

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 podpořena 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 autoevaluace 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. Autoevaluace je vysoce citlivým procesem nesoucím v sobě riziko konfliktů. **Kulturně-etická** dimenze poukazuje na to, že úspěšně realizovaná autoevaluace 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 evaluace 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 autoevaluace 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 autoevaluace 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 autoevaluaci 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 autoevaluace. Další dva náhledy jsou doplňující, akcentují organizačně-edukační charakter autoevaluace 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

Dikce 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 autoevaluační funkci účinné zpětné vazby (Autoevaluační procesy 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 autoevaluační 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 autoevaluační proces 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 nezvyšuje.
- 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	
	počet	procento	počet	procento	počet	procento	počet	procento
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 praktikismus. 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 neškodila“ – 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 zapojováni metodami neposkytujícími svým použitím v běžné školní praxi tak prokazatelné informace (např. rozhovory). (Ve shodě s Kitzbergerem, 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 rá- mec 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-rozvojovou 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, systematičnost 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 rovněž 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 profesuální 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 zakomponovanu, 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 využívání 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 autoevaluačními 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 autoevaluace, 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/autoevaluace 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 praktiky“.*
- *„Z vlastního hodnocení není třeba dělat vědu, nemělo by zdržovat od práce s dětmi a mělo by vyvěrat 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. Autoevaluace 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 Školový 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. *Učitelské 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>>.