovatelnost výsledků.

Lze shrnout, že pro porozumění výsledkům ze sémantického diferenciálu stačí pracovat s navrženými dimenzemi, prezentovat výsledky ve dvojdimenzionálních řezech a počítat s tím, že tyto dimenze nejsou nezávislé. Vazbu mezi dimenzemi lze vyjádřit pomocí korelačního koeficientu. Použitelné dimenze lze nalézt „běžnými“ metodami faktorové analýzy s kolmými faktory. A odpověď na otázku výhodnosti některého z přístupů spočívá v rozhodnutí výzkumníka, zda chce zjistit vzájemné umístění (vzdálenost) pojmů, které jsou od sebe obsahově dosti vzdálené, či naopak má na mysli velmi úzký okruh pojmů (či objektů), které chce co nejlépe popsat i z hlediska jejich rozmístění v (pro ně) relevantních dimenzích.

3 SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL A JEHO VYUŽITÍ V PRŮBĚHU AUTOEVALUACE

Sémantický diferenciál může být ve školské praxi a v životě škol využitelný zejména pro zjišťování postojů větší skupiny lidí, Vzhledem ke své charakteristice (tj. díky schopnosti měřit postoje, pro laiky zdánlivě lehké administraci, pro respondenty relativně nenáročnému vyplňování) se jeví jako vhodná metoda i pro zjišťování informací potřebných v rámci autoevaluace školy.

Pro ověření uvedeného předpokladu byly vybrány tři české základní školy s rozdílnými, ale i shodnými rysy. Jednalo se o základní školy (ZŠ) mající relativně jasnou svou vizi, o které je v posledních letech poměrně velký zájem ze strany žáků i rodičů. Každá z nich je vyprofilována specifickým způsobem (důraz na všeobecné a rovné vzdělávání pro všechny žáky; profilace na rozšířenou výuku jazyků či matematiky).

Jelikož realizace autoevaluace není univerzální a každá organizace si musí s využitím obecných zásad a případně zkušeností jiných najít svou cestu, byl při výběru škol kladen důraz na záměr postihnout co nejrozličnější přístupy k autoevaluaci. Charakter přístupu k evaluačním procesům uvnitř školy v ZŠ1 vystihuje pasáž uvedená v poslední inspekční zprávě: „...získané informace byly analyticky zpracovány a účelně využity k zvyšování kvality vzdělávání...“; autoevaluace je řadu let pevnou součástí práce celé školy a přináší řadu cenných podnětů pro její další rozvoj. V ZŠ2 se jedná o přístup, kdy se určitá skupina lidí snaží o smysluplnost práce včetně autoevaluačních procesů, zatím co zbytek školy přistupuje k věcem formálně; škola prošla před nedávnem sloučením, takže existují dvě poměrně odlišná vnímání žádoucího způsobu fungování školy a z toho plynoucí nejednotnost učitelského sboru. V ZŠ3 lze autoevaluaci (a i styl vedení) charakterizovat slovy jedné vyučující „*autoevaluaci dělá pan ředitel - používáme dotazníky pro žáky, rodiče, učitele, s jejich výsledky se u nás moc nepracuje*“.

Ve vybraných školách byly sledovány možnosti a limity využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci ale i to, zda výsledky získané touto metodou budou korespondovat s uvedenými charakteristikami škol.

Při konstrukci sémantického diferenciálu byly jako klíčové vybrány pojmy zapadající do oblasti „pedagogické reality“ (viz Chráska 2003). Byly doplněny ještě o další pojmy mající vztah k hodnocení výsledků vzdělávání. Byly navrženy řediteli, neboť je zajímalo, jak je žáci vnímají; finální výběr byl proveden po konzultacích s odborníky na školský management. K posuzování byly tedy stanoveny pojmy: NAŠE ŠKOLA, VYUČOVÁNÍ, SPRAVEDLNOST UČITELŮ,¹⁰ PRAVIDLA ZNÁMKOVÁNÍ, SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ.

3.1 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci předvýzkumu (květen – červen 2009), který byl realizován na dvou ZŠ, byla na základě faktorové analýzy (metoda hlavních komponent a rotace varimax) u každé dimenze vynechána jedna dvojice adjektiv – v dimenzi energie „problémová-bezproblémová“ a pro dodržení požadavku na stejný počet škál byla pro každou z dimenzí z dalšího zpracovávání vyloučena i nejslabší škála v dimenzi hodnocení „světlá-tmavá“. Důvodem vyloučení bylo zvýšení % celkové variability a vyšší konzistence jednotlivých dimenzí (% celkové variability narostlo přibližně o 4 % na 54 % na jedné, resp. na 62 % na druhé ZŠ). Vnitřní konzistence obou dimenzí se pohybovala mezi 0,7 a 0,8 (podrobněji viz dále). Na základě vyladění relevance

¹⁰ Pojem SPRAVEDLNOST UČITELŮ byl žákům při zadávání vysvětlen tím způsobem, že mají posuzovat spravedlnost, se kterou se u učitelů setkávají ve své škole.

dvojic adjektiv pro konkrétní pojmy byla modifikace ATERu použita pro účely níže prezentovaného výzkumu.

Vlastní výzkum probíhal v průběhu roku 2009 (od června do září 2009) a dotazník ATER byl distribuován mezi žáky druhého stupně tří zmíněných základních škol. Zadávan byl buď učiteli škol (po proškolení), nebo spoluautorkou textu. Po selekci nesprávně vyplněných dotazníků jich bylo analyzováno celkem 417. Získaná data byla pro jednotlivé dvojice adjektiv uspořádána pod sebe za všechny žáky a za všechny pojmy, pro faktorovou analýzu tak byl připraven soubor o 417 (žáků) x 5 (pojmů) = 2 085 řádcích. Získaná data byla podrobena faktorové analýze s využitím metody hlavních komponent a rotovaného řešení s podmínkou varimax (normalizované). Výsledky matice faktorových zátěží přináší tabulka č. 1. Celkově faktory vysvětlují 59 % celkové variability, konkrétněji faktor energie 28 %; faktor hodnocení 31 %. Při nerotovaném řešení by sám nejsilnější faktor vysvětlil 44 % celkové variability.

Tabulka č. 1 Matice faktorových zátěží

	faktor HODNOCENÍ	faktor ENERGIE
špatná-dobrá	0,762	-0,166
nenáročná-náročná	-0,111	0,696
nepříjemná-příjemná	0,778	-0,187
mírná-přísná	-0,270	0,643
snadná-obtížná	-0,178	0,794
ošklivá-krásná	0,791	-0,196
kyselá-sladká	0,703	-0,280
lehká-těžká	-0,249	0,737
% variability	31%	28%

Vnitřní konzistence dimenzí hodnocení a energie byla zjišťována pomocí Cronbachova alfa a jejich nezávislost pomocí korelačního koeficientu. Faktory při zvolené faktorové analýze byly konstruovány jako kolmé (nezávislé), ale pro jednotlivé dimenze vzniklé pomocí součtů či průměrů vybraných škál již nezávislé být nemusí, což napověděl i silný dominující jeden faktor při nerotovaném řešení faktorové analýzy. Byly získány následující výsledky:

Dimenze hodnocení – Cronbachovo alfa 0,795

Dimenze energie – Cronbachovo alfa 0,734

Korelační koeficient mezi dimenzemi je záporný -0,509.

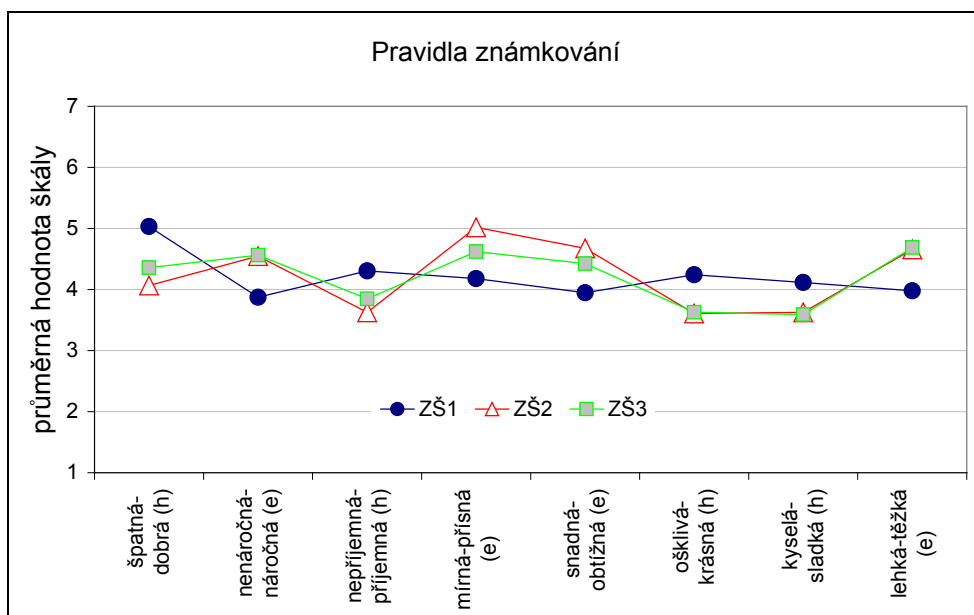
Vzhledem ke zjištěné dominanci jednoho společného faktoru a silnému korelačnímu koeficientu mezi dimenzemi byla ověřena ještě vnitřní konzistence všech škál společně. Pro tento účel musely být škály energie otočeny z důvodu záporné korelace mezi dimenzemi; Cronbachovo alfa pak bylo 0,821. Otázkou zůstávalo, jak souvisí s dimenzemi hodnocení a energie. Korelační koeficient s dimenzí hodnocení vyšel o něco vyšší, 0,884; s dimenzí energie pak 0,853. Z jednotlivých škál mu nejsilnější interpretaci nabízí škála hodnocení „ošklivá-krásná“ s korelačním koeficientem 0,709.

3.2 ZJIŠTĚNÍ

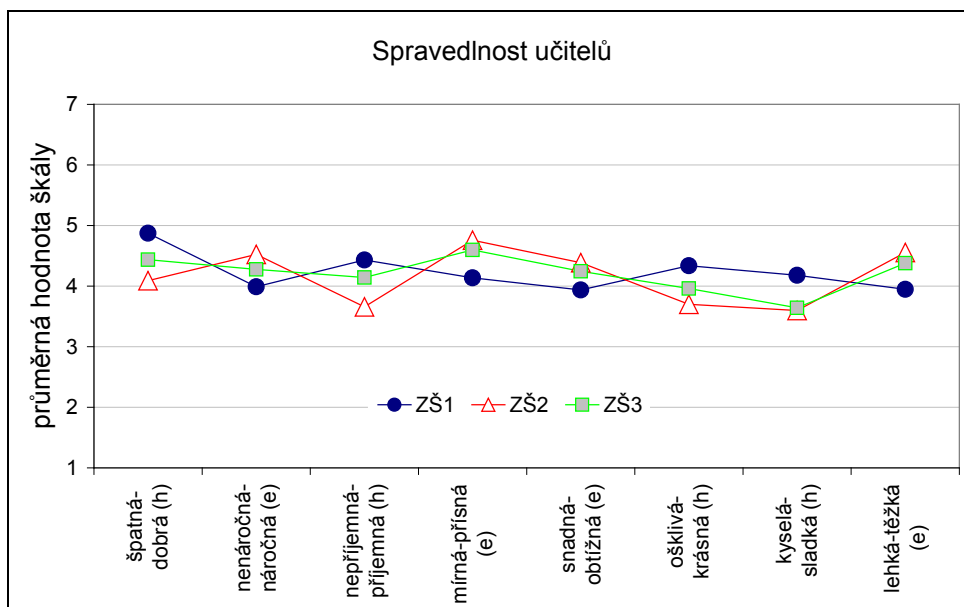
Ukázalo se, že pro zkoumané pojmy jsou dimenze hodnocení a energie relevantní, ale že tyto dimenze nejsou nezávislé. Obecně se dá říci, že když je něco (zde žáky) vnímáno jako náročné, obtížné, je to současně vnímáno jako horší, méně příjemné, ošklivější. Zajímavé pak mohou být právě individuální odchylky žáků, tříd, škol, které se tomuto vztahu vymykají.

Výsledky zkoumaných tří škol jsou prezentovány grafickým porovnáním profilů v jednotlivých škálách u vybraných pojmů (první způsob prezentace z kap. 1. 2, zde grafy č. 1 a 2), dále je představeno rozmístění pojmů všech škol v sémantickém prostoru „hodnocení x energie“ (graf č. 3) a porovnáním středních hodnot těchto dimenzí u jednotlivých pojmů t-testem (třetí způsob prezentace z kap.1.2, zde tabulky č. 2 a 3). Nakonec jsou uvedeny i matice vzdáleností mezi pojmy na každé škole zvlášť (druhý způsob prezentace z kap.1.2, zde tabulky č. 4, 5 a 6).

Graf č. 1: Profil pojmu PRAVIDLA ZNÁMKOVÁNÍ



Graf č. 2 : Profil pojmu SPRAVEDLNOST UČITELŮ



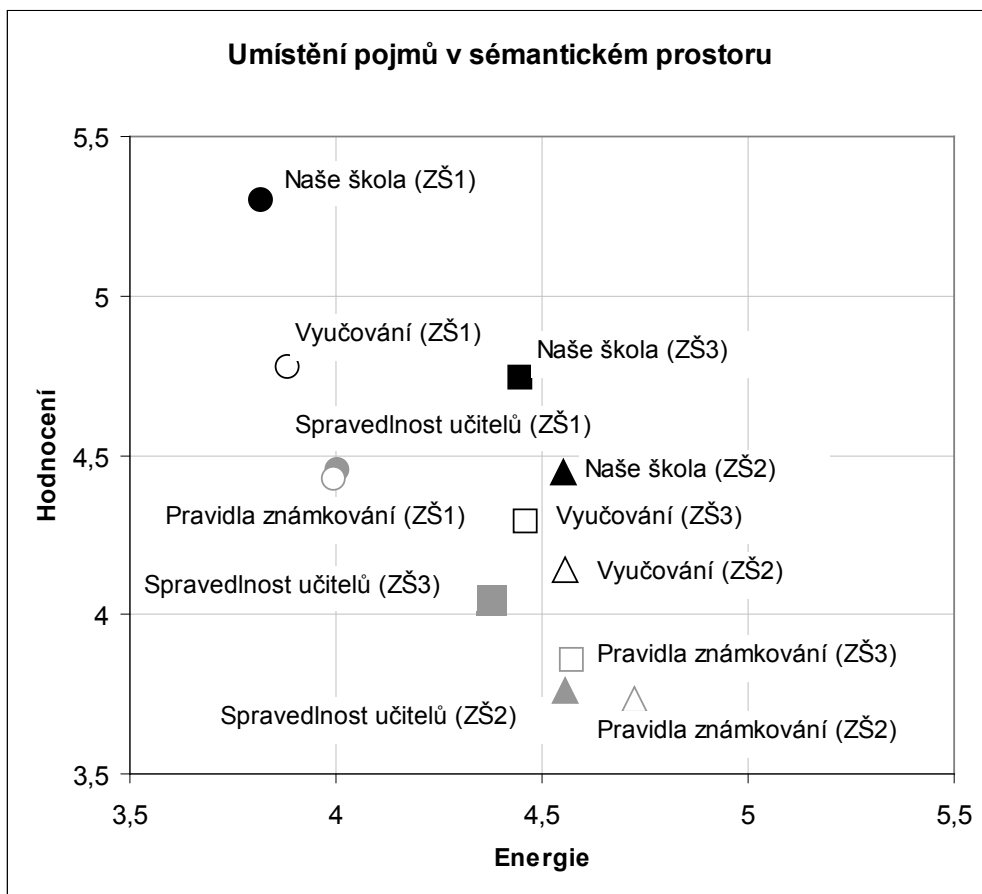
Tabulka č. 2 Porovnání výsledků tří škol v dimenzi energie

Dimenze ENERGIE	ZŠ1		ZŠ2		ZŠ3		„ZŠ1-ZŠ2“	„ZŠ1-ZŠ3“	„ZŠ2-ZŠ3“
	aritmetický průměr	směrodatná odchylka	aritmetický průměr	směrodatná odchylka	aritmetický průměr	směrodatná odchylka	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)
Naše škola	3,82	0,76	4,55	1,09	4,45	0,93	p<0,001	p<0,001	0,3526
Vyučování	3,88	0,84	4,55	1,06	4,46	0,95	p<0,001	p<0,001	0,4203
Spravedlnost učitelů	4,00	0,78	4,56	1,06	4,37	1,03	p<0,001	p<0,01	0,1204
Pravidla známkování	3,99	0,77	4,72	1,15	4,57	1,10	p<0,001	p<0,001	0,2319
Sebehodnocení žáků	3,81	1,06	3,71	1,29	3,54	1,25	0,5216	0,0831	0,2375

Tabulka č. 3 Porovnání výsledků tří škol v dimenzi hodnocení

Dimenze HODNOCENÍ	ZŠ1		ZŠ2		ZŠ3		„ZŠ1- ZŠ2“	„ZŠ1- ZŠ3“	„ZŠ2- ZŠ3“
	aritmetický průměr	směrodatná odchylka	aritmetický průměr	směrodatná odchylka	aritmetický průměr	směrodatná odchylka	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)	p-hodnota (t-test)
Naše škola	5,30	0,85	4,45	1,22	4,74	1,10	p<0,001	p<0,001	p<0,05
Vyučování	4,78	0,95	4,14	1,22	4,29	1,07	p<0,001	p<0,001	0,2386
Spravedlnost učitelů	4,46	1,01	3,76	1,31	4,04	1,18	p<0,001	p<0,01	p<0,05
Pravidla známkování	4,42	0,89	3,73	1,32	3,86	1,12	p<0,001	p<0,001	0,3677
Sebehodnocení žáků	4,61	1,16	4,55	1,36	4,66	1,31	0,7180	0,7668	0,4662

Graf č. 3: Prezentace pojmů v sémantickém prostoru



Poznámka ke grafu: Každá škola má v grafu u jednotlivých pojmů stejný tvar značky – ZŠ1 kolečko, ZŠ2 trojúhelníček, ZŠ3 čtvereček. Stejné pojmy mají shodnou „barvnost“.

Z tabulek 2 a 3 je patrné, že ZŠ1 se statisticky významně (5% hl. význ., někdy i 1% hl. význ.) liší od ZŠ2 a ZŠ3 z hlediska vnímání pojmů NAŠE ŠKOLA, VYUČOVÁNÍ, SPRAVEDLNOST UČITELŮ, PRAVIDLA ZNÁMKOVÁNÍ. Liší se v obou sledovaných dimenzích – hodnocení i energie. ZŠ1 má u jmenovaných pojmů vyšší hodnoty v dimenzi hodnocení a nižší hodnoty v dimenzi energie (taktéž viz graf č. 3).

Všechny tři školy jsou srovnatelné v postojích žáků vůči pojmu Sebehodnocení žáků.

Z grafu č. 3 je patrná zjištěná závislost obou dimenzí – s vyšším hodnocením nějakého pojmu v dimenzi hodnocení, klesá jeho hodnocení v dimenzi energie. Patrné jsou i určité trendy. Jednotlivé pojmy jsou vůči sobě posunuté – např. při shodné vnímané energetické náročnosti pojmů z jedné školy je nejvýše hodnocen pojem NAŠE ŠKOLA, níže VYUČOVÁNÍ, nejnižší a sobě relativně nejbližší pojmy SPRAVEDLNOST UČITELŮ a PRAVIDLA ZNÁMKOVÁNÍ. U všech pojmů v daném trendu je shodné pořadí – ZŠ1, se statisticky významným odstupem ZŠ3 a dále většinou již bez statisticky významného rozdílu ZŠ2 (tabulky č. 2 a 3). Vzhled to těchto vztahů přináší i matice vzdáleností mezi pojmy na jednotlivých školách (tabulky č. 4, 5 a 6).

Dalo by se říci, že žáci na jednotlivých školách z hlediska energie (náročnosti, obtížnosti) vnímají školu shodně s vyučováním, spravedlností učitelů i pravidly známkování, ale nejpozitivnější vztah z hlediska dimenze hodnocení mají ke škole, pak k vyučování a nejméně „rádi“ mají spravedlnost učitelů vnímanou právě ve spojení s pravidly známkování.

Tabulka č. 4: Matice vzdáleností pojmů na ZŠ111

Naše škola	Vyučování	Spravedlnost učitelů	Pravidla známkování	Sebehodnocení žáků	
	1,35	1,90	1,97	1,75	Naše škola
		0,85	0,85	0,78	Vyučování
			0,25	0,65	Spravedlnost učitelů
				0,77	Pravidla známkování
					Sebehodnocení žáků

11 Tmavší pozadí polí naznačuje větší vzdálenost pojmů.

Tabulka č. 5: Matice vzdáleností pojmů na ZŠ2

Náš škola	Vyučování	Spravedlnost učitelů	Pravidla známkování	Sebehodnocení žáků	
	0,70	1,46	1,56	1,57	Náš škola
		0,89	1,06	1,63	Vyučování
			0,42	2,01	Spravedlnost učitelů
				2,35	Pravidla známkování
					Sebehodnocení žáků

Tabulka č. 6: Matice vzdáleností pojmů na ZŠ3

Náš škola	Vyučování	Spravedlnost učitelů	Pravidla známkování	Sebehodnocení žáků	
	0,83	1,49	1,77	1,82	Náš škola
		0,78	0,97	1,81	Vyučování
			0,63	1,87	Spravedlnost učitelů
				2,38	Pravidla známkování
					Sebehodnocení žáků

Z matice vzdáleností mezi pojmy je vidět, že žáci ZŠ1 mají svoji školu oproti žákům ZŠ2 a ZŠ3 méně spojenou pouze s vyučováním. Žáci ZŠ1 pak mají vyučování spojeno vyváženě jak se spravedlností učitelů, s pravidly známkování, tak i se sebehodnocením žáků, zatímco žáci ZŠ2 a ZŠ3 vyučování se sebehodnocením příliš spojeno nemají. Obdobně žáci ZŠ1 mají sebehodnocení žáků spojeno se spravedlností učitelů a pravidly známkování, naopak žáci ZŠ2 a ZŠ3 sebehodnocení žáků s pravidly známkování spojeno nemají (absolutně největší vzdálenosti mezi použitými pojmy). Společně na všech školách mají žáci spojení spravedlnost učitelů s pravidly známkování, na ZŠ1 je tato vazba nejtěsnější, na ZŠ3 je nejméně těsná.

Žáci ZŠ1 vnímají uvedené pojmy jako lepší, příjemnější než žáci zbývajících dvou škol, ale zároveň jako méně náročné. Dá se tedy říci, že v této škole dochází k rozvoji pozitivních postojů žáků vůči škole, vyučování i vůči zpětné vazbě od učitelů promítající se do pravidel známkování a spravedlnosti jejich přístupu k žákům. Ve škole je patrně pěstována kultura ve smyslu „chybovat se smí, i chybování je cestou k cíli“. Poznanky z dalších dvou škol jsou ze statistického hlediska téměř shodné – dá se

řící, že žáci z těchto škol zaujímají méně pozitivní postoj vůči škole jako takové, vyučování, pravidlům známkování a i vůči spravedlnosti učitelů než v ZŠ1. Interpretace těchto zjištění (jako nutné součásti autoevaluačních procesů) je již především na individuální škole.

Při sledování využitelnosti dotazníku na bázi sémantického diferenciálu v autoevaluační praxi škol je nutno na odpověď nahlédnout ze dvou hledisek. Při posuzování využitelnosti dotazníku na bázi sémantického diferenciálu pro autoevaluační praxi škol je třeba vyjít ze dvou hledisek: hledisko „technicko-matematické“ sleduje náročnosti administrace a vyhodnocení a hledisko „obsahové výpovědi“ se vztahuje k významu pro školu samotnou. „Výzkumníci laici“ (tj. pedagogičtí pracovníci) se při realizaci setkávali s řadou úskalí – počínaje samotným zadáváním dotazníku respondentům (nutnost naklonit je myšlence smysluplnému vyplňování), přes přepis dat do digitální podoby až po následné vyhodnocení. V prezentovaném šetření se patrně jako nejproblematictější ukázala být motivace respondentů, kdy např. u žáků šestého či sedmého ročníku bylo obtížné vysvětlit jim způsob práce se škálami (zapojení spoluautorky textu do zadávání se ukázalo užitečné). Roli hrál věk respondentů a jejich schopnost porozumět abstraktnějším pojmům, což se prokázalo např. u pojmu spravedlnost učitelů, jehož srozumitelnost narůstala s věkem žáků. Úskalím se rovněž ukázala být interpretace výsledků, které při prezentaci za jednotlivé školy samostatně učitelům nepřinášely prakticky žádné nosné závěry – až přirovnáním k výsledkům jiné školy bylo možno vyvodit z šetření relevantnější a podnětné závěry (při dodržování anonymity původu šetření, což bylo velmi oceňováno). Prezentace poznatků grafickým způsobem ve dvojdimenzionálním prostoru byla shledána ve všech třech školách jako srozumitelný a využitelný způsob vhodný i pro následné sdílení s dalšími aktéry školního života. Je zjevné, že z „technicko-matematického“ hlediska mohou nároky na užití, se kterými se učitelé při běžném pracovním vytížení mohou stěží vyrovnat bez externí pomoci a podpory, převážit pozitivní potenciál sémantického diferenciálu pro autoevaluaci školy. Řešením by např. mohla být administrace dotazníku s využitím webového rozhraní, ze kterého by bylo možno data exportovat do Excelu, a které by umožnilo bezpečné srovnání škol; otázkou by však zůstával sponzor onoho rozhraní apod.

Druhé hledisko („obsahové výpovědi“) směřuje ke skutečnosti, že v běžné praxi škol může být aplikace sémantického diferenciálu velmi komplikovaná z důvodu neexistence referenčního rámce pro interpretaci výsledků. Možnost vytvořit hodnotící soud k informacím popisujícím aktuální stav v oblasti postojů žáků je možné učinit teprve na základě určitého srovnání, a to buď s jinými školami, jak zde bylo prezentováno, nebo v rámci jedné školy mezi třídami nebo při opakovaných šetřeních porovnáním časových trendů či proměn na úrovni skupin během jejich průchodu školou.

4 DISKUSE

Sémantický diferenciál může díky variabilitě možností zpracování přinášet celou řadu náhledů na postoje žáků k vybraným aspektům je obklopující školní reality. Jaká oblast reality žáků školu zajímá, se pak musí do konkrétní podoby sémantického diferenciálu promítnout v podobě zvolených pojmů, pro které je třeba stanovit relevantní posuzovací škály. Jít cestou konstrukce je však časově i odborně příliš náročné, byť by se jí škola mohla vydat. Pro reálné využití lze spíše doporučit ověřené baterie škál i spolu s ověřenými pojmy. Příkladem takového již připraveného nástroje je např. ATER či jeho v textu příspěvku představená modifikace.

Vlastní zpracování výsledků v profilech pojmů přinese škole srozumitelný náhled interpretovatelný přímo v použitých škálách. Již na této úrovni mohou učitelé získat citlivost pro určité indikátory – výsledky na škálách, které mohou být porovnány se spřátelenými školami či v rámci školy mezi třídami, případně v časových řadách. Náročnější cesta zpracování pak je ve vyjádření výsledků v agregovaných dimenzích slučujících určité škály.

Dotazník ATER nabízí dimenze hodnocení a energie. Nicméně z výsledků i jiných výzkumů užití sémantického diferenciálu se ukazuje, že dimenze hodnocení má univerzální charakter a je použitelná na širokou paletu možných pojmů; je to také ta dimenze, která bude školy patrně nejvíce zajímat. To, co nabízí graf sémantického prostoru vizuálním náhledem, nabízí kvantitativně i matice vzdáleností mezi pojmy. Z té je možné vyčíst určité indikátory toho, co si žáci spojují se školou, s vyučováním nebo některými vybranými předměty. Někdy se mezi pojmy zjišťované sémantickým diferenciálem zařazují i takové, vůči kterým má význam sledovat právě vzdálenost ostatních pojmů. Takovými pojmy jsou například JÁ, BUDOUCNOST, LÁSKA. Stávají se určitými referenčními body v sémantickém prostoru a vypočítaná vzdálenost je opět určitým indikátorem, jehož interpretační význam nabude teprve v porovnání škol, tříd či během času.

Výsledky sémantického diferenciálu je možné zpracovávat i na úrovni jednotlivých žáků. Je však potřeba upozornit, že se výsledky v žádném případě nesmí stát předmětem hodnocení žáků, tříd. Zjištění také nesmí vést k hodnocení jednotlivých učitelů. Nicméně pro školu jsou výsledky interpretovatelné, a to v kontextu jejích celkových snah v působení na postoje žáků. Je na škole samotné, aby uvážila, jakým žákům, v jaké podobě, kdy a v jaké periodicitě sémantický diferenciál zadat, u koho šetření opakovat a především, jak se získanými poznatky dále citlivě zacházet.

5 ZÁVĚR

Záměrem textu bylo přiblížit možnosti využití sémantického diferenciálu v prostředí školy. Ukázalo se, že dotazník ATER se jeví jako upotřebitelný nástroj pro autoevaluaci školy, avšak jen tehdy, má-li škola možnost v bezpečném prostředí porovnat své výsledky s jinými: např. srovnat své výsledky v průběhu času (např.

každoročně), s partnerskými školami či se zjištěnými normami na anonymním vzorku škol. Pokud jsou tyto informace k dispozici, může sémantický diferenciál poukázat na cosi důležitého, co by jinak mohlo zůstat skryto. Při mapování efektů snah školy pozitivně působit na postoje žáků by mohla nejvíce odpovídat autoevaluačním potřebám trendová porovnání, včetně případné komparace s jinými anonymizovanými školami.

Data prezentovaná v textu byla zpracována a poskytnuta zaangażovaným školám (ZŠ1,2,3), které s nimi budou dále pracovat. Reflexe využití výsledků školami samotnými bude možná až s určitým časovým odstupem. Již nyní se ale dá říci, že výsledky pro ně byly cenným podnětem, neboť možnosti ke zjištění informací o postojích žáků, jako o důležitém aspektu výchovně-vzdělávacího procesu, byly pro školy dosud prakticky nulové. Z externího pohledu výsledky odpovídají některým charakteristikám škol – mohou tedy i poskytovat indikátory v určitých oblastech kvality školy – o postojích žáků, v případě modifikovaného dotazníku ATER, ke škole samotné, k vyučování a hodnocení žáků.

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

LITERATURA

- Bedrnová, E.; Nový, I. aj. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha : Management Press, 1998. ISBN 80-85943-57-3.
- Blahuš, P. *Faktorová analýza a její zobecnění*. Praha : SNTL, 1985.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. *Research Methods in Education*. London : RoutledgeFalmer, 2007. ISBN 0-415-37410-3.
- Ferjenčík, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
- Hendl, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.
- Chráška, M. Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a edukační realitě? *Pedagogika*, roč. 48, 1998, č. 1, s. 54 - 66. ISSN 0031-3815.
- Chráška, M. *Metody sběru dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. Olomouc : Votobia Praha, 2003. ISBN 80-7220-164-6.
- Chráška, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- Maršálová, L.; Mikšík, O. a kol. *Metodológia a metody psychologického výskumu*. Bratislava : SPN, 1990. ISBN 80-08-00019-8.
- McDonald, R. P. *Faktorová analýza a příbuzné metody v psychologii*. Praha : Academia, 1991. ISBN 80-200-0081-X.
- Miovský, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- Nakonečný, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1997. ISBN

8020006257

- Osgood, Ch, E.; Suci, G., J.; Tannenbaum, P, H. *The measurement of meaning*. Urbana : University of Illinois Press, 1957. ISBN 0-252-74539-6.
- Pelikán, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Dotisk 1. vydání. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- Pöschl, R. *Vnímání významu matematiky a fyziky středoškolskými studenty*. Diplomová práce. Praha : 2005. Vedoucí práce PhDr. Martin Chvál, Ph.D.
- RVP ZV. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2007 [online] [cit. 2007-08-22]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/sekce/58>>.
- Starý, K. *Efektivní výukové strategie*. Disertační práce. Praha : 2006. Vedoucí práce doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc.
- Šlímová, J. Postoje ke studiu a jejich determinanty v procesu výchovy a vzdělávání. In *Učitelské povolanie v podmienkách súčasnej spoločnosti*. Trnava : Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave a Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2009, s. 269-289. ISBN 978-80-8105-106-7.
- Vala, J. *Výzkum čtenářské recepce lyrické poezie metodou sémantického diferenciálu*. Disertační práce. Olomouc : 2004. Vedoucí práce doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
- Vala, J.; Vašátková, J. Možnosti a limity využití sémantického diferenciálu při reflexi edukační reality. In *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu*. Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV [CD-ROM]. Ostrava : PdF OU, 2010, s. 53-62. ISBN 978-80-7368-769-4.
- Vašátková, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Dotisk 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, 2007. ISBN 80-244-1422-8.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online] [cit. 2008-01-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.

ZPRÁVY

„ AUTOEVALUACE ŠKOLY A HODNOCENÍ ŽÁKŮ“ V OSOBNÍCH KONZULTACÍCH K REALIZACI ŠVP ZV

1 ÚVOD

České školství prochází po reformě státní správy a samosprávy tzv. reformou kurikulární. Ta přináší do života škol změnu v podobě realizace jejich vlastních edukačních programů. Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) uložil povinnost všem základním školám vytvořit vlastní školní vzdělávací programy pro základní vzdělávání v souladu s vydaným Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Od září 2007 probíhají postupné etapy realizace vytvořených ŠVP ve výuce škol. V souvislosti s novými pojmy, novým pojetím vzdělávání a hlavně kvalitativně jinými nároky, které s sebou výuka dle vytvořených ŠVP přináší, vzniká požadavek větší diverzifikace podpory škol, resp. pedagogickým pracovníkům, která by pružněji reagovala na jejich konkrétní potřeby. Pomoc učitelům se tak posouvá od plošně poskytovaného vzdělávání přes workshopy, školení učitelských sborů, síťování aj. k novým trendům podpory a rozvoje. Ve školské praxi se tak začínají objevovat nabídky konzultačních služeb, supervizí, koučování.

2 KONZULTACE K ŠVP ZV JAKO TÉMA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavní činností Národního institutu pro další vzdělávání (dále jen NIDV) jako přímo řízené organizace MŠMT je poskytování systematické podpory školám a učitelům právě v průběhu kurikulární reformy. Realizace myšlenky zařadit do rozvojových aktivit NIDV novou formu podpory v podobě tzv. osobních konzultací byla odstartována výzkumným šetřením. V červnu 2008 byli osloveni respondenti ze škol, kteří byli plánovanou cílovou skupinou, tj. pedagogičtí pracovníci ze základních škol (málotřídní školy, školy s 1. stupněm, školy s 2. stupněm, praktické školy a školy plně organizované) a nižšího stupně víceletých gymnázií. Celkem bylo osloveno 1389 osob s návratností 767 vyplněných elektronických dotazníků.

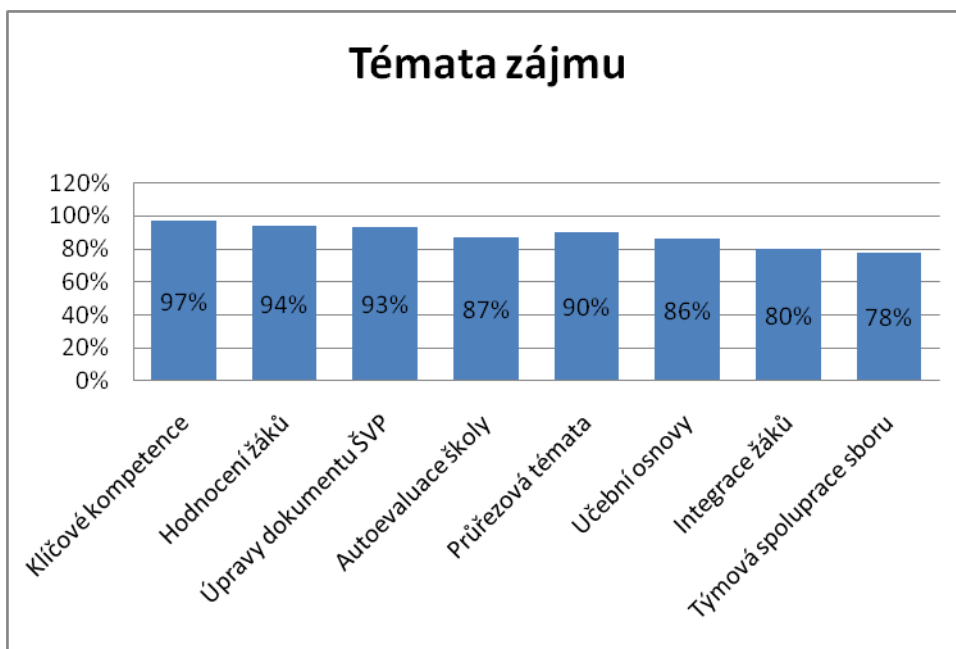
Cílem dotazníkového šetření bylo:

- 1) Zmapovat zájem o osobní konzultace k problematice tvorby a realizace ŠVP, včetně ověření správnosti postupu v připravovaném systému poradenství.

2) Identifikovat problematické oblasti tvorby a realizace ŠVP.

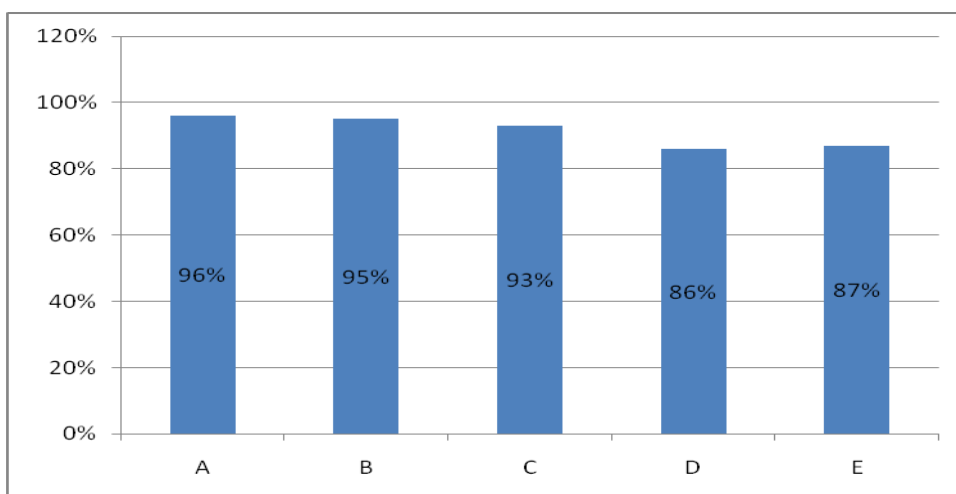
Z odpovědí vyplynulo, že 91 % respondentů projevilo kladný zájem o osobní konzultace. Tento výsledek jednoznačně podpořil vznik Konzultačního centra NIDV. Druhou zásadní informací byl celkový přehled zjištěných témat, která pedagogové označili za problematické – viz graf **Témata zájmu**.

V následujícím textu uvádíme vzhledem k základní myšlence příspěvku pouze relevantní ukázkou.



K jednotlivým částem v oblastech autoevaluace školy a hodnocení žáků se respondenti vyjadřovali následně:

- 1) 96 % respondentů projevilo zájem o konzultace k tématu hodnocení úrovně dosažených klíčových kompetencí (viz graf, bod A).
- 2) 95 % respondentů se potýkalo s obtížemi v oblasti hodnocení žáků (bod B), 93 % v oblasti sebehodnocení žáků (bod C).
- 3) V okruhu autoevaluace školy 86 % respondentů mělo zájem o objasnění nastavení systému autoevaluace (bod D) a 87 % o způsoby průběžného sledování a vyhodnocování procesu autoevaluace (bod E).

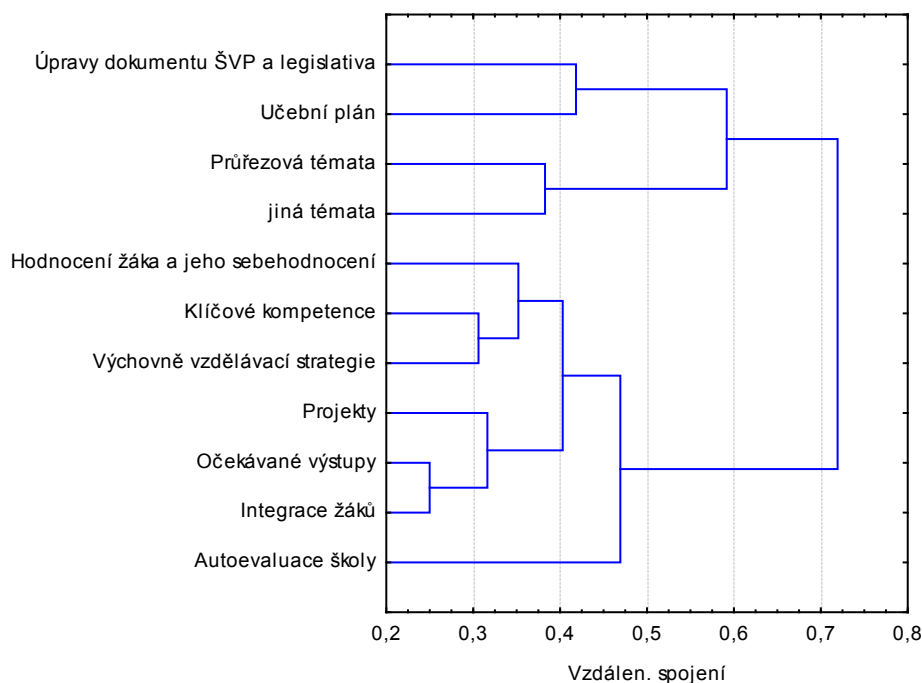


Z dalších volných vyjádření respondentů v dotaznících jasně vyplynulo, že učitelé vyžadují od konzultantů praktické zkušenosti a profesionalitu a očekávají, že konzultanty budou pedagogičtí pracovníci, kteří sami prošli úspěšnou tvorbou a realizací ŠVP na svých školách.

Výsledky z provedeného šetření dopomohly k finalizaci koncepce a celé logistiky služeb Konzultačního centra. Současně s tím také umožnily výběr a cílenou odbornou přípravu konzultantů, jejichž kvalita byla od počátku vnímána jako klíčová.

3 VZÁJEMNÝ VZTAH KONZULTOVANÝCH TÉMAT

Osobní konzultace jsou školám poskytovány od 1. 9. 2008. Ke 2. 11. 2009 bylo zrealizováno celkem 525 konzultací v rámci celé České republiky. Každá osobní konzultace probíhá dle předem stanovených pravidel. Při dojednávání průběhu konzultace s krajským garantem NIDV a konzultantem si školy mohou samy zvolit, jaká témata chtějí během konzultací řešit. Často se během osobního jednání s konzultantem odkryjí další problémy a nejasnosti v oblasti ŠVP. Během jedné konzultace řeší konzultant s pedagogy v průměru 3 témata.



K získání přehledu o vzájemné provázanosti těchto témat poslouží následující model hierarchické shlukové analýzy (viz níže). Interpretace výsledků spočívá v tom, že čím blíže jsou spoje jednotlivých vláken, která představují témata konzultací, tím častěji se tyto oblasti „potkávaly“ v rámci jednotlivých konzultací. Příkladem může být tematická skupina představující klíčové kompetence a výchovně-vzdělávací strategie, ke kterým se váže rovněž hodnocení žáka a jeho sebehodnocení. Na základní úrovni můžeme rozlišit dvě skupiny témat, z nichž první čtyři (úpravy ŠVP až jiná témata) představují první, a hodnocení žáka až autoevaluace školy představují druhou hlavní skupinu konzultovaných témat.

4 AUTOEVALUACE ŠKOLY A HODNOCENÍ ŽÁKŮ JAKO KONZULTOVANÁ TÉMATA

Z dosud poskytnutých osobních konzultací plných 54% škol projevilo zájem o konzultaci k tématu „evaluace ve škole“ ve smyslu kapitol v RVP ZV/ŠVP. Šlo především o vlastní hodnocení školy, autoevaluaci školy, hodnocení žáků a jejich sebehodnocení a hodnocení dosažené úrovně klíčových kompetencí žáků. Poměrně vysoké procento konzultací k tématu evaluace poukazuje na náročnost této oblasti, její obtížné uchopení pedagogickými pracovníky a problematickou realizaci v praxi výuky. Na základě rozboru záznamových zpráv, které zpracovává konzultant po každé poskytnuté konzultaci, lze vystopovat nejčastěji se opakující problémy škol. Prezентujeme pouze segment analýzy, tj. přehled základních nedostatků

týkajících se autoevaluace a hodnocení žáka a jeho sebehodnocení (řazeno dle četností):

Autoevaluace školy

Nejčastější nedostatky:

- Nedostatečně zpracovaná autoevaluace školy (ve smyslu povinné kapitoly ŠVP) – nepřehledná struktura, absence cílů, kritérií, časového rozložení, nejednoznačné stanovení zodpovědností za zpracování jednotlivých oblastí, často používaný formální vágní popis...
- Volba nevhodných evaluačních nástrojů.
- Nepochopení rozdílu/vztahu vlastního hodnocení školy a autoevaluace.
- Neprovázanost cílů, oblastí a kritérií autoevaluace.
- Neutřídění jednotlivých pojmů – cíl autoevaluace, oblast, kritéria, nástroje.
- Pedagogickým sborem nepřijaté nastavení kritérií.

Nejčastější dotazy:

- Jak získávat a shromažďovat podklady pro povinnou AEV? („Co vůbec sledovat a jak to dělat?“)
- Jaký je smysl provádění autoevaluace?
- Jak vyhodnocovat jednotlivá kritéria?
- Jak často a kdo má provádět autoevaluaci?
- Co dělat se zjištěnými informacemi?

Konzultanti ve většině případů museli nejprve pomoci pedagogům pochopit smysl autoevaluačního procesu a jeho přínosu pro školu. Pak bylo teprve možné přistoupit ke společnému hledání vhodných postupů pro samotnou realizaci.

Pro názornou ilustraci uvádíme výtah ze zprávy konzultantky (PhDr. Romana Lisnerová) k řešeným problémům v oblasti autoevaluace. Termín konzultace 20. 4. 2009, plně organizovaná základní škola, 90 žáků.

Popis: *Základní škola požádala v pořadí o druhou konzultaci tutéž konzultantku. Důvodem bylo zapotřebí se více a podrobněji věnovat problematice autoevaluace školy, která při minulé návštěvě byla vzhledem k řešení jiného tématu pouze nastíněna. Škola měla zpracovanou kapitolu Autoevaluace školy v ŠVP a také závěrečnou zprávu z prováděného vlastního hodnocení školy. Tato konzultace byla zaměřena na rozbor kapitoly autoevaluace a její následné úpravy vzhledem k obsahu zprávy z vlastního hodnocení školy, k podmínkám a nově připravovaným evaluačním záměrům školy. Před setkáním byla konzultantkou podrobně analyzována poskytnutá dokumentace, na jejímž základě se jako největší problém jevila neprovázanost oblastí a cílů autoevaluace. Konzultace se zúčastnila zástupkyně ředitelky školy a koordinátorka ŠVP.*

Průběh konzultace:

1. Vymezení cílů AE (co chceme v procesu evaluace zjišťovat a proč) a oblastí AE
2. Určení kritérií, jak sledovaný jev rozpoznáme, jaký je ukazatel jeho kvality;

v tomto případě jsme vycházeli z již zpracovaných kritérií, která jsme přeřazovali k jednotlivým cílům, případně jsme je doplňovali

3. Výběr a popis nástrojů, které bude škola využívat v evaluačním procesu
4. Časový harmonogram autoevaluace vzhledem k již naplánovaným činnostem
5. Kontrola pokrytí všech oblastí, které ukládá právní norma... Bylo zjištěno, že některé cíle směřují k více oblastem (což chápeme jako pozitivum).
6. V průběhu konzultace vznikly základní tabulky vhodné pro tento způsob zpracování autoevaluace školy a doporučeno jejich využití.
7. S učiteli bylo domluveno, že celý postup i s jeho výsledky prokonzultují s vedením školy a poté se rozhodnou, zda takto zpracovanou AE školy skutečně do ŠVP začlení.
8. Závěrečná reflexe konzultace ze strany všech zúčastněných.

Hodnocení žáka a jeho sebehodnocení

Nejčastější nedostatky:

- Nejednoznačnost pravidel, kritérií a způsobů hodnocení.
- Zpracování kapitoly v ŠVP nahrazeno pouze odkazem na klasifikační řád, bez pravidel a kritérií hodnocení.
- Absence hodnocení úrovně dosažených klíčových kompetencí.
- Nekonkrétnosti v nastavení hodnocení průřezových témat.
- Celkově nejednotné přístupy v hodnocení žáků.
- Nezařazování sebehodnocení žáků, případně popis proč a jak.

Nejčastější dotazy:

- Jak vytvořit kritéria pro hodnocení?
- Jaký je rozdíl mezi klasifikačním řádem a hodnocením žáka (lze hodnocení žáka pojmout jen jako klasifikační řád)?
- Jak nastavit systém hodnocení klíčových kompetencí?

V této oblasti hledali konzultanti společně s pedagogy především provázanost evaluačních procesů ve škole, nastavení hodnocení žáků, souvislosti s výchovně-vzdělávacími strategiemi, s očekávanými výstupy vzdělávání a klíčovými kompetencemi.

5 ZÁVĚR

Na základě zjištěných údajů z dotazníkového šetření a z analýzy záznamových zpráv konzultantů lze jednoznačně uvést, že sledovaná témata autoevaluace školy a hodnocení žáků přináší pedagogům značné problémy. Ty do jisté míry vyplývají z nejasného uchopení této problematiky, přičemž si samotní učitelé dobře uvědomují, že evaluační procesy ve školách jsou důležitou a nedílnou složkou výchovně-vzdělávacího procesu. Více než 50% zájem škol o osobní konzultace v oblasti hodnocení je toho důkazem.

Ve srovnání s dalšími vzdělávacími aktivitami NIDV je pomoc formou osobních konzultací školami preferována. Pedagogové vítají tento typ podpory, opakovaně si žádají další možnost využití této služby, mají zájem o dlouhodobou spolupráci s konkrétním konzultantem. Nejvíce je oceňována příležitost otevřené diskuze s odborníkem nad jejich vlastními školními vzdělávacími programy. Taková aktivita otevírá přístupy k opravdovým změnám, které kurikulární reforma nastavuje.

Monika Kubů, Ladislava Šlajchová

VÝVOJ ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK V UČEBNÍCH OBORECH, ANEB SITUAČNÍ ZPRÁVA A VÝHLED DO BUDOUCNA

1 ÚVOD A KONTEXT

Ačkoliv autoři Bílé knihy (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001) v rámci strategických změn explicitně neuvádějí v oblasti „monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání“ nové pojetí závěrečných zkoušek v oborech poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem (tzv. učebních oborech), tak přesto zde dochází v posledních letech, za menšího zájmu veřejnosti, médií a akademické sféry, než tomu je u maturitní zkoušky, k relativně radikálním změnám. Kurikulární reforma legislativně spuštěná školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) si tak ve středním odborném vzdělávání vynucuje změny v oblasti evaluace výsledků vzdělávání, čímž se mění pojetí závěrečných zkoušek v učebních oborech (dále jen závěrečných zkoušek). Následující text podává situační zprávu o změnách v závěrečných zkouškách (ZZ) od roku 2003, dále sleduje způsob monitorování a závěrem poodhaluje záměry se ZZ v budoucnosti.

Následkem aplikace školského zákona došlo k zajištění účasti zástupců zaměstnavatelské sféry při závěrečných zkouškách. V důsledku nespokojenosti se stavem, kdy závěrečné zkoušky měly na různých školách ve stejném učebním oboru odlišnou úroveň náročnosti a odlišné pojetí, byla provedena analýza a navržen nový model závěrečných zkoušek. Postupně se vyvíjela koncepce nového modelu závěrečné zkoušky, jejíž finální verze byla zveřejněna v publikaci *Koncepce nové závěrečné zkoušky v oborech středního vzdělání s výučním listem* (Jezberová a kol. 2008). Pomocí podpůrných projektů je postupně realizován jednoduchý záměr, kdy závěrečné zkoušky jsou založeny na jednotném zadání (JZZZ) pro daný učební obor, které obsahuje témata pro všechny tři zkoušky (písemnou, praktickou, ústní). Jednotná zadání vytváří řešitelské týmy složené z pracovníků odborných škol, pracovníka Národního ústavu odborného vzdělávání (dále jen NÚOV) a sociálního partnera – zástupce zaměstnavatelské sféry.

Na podporu těchto změn z rozhodnutí MŠMT byly postupně realizovány NÚOV jako přímo řízenou organizací MŠMT tři projekty. Ve školním roce 2003/2004 se jednalo o projekt „Pilotní ověřování jednotného zadání závěrečných zkoušek ve vybraných učebních oborech“, v letech 2005 – 2008 o systémový projekt ESF Kvalita I (Vytvoření externího systému monitorování a hodnocení včetně zřízení Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání) a od roku 2009 s výhledem do jara 2012 je realizován individuální projekt národní „Nová závěrečná zkouška“.

2 KONCEPCE ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK

Návrh koncepce závěrečných zkoušek, který v důsledku ověřování v rámci řešení projektu Kvalita I doznal v období 2005 – 2008 řady změn, lze charakterizovat následujícími prvky:

- Centrálním vytvořením jednotného zadání závěrečné zkoušky pro každý obor středního vzdělání s výučním listem s využitím kvalifikačního standardu úplné kvalifikace daného oboru vzdělání uvedeného v národní soustavě kvalifikací (www.kvalifikace.cz);
- účastí zástupců zaměstnavatelské sféry (sociálních partnerů) na tvorbě JZZZ;
- zařazením nových obsahových prvků do závěrečné zkoušky (obecný přehled ze světa práce, samostatná odborná práce);
- vzájemnou obsahovou provázaností a praktickým charakterem jednotlivých zkoušek závěrečné zkoušky;
- možností doplnění JZZZ o specifika odborné přípravy uvedené ve školním vzdělávacím programu konkrétní školy;
- doplněním závěrečné evaluace žáka (tj. výsledků žáka dosažených u závěrečné zkoušky) o záznam jeho průběžné evaluace (výkaz odborných kompetencí žáka získaných v průběhu vzdělávání).

3 PODPŮRNÉ PROJEKTY NOVÉHO POJETÍ ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK

Díky podpůrným projektům mohla být postupně vytvářena JZZZ pro jednotlivé učební obory (viz Graf 1)

Ve školním roce 2003/2004 byl na vybraných školách realizován projekt „Pilotní ověřování jednotného zadání závěrečných zkoušek ve vybraných učebních oborech“. JZZZ bylo realizováno v následujících učebních oborech: 23-68-H/001 Automechanik, 26-51-H/003 Elektrikář – silnoproud, 65-52-H/001 Kuchař. Projektu se zúčastnilo 34 škol s 1191 žáky.

Ve školním roce 2004/2005 v rámci projektu Kvalita I proběhlo ověřování 8 JZZZ pro 8 učebních oborů. Zúčastnilo se jej 80 škol, na kterých skládalo závěrečnou zkoušku 2158 žáků. Na několika školách bylo ověřování více JZZZ, celkem se jednalo o 112 školoborů¹. V tomto roce bylo JZZZ ještě tištěno centrálně v NÚOV a distribuováno poštou na školy.

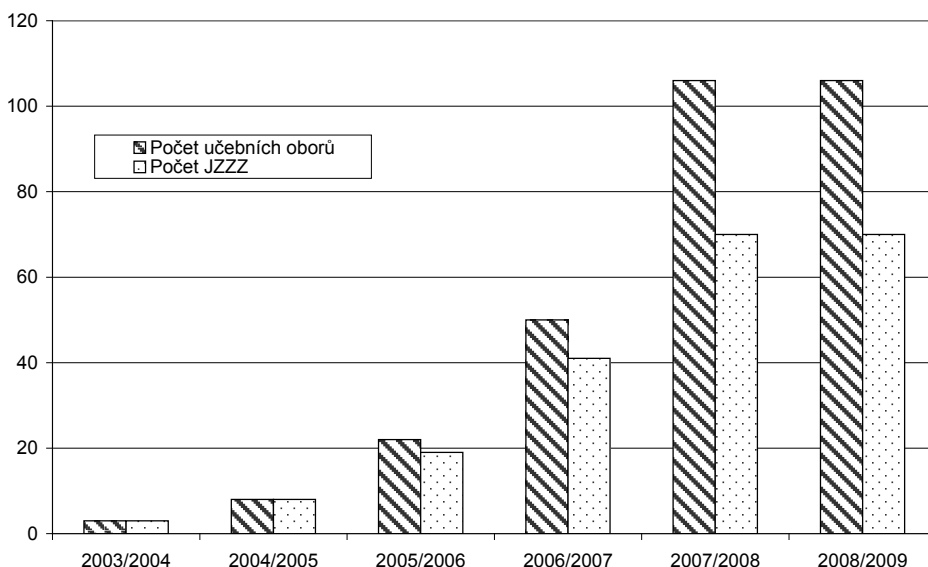
Ve školním roce 2005/2006 proběhlo v rámci projektu Kvalita I pilotní ověřování 19 JZZZ ve 22 oborech vzdělání. Do pilotního ověřování se zapojilo 135 škol a závěrečnou zkoušku skládalo 6014 žáků. JZZZ bylo v tomto roce již dodáváno vypálené

1 Počet školoborů – počet JZZZ realizovaných na školách. V některých školách probíhala závěrečná zkouška podle JZZZ ve více učebních oborech.

na CD a školy si tiskly pro daný učební obor zadání samy.

Ve školním roce 2006/2007 bylo ověřováno 41 jednotných zadání závěrečných zkoušek v 50 učebních oborech. V tomto roce byly poprvé využity při tvorbě JZZZ hodnotící standardy příslušné kvalifikace vytvářené v systémovém ESF projektu „Rozvoj a implementace národní soustavy kvalifikací“, čímž se ještě více promítly do podoby závěrečných zkoušek požadavky světa práce. Do pilotního ověřování se zapojilo 200 škol a závěrečnou zkoušku skládalo 8163 žáků.

Graf 1: Vývoj jednotných zadání závěrečné zkoušky v učebních oborech



Ve školním roce 2007/2008 bylo vytvořeno 70 jednotných zadání závěrečné zkoušky v 106 učebních oborech. Do projektu v rámci ověřování JZZZ bylo zapojeno 247 škol s 18000 žáky. Z důvodu ukončení projektu v červnu 2008 nebyly školám zadávány zpětnovazební dotazníky.

Ve školním roce 2008/2009 byla jednotná zadání závěrečných zkoušek poprvé zadána a distribuována prostřednictvím informačního systému vytvořeného v rámci projektu Kvalita I (webový portál IS NZZ). Do informačního systému byla převedena všechna JZZZ vytvořená ve školním roce 2007/2008. Do ověřování bylo zapojeno 232 škol.

4 MONITOROVÁNÍ STAVU ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK NA ŠKOLÁCH

Kvalita JZZZ je garantována několika vzájemně provázanými činnostmi:

- Zásadním prvkem je, že konkrétní řešitelské týmy, které vytváří JAZZ, jsou složené z pracovníků odborných škol, které vyučují příslušný učební obor. Takže tito pracovníci mají praktické zkušenosti s tvorbou a realizací závěrečných zkoušek na své vlastní škole.
- Realizované závěrečné zkoušky jsou monitorovány odbornými pracovníky NÚOV, kteří jsou zároveň členy příslušného řešitelského týmu, tvořícího konkrétní JZZZ.
- Názory na JZZZ jsou získávány od škol prostřednictvím dotazníkového šetření. To je uskutečněno vždy v červnu – polovině července příslušného roku, tj. v době, kdy končí závěrečné zkoušky na školách, a příslušní učitelé tak mají možnost vyjádřit se k pojetí a obsahu JZZZ.

Řešitelské týmy

V pětičlenných řešitelských týmech připravujících JZZZ pro učební obory byly a jsou určeny role jednotlivých členů. Na tvorbě JZZZ se většinou podíleli zástupci tří škol, z nichž jeden byl v roli gestora (koordinátor týmu), odborný pracovník NÚOV a sociální partner - odborník z praxe. Při realizaci podpůrných projektů se ukázalo toto složení řešitelských týmů jako vyhovující a přispívající k všeobecnému přijetí JZZZ. Při tvorbě JZZZ pak týmy kromě vlastních zkušeností pracovaly na základě metodiky tvorby jednotného zadání s informacemi získanými z monitorovacích návštěv a z podnětů ze zpětnovazebních dotazníků k JZZZ.

Ve školním roce 2009/2010 jsou v souvislosti s tvorbou JZZZ v informačním systému řešitelské týmy (nyní „autorské týmy“) složené z jednoho editora (interní – pracovník NÚOV nebo externí – zástupce školy), autorů (pracovníci ze dvou až tří škol) a odborníka z praxe.

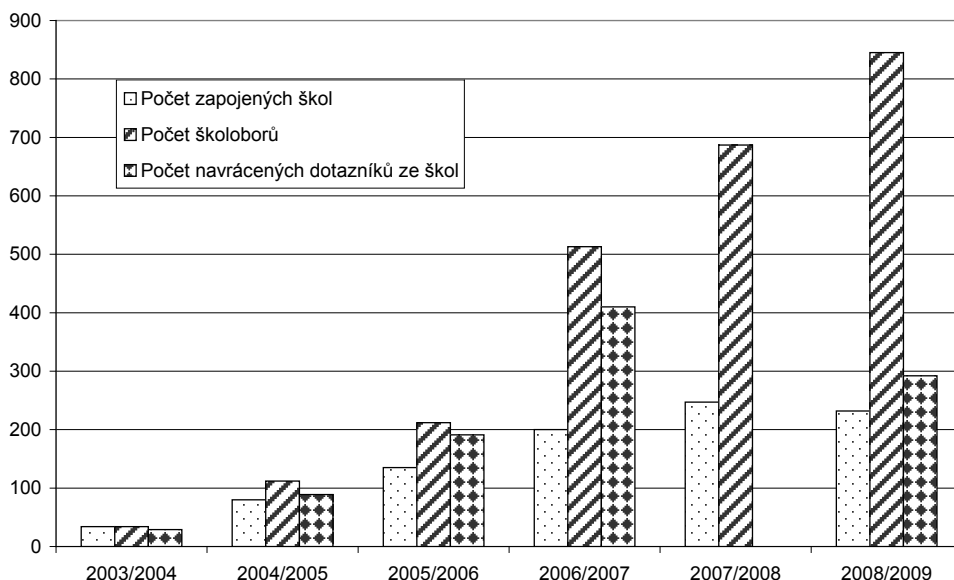
Monitorovací návštěvy

Každý školní rok jsou v době konání závěrečných zkoušek, tj. na konci května a v červnu, uskutečňovány monitorovací návštěvy, které poskytují řešitelským týmům a vedení podpůrných projektů informace o průběhu závěrečných zkoušek. Jedná se o návštěvu školy, na níž se koná praktická zkouška či ústní zkouška v konkrétním učebním oboru odborným pracovníkem NÚOV. Při návštěvě si pracovník zaznamenává na základě pozorování a na základě řízeného rozhovoru informace do formuláře pro monitorovací návštěvy. Monitorinky závěrečných zkoušek byly většinou zaměřeny na průběh závěrečných zkoušek, tj. na organizační zajištění ze strany školy, časový průběh zkoušky, způsob hodnocení žáků, úroveň připravenosti žáků, komunikace učitelů a žáků, činnost odborníka z praxe, názory zkoušejících na JZZZ. Za jednotlivé obory jsou potom formuláře vyhodnoceny a je vypracována komplexní zpráva o monitoringu průběhu závěrečných zkoušek. Poznatky z monitoringu jsou

využívány pro účely upřesnění metodického postupu tvorby jednotného zadání ZZ pro konkrétní školní rok a dále při úpravách stávajících a tvorbě nových JZZZ pro další školní rok.

Ve školním roce 2008/2009 se při monitorování jednalo o zjištění přímých zkušeností s webovým portálem IS NZZ k jednotnému zadání (tj. vstup do informačního systému, hodnocení jeho uživatelského prostředí), hodnocení koncepce JZZZ a zjištění připomínek k obsahu stávajícího zadání jednotlivých zkoušek apod., které byly zaznamenány do připraveného formuláře informačního systému.

Graf 2: Vývoj počtu zapojených škol a návratnosti dotazníků k JZZZ



Dotazníkové šetření

V souvislosti s pilotním ověřováním jednotného zadání závěrečných zkoušek byl v podpurných projektech vždy zúčastněným školám předložen dotazník, ve kterém byly zjišťovány jejich názory na přípravu a realizaci závěrečných zkoušek podle JZZZ v učebních oborech. Zároveň byl předložen i dotazník odborníkům z praxe, kteří se závěrečných zkoušek realizovaných podle JZZZ účastnili jako členové zkušebních komisí. Dotazník pro školy byl většinou strukturován do základních okruhů (I. Příprava závěrečné zkoušky podle jednotného zadání; II. Realizace závěrečné zkoušky podle jednotného zadání; III. Názory školy na závěrečnou zkoušku podle jednotného zadání, IV. Názory na koncepci závěrečných zkoušek). Návratnost dotazníků byla zajištěna symbolickou odměnou pro respondenty (v letech 2003/2004 – 2006/2007 se pohybovala míra návratnosti dotazníku od 79,5 % – 90,1 %, v školním roce 2008/2009 byla míra návratnosti dotazníku 34,6 %). Vývoj návratnosti závěrečných zkoušek je uveden v grafu 2. Návratností se rozumí poměr školoborů a navrácených dotazníků ze škol. Ve školním roce 2007/2008, kdy v červnu skončila podpora zajišťovaná projektem Kvalita I, nebylo dotazníkové šetření realizováno. Ve školním roce 2008/2009

je vysoký počet školoborů, tj. školami využitých JZZZ dán spuštěním informačního systému IS NZZ, který umožňuje plošné využití JZZZ (oproti předchozím rokům si některé školy stáhly jednotné zadání ve více oborech vzdělání).

Ve školním roce 2008/2009 byly prostřednictvím elektronického dotazníku v informačním systému získávány informace od škol o průběhu práce školy s IS NZZ, o posouzení celkové úrovně zpracování jednotného zadání, o identifikaci problémů ve zpracování jednotlivých podkladů jednotného zadání a vlastní vyjádření školy k práci s jednotným zadáním v IS NZZ.

5 BUDOUCNOST ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK

Podpůrné projekty postupně měnily v učebních oborech pojetí závěrečných zkoušek. Jaké změny přinese současný projekt Nová závěrečná zkouška, který bude trvat do jara 2012?

Cílem projektu je zabezpečovat plošnou realizaci nové závěrečné zkoušky ve všech školách. Zajištění plošnosti především spočívá ve vývoji a implementaci webového portálu informačního systému nové závěrečné zkoušky (IS NZZ), který bude sloužit nejen k vlastní tvorbě JZZZ, ale už umožňuje i následné zprostředkování JZZZ školám. Systém již v současnosti shromažďuje všechna vytvořená jednotná zadání i metodické materiály a zajišťuje přístup škol k nim, v budoucnu pak napomůže i výměně zkušeností mezi pedagogy a dalšími odborníky.

Stanislav Michek

CENTRUM ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (LC 06046)

ZPRÁVA O ŘEŠENÍ PROJEKTU V ROCE 2009

1 PROJEKT JAKO CELEK

V roce 2009, který byl již čtvrtým rokem řešení, byly splněny všechny úkoly plánované v projektu. V aktivitách řešitelského týmu převažovalo zpracování a interpretace dat získaných v předchozím období. Dílčí týmy se soustředily na přípravu monografických publikací a prezentaci výsledků v časopisech, referátech a sympoziích na mezinárodních a domácích konferencích.

Řešení projektu probíhalo ve standardních technických a materiálních podmínkách, zajištěných kmenovými institucemi a grantem podporujícím projekt. Významně byl rozšířen fond relevantní literatury, zejména o zahraniční metodologické a komparativní tituly. Koordinátorské pracoviště využívalo pro aktivity Centra víceúčelovou místnost, sloužící jako zasedací, seminární a konzultační prostor, příruční knihovna a studovna pro řešitele, doktorandy a studenty. V ní také zasedala Rada Centra, konaly se pracovní schůzky dílčích týmů, prezentace výstupů a oponentury. Personální složení řešitelského týmu zůstalo nezměněno, kvalifikační předpoklady byly zvýšeny již v předchozích letech habilitací a Ph.D. řešitelů.

Ve dvou dílčích cílech (1, 3), jejichž řešení bylo ukončeno v předchozím roce, již nepokračovaly komparativní výzkumy, ale výsledky byly připravovány k publikaci. V dílčím cíli 1 *Srovnávací studie transformace vzdělávacích systémů zemí Visehradské skupiny* byly realizovány technické a redakční práce a jazykové korektury pro vydání anglické monografie ve vydavatelství Routledge, s nímž byla uzavřena nakladatelská smlouva. V dílčím cíli 3 *Naplňování principu spravedlivosti ve školním vzdělávání ve vybraných evropských zemích* bylo využito výsledků řešení v publikaci *Equity in Education: International Comparison of Pupil Perspective*.

Ve výzkumných aktivitách vztahujících se ke třem dílčím cílům, 4, 5, 6, jejichž řešení končilo v roce 2009, byly završeny empirické fáze a ukončen sběr dat. Převažovalo zpracování dat a interpretace výsledků (viz níže). V dílčích cílech 2 a 7, jejichž řešení končí v roce 2010, byly publikovány etapové výstupy a pokračovaly výzkumné aktivity.

V dílčím cíli 2 *Analyticko-srovnávací studie školního vzdělávání v typologicky odlišných evropských vzdělávacích systémech* byla vypracována studie *Školní vzdělávání ve Velké Británii* ve spolupráci se zahraničním pracovištěm na Univerzitě v Manchesteru. Text publikace byl recenzován a předán do tisku v nakladatelství Karolinum. Jedná se o druhou publikaci v zahájené ediční řadě (v roce 2008 byla vydána publikace o školním vzdělávání v Německu). Zahájeny byly přípravné práce na studii o školním vzdělávání ve Švédsku.

V dílčím cíli 4 *Analýza potřeb a požadavků skupin české populace na vzdělávání* byla interpretována data z reprezentativního šetření postojů a názorů české veřejnosti na vzdělávání a školu. Dílčí výsledky byly publikovány ve třech studiích monotematického čísla časopisu *Orbis scholae* 3/2010 *Výzkumy vzdělávacích potřeb a vzdělávací politiky*, věnovaných percepci vývoje a stavu českého školství, rané diferenciaci žáků a testování. Dále byla publikována v Nakladatelství Lidové noviny kniha rozhovorů s vybranými představiteli českého veřejného života pod názvem *Vzdělanostní společnost po česku?*. Řešitelský tým realizoval symposium k problematice postojů veřejnosti ke vzdělání a škole na konferenci ČAPV a připravuje publikaci *Co si česká veřejnost (ne)myslí o vzdělání a škole?* pro Nakladatelství Karolinum.

V dílčím cíli 5 *Identifikace reálné podoby fungování a rozvoje české školy na začátku 21. století* byly dokončeny analýzy empirických dat v případových studiích, zpracovány portréty sledovaných základních škol a koncipována struktura vícečetné studie; v prvním pololetí byly realizovány validizační návštěvy na pěti základních školách s následnou reflexí získaných dat z realizovaného výzkumu. Dále byly diskutovány výsledky v sympoziu na konferenci ČAPV a na mezinárodní konferenci ECER. Ve druhém pololetí se řešitelský tým soustředil na finalizaci textu připravované monografie *České základní školy v době kurikulární reformy* pro Nakladatelství Karolinum.

V dílčím cíli 6 byl dokončen teoretický model tvorby kurikula, prezentovaný v závěrečné monografii *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jeho utváření* pro nakladatelství Paido. Pro revizi modelu byly využity výsledky ve vybraných obsahových oblastech základního vzdělávání. Prezentace výsledků zahrnuje časopisecké publikace, vystoupení na konferenci ČAPV a mezinárodní konferenci ECER.

V dílčím cíli 7, který má metodologický charakter a jehož řešení je založeno na originální metodě videostudie, byly ověřovány způsoby zpracování dat. Vydána byla monografie *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning* v nakladatelství Waxmann.

Vydávání časopisu *Orbis scholae*

Centrem nově zavedený časopis, od roku 2007 vydávaný 3x ročně, vždy 2 čísla česky a 1 číslo anglicky, s mezinárodní redakční radou a recenzním řízením typu *blind-reviews*, získal zahraniční přispěvatele, má ohlasy a je citován, mj. v novém aktualizovaném a rozšířeném vydání *Pedagogického slovníku* (Portál 2009) a v *Pedagogické encyklopedii* (Ed. J. Průcha, Portál 2009). Časopis je orientován na monotematická čísla, zaměřen na klíčové problémy školního vzdělávání a jejich výzkum. V roce 2009 se soustředil na *sociální determinanty vzdělávání* - č. 1/2009 a na *výzkumy vzdělávacích potřeb a vzdělávací politiky* - č. 3/2009. Anglické číslo bylo zaměřeno na didaktické problémy, zejména na teoretické a metodologické otázky tvorby obsahu vzdělání a jeho realizace ve výuce vybraných předmětů. Č. 2/2010 bylo vydáno pod názvem *Studies on Teaching and Learning in Different School Subjects* s pěti příspěvky zahraničních autorů a dvěma příspěvky autorů domácích, přispívajících do potřebného diskurzu k problémům pedagogické znalosti obsahu

v různých edukačních prostředcích, problémům žakovského porozumění obsahům a k povaze procesu vyučování-učení v rozdílných vyučovacích předmětech. Časopis byl i v roce 2009 zařazen na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik, schválený Radou vlády ČR pro výzkum a vývoj.

Organizace konferencí a seminářů, referáty na konferencích

Centrum organizovalo celostátní konferenci *Kurikulum a výuka v proměnách školy* (Brno 24. – 25. 6.), workshop k metodologii videostudií (Brno 17. – 20. 11.), řadu pracovních seminářů a workshopů na pracovištích řešitelů.

Ve dnech 14. – 16. 7. bylo organizováno výjezdní zasedání celého řešitelského týmu se semináři k dílčím úkolům 4, 5, 6, 7. Diskutovány byly průřezové problémy dílčích cílů projektu, provedena kritická reflexe dosavadního řešení, projednány společné záměry Centra na rok 2010 a finalizace projektu jako celku. Součástí jednání byla koncepce a příprava mezinárodní konference 2010 *Proměny vzdělávání v globálním kontextu*.

Za nejvýznamnější považujeme prezentace na dvou mezinárodních konferencích v zahraničí a) konference *The Politics of Comparison*, pořádané CIES - Americkou společností srovnávací a mezinárodní pedagogiky, se zúčastnili tři řešitelé s referáty prezentujícími výsledky řešení dílčích cílů 1, 3 a 4: *Twenty years of Educational Transformation in Central European Countries* (E. Walterová), *Priority Educational Policies in Europe: Present Landscapes and Challenges* (D. Greger), *Public Opinion toward Schooling and Educational Policy* (K. Černý). Koordinátorka projektu se zúčastnila také jednání exekutivy WCCES – Světové rady společností srovnávací pedagogiky, jejíž je členkou, kde mj. informovala o konání mezinárodní konference 2010 v Praze (podrobněji níže). b) Konference ECER – Evropské asociace pedagogického výzkumu ve Vídni se zúčastnilo pět řešitelů (s přijatými referáty reprezentujícími výsledky dílčích cílů 5, 6, 7).

Mezinárodní spolupráce

Pokračovala spolupráce s Německým ústavem pro mezinárodní pedagogický výzkum, DIPF, ve Frankfurtu n. M., s Institutem pro pedagogiku přírodních věd v Kielu, Univerzitou v Lipsku a Jeně, se School of Education University Manchester, kde mj. byl jeden řešitel – doktorand na stáži. Jeden doktorand získal prestižní stipendium Marchal Memorial Fellowship se studijním pobytem v USA (5. – 26. 10.).

Rada Centra

Rada Centra zasedala dvakrát, 23. 4. a 5. 11. 2009. Na prvním zasedání projednala závěry průběžné oponentury řešení projektu a pracovní program řešitelského týmu na rok 2009. Na druhém zasedání se zabývala hodnocením a edičním návr-

hem časopisu *Orbis scholae* na rok 2010, hodnocením výstupů a publikací a přípravou mezinárodní konference v roce 2010.

2 ŘEŠENÍ DÍLČÍCH CÍLŮ, ZÍSKANÉ POZNATKY, AKTIVITY A VÝSTUPY V ROCE 2009

Dílčí cíl 2: *Analýza školního vzdělávání ve vybraných zemích*

V rámci řešení dílčího cíle 2 byla provedena analýza školního vzdělávání ve Velké Británii. V říjnu roku 2009 byl odevzdán do tisku do Nakladatelství Karolinum rukopis analyticko-srovnávací studie (V. Ježková, D. Dvořák, C. Chapman a kol.). Publikována bude ve druhém čtvrtletí roku 2010 (s vročením 2009). Studie je druhou ze tří analyticko-srovnávacích studií o vzdělávacích systémech ve třech vybraných evropských zemích, představujících tři odlišné typy školské soustavy: vysoce selektivní v Německu, komprehenzivní ve Švédsku a smíšený ve Velké Británii.

Odborníkům a doktorandům oboru Pedagogika byly zprostředkovány rovněž výsledky analýzy školního vzdělávání v Německu. V časopise *Orbis scholae* 1/2009 byla publikována přehledová studie „Sociálněekonomické a kulturní zázemí žáků a rostoucí role žen ve společnosti“, zdůrazňující dvě významné sociální determinanty školního vzdělávání v Německu (V. Ježková). Na konferenci České asociace pedagogického výzkumu v Ostravě byl přednesen příspěvek Aktuální problémy školního vzdělávání v Německu. Byl publikován na CD-ROMu ve sborníku z konference. Pro Úvodní teoreticko-metodologický kurz doktorského studia byla připravena přednáška o tvorbě analyticko-srovnávací studie (na příkladu studie o školním vzdělávání v Německu). V roce 2009 byla rovněž zahájena příprava analyticko-srovnávací studie Školní vzdělávání ve Švédsku (V. Ježková, E. Walterová, D. Greger...). Ke konci roku byly vypracovány pracovní verze několika kapitol.

Za hlavní výsledek výzkumu školního vzdělávání ve Velké Británii považujeme analýzu základních problémových okruhů, které jsme identifikovali (podobně jako ve studii o školním vzdělávání v Německu) jako zásadní v britském školním vzdělávání a které jsou současně aktuální také pro rozvoj českého školního vzdělávání. Jsou to následující okruhy: a) kurikulum Velké Británie, b) evaluace škol a hodnocení žáků, c) rovnost žáků a studentů ve (školním) vzdělávání, d) problematika multikulturality britské společnosti a školy, e) jazykové vzdělávání. Významným poznatkem jsou také představené hlavní cíle a principy současné britské vzdělávací politiky. Vypracování druhé studie umožnilo provést první komparaci problémových okruhů školního vzdělávání ve dvou sledovaných zemích (Německu a Velké Británii) – objevily se tři shodné problémové okruhy. Při vypracování studie byl aplikován stejný metodologický postup jako při vypracování studie o školním vzdělávání v Německu. Její přínos je proto z metodologického hlediska totožný se studií první. Spočívá v obohacení literatury z oblasti srovnávací pedagogiky o nové aktuální poznatky, v dané podobě dosud nepublikované, v možnosti využít získané poznatky v české vzdělávací politice a v neobvyklém metodologickém přístupu v podobě problémového pojetí tématu a účasti zahraničních odborníků na vypracování studie.

Dílčí cíl 4: Analýza základních potřeb a požadavků na vzdělávání

V rámci řešení dílčího cíle č. 4 Centra základního výzkumu v roce 2009 došlo k zásadnímu posunu zejména v oblasti (1) analýz rozsáhlého množství dat z reprezentativního šetření názorů a poptávky na školství a vzdělávání ze strany české veřejnosti (s důrazem na rodičovskou populaci). Dále (2) byla připravena k publikování a publikována kniha rozhovorů založená na kvalitativním šetření názorů českých elit formou polostrukturovaných rozhovorů v Nakladatelství Lidové noviny (hodnocení sociálních trendů a problémů na jedné straně a související názory na podobu vzdělávání – učitel, kurikulum, škola a její vztah s rodinou atd. – pro 21. století).

(1) Analýzy těchto dat se týkaly zejména následujících témat a problémů: (a) názory veřejnosti na stav českého školství, jednotlivých stupňů vzdělávání a vývoj vzdělávacího systému v posledních cca 15 letech: zde byla zjištěna dlouhodobě vysoká spokojenost se stavem školství i s jeho jednotlivými stupni, zároveň ale také vysoká neznalost problematiky a probíhající reformy a nezájem o ně, pozitivní naopak je, že je školství chápáno jako prioritní oblast, (b) názory veřejnosti na problematiku spravedlnosti školského systému, zejména problematika časné selekce (víceletá gymnázia): zde bylo zjištěno mj., že názory veřejnosti nejsou příliš konzistentní, také nejsou systematicky strukturovány dle socio-demografických a dalších charakteristik, (c) názory veřejnosti na testování žáků na konci základní a střední školy, (d) názory veřejnosti týkající se současné české školy, ale také toho, jak by si lidé ideální školu představovali do budoucna: veřejnost do budoucna preferuje model učící se školy, ale také scénář školy komunitní. Ve stávající škole respondenti vysoce negativně hodnotí zejména problémy kázeňského typu a šíření drog, taktéž však celkový nedostatek financí a nedostatek kvalitních učitelů, (e) percepce učitelské profese, (f) názory na problematiku kurikula (kompetence, školní předměty, kurikulární reforma): jako nejdůležitější předměty na základní škole veřejnost hodnotí český jazyk a cizí jazyky a také matematiku, z hlediska kompetencí pak vyzdvihuje naučit se učit, získat motivaci k dalšímu vzdělávání, poskytnout základy v klíčových oborech. Velmi zajímavé a kritické zjištění je také skutečnost, že se většina veřejnosti – včetně té rodičovské – neztotožňuje se základním východiskem kurikulární reformy – víceúrovňovou tvorbou kurikula.

Tyto analýzy byly formou tří rozsáhlých studií publikovány v monotematickém čísle *Orbis Scholae* č. 3/2009 (E. Walterová, D. Greger, M. Chvál, K. Černý) s těmito názvy: *Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje, Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků, Testování žáků na konci základní školy a státní maturita – aktuální otázky současné vzdělávací politiky*. Dále byl připraven rukopis knižní publikace *Co si česká společnost (ne)myslí o školství a vzdělávání?* shrnující základní poznatky výzkumu. Bude publikována v Nakladatelství Karolinum v roce 2010. S výsledky výzkumu a probíhajícími analýzami byla seznámena také česká i zahraniční odborná veřejnost na mezinárodní konferenci a na samostatném sympozium v rámci domácí konference ČAPV (ČAPV, září 2009, Ostrava a CIES, březen 2009, Charleston, USA).

(2) Byla publikována kniha 12 rozhovorů s předními osobnostmi českého veřejného života *Vzdělanostní společnost po Česku? Rozhovory o životě a škole pro 21. sto-*

letí. Tomu předcházela rozsáhlá redakční úprava (rozčlenění kapitol a řazení otázek, jazykové korektury). Pokračovaly analytické práce (interpretace, kódování) všech rozhovorů standardními metodami užívanými v kvalitativním výzkumu s pomocí softwaru Max-QDA.

Dílčí cíl 5: Identifikace reálné podoby fungování a rozvoje české školy

Z analýzy dat získaných při vícečetné případové studii základních škol jsme dospěli k těmto hlavním výzkumným zjištěním:

Dopady kurikulární reformy ve sledovaných školách mají spíše charakter vedlejších efektů než zásadní proměny školního vzdělávání. Nadějně započatý odborný diskurs při procesu tvorby školních vzdělávacích programů zpravidla nepokračuje a hrozí, že bez podpory ze strany vedení škol bude počáteční energie promarněna. ŠVP jsou upravovány tak, aby lépe splňovaly formální požadavky, ne aby lépe naplňovaly zamýšlené cíle reformy jako je posilování mezipředmětových vztahů nebo důraz na klíčové kompetence. Kurikulární reforma končí před dveřmi třídy, její dopady na výuku jsou minimální.

Školy nejsou zvyklé provádět autoevaluci. Vlastní hodnocení školy je vnímáno spíše jako plnění administrativní povinnosti, než jako prostředek k zajištění dalšího rozvoje. Důsledkem je, že zpráva o vlastním hodnocení je kombinací množství nepodstatných detailů a neprokazatelných tvrzení (podobně jako výroční zpráva). V situaci deficitu vlastních schopností a vnější podpory pak školy využívají spíše nabídek komerčních firem, než aby se pokoušely zlepšit evaluační kulturu školy.

Mimoškolní aktivity jsou málo provázány se školním kurikulem. Školní družina je chápána jako zařízení, které plní sociální službu „hlídání“ dětí a téměř úplně rezignuje na vzdělávací funkce. Nabídka zájmové činnosti je průnikem zájmu dětí a organizačních schopností školy. Exkurze, návštěvy kulturních akcí a školní výlety jsou závislé na iniciativě učitelů.

Ředitelé se cítí primárně odpovědní za zajištění provozu školy především ve vztahu ke zřizovateli, řízení vzdělávacího procesu se tak často dostává na vedlejší kolej. Přetrvává pojetí, že to co se odehrává ve školní třídě, je čistě záležitostí učitele, že nikomu nepřisluší do toho mluvit. Hospitace jsou ze strany učitelů vnímány jako kontrola a ne jako příležitost k odborné diskusi a jako prostředek vlastního zdokonalování. Ředitelé hospitují málo a neradi.

Spolupráce mezi 1. a 2. stupněm ZŠ je neuspokojivá. Mezi jednotlivými školami kolísá od opatrné, zpravidla účelové, spolupráce až po téměř úplné oddělení. Na 1. stupni se lze častěji setkat s aplikací nových vyučovacích metod než na 2. stupni. Žáci vnímají přechod mezi 1. a 2. stupněm jako velkou změnu, která se projevila pocitem slabší podpory a zájmu ze strany učitelů a zhoršením prospěchu.

Učitelé většinou dobře zvládají rušivé chování žáků. Vyučovací hodiny začínají včas a v úvodu žákům sdělují spíše program než cíle. Hodiny mají různé tempo, které se před koncem zpravidla zrychluje. Některé jsou monotónní, jiné předimenzované různými činnostmi, většinou však jsou přirozeně vyvážené. Na konci hodiny někdy učitel zhodnotí chování žáků, žáci až na výjimky žádnou reflexi obsahu ani procesu neprovádějí.

Výukové přístupy a metody jsou velmi rozrůzněné. Důsledkem je, že žáci jsou konfrontováni s velmi odlišnými nároky na normy chování i na úroveň znalostí. Nejčastější formou pedagogické komunikace je frontální rozhovor se třídou, kombinovaný se samostatnou prací žáků. Kooperativní výuka je zařazována sporadicky, často neefektivně. Projektová výuka se stala integrální součástí výuky na základní škole. Vnitřní diferenciací výuky se objevuje výjimečně. Někteří učitelé připravují diferencované učební úlohy pro více a méně nadané žáky, výjimečně poskytují učitelé individuální pomoc a doučování. Hodnocení žáků je doménou učitele, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení je zařazováno vzácně.

V základních školách chybí důraz na vedení pedagogických pracovníků a cílevědomé řízení pedagogického procesu.

Řešení dílčího cíle podle projektu končí vydáním publikace v Nakladatelství Karolinum. Pokračování však považujeme za nezbytné v longitudinálním výzkumu základních škol v dalších fázích reformy.

Dílčí cíl 6: Model tvorby kurikula a klíčové kompetence

V roce 2009 byl dokončen teoretický model tvorby kurikula, včetně podrobného rozboru jeho dílčích součástí (model fundamentální, konstitutivní, realizovaný). Výsledný teoretický model tvorby kurikula byl prezentován v závěrečné monografii *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Podrobně byl rozpracován zejména výzkum vzdělávacích obsahů, jejich utváření (ontodidaktická transformace) a jejich reprezentace ve školní výuce (psychodidaktická transformace) a jejich osvojování (kognitivní transformace). Monografie významnou měrou přispívá k rozvoji teoretické, metodologické a poznatkové základny výzkumu kurikula s přesahem do psychodidaktiky. Zpracování problematiky vycházelo jednak z dlouhodobé tvůrčí práce řešitelů a jednak z kritického rozboru domácí a zahraniční literatury o utváření konceptu všeobecného vzdělání v podmínkách společnosti vědění a kurikulárního výzkumu a vývoje. Práce zároveň navázala na výzkum současných metodologických přístupů k tvorbě rámcových a školních vzdělávacích programů a na výzkum požadavků kladených na školní vzdělávání různými skupinami společnosti (viz dílčí cíl V004). V návaznosti na dosažené výsledky byly identifikovány oblasti výzkumu kurikula, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost, zejména s ohledem na probíhající kurikulární reformu. Publikace přispívá k porozumění trendům vývoje vzdělávacích obsahů v závislosti na rozvoji společnosti a umožňuje realizovat nezbytné změny v této oblasti založené na vědeckém základě. Mimo to má potenciál iniciovat tvořivou práci učitelů při inovacích v tomto směru.

V průběhu roku 2009 byl také dokončen empirický výzkum procesu utváření a rozvíjení kompetencí ve vybraných obsahových oblastech školního vzdělávání. Výzkum probíhal jednak formou dílčích výzkumných sond na vybraných základních školách a gymnáziích, jednak se využívalo již existujících výzkumných dat získaných v rámci řešení dílčího cíle 7. Zejména byly zjišťovány možnosti a metody rozvíjení kompetencí na základě analýzy videozáznamů vyučovacích hodin. Zvláštní pozornost byla věnována zkoumání vztahu mezi kompetencemi a obsahy

vzdělávání (učivem). Výsledky těchto výzkumů byly využity pro revizi teoretického modelu tvorby kurikula a byla formulována doporučení k postupům zkvalitňujícím obsah školního vzdělání. V návaznosti na realizaci dílčích výzkumných sond byla zpracována zobecňující metodologická studie (jako součást monografie *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*), která analyzuje teoretická a metodologická východiska výzkumu a některé metodické postupy vedoucí k rozvíjení (klíčových) kompetencí. Přesto, že kompetence reprezentují jednu z cílových kategorií školního vzdělávání, metodologie jejich uchopování v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky je zatím v počátcích. Teoretický rámec této problematiky a její metodologická koncepce se chápe jako příspěvek řešitelského týmu k otázce kompetencí ve vzdělávání. Po zavedení konceptu kompetencí do politických i kurikulárních dokumentů tak řešení dílčího cíle 6 přispělo ex post k aktuálně probíhajícím snahám o teoretické a metodologické ukotvení kompetencí.

Vedle monografie *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*, kde je rozpracován teoretický model tvorby kurikula a východiska k utváření a rozvíjení kompetencí, byla publikována empirická studie v časopise *Pedagogická orientace (Obory ve škole a jejich enkulturační funkce)* a kapitola *Vzdělávání ve společnosti vědění* (v monografii *K perspektivám školního vzdělávání*). Byly zaznamenány pozitivní ohlasy na teoretické i empirické studie publikované v předchozích letech. Je možné konstatovat, že publikace související s řešením dílčího cíle 6 vstupují do širšího povědomí odborné komunity. Řešení dílčího cíle bude zakončeno teoreticko-empirickou studií k problematice utváření a rozvoje kompetencí (*Orbis Scholae*, 2010, č. 3).

Dílčí cíl 7: Analýza procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie

Řešení cíle spočívá v hledání metodologického přístupu komplexní analýzy procesů vyučování a učení a jeho aplikace při analýze procesů vyučování a učení.

Výzkum má metodologický charakter. Je založen na originální metodě videostudie rozvíjené v CPV Pdf MU, obohacující možnosti empirického výzkumu reálné výuky v různých vyučovacích předmětech. V roce 2009 byly dále rozpracovány procedury a techniky uplatňované ve videostudiích a ověřovány způsoby zpracování dat. Výsledky zejména videostudií anglického jazyka a tělesné výchovy byly publikovány a dále byla zpracovávána data pro potřeby navazujících analýz. Průběžné výsledky byly publikovány v monotematické monografii *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* a prezentovány na mezinárodních a domácích konferencích. Aplikace metodologie videostudie ve výzkumu výuky vybraných předmětů je přínosem pro výzkum realizovaného kurikula, resp. procesů vyučování a učení, přičemž se počítá s jejím rozpracováním v oblasti mezi-předmětové komparace. V roce 2010 bude řešení cíle pokračovat a bude publikována syntetizující monografie.

V roce 2009 bylo publikováno 7 studií, v nichž byly představeny výsledky dílčích analýz dat pořízených v roce 2007. Zejména byly publikovány výsledky analýz projektu CPV videostudie anglického jazyka. Dílčí analýzy byly zaměřeny na hledání podobností a rozdílů ve výuce předmětů fyziky, zeměpisu, anglického jazyka

a tělesné výchovy. Výsledky těchto dílčích analýz budou využity při rozpracovávání mezipředmětové komparace, k níž bude směřováno v roce 2010. Výsledky dosavadních analýz byly představeny na významných konferencích v ČR i zahraničí. Na výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu byly předneseny příspěvky prezentující vybrané výsledky CPV videostudie s oporou o koncept *lesson structure* a dílčí výsledky CPV videostudie anglického jazyka. Na výroční konferenci Evropské asociace pedagogického výzkumu ve Vídni byl přednesen příspěvek shrnující výsledky CPV videostudie s oporou o koncept příležitostí k učení. Provedené analýzy přinesly konkrétní empirická zjištění týkající se výuky v různých školních předmětech. Například analýzy diskurzu ve výuce anglického jazyka ukázaly, že důležitou roli ve výuce angličtiny hraje mateřský (český) jazyk, kterému jsou žáci vystaveni ve 20% výukového času. Druhou důležitou aktivitou bylo čtení v cílovém jazyce (15% výukového času). Některé analýzy byly zaměřeny na hledání pravidelností ve výuce jednotlivých předmětů napříč různými hodinami vedenými různými učiteli. Byly shledány koincidence shrnutí učiva (fáze hodiny) a diktátu (organizační forma), které se objevovaly spíše ke konci vyučovací hodiny, zatímco úvodní třetina vyučovací hodiny byla často věnována opakování (fáze hodiny) rozhovorem se třídou (organizační forma) i testování (fáze hodiny) v samostatné práci (organizační forma). Analýzy výuky umožnily odpovědět na konkrétní výzkumné otázky týkající se reálných procesů odehrávajících se v českých školách, přičemž byla ověřena vhodnost zvolených metodologických postupů při analýze těchto procesů. V návaznosti na to byly dále zpřesněny metodologické procedury uplatňované ve videostudiích, jako jsou např. zjišťování shody mezi pozorovateli, tvorba kategoriálního systému apod.

Za účelem komunikování a dalšího využití výzkumných poznatků bylo vytvořeno webové prostředí *CPV videoweb*, které nabízí vybrané videozáznamy výuky pořizené v projektu CPV videostudie. Toto webové prostředí je v současné době pilotováno studenty učitelství. Získané poznatky budou v roce 2010 shrnuty v monografii *Video v učitelském vzdělávání*.

3 VÝHLEDY CENTRA V ROCE 2010

V roce 2010 budou pokračovat výzkumy ve dvou dílčích cílech. V dílčím cíli 2 bude zpracována studie *Školní vzdělávání ve Švédsku* ve spolupráci s Ústavem pro mezinárodní pedagogiku University Stockholm a připraveny projekty studií školního vzdělávání v dalších evropských zemích pro pokračování ediční řady.

V dílčím cíli 7 budou syntetizovány poznatky získané z výzkumu v tematické monografii *Videostudie v edukačním výzkumu*, která představí komplexní metodologický přístup ke zkoumání procesů vyučování a učení založený na analýze videozáznamů výuky. Dokončeny a vydány budou další monografické publikace založené na výsledcích výzkumů v dílčích cílech 1, 4, 5 a publikovány studie v recenzovaných časopisech využívající výsledků komparací a empirických výzkumů projektu v oblasti školního vzdělávání, jeho determinant a evaluace.

Časopis *Orbis scholae* bude věnován těmto tématům: *Evaluace a autoevaluace školy*, č. 1/2010; *Education Change and Transformation Processes in the World*, č. 2/2010; *Svět české školy*, č. 3/2010.

Nejvýznamnější aktivitou mezinárodní bude konference *Education Change in the Global Context* v Praze ve dnech 30. 8. – 3. 9. 2010. Přípravy konference byly zahájeny s předstihem již v březnu 2009. Zajištění jsou čtyři významní komparativisté s plenárními referáty z Německa, USA, Austrálie a Číny. V současné době je již funkční webová prezentace konference na adrese <http://EduConf2010.pedf.cuni.cz>. Jednání bude zaměřeno na problémy transformačních procesů a reforem ve vzdělávacích systémech, zejména ve školním vzdělávání a kurikulu, na současné teorie vzdělávání a metodologii výzkumů, v neposlední řadě na vztah pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky.

Eliška Walterová
koordinátorka projektu

DO ČÍSLA PŘISPĚLI

Mgr. Karel Černý, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
karel.cerny@pedf.cuni.cz

Ing. Hana Čiháková, Národní ústav odborného vzdělávání, Weilova 1271/6, Praha 10, 102 00
hana.cihakova@nuov.cz

Doc. dr. Justina Erčulj, univerzita v Koperu, odborná pracovnice Centra pro vzdělávání vědeckých pracovníků (Šola za ravnateljje), Predoslje 39, 4000 Kranj, Slovinsko.
justina.erculj@guest.arnes.si

PhDr. Martin Chvál, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
martin.chval@pedf.cuni.cz
Národní ústav odborného vzdělávání, Weilova 1271/6, Praha 10, 102 00
martin.chval@nuov.cz

Mgr. Monika Kubů, Národní institut pro další vzdělávání, Masarykova 28, Liberec, 460 01
kubu@nidv.cz

Ing. Stanislav Michek, Národní ústav odborného vzdělávání, Weilova 1271/6, Praha 10, 102 00
stanislav.michek@nuov.cz

Prof. PhDr. Milan Pol, CSc., Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Arna Nováka 1/1, Brno, 602 00

PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D., Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40
mprasilova@centrum.cz

Mgr. Lucie Procházková, Národní ústav odborného vzdělávání, Weilova 1271/6, Praha 10, 102 00
lucie.prochazkova@nuov.cz

PhDr. Ivana Šánilová, Národní institut pro další vzdělávání, Staropramenná 17, Praha 5, 150 00
shanilova@nidv.cz

Guri Skedsmo, Ph.D., výzkumná pracovnice, Ústav vzdělávání učitelů a rozvoje školy, Pedagogická fakulta, Univerzita v Oslo, Havrev 11 Leil 1062, 0680 Oslo, Norsko.
guri.skedsmo@ils.uio.no

PhDr. Ladislava Šlajchová, Ph.D., Národní institut pro další vzdělávání, Čermákova 18, Plzeň, 301 00
slajchova@nidv.cz

Mgr. Jana Vašátková, Ph.D., Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40
vastatko@seznam.cz

Prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
eliska.walterova@pedf.cuni.cz

VÝZVA K ZASÍLÁNÍ PŘÍSPĚVKŮ DO ČÍSLA 1/2011

Vážení kolegové,

časopis Orbis scholae bude mít od příštího roku vždy jedno nemonotematické číslo.

VYZÝVÁME VÁS K ZASÍLÁNÍ PŘÍSPĚVKŮ DO ČÍSLA 1/2011 NAŠEHO ČASOPISU.

Typy příspěvků a hlavní pokyny jsou uveřejněny na následující stránce.

Příspěvky zasílejte na adresu redakce

OrbisScholae@seznam.cz

do 30.10.2010; vyrozumění obdržíte v průběhu února.

Pokyny k romální úpravě textů jsou uveřejněny na adrese www.orbisscholae.cz,
v rubrice Pokyny pro autory.

ORBIS SCHOLAE

POKYNY PRO AUTORY

Časopis *Orbis scholae* je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

V časopise mohou být publikovány následující druhy příspěvků: teoretické, metodologické a přehledové studie, výzkumná sdělení, diskuse, zprávy a recenze. Příspěvky zařazené jako studie a výzkumná sdělení podléhají recenznímu řízení typu „peer-review“. Rozhodnutí redakční rady o jejich přijetí/nepřijetí bude autorovi zasláno do 10 týdnů od data doručení příspěvku. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakční rada.

Podmínky recenzního řízení a pokyny pro formální úpravu příspěvků jsou zveřejněny na internetové stránce www.pedf.cuni.cz/reces v rubrice „Dokumenty ke stažení“, soubor „Pokyny pro autory Orbis scholae“.

Doporučený rozsah příspěvků:

teoretické, metodologické a přehledové studie	15 NS, tj. 27000 znaků
výzkumná sdělení	15 NS, tj. 27000 znaků
diskuse	10 NS, tj. 18000 znaků
zprávy a recenze	5 NS, tj. 9000 znaků

Zasílání příspěvků do monotematických čísel, předem ohlášených redakční radou:

Příspěvky zasílejte na adresu redakce ve 3 tištěných kopiích, které neobsahují jméno ani pracoviště autora, recenzní řízení je oboustranně anonymní. V průvodním dopise uveďte úplnou kontaktní adresu včetně telefonního čísla a e-mailové adresy. Přiložte úplnou elektronickou verzi (včetně jména autora, pracoviště a kontaktní adresy) na CD-ROM nosiči.

Adresa redakce:

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK
ORBIS SCHOLAE
Myslíkova 7
110 00 Praha 1

ORBIS SCHOLAE

PŘEDCHOZÍ ČÍSLA

Orbis scholae 1/2006

Představení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání

Orbis scholae 1/2007

Kurikulum v proměnách školy

Editoři: Josef Maňák, Tomáš Janík

Orbis scholae 2/2007

The Transformation of Educational Systems in the Visegrád Countries

Editoři: Eliška Walterová, David Greger

Orbis scholae 3/2007

Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky

Editorka: Jaroslava Vašutová

Orbis scholae 1/2008

Videostudie ve výzkumu vyučování a učení

Editoři: Tomáš Janík, Petr Najvar

Orbis scholae 2/2008

Education, Equity and Social Justice

Editor: David Greger

Orbis scholae 3/2008

Škola jako učící se organizace

Editoři: Karel Starý, Petr Urbánek

Orbis scholae 1/2009

Sociální determinanty vzdělávání

Editoři: Jiří Němec, Kateřina Vlčková

Orbis scholae 2/2009

Studies on Teaching and Learning in Different School Subjects

Editoři: Tomáš Janík, Pertti Kansanen

Orbis scholae 3/2009

Výzkum vzdělávacích potřeb a vzdělávací politika

Editoři: Karel Černý, Martin Chvál

Plné verze již vydaných čísel časopisu Orbis scholae jsou zveřejněny na internetové stránce projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání <http://www.orbisscholae.cz> v rubrice „Archiv“.

ORBIS SCHOLAE

PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA

Orbis scholae 2/2010

Education Change in the Global Context

Editoři: David Greger, Petr Najvar

Orbis scholae 3/2010

Svět současné české školy

Editoři: Eliška Walterová, Tomáš Janík, Věra Ježková

Orbis scholae 1/2011

Nemonotematické číslo

Termín odevzdání příspěvků: 30.10.2010

Orbis scholae 2/2011

Towards Expertise in the Teaching Profession

Editorka: Michaela Píšová

Termín odevzdání příspěvků: 31.1.2011

Orbis scholae 3/2011

Pedagogické vedení školy: Lidé v čele školy a učení žáků

Editoři: Dominik Dvořák, Martin Sedláček

Jak jsou na úrovni školy řízeny a koordinovány procesy vyučování a učení, kdo a jak se na tom podílí? Co přinesla v této oblasti kurikulární reforma? Víme, jaký přímý, či nepřímý vliv má management školy na výsledky jejích žáků?

Termín odevzdání anotací navrhovaných příspěvků: 31. 10. 2010

Termín odevzdání příspěvků: 15. 5. 2011

NEPŘEHLÉDNĚTE!

Předplatné časopisu *Orbis scholae* pro rok 2011

Vážení čtenáři časopisu *Orbis scholae*,

v letošním roce končí financování našeho časopisu z prostředků MŠMT ČR.

Náš časopis získal již široký okruh čtenářů, a proto budeme v jeho vydávání pokračovat i nadále. Nemůžeme Vám ho však od roku 2011 zasílat bezplatně. Nabízíme Vám proto možnost výhodného předplatného.

Roční individuální předplatné (pro fyzické osoby) bylo stanoveno na **350 Kč** (tři čísla), roční institucionální předplatné (knihovny, školy, katedry a další organizace) bude **1450 Kč** (zahrnuje tři výtisky od každého čísla).
Cena jednotlivého čísla bude **150 Kč**.

Objednávky předplatného zasílejte a pro další informace se obračejte na adresu cernochova@upmail.cz.

Děkujeme Vám za přízeň, kterou jste dosud našemu časopisu projevíli. Věříme, že mu ji zachováte i nadále.

*prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.
předsedkyně Redakční rady Orbis scholae*