

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 vztahovaná 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 navrhují 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 navrhují 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, všichni 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 specifikům 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 spojovat 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 násled-

3 Étos má nejbliže 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 samoučelnosti 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 nabízí 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 zvládnutí, 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: Principial 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 „mezími 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. <i>Kde se nacházíme? Co jsme dosud vykonali?</i> Kritéria kvality. <i>Je to úspěšné, když...</i> Cíl. <i>Co chceme dosáhnout?</i> Akční plán. <i>Co se musí učinit pro dosažení cíle?</i> Plán hodnocení. <i>Jak budeme hodnotit?</i>

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)

<p>Téma: Podpora ve výuce Klíčová oblast: Personální management Ukazatel výkonnosti: Efektivita vedoucích na střední úrovni řízení⁴ Náměty k diskusi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Odborné kompetence • Vůdčí schopnosti • Vztahy s personálem a činiteli podpory, rozvoj týmové spolupráce • Vztahy s rodiči <p>Výkonnost klasifikujeme podle následujících kritérií:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vynikají přednosti • přednosti převažují nad nedostatky • nedostatky převažují nad přednostmi • vynikají nedostatky <p>Uvedme opět ilustrativní komentář k situacím, kdy vynikají přednosti a kdy nad přednostmi převažují nedostatky.</p> <p>Přednosti vynikají, pokud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>V situaci, která v obecných rysech odpovídá tomuto popisu, vynikají přednosti. Jde o velmi dobrý výkon.</p> <p>Nedostatky převažují nad přednostmi, pokud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>V situaci, která v obecných rysech odpovídá tomuto popisu, převažují nedostatky nad přednostmi. Je zapotřebí výrazného zlepšení.</p>

Zdroj: How good is our school?, 2002

Tyto instrumenty jsou příznačné 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 zřejmé 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 postihnutelné 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&snItemNumber=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.
- Pířšová, 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.