

# EVALUACE

## 1. Evaluace

Pojem evaluace nachází svůj původ v latinském jazyce, a to od slova *valere* (silný, mít platnost, závažnost), odkud bylo toto slovo později přeneseno do anglického jazyka *evaluation* (určení hodnoty, ocenění). S tímto termínem se dnes již zcela běžně setkáváme i v českém prostředí. Přední světoví odborníci Scriven, Nevo chápou evaluaci jako proces, sloužící k napomáhání určování podstaty, hodnoty a ceny věcí s cílem zlepšování kvality nejen života, ale i produktů a výkonů.

V současné době zde existuje pojetí evaluace jako vědní disciplíny, která nám díky zvolenému systému přesných metod a postupů umožňuje hodnotit veškeré jevy, jež přímo či nepřímo souvisejí se vzdělávací realitou.

Tab. č. 1: Základní versus evaluační výzkum [1]

<i>základní výzkum</i>	<i>evaluační výzkum</i>
vykonává se v oblasti zájmu výzkumníka a přispívá k rozšíření vědomostí o problému	jeho účelem je řešit konkrétní problém
Standarty práce jsou dány vědeckou komunitou	Standarty jsou pragmatické. Evaluace musí být 'dostatečně dobrá' aby odpověděla na otázky týkající se našeho zájmu
výzkumník většinou trénován v jedné disciplíně, které je oddaný	výzkumníci se pohybují v různých programových oblastech
užívá se specifitější sada metodologických procedur	různé metody
využitelnost je hodnocena v rámci vědecké komunity	využitelnost je hodnocena kolegy (evaluátory), sponzory a také v rámci výzkumu rozpoznání politiky, praktického vývoje a řešení sociálních problémů

### 1.1. Pedagogická evaluace

Pedagogická evaluace v sobě nezahrnuje pouze praktické monitorování aktivit, nýbrž i teorii a výzkum. Evaluační výzkum je dnes již naprosto nezbytnou součástí života každého školského zařízení.

Jedná se o samostatnou vědní disciplínu, jejímž hlavním úkolem je zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat, které nám charakterizují stav, kvalitu škol a funkčnost vzdělávacího systému.

Obsah činnosti pedagogické evaluace můžeme rozčlenit do několika kategorií či tematických okruhů. Uvedme například hodnocení vzdělávacích procesů, projektů, výsledků, programů, edukačních prostředí, evaluace alternativních škol a vzdělávání, pedagogického výzkumu a vývoje aj.

Jedním z nejdůležitějších cílů pedagogické evaluace je stanovování korekcí a inovací vzdělávacího systému, popřípadě formování strategií a priorit pro další rozvoj. Hodnocení vzdělávacích výsledků je tedy rovněž součástí pedagogické evaluace, nejedná se však o oblast nejdůležitější, ale pouze o více rozvinutou.

## **1.2. Vztah pojmů evaluace a hodnocení**

Pojmy evaluace a hodnocení existují v české terminologii vedle sebe, přesto jejich užívání v minulosti způsobovalo odborníkům jisté potíže. Setkáváme se s názorem, že jde v podstatě o synonyma. Z procesu evaluace se pak stává něco jako řízené hodnocení, pro které je typické vytváření časových plánů a z českého pojmu hodnocení pouze automatické přisuzování vlastností daným jevům bez jakékoliv podrobnější analýzy. Na straně druhé je termín hodnocení považován za obecnější a tím i více rozšířenější než vědecký pojem evaluace.

Obecně platí, že pojmy evaluace a hodnocení mohou být významově odlišné spíše z hlediska teoretického, neboť v praxi mohou mít tyto procesy různé vlastnosti a různou podobu, a tudíž se stává velmi obtížným diagnostikovat příslušné odlišnosti.

## **1.3. Druhy evaluace**

Procesy evaluace je nutno rozlišit podle několika charakteristik, například: kdo hodnocení provádí (externí, interní), z hlediska účelu (sumativní, formativní) a rovněž z hlediska interpretace výsledků (normativní, kritériální). Škola se může stát v jednotlivých případech jak subjektem evaluace, tak i jejím objektem. Podstatou evaluačních procesů, tedy kontrolování, monitorování a hodnocení, je systematické a průběžné sbírání informací.

### *a) Z hlediska hodnotitele*

### *1) Externí evaluace*

Jedná se o druh, kdy evaluaci provádí orgán nebo složky, které nejsou přímo zúčastněny ve vnitřním dění školy, nepodílí se na jejím životě a jejich zájem je jednostranný a dočasný. Takovým orgánem či složkou může být v našem případě Česká školní inspekce, zřizovatel, různé typy agentur, výzkumné pracoviště a další instituce.

Hlavním smyslem externí evaluace je zachování kvality škol a efektivní využití dodávaných zdrojů. Výzkumní pracovníci se pomocí všech dostupných prostředků snaží dosáhnout stanovených cílů a zároveň vyvarovat se prohlubování rozdílů mezi jednotlivými školami. Význam externí evaluace spočívá také v tom, že činí školu odpovědnou za svou činnost veřejnosti.

U externí evaluace můžeme jmenovat několik nesporných kladů, z nichž nejvýznamnější je ten, že jde o velmi objektivní metodu zkoumání, neboť je u ní téměř vyloučena předpojatost či alibismus. Zprávy kontrolních a hodnotících orgánů obsahující výsledky externí evaluace mohou sloužit jako důvěryhodné rešerše informující o kvalitě jednotlivých školských zařízení. Neméně významným kladem je, že tyto zprávy se mohou stát podnětem pro srovnávání škol mezi sebou a mohou mít za následek nárůst pozitivní rivality.

Přesto se však nejedná o metodu s univerzální platností, neboť není použitelná ve všech výzkumných resortech.

### *1) Interní evaluace školy- autoevaluace*

V české odborné literatuře se můžeme setkat také s pojmy vnitřní evaluace a vlastní hodnocení školy. Autoevaluace se v současné době stává jedním ze základních stavebních komponentů školy. V tomto případě škola hodnotí sama sebe. I když není vyloučena jistá dávka předpojatosti, tato metoda umožňuje školám průběžně hodnotit svou výchovně vzdělávací činnost, provádět hodnocení se zohledněním všech podmínek, s cílem zkvalitnit výchovně vzdělávací proces probíhající na dané škole.

Primárním účelem interní evaluace není pouze hodnocení, ale především inicializace příznivých rozvojových změn, podmíněných navíc decentralizačními tendencemi. Pokud bychom sledovali interní evaluaci z politického hlediska, jednalo by se o změnu systému směrem zdola. To znamená, že veškeré změny se uskutečňují na základě diskuse se všemi zúčastněnými a zainteresovanými.

V současné době můžeme vysledovat dva hlavní cíle autoevaluace. První z nich je rozpoutání, pro školu příznivého, řetězce změn. Ve druhém případě hovoříme o efektivním naplňování potřeb a cílů školských zařízení, a to v souladu s provedenými změnami.

Bez důsledné kontroly není možné řídit jakoukoliv organizaci. Kontrolní činnost školy můžeme dělit na základě obsahové náplně, charakteru provádění, časového rozvržení.

Z hlediska časového rozložení máme kontrolu vstupní, průběžnou a výstupní. Velmi účinným je zejména časté opakování průběžných kontrol. Součástí prováděných kontrolních činností je i monitorování, tedy proces, jehož úkolem je průběžné a komplexní shromažďování získaných dat. Tato data jsou pak dále zpracovávána a hodnocena. Výsledky pak mohou být využívány za různými účely- sebereflexe, diagnostika problémových partií atd.

Účelem externí evaluace je školy testovat, a na základě zjištěných výsledků, prokazovat kvalitu, oproti tomu je interní evaluace zaměřena nejprve na zlepšování stávajícího stavu a teprve poté na prokazování kvality.

Další dělení:

b) Z hlediska účelu

1) *Sumativní evaluace*

Hlavní smysl sumativní evaluace spatřujeme v zachycení konečného stavu výsledků za účelem dalšího srovnávání. To znamená, že můžeme například zkoumat vysvědčení absolventských ročníků a počty žáků přijatých ke studiu na střední školu na jedné základní škole a tyto výsledky porovnávat se školou druhou.

2) *Formativní evaluace*

Úkolem formativní evaluace je poskytovat škole či žákovi možnost zpětné vazby a tím mu zaručit možnost trvalého zlepšování.

V praxi se tyto dva druhy evaluace setkávají současně.

c) Z hlediska interpretace výsledků

1) *Normativní evaluace*

Pokud můžeme výsledky hodnocení porovnávat mezi sebou, hovoříme o normativní evaluaci. Například, když dáme žákům jedné třídy vypočítat matematický úkol a první pětice, která ho vypočítá správně, dostane jedničku, další pětice dvojku a tak dále.

Pozn.

Pojem normativní je odvozen od tzv. normálního rozložení populace a bývá nejčastěji vyjadřována pomocí Gaussovy křivky, podle které můžeme do jisté míry předpokládat výskyt určitých jevů ve společnosti.

## 2) Kriteriaální evaluace

Jedná se o takový typ evaluace, kdy je hodnocení prováděno v souladu s předem dohodnutými pravidly. Například předem stanovený počet bodů, kterého musí zkoušený dosáhnout, aby byla zkouška úspěšná.

## 1.4. Úrovně evaluačních procesů

Evaluace v souvislosti se školou může probíhat na několika úrovních: mezinárodní, národní, meziúroveň a mikroúroveň.

### a) Mezinárodní

Na popud mezinárodních organizací (UNESCO a OECD) vzniklo mezinárodní šetření Program pro mezinárodní hodnocení studentů (PISA). Jednalo se zde o monitorování výstupů vzdělávacích systémů na základě srovnaných vědomostí, a to ve třech oblastech- čtenářská gramotnost (provedena roku 2000), matematická gramotnost (provedena roku 2004) a přírodovědecká gramotnost (provedena roku 2006).

Tab. č. 2: Realizace výzkumu PISA v ČR [2]

	Hlavní testovaná oblast	Rok sběru dat	Počet žáků	Počet škol	Poznámky
1.fáze	Čtenářská gramotnost	2000	9300	250	Vzorek patnáctiletých žáků narozených v r. 1985 (nacházejí se v 9. roč. ZŠ a 1. roč. SŠ) rozšířen v ČR o žáky narozené v r. 1982 (žáky 3. roč. SŠ).
2.fáze	Matematická gramotnost	2003	9919	260	Výzkum obohacen o šetření zjišťující dovednosti žáků při řešení problémových situací v rámci mezipředmětových vztahů (problem solving). Vzorek patnáctiletých žáků v ČR rozšířen na všechny žáky 9. roč. ZŠ či odpovídajícího roč. víceletého gymnázia (konec povinné školní docházky).
3.fáze	Přírodovědná gramotnost	2006	9016	245	Vztah a postoje žáků k přírodním vědám zjišťovány též pomocí postojových otázek začleněných přímo do testu. Vzorek patnáctiletých žáků v ČR rozšířen na všechny žáky 9. roč. ZŠ či odpovídajícího roč. víceletého gymnázia (konec povinné školní docházky).

b) Národní

V tomto případě zjišťujeme informace o celém školském systému. Soustředíme se na jeho funkčnost a účelnost. Tuto činnost má v České republice v kompetenci Česká školní inspekce a Ústav pro informace ve vzdělání.

c) Meziúroveň

Zahrnuje evaluaci škol, a to jak externí, tak i interní, to znamená, že evaluační procesy může řídit zřizovatel, kraj i škola samotná. Cílem je sledovat, jakými způsoby škola dosahuje stanovené cíle a zda se dobře vyrovnává s nepříznivými podmínkami.

d) Mikroúroveň

V tomto bodě může být objektem zkoumání jedna třída, průběh vyučování atd. Zjištěné informace mohou být doplněny názory a postřehy pedagogických pracovníků, ale i žáků samotných.

V rámci mikroúrovně můžeme pozorovat i značnou variabilitu rolí, jelikož práce jednoho člověka, a to ať už je to ředitel či učitel, může být posuzována dalšími osobami (žáci, zřizovatel, rodiče, pedagogičtí pracovníci, okolní komunita).

## 2. Evaluace v českém prostředí

### 2.1. Vývoj evaluační činnosti v České republice

Významným historickým mezníkem v české historii poslední doby je bezpochyby rok 1989. Přejít z totalitní společnosti v demokratickou musel být doprovázen i náležitými reformami zasahujícími do všech sfér všedního života.

Ve školství se začíná objevovat myšlenka celoplošného srovnávání žáků. Bohužel se vše odehrávalo spíše na komerční bázi. Evaluační snahy byly ve školách zaznamenány pouze v některých oblastech činnosti, zatímco jinde docházelo k jejich opomíjení. V českém školství totiž ještě stále nebyl vytvořen ucelený systém monitorování a hodnocení.

V oblasti vzdělávací politiky se stalo důležitým bodem formování *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice - tzv. Bílé knihy* a její následné přijetí v roce 2001. Na základě znění Bílé knihy a v souladu s decentralizačními tendencemi byla poprvé formulována myšlenka významu hodnocení, a to ne pouze jednotlivců, nýbrž evaluace celého vzdělávacího systému.

V roce 2002 byl přijat dokument s názvem *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky*, který se soustředil zejména na vymezení způsobů, jakými lze hodnocení provádět. Dále zdůraznil potřebu pravidelného sebehodnocení škol, účinného nástroje sloužícího ke kontrole a ke zvýšení kvality prováděných činností.

Reforma státní správy (2003) umožnila krajům řídit školy na místní úrovni. Od této chvíle se začínají tvořit dva druhy kurikulárních dokumentů, a to jednak na úrovni státní a jednak na úrovni krajské.

*Nový školský zákon č. 561/2005 Sb. a vyhlášky č. 15/2005 Sb. a její novelizace č. 225/2009 Sb.* upřesňují podmínky hodnocení na českých školách. Určují jak a kdy má škola provádět sebehodnocení a jak má o své činnosti informovat vyšší orgány.

### 2.2. Externí evaluace a činnost české školní inspekce

Česká školní inspekce byla ustanovena 1. 1. 2005 na základě znění zákona č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Ve své činnosti navazuje na práci starší podoby České školní inspekce, zřízené ke 2. květnu 1991 zákonem č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství.

**V případě (ČŠI) se jedná o správní úřad s celostátní působností, který navíc tvoří organizační složku státu a zároveň i účetní jednotku. Po organizační stránce dělíme (ČŠI) na ústředí se sídlem v Praze a na jednotlivé inspektoráty. V jejím čele stojí ústřední školní inspektor, kterého do funkce jmenuje ministr školství mládeže a tělovýchovy.**

Školský zákon svým obsahem stanovuje (ČŠI) úkoly, které musí důsledně plnit. V poli působnosti se nachází všechny školské zařízení, jež jsou zapsány do školského rejstříku a rovněž také pracoviště, kde se uskutečňuje praktické vyučování nebo odborná praxe.

Školské rejstříky (1. 1. 2005) mají na starosti krajské úřady, pokud není škola zapsaná z nějakého důvodu do školského rejstříku svého kraje, má omezené nebo nulové pravomoce a její činnost je značným způsobem ohrazená.

Obsah činnosti (ČŠI) je poměrně přesně vymezen. Činnost (ČŠI) je plánovaná a řídí se kritérii, které schvaluje ministerstvo. Za správnou činnost školského zařízení v souladu se zákonem odpovídají jednotliví ředitelé škol. Současná situace si však přímo vyžaduje, aby i učitelé byli obeznámeni s určitými právními normami a zákony.

Hovoříme o dvojí působnosti (ČŠI), a to o působnosti evaluační a kontrolní.

*Evaluační působnost* (ČŠI) zajišťuje zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na základě příslušných školních vzdělávacích programů. Jejím dalším úkolem je zjišťovat a hodnotit naplnění školského vzdělávacího programu a zda je jeho realizace v souladu s právními předpisy a RVP. Výsledkem této činnosti je inspekční nebo tematická zpráva, která všechny údaje obsahuje.

*Kontrolní činnost* (ČŠI) je založena na veřejnoprávní a státní kontrole. V prvním případě je důležité, aby při procesu vzdělávání na školských zařízeních byly dodržovány právní předpisy týkající se poskytování vzdělávání a dalších školských služeb. V druhém případě je úkolem (ČŠI) kontrolovat, zda finanční prostředky státního rozpočtu jsou správně a efektivně využívány.

Další podoby inspekční činnosti jsou založeny na základě vznesených podnětů, tj. petic, stížností a dalších materiálů, které nějakým způsobem poukazují na nesprávný chod



školského zařízení, a to na základě všech přístupných hledisek, spadajících pod činnost (ČŠI). Zvláštní postavení zde mají žádosti o udělení grantu či přiznání dotací, a to podle zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením.

Proč je inspekční činnost důležitá?

Inspektoři jsou lidé s rozsáhlými zkušenostmi, které dnes a denně získávají díky své pracovní činnosti. Jedná se o přímé pozorovatele dění ve školských zařízeních a tedy o skutečně fundované osoby ve vytváření srovnávacích a jiných analýz. Na základě svého pozorování jsou schopni rozpoznat neefektivní metody a jejich nahrazením tak eliminovat negativní důsledky jejich působení.

Mnozí pedagogové jsou přesvědčeni, že přítomnost inspektora v hodině je velmi frustrujícím zážitkem, spočívající v tom, že inspektor zde sedí jen proto, aby získal informace o nedostacích daného učitele. Jak již bylo řečeno, inspektor je pouze pozorovatelem, zda je učitel schopen vést hodinu tak, aby měla pro žáky přínos, tedy aby vzdělávání bylo cestou k celkovému rozvoji osobnosti.

Účinná spolupráce inspektora s ředitelem spočívá především v přijetí potřebných opatření k nápravě nedostatků (nesoulad se zákony a vyhláškami) a k jejich následnému odstranění.

Od roku 2003 vstupují do evaluace aktivně i zřizovatelé škol. K jejich pravomocem patří například odvolávání a dosazování ředitele. Zřizovatelé nesou veškerou odpovědnost za externí evaluaci škol, a to i přes to, že tento závazek není potvrzen žádným právním dokumentem.

### **2.3. Změny vnitřní evaluace v české škole**

Jak již bylo řečeno, evaluace, a to jak externí tak interní, byly dlouhou dobu podceňovány. Stát, dříve jako hlavní kontrolor, se spokojil pouze s tím, že ředitel kontroloval, plánoval, zpravidla však on ani jeho kolegové neprováděli žádné hodnocení.

V českém prostředí nebyl dlouho význam evaluace pochopen. Na některých školách se pouze nárazově užíval omezený počet evaluačních metod. Přesto se s postupem doby začaly objevovat školy, které měly vážný zájem na celkové inovaci jejich činnosti. Jednalo se o *Zdravou školu, Dokážu to!, Začít spolu*.

Obecně však můžeme říci, že i přes snahy uvedených školských zařízení, byla evaluace dlouhou dobu prosazována pouze u malého vzorku celkového počtu škol. Důvodem

bylo přesvědčení některých pedagogických pracovníků, že evaluace je aktivita, která se neslučuje s běžným chodem školního zařízení.

Výsledky výzkumů z tohoto období jasně hovoří o tom, že ředitelé škol sice považovali sebehodnocení za nezbytné či přinejmenším za důležité, ale přesto nebyli stále přesvědčeni o její účelnosti.

Faktem zůstává, že pokud bychom nějakým způsobem chtěli charakterizovat skutečný stav evaluace v českém školství před rokem 2005, zjistili bychom, že vlastně neexistuje žádná jednoznačná definice, jelikož nebyl proveden žádný celoplošný výzkum, který by nás o situaci informoval. Zdrojem informací ale mohou v tomto případě být výroční zprávy škol, zprávy (ČŠI).

Př. Závěry (ČŠI)- 2008/2009

*„Připravenost pedagogických pracovníků na kurikulární reformu není na dobré úrovni. Chybí dostatečná nabídka kurzů a systémově řešeného dalšího vzdělávání, učitelky/učitelé postrádají větší prostor pro výměnu zkušeností mezi školami i předmětovými skupinami učitelek/učitelů.“*

*„Na úrovni školy směřovala opatření k odstranění nedostatků nejčastěji do oblasti přípravy a tvorby školních vzdělávacích programů v 77,5 % škol, ke zlepšení systémů BOZ v 31,8 % ZŠ a ke zlepšení hospodaření s finančními prostředky ze státního rozpočtu v 27,7 % základních škol. Funkční systémy vlastního hodnocení nemělo 12,3 % základních škol.“<sup>(1)</sup>*

Od roku 2004 byly prováděny tematicky zaměřené inspekce, které se nám snaží podat ucelený přehled o stavu vnitřní evaluace v českém školním prostředí. Z výsledků vyplývalo, že evaluace a všechny ostatní aktivity s ní spojené, byly v české škole poměrně málo vyzkoušené. Přesto se nejednalo o zcela novou problematiku.

V současné době je povinností každého školského zařízení provádět sebehodnocení (z. 561/2004 Sb.).

V období let 2005 až 2009, kdy byla v účinnosti vyhláška č.15/2005 Sb., byla škola povinna provádět hodnocení za jeden (2006/2007) či dva roky činnosti (2006/2007 a 2007/2008

Na základě znění novely vyhlášky č. 225/2009 Sb. se mění vyhláška č.15/2005 Sb. o náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Podle nových pravidel, je povinností předložit sebehodnocení školy k projednání v pedagogické radě na počátku školního roku, který následuje po uplynutí tříletého hodnotícího období od zpracování posledního hodnocení.

Dvouletá perioda ukončena školním rokem (2008/2009) se dle znění vyhlášky č. 225/2009 Sb. prodlužuje o jeden rok a končí se školním rokem (2009/2010). Hodnocení bude v tomto případě projednáváno na pedagogické radě až do 31. 10. 2010.

Školským zařízením s jednoroční periodou se rovněž prodlouží doba projednávání hodnocení, a to do 31. 10. 2011, přičemž výroční zpráva bude popisovat činnost školy za uplynulé tři školní roky.

Školy, které projednávaly sebehodnocení před 1. 8. 2009, kdy vešla v platnost vyhláška č. 225/2009 Sb., mohou odevzdat další hodnocení uplynulých tří let až do 31. 10. 2012.

Stejným postupem se budou řídit i školy, které doposud kombinovaly dvouroční a jednoroční periody.

I přes novelizaci vyhlášky č.15/2005 Sb. nadále zůstává stejný termín projednání návrhu struktury hodnocení, kterou i nadále sestavuje ředitel školy s celou pedagogickou radou, a to nejpozději do září školního roku, kdy se má uskutečnit další hodnocení.

## 3. Autoevaluace

### 3.1. Autoevaluace a proces změn

Autoevaluace neboli sebehodnocení je pro každou školu procesem změn. Každá změna má za následek přestavbu sociálního systému, a to od jedinců až po celek.

K tomu, aby bylo sebehodnocení škol úspěšné, je nutné provádět pravidelné kontroly, sledovat vývojové tendence a pokud možno, co nejučinněji eliminovat nepříznivé vlivy.

V oblasti školství existuje mnoho oblastí a resortů, které lze různými způsoby a metodami hodnotit. Pokud tyto oblasti pozorujeme z hlediska důležitosti, není podmínkou, že jsou si všechny rovny, míra jejich důležitosti se mění prakticky neustále.

Pokud budeme hovořit o autoevaluačních procesech, nemůžeme říci, že se jedná o něco, co je výsledkem okamžitého rozhodnutí, něčeho, co probíhá bez jakékoli přípravy. Nejedná se o žádný impuls, ale o systematickou a dlouho připravovanou činnost.

Klíčovým momentem se v celém inovátorském procesu stává, když je zainteresovaná skupina ochotna přijmout myšlenku změny, ztotožnit se s ní a udělat pro ni maximum. Za předpokladu, že nebudou subjekty ochotny přijmout nutnost změny, není možné úspěšně provádět žádné procesy změn. Lewin-Schneiderův model pro zavádění změn uvádí tři základní kroky - *rozmrazení neboli iniciace* - tj. vznik motivace pro změnu, který je závislý na relevantnosti, připravenosti osob a na zdrojích a jejich dostupnosti. Po rozmrazení následuje tzv. *posun neboli implementace*, jehož náplní je monitorovat proces posunu a zároveň jeho organizace. Posledním krokem se stává *zmrazení neboli adaptace*, kdy dochází ke znovunastolení rovnováhy a k vytvoření nových koncepcí.

Teoretických přístupů pro efektivní zavádění změn bychom mohli jmenovat celou řadu, v praxi je důležité uvědomit si některá významná fakta. Organizace provádějící změny si musí být vědoma existence velkého množství konečné podoby změn. I když daná skupina myšlenku změny schválí, organizátoři by si měli být přesto vědomi toho, že názory jejich podřízených není možno radikálně měnit. Soustavný tlak na zainteresované osoby by měl být vyrovnáván stejnou dávkou podpory ze strany vedoucího.

### **3.2. Autoevaluace ve vybraných školských systémech**

Kolik zemí v Evropě, tolik různých způsobů zaručování kvality vzdělání. I přes rozsáhlé množství odborné literatury dosud neexistuje univerzální měřítko dokonalosti školských zařízení. Faktem však zůstává, že autoevaluace se stává jedním z nejvýznamnějších činitelů zvyšování kvality.

Efektivní autoevaluace škol - projekt ESSE, podporovaný Evropskou komisí, vznikl na základě mezinárodní spolupráce 13 zemí. Podle nejdůležitějších záměrů projektu by měly všechny zúčastněné země důsledně provádět autoevaluaci. Na sebehodnocení školy je však v těchto zemích pohlíženo z různých hledisek, některé v ní vidí základní prvek rozvoje a plánování, jiné naopak pouze jakousi formální záležitost.

I přes existenci různých projektů tohoto typu, zůstává nejvíce práce školám, jež si vytváří vlastní systémy a nástroje, které se snaží přizpůsobit svým podmínkám.

### **3.3. Modely řízení kvality**

V praxi se setkáváme s množstvím různých přístupů, proto je naprosto nemožné vytvořit oficiální model, konkrétní postupy a způsoby použitelné ve všech případech. Existuje přesto několik různých typů modelů řízení kvality.

Níže zmíněné modely mají některé společné rysy jako například sebehodnotící moment a volnost poskytnutou organizátorům při jejich realizování.

#### a) TQM- The model of total quality management

V tomto případě hovoříme o modelu, jenž je znám u nás i v zahraničí. Jedná se o slovní zkratku, kde písmeno T (total) znamená úplné, celkové, na všechna místa, oddělení, procesy; Q (quality) odkazuje na kvalitu a M (management), v něm je zahrnuto řízení lidí a procesů.

TQM nabízí ucelený systém metod a prostředků, jejichž úkolem je napomáhat řídicím subjektům organizovat změny. Strategie vychází z pozitivní motivace. Celá činnost tohoto modelu je především soustředěna na procesy a na uspokojování potřeb zákazníků, a to za využití veškerých možných zdrojů a technologií. Vše je založeno na vedení lidí, kteří si jsou vědomi, že musí soustavně a kolektivně pracovat.

## b) EFQM- The model of the European Foundation for quality management

Dnes stále známější a častěji užívanější Model výjimečnosti, excelentnosti, vznikl již v roce 1992, a to pod patronátem Evropské nadace pro management kvality a dalšími významnými evropskými společnostmi. Hlavním principem tohoto modelu je mít schopné vedení, které účinně a efektivně řídí celou organizaci, a tím plní i přání svých zákazníků. K dalším neopomenutelným rysům osob zainteresovaných do tohoto programu patří chuť neustále se učit, zdokonalovat a být schopný pracovat v týmu.

Na základě tohoto modelu byly vytvořeny některé konkrétní nástroje: RADAR (Result- výsledky; Approach- přístup; Deployment- rozmístění; Assesment- hodnocení; Review- přezkoumání); IZES (Instrument voor zelfevaluatie van scholen- Nástroj pro autoevaluaci škol); PROZA.

## c) PROZA

Jak již bylo řečeno, vychází z principů EFQM. Dle stanoveného kontrolního seznamu určuje kvalitu jednotlivých zařízení, přitom se snaží daný stav podle potřeby udržet, nebo aktivně zlepšovat. Nejdůležitějším bodem pozorovací činnosti jsou procesy probíhající uvnitř zkoumané organizace a jejich spojování s danými předpoklady, vstupy a výstupy. Nástroj PROZA je založen na třech bodech, na individuální analýze, konzultaci a následné konfrontaci názorů, které pak společně podněcují rozvoj organizace jako celku.

Výhodou nástroje PROZA je jeho takřka univerzální možnost použití, a to jednak ze strany osob, které s ním pracují (ředitel, učitel, rodič...) a jednak jednotlivých typů školských zařízení (základní, střední, odborné).

## d) CAF

Common Assesment Framework neboli Společný hodnotící rámec vychází rovněž z principů EFQM a je vhodný zejména pro organizace (zejména státní sféra) začínající s procesem řízení kvality.

V tomto případě hraje ústřední úlohu precizně vypracovaný bodový systém, podle kterého hodnocení probíhá dle předem stanovených kritérií. Výsledkem této činnosti má být přesné určení silných a slabých stránek a vytvoření akčního plánu obnovy, což je vlastně důležitá součást autoevaluační zprávy.

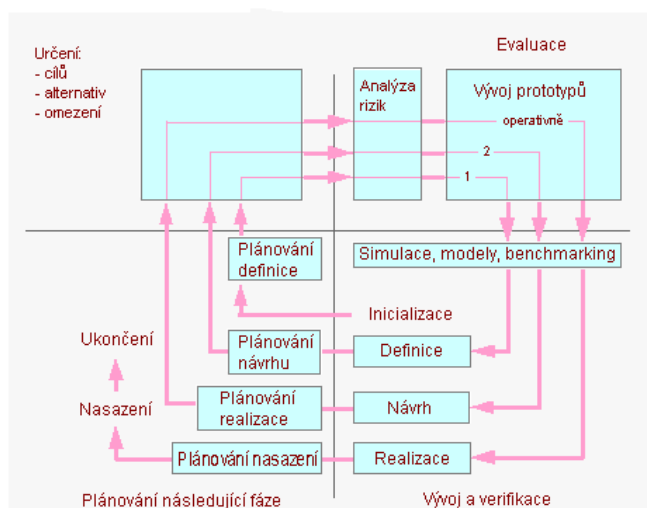
## 4. Autoevaluační proces ve škole

V případě autoevaluace nehovoříme pouze o jednorázové činnosti, ale o pravidelném a systematickém procesu, jehož hlavní činitelé mají přímou spojitost se školním prostředím. Již před formováním a utvářením Školního vzdělávacího programu se setkáváme s některými evaluačními prvky. Prostřednictvím analýzy, strukturovaných diskusí a dalších metod zjišťujeme, jaké podmínky ovlivňují výchovně-vzdělávací činnost školy. Hovoříme o první fázi evaluace, která se vyznačuje tím, že není dostatečně cílená, a to z důvodu, že není ještě zcela přesně formulována vize a očekávaný konečný stav.

Za účelem provádění smysluplné evaluační činnosti je nezbytně nutné seznámit s plánovaným procesem celý pedagogický sbor. Pokud bude sbor dostatečně, včas a předem s celou situací obeznámen a bude souhlasit s následnými kroky, vyhneme se situaci, kdy by mohl být evaluační proces degradován pouze na běžnou kontrolní činnost.

Autoevaluační plán by měl být spojen s rozvojovým plánem školy. Hlavními rysy takového plánu by měly být flexibilita a variabilita. Podobně jako při provádění laboratorního experimentu musíme si i tady stanovit určité body, kterými se budeme při své práci řídit. K zefektivnění procesu výuky a k celkovému zkvalitnění ŠVP je potřeba si v první řadě určit **oblasti autoevaluace, cíle a kritéria autoevaluace, nástroje** a v neposlední řadě **časové rozvržení evaluačních činností, metody, způsob zdokumentování a interpretace výsledků**.

Obr č. 1: Průběhový model evaluace (spirálový), [4]



Tab. č. 3.: schéma příprava a realizace evaluačního procesu

<b><u>Hledání důvodu</u></b>	- Proč je nutné provádět autoevaluaci
<b><u>Vytvoření pracovního týmu</u></b>	- Přesné stanovení podmínek práce - Stanovení rolí - Zvolení vedoucího
<b><u>Plán autoevaluace</u></b>	- Stanovení cílů, oblastí, kritérií, indikátorů
<b><u>Odpovědnost</u></b>	- Výběr a zapojení kritického přítele, moderátora
<b><u>Volba metod, nástrojů, technik, zdrojů informací</u></b>	- Dotazník, rozhovor, standardizované testy....
<b><u>Způsob shromažďování a sběru dat</u></b>	- Výroba a pořizování záznamů
<b><u>Zpracování, analýza, interpretace</u></b>	- Srovnávání získaných dat s jinými školami - Předávání poznatků dalším lidem
<b><u>Budoucí vývoj, opatření</u></b>	- Co jsme zjistili, co je potřeba zlepšit, co udržet
<b><u>Vytvoření a zveřejnění evaluační zprávy</u></b>	- Stanovení termínu další evaluační činnosti - Sdělení výsledků evaluace dalším organizacím
<b><u>Realizace opatření</u></b>	- určené na základě dané situace
<b><u>Metaevaluační aktivity</u></b>	- určené na základě dané situace

#### 4.1. Oblasti autoevaluace

Na počátku evaluační činnosti je nutné přesně vymezit důležité oblasti v rámci činnosti školy, které budeme posléze hodnotit. V českém prostředí je výběr těchto oblastí podmíněn existencí RVP a také vyhláškou č. 15/2005 Sb. a její novelou č. 225/2009 Sb..

Z obsahu těchto vyhlášek je patrné, že škola by se ve své evaluační činnosti měla orientovat na ty oblasti, které pomohou škole zlepšit kvalitu práce a dále na ty, kde je potřeba dosaženou kvalitu udržet. Autoevaluační činnost se však neomezuje jen na vnitřní, ale i na tzv. vnější oblasti evaluace.



Při výběru oblastí se škola může řídit poznatky a nástroji, které již předtím v praxi úspěšně využila. Jedná se zejména o dotazníkové a rozhovorové metody týkající se vybraného aspektu školního života.

V současné době zde však existuje celá řada materiálů (Řízení kvality; Jak dobrá je naše škola?), které školám pomáhají ve vytyčování těchto oblastí

V praxi se můžeme setkat s následujícími možnostmi:

- *Nedochází při realizování ŠVP k opomíjení některých jeho složek, obsažených v psaném ŠVP či RVP?*
- *Je škola zcela a přesně informována o svých žácích? Jsou jí známy všechny skutečnosti o specifických potřebách jednotlivých žáků?*
- *Dochází na daném školském zařízení k plnění výukových cílů?*
- *Využívá učitel při vyučování dostatečně variabilní metody a způsoby, vhodné k obohacování vyučovacího procesu za účelem plnění výchovně vzdělávacích cílů?*
- *Jsou na daném školském zařízení stanoveny normy pro hodnocení žáků? Je zde podporováno sebehodnocení žáků?*
- *Přispívá třídní a školní klima k zefektivňování a zkvalitňování výuky? Může se v této škole snadno objevit a rozšířit šikana?*
- *Je práce učitelů a vedení školy dostatečně důsledná či nikoliv?*
- *Jak jsou na tom školy v oblasti materiálních, technických a hygienických podmínek?*

## **4.2. Cíle a kritéria autoevaluace**

Na autoevaluační proces jsou v poslední době kladeny stále větší požadavky. Za účelem kvalitně odvedené práce je nutné přesně si určit metody, pomocí kterých chceme stanovených cílů dosáhnout. Výsledky tohoto procesu musí být co nejvíce objektivní, aby byly dále použitelné.

Na základě vymezených oblastí si škola sama stanovuje výchovně-vzdělávací a rozvojové cíle, a to ještě před začátkem autoevaluačního procesu. Cílem rozumíme jakýkoliv zamýšlený či očekávaný výsledek, kterého se pomocí zvolených aktivit snažíme dosáhnout. Za nejdůležitější cíl se považuje zhodnocení současného stavu, tj. sběr informací o situaci ve školském zařízení (*zda ŠVP pomáhá učitelům v jejich výchovně-vzdělávací práci; zda je ve škole příznivé sociální klima*). Právě tyto informace se stávají významným zdrojem pro

vytvoření kvalitní zpětné vazby, pomocí které jsme schopni vybírat prostředky určené ke zkvalitňování výchovně-vzdělávací práce školy. Nesmíme opomenout fakt, že autoevaluační proces může být úspěšný i v případě, že nejsou splněny stanovené cíle.

Kritéria nebo také indikátory nám umožňují zcela přesně konstatovat současný stav dané školy. Následující srovnávání výsledků z různých časových období nám pak poskytne jednoznačný přehled o vývojových změnách. Kritérii nebo také indikátory kvality školy mohou být také informace související se zvolenými oblastmi autoevaluace. Takovým kritériem se tedy stává například *sumarizující informace o spokojenosti rodičů s prací dané školy, o úspěšnosti žáků, o dalším uplatnění absolventů* a řada dalších.

K práci školy patří i vytyčování si tzv. dílčích cílů, které nám slouží ke zjištění informací o počátečním stavu. Příkladem dílčího cíle může být například *snaha zvýšit počet žáků, kteří budou přijímáni na vybraný typ střední školy, zřízení volnočasových a doučovacích kroužků*.

Je zcela zřejmé, že jednotlivé dílčí cíle spolu úzce souvisejí. K úspěšnému plnění dílčích cílů je nutné, aby zde existovala podřízenost vyšším cílům, aby jejich počet nepřekročil hranici únosnosti, aby byl každý cíl přesně definován, aby byl celý proces důsledně zdokumentovaný, a tudíž použitelný pro další zkoumání.

#### **4.2.1. Práce „kritického přítele“**

Při hodnocení školy se jeví jako velmi účinná spolupráce dané školy s jinou školou či školami. V tomto případě hovoříme o druhé škole jako o tzv. „kritickém příteli“.

Kritický přítel by měla být tedy osoba nebo instituce, stojící mimo dění školy, která je však dostatečně seznámena s vlastnostmi daného školského zařízení a podmínkami ovlivňujícími jeho činnost. Důležitou roli hraje kritický přítel při pozorování práce školy a plnění stanovených cílů. Musí být schopen objektivního nazírání na danou problematiku z různých úhlů pohledu, klást klíčové dotazy v kolegiálním duchu, dovolit ostatním vést s ním otevřenou diskusi.

Spolupráce kritického přítele a školy může být poznamenána i mnohými negativními vlivy. Této situaci je možno předejít, pokud budou systematicky plněny požadavky, vztahující se na jeho práci. Kritický přítel by neměl skrývat své úmysly, měl by být naopak otevřený a upřímný. Měl by umět naslouchat, porozumět strukturám školy, její kultuře. Měl by vznášet smysluplné návrhy, které je schopen důsledně obhájit. Měl by být schopen vést diskusi a

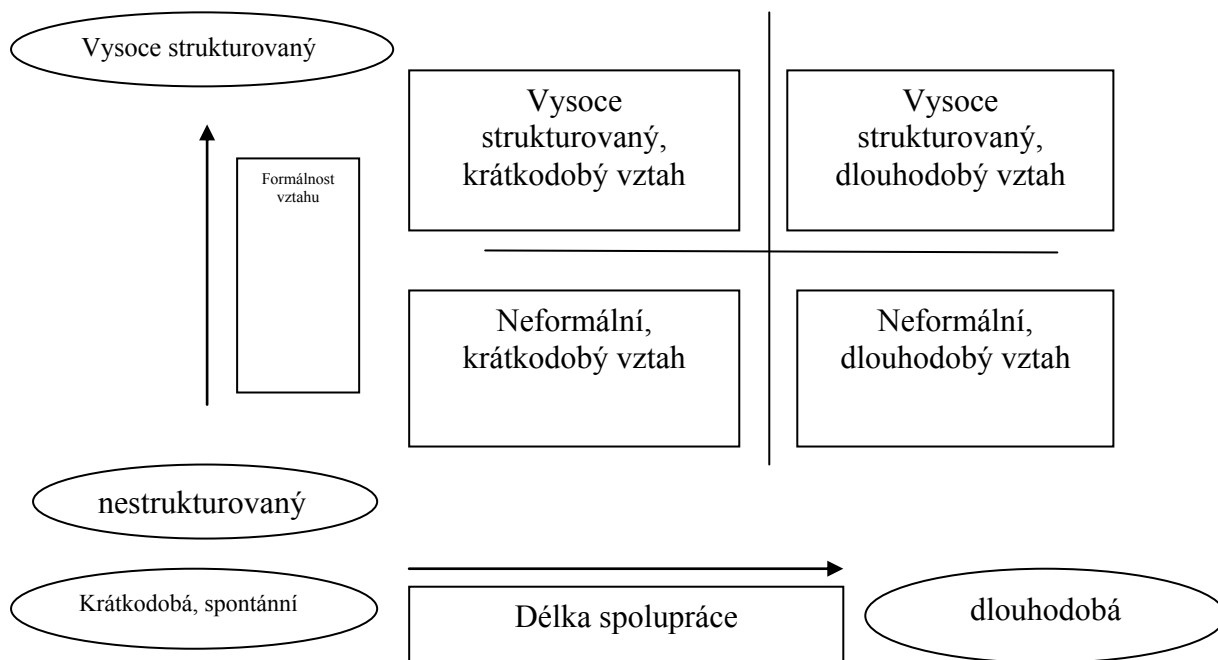
všestranně komunikovat, pracovat s výzvou a využít při tom své profesní a osobní zkušenosti a v neposlední řadě by měla jeho činnost být organizaci prospěšná.

I když bychom se mohli v praxi setkat s celou řadou kritických přátel, není vždy pravidlem, že by byly vždy splněny všechny požadavky výše uvedené. Podle formálnosti vztahu a délce působení na škole rozlišujeme, v jaké fázi se jeho činnost nachází a s jakým problémem se dané školské zařízení potýká.

Kritický přítel musí být schopen bezprostředně reagovat na stávající problémovou situaci. Musí být proto vybaven vhodnými kompetencemi, zahrnujícími udělování užitečných rad, sdílení svých znalostí s ostatními, schopnost moderování schůzek, strukturování a efektivní řízení celého procesu, navazování kontaktů a mnoho dalších. Od kritického přítele se očekává, že bude všem pedagogickým pracovníkům dodávat jistotu a odvalu, že jim plně vysvětlí význam právě probíhajícího procesu na jejich škole.

Úspěšná spolupráce mezi školou a kritickým přítelem je založena na několika jednoduchých principech: spolupráce mezi ním a školou by měla být co nejpřesněji a co nejjednodušeji definována; nepovažuje se za nutné, aby se spolupráce omezovala pouze na kontakt s vedením školy, přínosnější se stane, když bude zaměřena i na rodiče a žáky; přehnaná kritika může být bolestivá a spíše školu poškozující, proto je potřeba kombinovat ji i s citlivým a zohledňujícím přístupem.

Obr. č. 2: Formy vztahu kritického přítele a školy [5]



### **4.3. Nástroje autoevaluace**

V souladu s autoevaluačním plánem si musí škola vymezit ty nástroje, které bude při své činnosti používat.

Některé jevy je škola schopná analyzovat na základě informací a posudků jednotlivých pedagogických pracovníků školy. Ti mohou při své činnosti využívat metod řízeného rozhovoru a moderovaných diskusí se žáky. Nedocentitelným zdrojem informací se stává rovněž školní dokumentace, která obsahuje potřebná data týkající se spolupráce rodičů a školy, úspěšnosti absolventů a mnoho jiných.

Dalším velmi často užívaným a účinným nástrojem autoevaluace je bezpochyby dotazník. Ten bývá zpravidla adresován rodičům, žákům a pedagogickým pracovníkům, přičemž jeho technická a stylistická kompozice se zpravidla uzpůsobuje cílové skupině.

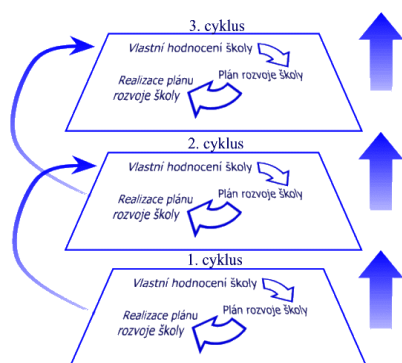
Specializované testy, vytvořené různými typy agentur (Scio, Kalibro), slouží k hodnocení a k následnému porovnávání studijních výsledků žáků různých škol. Zdrojem inspirace výběru testových úloh se může stát celá škála testů vytvořených na základě mezinárodních výzkumů.

Významným a obtížněji hodnoceným aspektem práce školy je bezpochyby výuka. V tomto případě by měla autoevaluační činnost pramenit z iniciativy příslušného pedagogického pracovníka. Ten by měl mít k dispozici kvalitně vybudovanou zpětnou vazbu, umožňující mu kdykoliv kontrolovat a hodnotit výsledky svého výchovně-vzdělávacího působení. Samotné hodnocení a sebereflexe ze strany pedagoga však nestačí, do skutečně efektivního autoevaluačního procesu se musí zapojit celé vedení školy, jehož povinností je důsledně, systematicky a pravidelně kontrolovat své kolegy. Sledování ostatních pedagogů by nemělo být založeno jen na ojedinělých hospitacích, vedení školy by mělo mít alespoň částečně ucelený přehled o práci svých kolegů, tedy o tom, jak si učitelé výuku plánují, realizují, jaké výukové cíle si stanovují a podobně.

### **4.4. Autoevaluační proces**

Neexistuje žádné omezení, podle kterého by byly všechny školy nuceny pracovat stejným způsobem. Naopak, každé školské zařízení si musí najít svou vlastní cestu, uzpůsobenou jeho podmínkám. Samotný proces by měla předcházet důkladná analýza všech

získaných informací, stanovení primárních a sekundárních cílů a způsobů jejich dosahování. Situace na školských zařízeních nesmí být ani podceňována, ale zároveň ani přeceňována. Vedle sebe zde musí na jedné rovině existovat funkční vedení, ochotní a chápaví rodiče a především taktní, spravedliví pedagogové a příznivé sociální klima celé školy. Jedná se tedy o velmi složitý proces vyžadující kvalitní přípravu.



Obr. č. 3: Analýza cyklů řízení změny [6]

U autoevaluačního procesu sledujeme několik vývojových fází:

#### a) FÁZE MOTIVAČNÍ

Počátek motivační fáze je totožný se zrodem myšlenky provádět sebehodnocení. Je charakterizována navazováním hlubších kontaktů mezi jednotlivými činiteli procesu. Motivační fáze je dobou růstu, nadšení a sympatií a zároveň dobou hledající odpovědi na otázky typu: *proč je důležité provádění autoevaluační činnosti, proč na škole vznikl daný problém a jakým způsobem ho budeme řešit.*

Pro české školy je dnes již povinností provádět pravidelné sebehodnocení. Touto skutečností může být bezprostředně ovlivněn průběh motivační fáze, a to i v negativním slova smyslu.

#### b) FÁZE PŘÍPRAVNÁ

V této fázi je nutné, aby si škola zvolila způsob, jakým bude sebehodnocení provádět. Činnost vedení školy a dalších organizátorů procesu se soustředí především na volbu vhodných nástrojů, metod, vytyčování cílů, stanovování pravidel, vytváření podmínek. Buduje se zde skupina hlavních organizátorů, rozdělují se jednotlivé role a pravomoci, sestavuje se časový plán.

Toto období může být velmi často doprovázeno zvýšeným napětím mezi hlavními aktéry, neboť se jedná o dobu plnou rozhořčených diskusí, zmatku a výměn názorů.

V přípravné fázi je velmi užitečné spolupracovat s dalšími dostatečně fundovanými externími pracovníky (např. rady kritického přítele), jejichž zkušenosti a znalosti by mohly být škole ku prospěchu.

#### c) FÁZE REALIZAČNÍ

Konečně dochází k zaplňování volných míst, vyplňování trhlin, jednotlivé plány a projekty dostávají konkrétní podobu uzpůsobenou podmínkám školy. Společně s naplňováním jednotlivých cílů a projektů přichází i jejich kontroly a následné korekce. Je vytvořen vzorec s finálním počtem proměnných a udaným způsobem jejich měření, kterým se organizační tým při své práci řídí.

V této fázi organizátoři postupně kumulují získaná data jak kvantitativní, tak kvalitativní podoby, jež jsou určena k dalšímu zpracování a vyhodnocování.

#### d) FÁZE EVALUAČNÍ

Získaná a vyhodnocená data se v této fázi stávají nejdůležitějšími podklady pro závěrečnou zprávu. S definitivní platností je rozhodnuto o dalším vývoji školy, jehož hlavní body, úkoly a cíle jsou součástí evaluační zprávy.

#### e) KOREKTIVNÍ FÁZE

V závěrečné fázi se organizátoři autoevaluačního procesu soustředí zejména na udržení stavu, snaží se opravit či odstranit krizová místa. Neuskutečnitelné cíle je potřeba přehodnotit, popřípadě zcela ze systému vypustit. Rovněž může dojít k přeorganizování celé práce školy, k zavedení mimořádných kroužků či k jiným systémovým změnám.

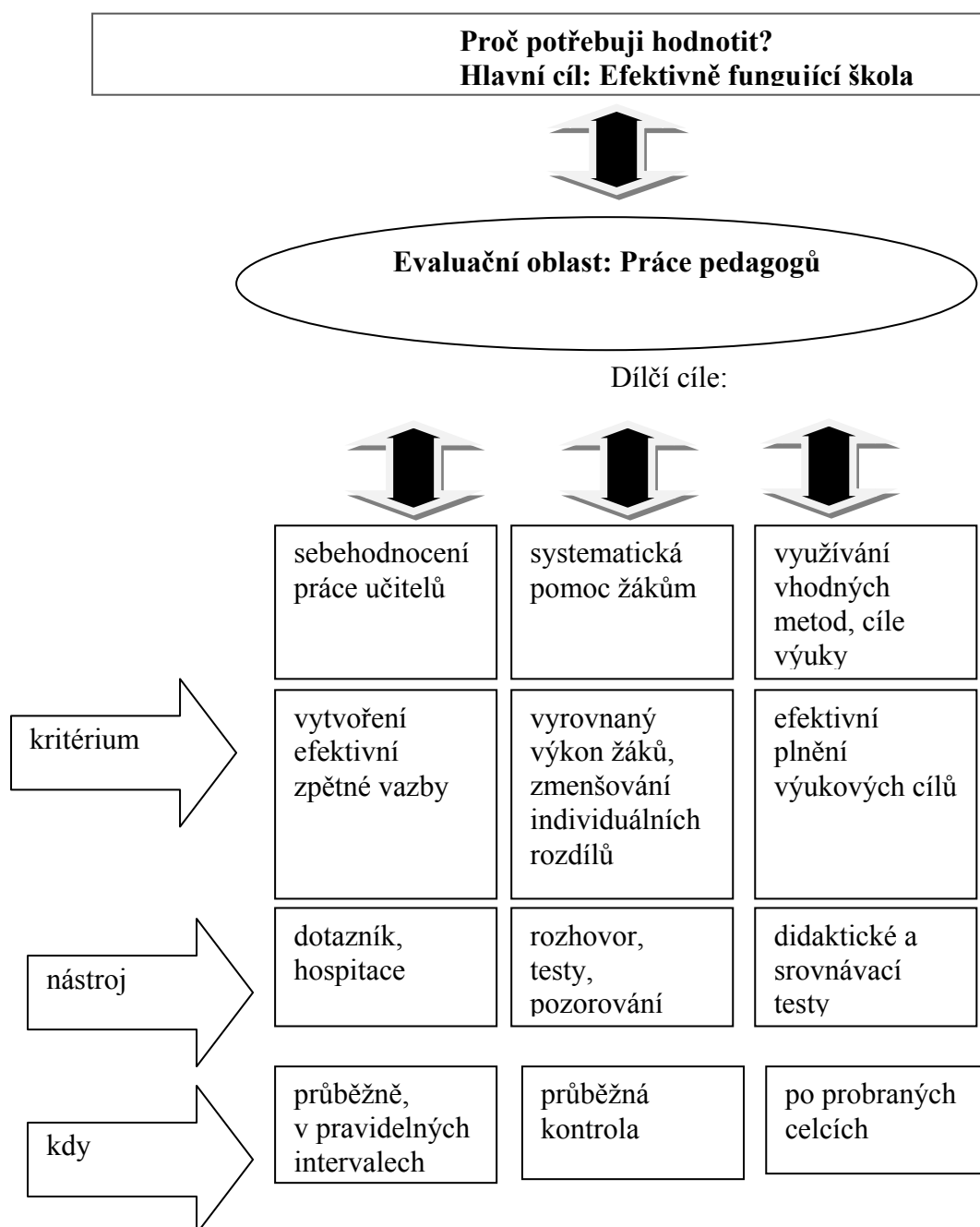
Přestože mají evaluační fáze celkem striktně vymezenou svou působnost a účel, není možné určit předem délku jejich trvání. Podle předních odborníků (Nevo, MacBeath, Nezvalová) při podrobnější analýze celého procesu a jeho fází narazíme na několik kroků, jež jsou jeho přímou součástí a u kterých nelze přesně určit, v kterém okamžiku proběhnou.

Prvním krokem je pochopit evaluační problém, to znamená objasnit, jaký problém chceme vlastně řešit, jak zasahuje do činnosti školy, jakým způsobem ho odstraníme. Přitom nesmíme opomenout, že způsob, který zvolíme pro konečné řešení, musí být v souladu s chodem školy a s jejím současným stavem. Jakmile jsou příslušné řídicí orgány obeznámeny s problémem a mají stanovené cíle, je načase začít s koncipováním evaluačního plánu včetně

výběru oblastí, kritérií, indikátorů, nástrojů atd. Po shromáždění relevantního množství dat a informací přichází na řadu jejich podrobná analýza. Výsledky zkoumaného procesu zaznamenáváme do evaluační zprávy, obsahující mimo popisu stavu a problému, také doporučení, jak odstranit problémy a na straně druhé, jak posílit příznivé vlivy. Posledním krokem se pak stává zavedení dohodnutých změn a inovací.

Všechny kroky a fáze se tedy vyznačují velkou mírou flexibility, a to jak ve smyslu časového rozložení, tak technických možností. Právě tato vlastnost umožňuje aplikovat uvedený proces na všech školských zařízeních.

Obr. č. 4: Příklad schématu autoevaluace školy do ŠVP



## 4.5. Výhody a nevýhody autoevaluačního procesu

Každý vědecký výzkum či objev s sebou přináší řadu výhod, ale na druhou stranu i úskalí. Nejdůležitějším bodem na cestě k úspěšnému sebehodnocení školy je pochopit PROČ a JAK. V českém školském systému tvoří základnu autoevaluačních procesů kurikulární dokumenty jako Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program a některé vyhlášky ministerstva školství včetně Školského zákona.

Co si vlastně máme představit pod pojmem sebehodnocení školy a co jeho provádění obnáší? Provádět autoevaluační činnosti a procesy pro školu znamená, převzít veškerou odpovědnost za svou činnost, tedy i za veškeré zjištěné negativní či naopak pozitivní aspekty s ní spojené. Sebehodnocení se rovněž aktivně podílí na zvyšování autonomie škol, neboť je pouze na škole, aby pomocí příslušných metod odhalila svoje nedostatky, které pak bez vnější intervence eliminuje a následně likviduje.

Při podrobnější analýze je zřejmé, že proces sebehodnocení nemusí být užitečný pouze pro dané školské zařízení, nýbrž i pro pedagogické pracovníky. Sebehodnocení je vlastně systematickým procesem hledání odpovědí na otázky. Umožňuje zlepšovat komunikaci, navazovat kontakty a možnost zdravé rivality mezi názory jednotlivých pedagogických pracovníků. Autoevaluační procesy jsou hnacím motorem změn, pomáhají institucím vybírat účinné mechanismy schopné rychlé a „bezbolestné“ změny. Úspěšná změna znamená pro školu zvýšení prestiže, neboť lepších výsledků docílila škola jen díky vlastnímu vynaloženému úsilí, tudíž zároveň poukázala i na svou konkurenceschopnost na současném trhu. Významnou a důležitou roli zastává v sebehodnotícím procesu kritický přítel, jenž školu podrobuje kritické, ale zároveň přátelské výpomoci.

Každá změna je velmi složitý a dynamický proces, původní činitelé mohou snadno ztrácet své pozice a získávat nové, se kterými se nemusí dostatečně rychle a důsledně ztotožnit. Podobná situace může nastat i v českém školském systému. Organizační a personální změny mohou výrazně ovlivnit chod celé instituce.

Problém nastává i v případě rozhodování o vedoucím celého procesu, nezdá se z okolí ozývají nespokojené hlasy hovořící o profesní vyčerpanosti a nespokojenosti, podmíněné navíc nedostatečným finančním oceněním. Logicky by roli lídra celého procesu měl převzít ředitel, skutečnost ovšem může být odlišná. Po výběru dostatečně fundovaného vedoucího procesu, nastává problém s volbou jeho podřízených, neboť uvedená činnost vyžaduje přinejmenším znalost pojmové soustavy a využívaných nástrojů. Velmi užitečným

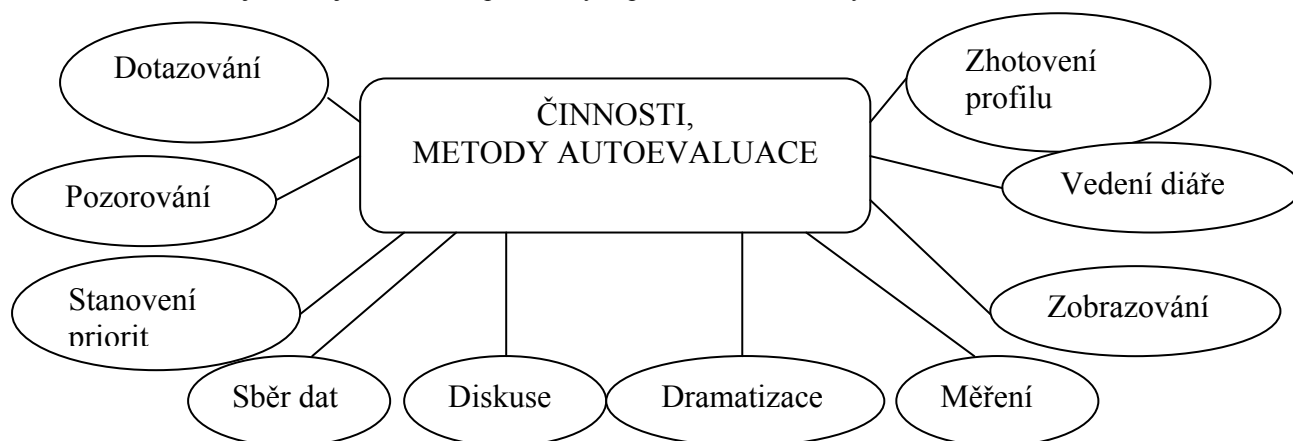


se tedy jeví další školení pedagogických pracovníků. V tomto případě se však může objevit rozpor týkající se otázky platby a časové náročnosti, s níž by bylo příslušné školení bezpochybně spojeno. Dalším kamenem úrazu se stává využití školských zdrojů a investic. Poskytuje současné rychlé životní tempo vůbec prostor pro nějakou změnu?

## 5. Metody autoevaluace

Úspěšné sebehodnocení školy je spojeno s výběrem a následným užitím účinných nástrojů a souboru aktivit, na jejichž základě jsme schopni vytvořit jednoduchou skladbu nejčastěji využívaných autoevaluačních činností:

Obr. č. 5: Schéma nejdůležitějších činností prováděných při autoevaluaci školy



### 5.1. Dotazování

Dotazování, a to ať už písemné či ústní, patří bezesporu k nejužívanějším a nejrozšířenějším metodám vůbec. Zdrojem informací se v tomto případě stávají výpovědi dotazovaných, které jsou určeny k následnému využití.

#### 5.1.1. Rozhovor

Jedná se o významný evaluační prostředek, založený na přímé sociální interakci mezi výzkumným pracovníkem a respondentem. Bezprostřední kontakt mezi oběma aktéry umožňuje vytvoření důvěrné atmosféry, a tudíž i snadnější získávání potřebných informací. Nespornými výhodami této metody je rovněž její flexibilita a možnost přizpůsobovat otázky okamžitým situacím.

Typologie rozhovorů je velmi rozmanitá. Existují rozhovory otevřené a uzavřené, lišící se šíří odpovědí. Strukturované či nestrukturované, umožňující stanovení sady otázek týkajících se zvoleného tématu. Dále může jmenovat například standardizované, nstandardizované, kvalitativní a kvantitativní.

Při podrobnější analýze můžeme vyzorovat několik fází, kterými rozhovor prochází. Zpravidla bychom měli začínat tzv. úvodní fází, v níž respondenta seznámíme s tématem a cílem rozhovoru, jeho délkou, formou otázek. Samotné vedení rozhovoru spočívá v kladení otázek a získávání příslušných odpovědí, přičemž je v kompetenci moderátora korigovat celou diskusi. Rozhovor by měl být ukončen krátkým shrnutím získaných informací spojených s plánem dalšího postupu a doporučení.

Pedagogové by měli být ve své činnosti obezřetnější než většina výzkumných pracovníků. Hlavním objektem jejich činnosti jsou žáci, tedy osoby o několik kategorií mladší a nezkušenější. Povinností učitele je tyto základní vlastnosti nepodceňovat, ba naopak věnovat jim dostatečný prostor. Pokud vede pedagog rozhovor se žákem, musí se snažit najít co nejcitlivější způsob. Neměl by působit jako kárající kantor, ale jako obyčejný přítel, pro kterého jsou žákovy názory důležité a navíc je i plně akceptuje. Klíčovým problémem se tedy stává vytvořit žákovi prostředí, kde se cítí bezpečně a kde se může svěřit se svými problémy.

### **5.1.2. Dotazník**

Metoda využívající práci s dotazníky patří k nejoblíbenějším metodám vůbec. Dotazník je výzkumný, diagnostický a evaluační nástroj sloužící ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování. Písemná forma umožňuje snadnější porovnání získaných dat a navíc poskytuje adresátovi dostatečné soukromí.

Metodologické prvky jsou zakomponované již v samotné výstavbě dotazníku, jehož základem je soubor vhodně strukturovaných otázek týkajících se určitého tématu. Cílovou skupinou se v tomto případě stávají rodiče, učitele a žáci. Dotazníky určené rodičům se soustředí zejména na vztah školního a domácího prostředí, učitele testujeme zejména v oblastech osobního a profesního rozvoje. Nejobezřetnější musíme být při tvorbě žákovských dotazníků týkajících se zpravidla školního klimatu a práce učitelů.

Poněkud obtížnější je určit míru objektivitu vyplněných dotazníků. Samostatnost, možnost volby, nejasné formulace otázek, výběr respondentů, nejasně uvedený cíl, tyto všechny aspekty se mohou výrazně odrazit na jeho celkové kvalitě a zpracovanosti.

Podobně jako je tomu u rozhovoru, i u dotazníkové metody existují určitá pravidla, která by se při jejím vytváření či užívání měla dodržovat.

## Tvorba dotazníků

Jak již bylo řečeno, základním stavebním kamenem dotazníku jsou vhodně vytvořené a formulované otázky. Na základě stupně standardizace, hovoříme o otázkách uzavřených a otevřených. Uzavřené otázky poskytují snadněji zpracovatelné a porovnatelné informace. Otevřené otázky sice nabízejí dotazovateli možnost přesněji formulovat svůj názor, ale na druhé straně se obtížněji vyhodnocují. V současné době jsou známy i jiné alternativy otázek, například tzv. dokončování vět znamenající zároveň limitovanou svobodu a možnost individuality.

Vytvořený dotazník se nejprve doporučuje vyzkoušet s vybranými osobami, reprezentujícími cílovou skupinu. Tímto způsobem můžeme předcházet pozdějším komplikacím, pramenících zejména ze špatné formulace otázek.

### Druhy otázek (příklady):

#### a) Dichotomní kategorie odpovědí

Dotazovatel má při vyplňování možnost vybírat si ze dvou odpovědí, obvykle se jedná o dva protikladné argumenty. Takto strukturované dotazníky se sice vyznačují velkou praktičností, bohužel ale nemají universální možnost použití.

Př.

*Pokud mám ve škole s probíranou látkou nějaký problém nebo něčemu nerozumím, téměř vždy mi moji učitelé pomohou.      **Ano- Ne***

*Výběr zájmových kroužků, provozovaných naší školou, mi umožňuje využít lépe svůj volný čas a přitom se něco nového naučit nebo dozvědět. **Souhlasím- Nesouhlasím***

#### b) Odpovědi s výběrem možností

V tomto případě jsou k dispozici nikoli dvě, ale několik odpovědí, přičemž si dotyčný sám volí nejpřesnější alternativu. V některých případech se setkáváme se symbolickým značením odpovědí či škálami.

Využívání hodnotících stupnic poskytuje dotazovanému širší reakci na zadaný problém a zároveň i možnost vyjádřit neutrální stanovisko. Na první pohled by mohlo být škálové měření považováno za velmi přesné, skutečnost je však jiná. U nepřiměřeně abstraktní škály si nemůže být hodnotící pracovník jistý, zda dotazovaní správně pochopili význam otázky a své zvolené odpovědi.

Př.

1) *Práci v hodinách a úkoly svých žáků se snažím kontrolovat:*

- a) *Pravidelně, zhruba ve stejných časových intervalech*
- b) *Příležitostně, obvykle si volím pouze úzký vzorek studentů*
- c) *Zřídka, pouze pokud je to ode mne přímo vyžadováno*
- d) *Nikdy, mí žáci kontroly nepotřebují*

2) *Jak jsem se cítil po třídní schůzce?*



3) *Můj učitel matematiky je odborníkem ve své činnosti.*

Zcela souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vůbec nesouhlasím
-----------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

### 5.1.3. Průzkum, anketa

Další evaluační metoda využívající při shromažďování dat dotazování příslušných cílových skupin. Povinností organizátora průzkumu je získávat a shromažďovat potřebná data. V našem případě se tedy snažíme získávat takové informace, které nám pomohou vysvětlit zvolené aspekty školního života, výuky.

Za témata vhodná k průzkumu můžeme považovat: „*Využití interaktivních učebních pomůcek ve výuce*“; „*Vliv dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na efektivitu výuky*“; „*Rodiče a jejich ochota spolupracovat se školou*“.

Po stanovení tématu je vedoucí průzkumu nucen vyhotovit protokol o prováděné činnosti, a to buď písemnou či digitální formou.

Př.

*Téma: Vztah vybraných žáků k vyučovacím předmětu fyzika (diferenciace chlapců a dívek)*

*Ukazatele:*

- *Srovnání výsledků výkonů chlapců a dívek ve fyzice*
- *Čas věnovaný domácí přípravě a míra pracovního nasazení*
- *Motivace žáků ke studiu fyziky (vnější i vnitřní) a další*

#### 5.1.4. Deník

V písemné podobě zaznamenáváme profesní i osobní zkušenosti jednotlivce. Díky pravidelnému zápisu nezkreslených údajů se deník může stát nejen významným evaluačním, ale i sebereflektivním nástrojem. Víc než u jiných metod je zde vyžadována diskrétnost, neboť se jedná o soukromý zápis. Číst v něm mají povoleno pouze osoby, kterým to autor dovolí.

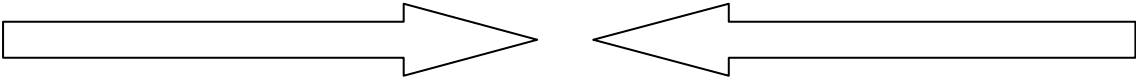
S vedením deníku není spojená žádná striktní šablona umožňující pouze jednu možnou cestu vyhotovení. Tento nástroj nabízí možnost všestranné aktivizace žákových potřeb a postřehů.

#### 5.1.5. Analýza silového pole

V reálném světě vždy proti sobě působí dvě síly, jedna z nich dodává impuls, druhá na ni reaguje. Jak se ukazuje, princip, na kterém jsou založeny fyzikální zákony, je využitelný i v autoevaluačním procesu škol. Prostřednictvím analýzy silového pole může pedagog identifikovat dvě zpravidla protichůdné síly ovlivňující učení, postoje, práci žáků, tedy celý výchovně-vzdělávací proces a všechny jeho činitele.

Tab. č. 4: Vztah učitele a žáka

*Př. Vztah učitele a žáka*



<i>Proč mám k učiteli dobrý vztah</i>	<i>Proč mám k učiteli špatný vztah</i>
<i>- je spravedlivý, chápe mé potřeby a přání</i>	<i>- chová se autoritativně, mé názory ho nezajímají</i>
<i>- snaží se mi pomoci vyřešit mé problémy</i>	<i>- mé problémy ho nezajímají, zjednodušuje je</i>
<i>- chápe změněnou rodinnou situaci, je taktní</i>	<i>- žáky dělí na své oblíbence a neoblíbence, neposkytuje mi možnost zpětné vazby</i>

## **5.2. Pozorování**

Jedna z bezpochyby nejpřirozenějších lidských činností, spočívá ve sledování smyslově vnímatelných jevů, tj. chování jednotlivců, průběh dějů. Pozorovatel se může při své činnosti dopustit mnoha chyb různé závažnosti, především se může jednat o tendence vidět věci jinak, než se jeví, trpět předpojatostí a mít předsudky.

Metodu pozorování je nejvhodnější využít na počátku autoevaluačního procesu, jelikož nevyžaduje takové množství podkladů a materiálů, jako je tomu u ostatních metod. Pokud se ovšem vedení školy rozhodne cíleně a systematicky sledovat určité jevy, mělo by si uvědomit, že by jejich činnost neměla nikterak ovlivnit chod školy a že by do ní mělo být zapojeno co nejvíce učitelů. Při pozorování je zřejmé, že dojde k přesunu ohniska zájmů z široké škály aspektů života školy pouze na některé.

### **5.2.1. Druhy a průběh pozorování**

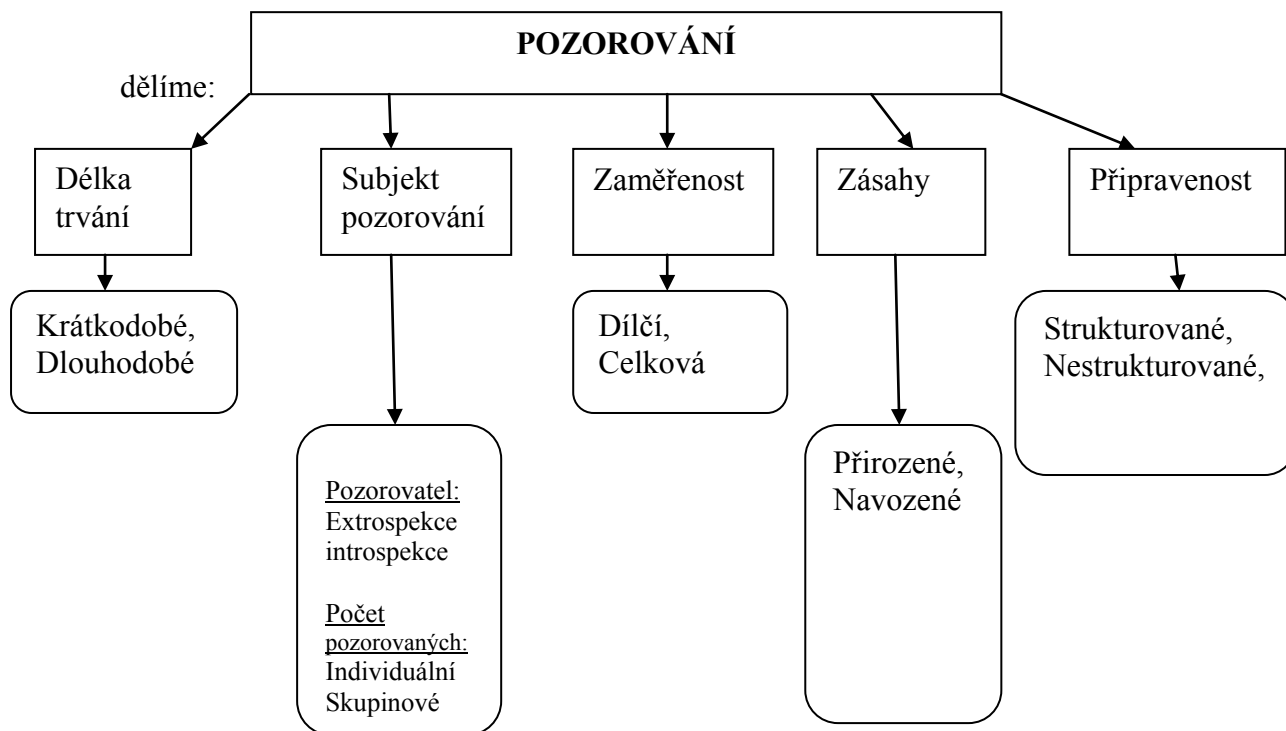
Druhů pozorování máme několik. Na základě délky trvání dělíme pozorování na krátkodobé a dlouhodobé, podle zkoumaného subjektu rozlišujeme extrospekci a introspekci (subjektem je pozorovatel sám), dále pak na individuální a skupinové, jež jsou založena na celkovém počtu subjektů. Podle účasti na celém výzkumu dělíme pozorování na přímé a nepřímé. Zkoumaný jev můžeme také podrobit pozorování celkovému či dílčímu. Pokud si pozorovatel sám striktně stanoví pravidla, za kterých bude pozorování probíhat, hovoříme o tzv. strukturovaném pozorování, v případě opačném, pak o pozorování nestrukturovaném či volném.

Jak již bylo řečeno, tuto metodu můžeme provádět ve třídě i mimo ni, subjektem pozorování se může stát celý kolektiv, nebo i jednotlivec. Za nejúčinnější formu zápisu je považován obvykle deník, kam si pozorovatel zapisuje své postřehy. Stejnou úlohu pak mohou plnit i různé záznamové archy popřípadě protokoly.

Výzkumný tým si nejprve musí jasně stanovit cíl, kterého chce dosáhnout (př. objektivní poznání osobnosti určitého žáka). Po určení cíle je nezbytně nutné, aby si tým sám určil podmínky, za kterých bude pozorování probíhat, tedy zda se bude jednat o pozorování přirozené či navozené, strukturované či volné. Před prováděním samotné činnosti si pozorovatel zvolí jemu nejvýhodnější techniku shromažďování dat. Poté přichází na řadu

analýza a interpretace výsledků činnosti. Celou činnost by měla doprovázet snaha o sebereflexi pozorovatele.

Obr. č. 6: Schéma- Druhy pozorování, přehledně



### 5.2.2. Vzájemné hospitace a pozorování žáky

Metody vzájemné hospitace a pozorování kantorů žáky využilo již mnoho školských zařízení. Jedná se o metodu, která je založena na vzájemné dohodě mezi učiteli, popřípadě mezi učitelem a žákem. Hlavní roli v celém procesu hrají dvě skupiny aktérů, pokud jde o vzájemnou hospitaci mezi kantory, je zde pravděpodobnost přátelské spolupráce. Samozřejmě pouze v případě, že se jedná o skutečně kvalifikované pracovníky, kteří jsou schopni přijmout své chyby a pokusit se je opravit, a to i v případě omezení svého vlastního blaha. Pokud roli hlavního pozorovatele zastává žák daného učitele, může dojít k tomu, že pozorování bude do určité míry zkresleno, a to v tom smyslu, že žák si vůči kantorovi nedovolí žádných vážnějších kritických poznámek, a to i v případě, že by jeho kritika byla oprávněná.

Hlavní přínos využívání těchto metod spočívá ve vzájemném uvědomění si jednotlivých rolí a jejich důležitosti. Učitelé mají větší možnost obohatit své zkušenosti praxí svých kolegů. Žáci si na druhou stranu uvědomí důležitost postavení pedagoga a všechny



výhody a nevýhody s ním spojené. Mohou poznat, kde i oni dělají chyby a jak by mohli sobě i kantorovi usnadnit celou situaci.

### **5.2.3. Stínování**

Stínování neboli shadowing, patří také k evaluačním metodám založeným na pozorování. V tomto případě má celá činnost dlouhodobější ráz a soustředí se spíše na jednotlivce nebo malé skupinky. Sledování projevů a činností osob a skupinek je spojeno s kladením dotazů hledajících odpovědi na otázky smyslu jejich konání.

Zvolená osoba je po určitý časový interval neustále doprovázena pozorovatelem, který její činnost, projevy a výkony sleduje a analyzuje. Stínování je jednou z mála metod, která je skutečně prospěšná pro obě dvě strany, jelikož nám umožňuje zjistit skutečně cenné informace o chodu školy, o celkovém posouzení řídicích procesů, o práci jednotlivce a na straně druhé rovněž zjistit, v čem se druhá osoba dopouští chyby, kdy jedná naopak správně.

## **5.3. Stanovování priorit**

### **5.3.1. Rychlé řazení, rychlé třídění s řazením priorit**

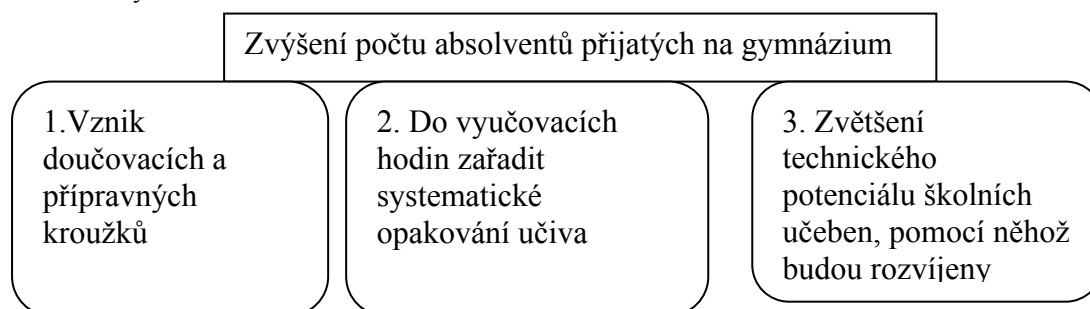
Rychlé řazení patří k jedné z nejoblíbenějších metod. Princip je snadno pochopitelný a nekomplikovaný, spočívá v řazení kartiček s různými výroky. Oproti jiným písemným metodám je rychlé řazení zábavnější. Jednoduchý mechanismus nám umožňuje snadněji se orientovat v názorech druhých a hlavně v tom, proč skupiny či jednotlivci zvolené názory zastávají a preferují je před ostatními.

Realizace rychlého řazení spočívá v tom, že vybraná skupina obdrží určitý počet kartiček, obsahujících výrok týkající se relevantního tématu. Předpokládejme, že zvoleným tématem je například: *zvýšení počtu absolventů přijatých na určitý typ střední školy*, kartičky tedy budou obsahovat výroky z této oblasti a úkolem skupiny je pak seřadit je například podle časového rozvržení.

Rychlé třídění s řazením priorit pracuje na stejné bázi jako předchozí případ. Pouze nedělíme kartičky již podle časového rozvržení, nýbrž podle jejich důležitosti.

Pomocí této metody se mohou učitelé dozvědět skutečné mínění svých žáků o chodu školy, o jejich hodnotové orientaci, o učitelích samotných.

Obr. č. 7: Rychlé řazení kartiček



## 5.4. Sběr dat

Každý výzkum musí být podložen relevantním množstvím dat, nejinak je tomu i autoevaluačního procesu. V případě školského zařízení se celá situace zdá jednodušší, neboť veškerá činnost školy je podložena významnou materiální základnou. Výsledky získané analýzou těchto materiálů jsou velmi účinným prostředkem sebehodnocení.

### 5.4.1. Rozbor dokumentů

Jednou z možností, jak účinně plnit evaluační cíle školy je bezpochyby analýza příslušných dokumentů školy. Před samotnou analýzou je nesmírně důležité přesně popsat daný problém a způsob, jakým ho budeme řešit. Poté následuje výběr vhodných materiálů, ve kterých nacházíme odpovědi na své otázky.

Rozbor starších dokumentů nám nejen umožňuje relativně snadno a přesně zmapovat veškeré změny, ke kterým v průběhu let došlo, ale také poukázat na ty oblasti školské činnosti, které je potřeba zrevidovat. Při bližším pohledu by nám nemělo uniknout, že ani podrobný rozbor materiálů nám nemusí pomoci vyřešit daný problém, neboť může nastat situace, že jsou zápisky neúplné či příliš zastaralé a tudíž nepoužitelné.

Uveďme příklady alespoň několika typů školní dokumentace:

- *Zprávy o činnosti školy,*
- *Zápisy z pedagogických rad a dalších schůzí,*
- *Záznamy o žácích, absolventech*
- *Učební plány, učební osnovy*
- *Demografické údaje*

## 5.4.2. Portfolio

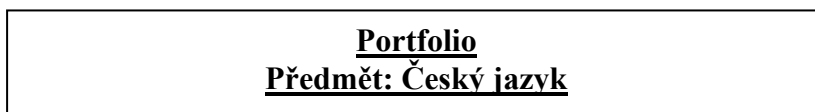
Jedná se o sbírku dokumentů a výrobků, jenž nám umožňují vytvořit si přehled o činnostech o výkonech jednotlivce či kolektivu. Pokud si portfolio vytváří žáci sami, jedná se o velmi účinnou formu sebehodnocení, neboť mají možnost, sami si ověřit, s jakým úsilím a jak dobře či špatně pracovali.

Kompletace portfolia a jeho následné hodnocení je vlastně jakousi opozicí vůči klasickému klasifikačnímu systému, jenž je založen pouze na úspěšném či neúspěšném skládání povinných zkoušek, přičemž důležitost a jedinečnost „vedlejších produktů“ je obvykle potírána.

Sbírku žákovských prací můžeme sestavovat několika různými způsoby. Záleží jen na kantorovi, zda žákům doporučí využít všech svých materiálů a výrobků nebo zda se budou orientovat pouze na ty oblasti, kde dosahují požadovaných výkonů.

Největší chyby se dopouští ti učitelé, kteří v žácích pěstují názor, že se v případě vypracovávání portfolia jedná pouze o technickou záležitost. Zhotovování sbírky vlastních výtvorů a výrobků a jejich následné hodnocení je věcí ryze osobní a navíc jde o jeden z nejdůležitějších procesů sebereflexe. Sebereflexi žáka je možné podnítit zavedením krátkých zápisků k jednotlivým materiálům, kde žák zdůvodní, co ho motivovalo k výběru daného tématu, stručně shrne obsah celého dokumentu a upozorní čtenáře na důležité pasáže textu. Neměli bychom však ani zde opomíjet existenci zpětné vazby a její vliv na žákovu práci a na jeho chování a jednání.

Obr. č. 8: Obsah žákova portfolia



Co může obsahovat:

- Písemné práce z mluvnice a literatury
- Referáty a záznamy o přečtené četbě- čtenářský deník
- Záznamy o navštívení kulturních akcí- kino, divadlo a stručný zápis o ději představení, proč se mi nelíbilo, co mi naopak přineslo
- Slohové práce- úvahy, fejetony, vypravování atd.
- Příklady jeho básnické či literární tvorby

## 5.5. Diskuse

Hovoříme o způsobu komunikace, kdy dochází k výměně názorů mezi jednotlivými účastníky. V pedagogice se setkáváme se dvěma využitími diskuse v praxi. Jedná se buď o jeden z typů pedagogické komunikace ve výuce, nebo o odbornou rozpravu na dané téma, jejíž úkolem je daný problém objasnit a následně najít odpovídající řešení.

Diskuse hraje významnou roli i u většiny evaluačních procesů. Právě na základě odborné rozpravy, dochází ke konfrontaci názorů jednotlivých aktérů.

### 5.5.1. Kolegiální hodnocení

Metoda kolegiálního hodnocení umožňuje přímou konfrontaci a výměnu odborných poznatků pedagogických pracovníků. Každý učitel získává dnes a denně ve své praxi různé zkušenosti, používá vlastní metody výuky, jiným způsobem klasifikuje, jinak probírá novou látku, ví kdy má žáky napomenout a kdy naopak pochválit. Tyto zkušenosti jsou však velice individuální a ne vždy použitelné u všech vzorků, k vytvoření a upevnění zpětné vazby by kantorovi mohly pomoci názory jeho kolegů.

Nejčastějším a nejoblíbenějším způsobem kolegiálního hodnocení jsou vzájemné návštěvy pedagogů během vyučování. Hodnotící kantor by měl být maximálně soustředěn na svou práci a poté to konzultovat se svým kolegou, uvádět argumenty proč schvaluje a neschvaluje jeho činnost.

Obr. č. 9: schéma pracovního listu pro kolegiální hodnocení

#### PRACOVNÍ LIST PRO KOLEGIÁLNÍ HODNOCENÍ

Vyučující:

Třída:

Datum:

Téma: *žák a jeho kompetence k řešení problému*

Indikátor	Hodnocení	Komentáře
Pokud mají žáci problémy s řešením úloh, učitel jim klade pomocné dotazy		
Podporuje žákovo samostatné uvažování		
Spojuje teorii s praxí, klade důraz na využití probírané látky v reálném životě		

--	--	--

### 5.5.2. Ohnisková skupina

Ohnisková skupina se skládá ze šesti až dvaceti členů. Pracovníci během výzkumu zjišťují názory těchto osob na dané téma, které pak představují reprezentativní stanovisko. Členem ohniskové skupiny se může stát pouze taková osoba, která splňuje předem stanovená kritéria. Skupiny můžeme sestavovat různými způsoby, může existovat skupina složená z žáků, z rodičů. Nejdůležitější charakteristikou uskupení pak musí být jeho dostatečná reprezentativnost. Při výběru žáků, musíme zapojit jednak aktivní, kteří se podílejí na činnosti školy, reprezentují ji na soutěžích a olympiádách, jsou členy školního parlamentů, ale na druhé straně i žáky pasivní. Podmínkou je, že se všichni členové musí aktivně účastnit diskuse, jedině tak můžeme zjistit a zaznamenat skutečně širokou paletu názorů.

## 5.6. Dramatizace

Nejedná se o často užívanou autoevaluační metodu, přesto pomocí ní lze znázornit určitá gesta, prožitky různých osob. Pomocí dramatizace můžeme vyzorovat stěžejní témata, která by měla být podrobena dalšímu zkoumání. Hraním rolí žáci mohou zhmotnit své názory na činnost školy a situace, ke kterým může dojít.

### 5.6.1. Inscenační metody a hraní rolí

Do dramatizace spadají inscenační metody a hraní rolí. Na základě využití inscenačních metod získáváme informace o tom, jak jednotlivé osoby vnímají situace ve škole. Jaké jsou jejich pocity a názory, co si myslí o celkovém kolektivu, o kolezích, o vzájemných vztazích mezi žáky a učiteli. Žáci mohou prostřednictvím dramatizace ukázat svůj vztah k učiteli, k určitým vyučovacím předmětům. Pokud zapojíme do inscenačních metod i mladší žáky, musíme si uvědomit, že bychom v tomto případě měli být opatrnější, otevřenější a tolerantnější.

Další příkladem dramatizace je hraní rolí. To je založeno na lidské schopnosti předvádět určité situace. Při hraní rolí dochází k propojení myšlení, cítění, vnímání a prožití. Vybraná scéna pak může mít povahu reálnou nebo ryze imaginární. Podoba evaluace školy určuje, zda bude hraní rolí připraveno předem či nikoliv. Přípravou však nemyslíme psaní

scénáře, ale pouhé nastínění děje, neboť hraní rolí má vycházet ze skutečné situace a ze zkušeností.

### 5.6.2. Vypravování příběhu

Vypravování, vzhledem ke své originalitě, patří k nejvýznamnějším slohovým a literárním útvarům. Své uplatnění v posledních letech našlo i v procesu sebehodnocení školy. Vypravěčem může být každý, ať už bereme v úvahu žáka, rodiče či učitele. Příběhy, které bude učitel svým žákům vyprávět, nepatří k nejběžnějším, neuslyšíme je na každém kroku.

Údělem příběhu není popsat pouze určitý jev, vykreslit určitou situaci, ale také dát posluchačům nějaké morální ponaučení, pomoci jim najít nové hodnoty.

V praxi může mít vyprávění různou podobu, ve třídě můžeme sestavit vícečlenné skupinky žáků a zvolit si téma, související se školou a vyučováním. Úkolem žáků je pak vymyslet krátké vyprávění. Před koncem hodiny by pak mělo dojít ke konfrontaci názorů jednotlivých žáků o tom, co měli jednotlivé případy společného a v čem byly výjimečné, popřípadě které pasáže by mohly být pro další vývoj přínosné a které naopak.

## 5.7. Měření

Při sebehodnocení školy nemůžeme vycházet pouze z imaginací a názorové pestrosti. Úspěšný proces sebehodnocení musí být založen i na zpracování kvantitativních dat.

### 5.7.1. Indikátory

Indikátory jsou statistické údaje, poskytující objektivní ukazatele vypovídající o stavu školy.

Obr. č. 10: Schéma-Indikátory kvality školního vzdělávání

#### INDIKÁTORY KVALITY ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

<i>Vzdělávací výsledky</i>	<i>Školní úspěšnost</i>	<i>Monitorování vzdělávání</i>	<i>zdroje</i>
Matematika, cizí jazyky a český jazyk, komunikační technologie	Míra dokončování středního vzděl., odpadávání ze studia	Evaluace, řízení vzdělávání, účast rodičů	Příprava a další vzdělávání učitelů, výdaje na vzdělávání

Hodnota indikátorů závisí na třech proměnných: technické okolnosti; koncepční otázky; principy práce školy

Indikátory musí být zaměřeny na trvale měřitelné vlastnosti. Pokud bychom měření neprováděli v pravidelných intervalech, nebyly by indikátory schopny předem upozornit na hrozící problém.

Indikátory by měly být snadno srozumitelné, to však neznamená, že jsou pro široký okruh osob i snadno definovatelné. Další vlastností indikátorů musí být reliabilita a validita. O reliabilitě hovoříme jako o spolehlivosti měřicího přístroje. Měření je platné a účelné pouze tehdy, když změříme to, co jsme chtěli měřit a co změřit potřebujeme.

### **5.7.2. Měření školních výkonů**

Pokud je škola kvalitní, nemusí to vždy znamenat, že zde žáci dosahují výrazně nadprůměrných výsledků a že mají jasnou představu o své budoucnosti. Srovnávání škol na základě výsledků nám umožňují indikátory „přidané hodnoty“.

Nejčastěji se výkonnost školy hodnotí na základě výsledků závěrečných zkoušek. Jednorázová měření výkonu nejsou dostatečně seriózní, proto je nutné provádět měření několikrát a nejlépe v pravidelných časových odstupech. Bohužel i při opakovaných měřeních se mohou vyskytovat soustavné chyby různé závažnosti. Při měření výkonů na základě výsledků závěrečných zkoušek často opomíjíme výchozí situaci žáka. Může nastat situace, kdy škola dosahuje dobrých výsledků jen proto, že na ní byli přijati velmi dobří žáci, nebo že všichni žáci závěrečnou zkoušku neabsolvovali.

Indikátory „přidané hodnoty“ slouží ke srovnávání naměřených a očekávaných hodnot. Podle toho, jaký je rozdíl mezi očekávanými a naměřenými hodnotami, určuje, zda žáci učinili ve škole pokrok či nikoliv. Stanovené očekávané hodnoty do určité míry počítají se zvláštnostmi a charakteristikami jednotlivých žáků, které ovlivňují výsledky závěrečných zkoušek. Správné určení očekávaných hodnot je závislé na spolupráci mezi školami, na předem stanovených normách či na vyhláškách výzkumných pracovišť a agentur.

Ukazatele přidané hodnoty můžeme využít k měření školních výkonů v jednom či ve více předmětech. Výpočet přidané hodnoty je nezřídka úkolem zvláštních agentur, neboť jde o velmi časově náročnou činnost a pedagogickým pracovníkům stačí v praxi pouze vědět, jak se interpretují výsledky. I přes srozumitelnost se mnohdy může stát, že jednotlivé indikátory potřebují další vysvětlení, a to zejména na těch školských zařízeních, kde nejsou pracovníci

zvyklí pracovat se statistickými údaji. Ukazatelé přidané hodnoty jsou sice univerzálně použitelné a účelné, nejsou však ničím jiným, než pouhým krokem v evaluačním procesu, poskytují pouze informace, nenabízejí však návrhy ani samotné řešení.

## **5.8. Zobrazování**

### **5.8.1. Evaluace pomocí obrazu**

Doposud jsme studovali pouze verbální nástroje hodnocení. V případě evaluace pomocí obrazu se jedná o nástroj neverbální, využívající výtvořiny jak osob spojených se sebehodnotícím procesem, tak i různé druhy tzv. komerčních obrazů (časopisy, encyklopedie, internet).

Při vytváření obrazu dochází k zapojování jiných částí mozku, než je tomu při slovním vyjadřování. Pomocí jednoduchých úkolů jsme tedy schopni proniknout hlouběji do myšlenkových procesů žáků a učitelů, kteří mohou prostřednictvím obrazů vyjadřovat své pohledy na školu, na třídu, na učitelský sbor. Evaluace pomocí obrazu se velmi často pojí s následnou diskusí týkající se vybraných produktů. Získané výsledky a názory se pak mohou v pozitivním slova smyslu odrazit na dalším rozvoji školy.

### **5.8.2. Evaluace pomocí fotografie a záznamu**

Dalším způsobem, jak dlouhodobě uchovávat záznamy sloužící k sebehodnocení škol, je bezpochyby využívání dnes již tak hojně rozšířených digitálních technologií.

Nástrojem hodnocení se zde stávají fotoaparáty, kamery a diktafony. Žáci si mohou jeden z těchto nástrojů vybrat a pomocí něho vytvořit různé produkty popisující kulturu školy. Na záznamech mohou být zachyceny jindy pouhým okem nepostřehnutelné situace, které však mohou mít pro sebehodnotící proces velký význam. Tato metoda učí žáky spolupracovat, hledat odpovědi na stěžejní otázky a pracovat s technickými přístroji.

Pořizování fotografických a jiných záznamů je mnohdy výhodnější, než je tomu u pouhého verbálního projevu. Produkty moderních technologií jsou totiž nepopíratelnými ukazateli skutečné situace.

Evaluace pomocí fotografie a záznamu nám poskytuje možnost nahlédnout do každodenního života školy, žákům pak při práci umožňuje zachytit ty aspekty všedního dění,



kteří podle nich mají zásadní význam pro další rozvoj školy. Samozřejmě, že každý žák považuje za stěžejní něco jiného, a právě různost názorů dává žákům možnost mezi sebou otevřeně diskutovat.

## 5.9. Vedení diáře

Diář je jedním z nejdůležitějších písemných projevů učitele či žáka. Jsou v něm zahrnuty osobní i profesní zkušenosti s daným jevem, mohou v něm být zaznačeny názory, pohledy na věc a vize do budoucnosti. Pokud dochází k pravidelnému zaznamenávání a kontrolování zapsaných poznámek, stává se z diáře cenný nástroj evaluace.

Impulsů k zavedení diářů můžeme vystopovat několik. Jedná se o velmi přehlednou a snadno zpracovatelnou formu uvedených poznatků. Tento aspekt ocení zejména pedagogičtí pracovníci, kterým mohou zapsané a později zrevidované poznámky dopomoci k sebereflexi. U žáků může vytváření a manipulace se zápisky podpořit jejich myšlení. Nežádá se setkáváme s tím, že žáci, kteří jsou vedeni k určité pravidelné činnosti, jsou schopni systematicky pracovat, rozpoznat důležité fakta od nedůležitých a mnoho dalších.

Zápisky v diáři mohou být docela často osobního charakteru, proto nejsou určeny pro další čtenáře. Způsoby záznamu se často výrazně liší, neboť každý člověk, a to ať už učitel či žák, považuje za důležité něco jiného. Rovněž se může lišit charakter zápisu, autorův styl může být značně abstraktní, příliš detailní, nebo naopak strohý, soustředující se pouze na jednoduchá a snadno zaznamatelná fakta.

Příklad: záznam z diáře žáka 9. Třídy ZŠ

*„Nikdy předtím jsem nepřemýšlela nad tím, kolik v naší škole existuje různých pravidel chování. Včera jsme měli v hodině na návštěvě paní ředitelku, která kontrolovala našeho pana učitele. Choval se úplně jinak než normálně. Cítil se nesvůj, byl hodně netrpělivý a nervózní. Paní ředitelka mu totiž každou chvíli skákala do řeči a tím ho rušila. Hodina se mi vůbec nelíbila, i když jsme probírali látku, která mě zajímá. Jsou všechny návštěvy jiných učitelů takové? Pan učitel sice nezkoušel jako obvykle, ale i přes to nebyla ve třídě dobrá atmosféra.“*

## 5.10. Zhotovení profilu

Profil slouží k obrazovému vyjádření postojů a vztahů různých skupin účastníků se na běžném životě školy. Jeho prostřednictvím můžeme sledovat blízkost a naopak odstup jednotlivých aspektů podílejících se na chodu školy.

Jednou z neužívanějších forem zhotovování profilu je zpravidla jednoduchý nákres, nebo schéma určité nastalé situace popřípadě mezilidských vztahů. Při vytváření schématu musíme vždy zvýraznit zvolené atributy, jmenujme například míry důležitosti určitého vztahu.

Profil bývá zpravidla využíván k různým analýzám, neboť školní prostředí v sobě obvykle zahrnuje několik sociálních systémů a podsystémů, které se ve své činnosti mohou různě ovlivňovat.

## **6. Další metody a nástroje evaluace**

### **6.1. Benchmarking**

S benchmarkingem se můžeme setkat jak ve sféře ekonomické, tak vzdělávací. Jedná se o dlouhodobý a soustavný proces, kdy škola v pravidelných intervalech srovnává své výsledky a svou činnost s jinými úspěšnými školami. I když se při tomto procesu soustavně hledají odpovědi na otázky, proč je daná škola neúspěšná, v čem je naopak úspěšná a jak je možné ovlivňovat další vývoj, v českém prostředí není tato metoda prakticky známá. Oproti tomu v zahraničí vznikají různé typy evaluačních nástrojů, založených na zmíněném principu.

### **6.2. Brainstorming**

Relativně novodobá metoda slouží k rozvoji tvořivého myšlení, tím, že uvádí konkrétní argumenty, na které je třeba bezprostředně zareagovat. Původně byla určena vedoucím pracovníkům z různých oblastí, posléze našla uplatnění i ve vzdělávacím procesu a ve školství. V současné době se jedná o velmi účinný nástroj, který nám slouží k dalšímu získávání relativně velkého počtu informací v počátečních fázích autoevaluačního procesu.

Prvním krokem ve spouštěcím mechanismu brainstormingu je vymezení problému. V další fázi musí každý účastník uvést alespoň jeden argument, přičemž pronesený nápad je otázkou okamžiku, žádné dlouhé přemýšlení není v tomto případě žádoucí, neboť by výsledný efekt pozbyl účinnosti. Před závěrečnou diskusí o podnětnosti jednotlivých návrhů je nutné poskytnout jejich autorům dostatek času na promyšlení a zdůvodnění jednotlivých názorů.

### **6.3. Myšlenková mapa**

Grafické znázornění problému vytváříme pomocí tzv. myšlenkových map. Při mapování problému postupujeme následovně: nejprve doprostřed pracovního archu zapíšeme zkoumaný problém, poté můžeme využít podobného principu jako v brainstormingu. Úkolem zvolené skupiny osob je tedy postupně přednášet jakékoliv pojmy, které jsou však bezprostředně spojeny s danou problematikou.

V druhé fázi procesu se začínají vyznačovat jednotlivé vztahy mezi pojmy, to znamená, že tvoříme tzv. cesty na mapě. Produktem celé činnosti je pak nově vzniklé schéma, které je možno dále zpracovávat.

Modelů myšlenkových map existuje v současné době několik druhů, o tom, který budeme využívat, rozhodují aktéři po vzájemné dohodě.

## **6.4. Projekt**

Vytváření projektů formuje všestranně osobnost jedince. Jedná se o vysoce efektivní způsob získávání přehledu o žákových vědomostech a dovednostech a o schopnosti je vědomě a cíleně využívat. Pomocí projektů zjišťujeme, zda jsou plněny stanovené cíle výuky, zda dochází k rozvíjení žákových klíčových kompetencí.

Projekty nejčastěji rozlišujeme podle délky zpracování, podle toho, kolik členů se podílí na jeho utváření a také podle toho, zda se jedná o projekt obsahující informace z jednoho anebo více vyučovacích předmětů.

## **6.5. Psaní**

Na základě předem stanovených pravidel se může jednat buď o evaluační nástroj sloužící jednak k sebereflexi, k podrobné analýze, k porovnávání dosažené úrovně jednotlivých žáků či škol.

Metoda psaní využívá písemného projevu, a to nejčastěji formou dopisů, které jsou adresované různým osobám. V dopisech pisatelé informují o úrovni svých osvojených poznatků, o tom jak je chtějí využít v praxi a mnoho dalších.

## **6.6. Případová studie**

Pomocí případové studie hlouběji pronikáme do celé problematiky, chápeme vztahy mezi jednotlivými proměnnými. Jedná se o výzkumnou metodu, používanou v empirickém pedagogickém výzkumu, jehož objektem je jednotlivec či malá skupinka žáků. Další postup výzkumu spočívá v detailní analýze veškeré činnosti objektu.

Nevýhodou případové studie je obtížnost zpracování a také fakt, že vyhodnocená data nejsou příliš vhodná pro další zpracování, neboť se takřka nedají zobecňovat.

## 6.7. Sebehodnocení

Sebehodnocením rozumíme každé hodnocení, které provádí dotyčná osoba sama na sobě. Každý člověk má však jiné názory, jiné hodnotové orientace, proto je sebehodnocení velmi často subjektivní.

Pokud je na pedagogických pracovnících požadována myšlenka vlastního sebehodnocení, jsme jen krůček od vlastního hodnocení školy.

Ve školním prostředí by se měl každý učitel snažit žáky nejen vzdělávat, ale také jim pomoci vytvářet si kritický pohled sama na sebe. Žáci by měli být schopni hodnotit své výkony, své poznatky, své chování, a to i jinak než kladně.

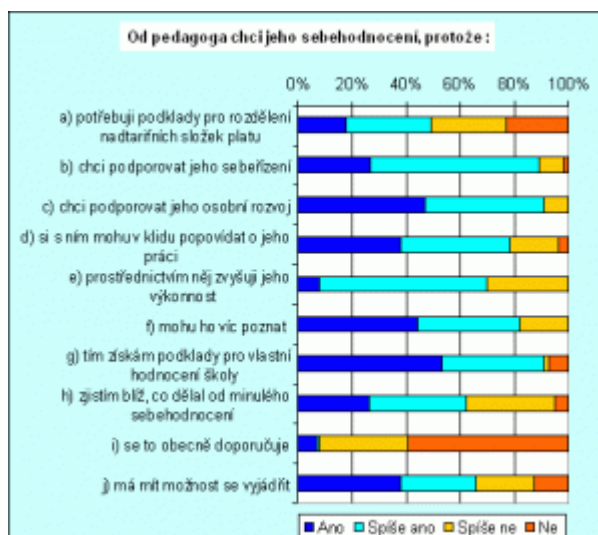
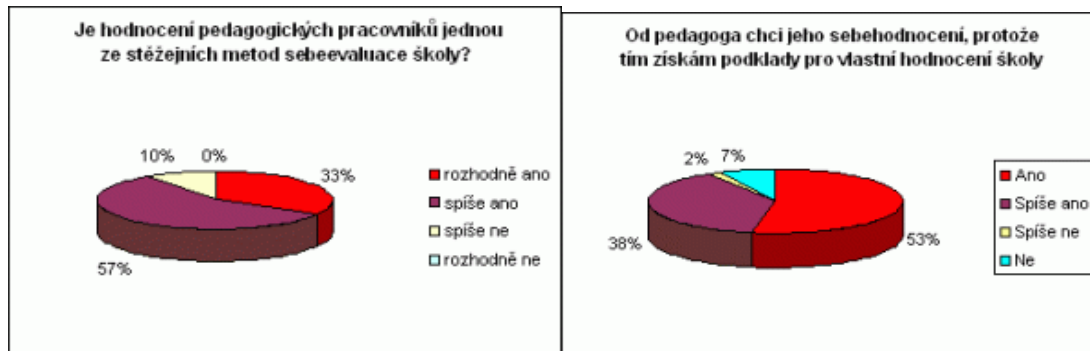
Se sebehodnocením jsou spojeny i pojmy sebepojetí, seberealizace a sebereflexe. Sebepojetí každého jedince je ovlivněno okolním světem, to znamená jinými lidmi, spolužáky, dětmi, rodiči, učiteli. Jedná se o představu, kterou si o sobě samém vytváří každý z nás. Někdy může dojít k tomu, že je naše sebepojetí snižováno jinými osobami. Ve školském prostředí k tomuto jevu může docházet zejména díky kantorům, postrádajícím pedagogický takt.

Potřebu seberealizace cítí člověk, který žije v představě, že jeho činnost postrádá jakýkoliv smysl. Z psychologického hlediska touha po seberealizaci patří mezi tzv. vyšší, sekundární lidské potřeby.

Pokud člověk vystaví sám sebe sebereflexi, znamená to, že se zamýšlí sám nad sebou, tedy nad svým chováním, jednáním, názory. Ve vzdělávacím kontextu užíváme pojem sebereflexe nejčastěji ve spojitosti s činností pedagoga. Profesionální sebereflexe je významným činitelem v učitelově praxi, umožňuje mu osobní i profesionální růst, uvědomění si svých chyb a pokus o jejich odstranění. Sebereflexe u učitele prochází několika fázemi, a to: *opětovným vybavením, popisem a rozбором stěžejních bodů, hodnocením či přehodnocením, způsobem vysvětlení, přijetím rozhodnutí a v neposlední řadě stanovením další strategie.*

Sebehodnocení by se mělo stát trvalou součástí všedního života školy, jedině tak může škola efektivně sledovat svůj vývoj, dosažené cíle a další zvolené aspekty.

Obr. č. 11: Názory na sebehodnocení pedagoga [7]



## 7. Autoevaluační dokumentace a zpráva

Vedení autoevaluační dokumentace se v poslední době stalo nutností pro všechna školská zařízení, neboť vlastní hodnocení školy je jedním z podkladů pro vytváření výroční zprávy o činnosti školy a zároveň podkladem pro hodnocení ČŠI (564/2004 Sb.).

Organizátoři sebehodnocení školy by měli dbát na to, aby docházelo k průběžnému zaznamenávání a uchovávání relevantního množství dat, pomocí něhož můžeme celý autoevaluační proces mapovat.

Ani v tomto případě neexistují pevně stanovená pravidla, jež by školám nařizovala, jakým způsobem mají dokumentaci vést. Podoba uchovávání a zapisování dat je pro každou školu variabilní, ovšem jsou zde podmínky, které by měla shromážděná data splňovat. Jedná se o požadavky funkčnosti, systematičnosti a pravidelnosti.

Pokud je obsah dokumentace v souladu s výše uvedenými požadavky, je vedení školy schopno na první pohled rozpoznat, v jakých oblastech škola učinila pokrok a ve kterých nikoliv. Získaná data mohou sloužit jako jakési „zrcadlo doby“, ve kterém vidíme to, co bylo dřív, jakými změnami to prošlo a mnoho dalších.

Jen důsledně vedená dokumentace poskytuje příslušným pedagogickým pracovníkům zpětnou vazbu a slouží jako nástroj sebereflexe. Sestavení a propracování závěrečné zprávy o autoevaluaci je podmíněno pravidelným sběrem dat, které získáváme nejprve od menších celků. Sjednocené dokumenty ze všech oblastí činnosti školy pak spolu s dalšími poznatky vytváří závěrečnou zprávu.

Struktura závěrečné zprávy není právně ukotvena, jako je tomu u výroční práce školy. Příkladem doporučené osnovy závěrečné zprávy se tak může stát například návrh předního českého odborníka Roupce. Podle autora by měla závěrečná zpráva obsahovat *základní data o škole*, tj. o prostředí, ve kterém se školské zařízení nachází, jak je tomu v případě etnického složení obyvatelstva. Dalším bodem by pak měla být *charakteristika vzdělávacího programu a informace o organizačním členění*. Neměl by být vynechán *ani popis počátečního a koncového stavu*, tedy ani popis změn, které na daném školském zařízení proběhly. Následovat by měl *přehled o výsledcích těchto změn a o jejich efektu na činnost školy*. *Pokud se vedení autoevaluačního procesu setká s jakýmkoliv problémem, je potřeba přesně popsat, čeho se daný problém týká, kdo ho objevil, jak bude dále řešen a v neposlední řadě, způsob zdokumentování postupu a následného řešení*.

Při podrobnější analýze je zřejmé, že pouhá jedna forma závěrečné zprávy je naprosto nedostačující, neboť nezohledňuje vlastnosti širokého pole možných adresátů. Jinými slovy,

závěrečná zpráva určená žákům daného školského zařízení musí být jinak stylizována než pro inspekci a pro pedagogické pracovníky. V současné době má škola možnost rozhodnout se, jakým způsobem bude svou závěrečnou zprávu prezentovat. Prezentující dnes již může využít kombinovanou formu přednesu, což znamená možnost písemného (nástěnky ve škole, místní tisk, web) i ústního projevu (rodičovské schůze, zasedání rady a zastupitelstva města, veřejné shromáždění a podobně).

Vzhledem k pracovnímu vytížení pedagogů začíná být oblíbený zejména druhý způsob prezentace závěrečné zprávy, jelikož neustálé vytváření nových dokumentů je velmi časově i pracovníě náročné. Přesto se však školští pracovníci stále více kloní k písemné formě, jejímiž základními parametry by měly být prospěšnost, užitečnost a praktičnost.

## Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1. <i>Evaluace</i> .....	9
1.1. Pedagogická evaluace.....	9
1.2. Vztah pojmů evaluace a hodnocení.....	10
1.3. Druhy evaluace.....	10
1.4. Úrovně evaluačních procesů.....	13
2. <i>Evaluace v českém prostředí</i> .....	15
2.1. Vývoj evaluační činnosti v českém prostředí.....	15
2.2. Externí evaluace a činnost (ČŠI).....	15
2.3. Změny vnitřní evaluace v české škole.....	17
3. <i>Autoevaluace</i> .....	20
3.1. Autoevaluace a proces změn.....	20
3.2. Autoevaluace ve vybraných školských systémech.....	20
3.3. Modely řízení kvality.....	21
4. <i>Autoevaluační proces ve škole</i> .....	23
4.1. Oblasti autoevaluace.....	24
4.2. Cíle a kritéria evaluace.....	25
4.2.1. Práce kritického přítele.....	26
4.3. Nástroje autoevaluace.....	28
4.4. Autoevaluační proces.....	28
4.5. Výhody a nevýhody autoevaluačního procesu.....	32
5. <i>Metody autoevaluace</i> .....	34
5.1. Dotazování.....	34
5.1.1. Rozhovor.....	34
5.1.2. Dotazník.....	35



5.1.3. Průzkum, anketa.....	37
5.1.4. Deník.....	38
5.1.5. Analýza silového pole.....	38
5.2. Pozorování.....	39
5.2.1. Druhy a průběh pozorování.....	39
5.2.2. Vzájemné hospitace a pozorování žáky.....	40
5.2.3. Stínování.....	41
5.3. Stanovování priorit.....	41
5.3.1. Rychlé řazení, rychlé třídění s řazením priorit.....	41
5.4. Sběr dat.....	42
5.4.1. Rozbor dokumentů.....	42
5.4.2. Portfolio.....	43
5.5. Diskuse.....	44
5.5.1. Kolegiální hodnocení.....	44
5.5.2. Ohnisková skupina.....	45
5.6. Dramatizace.....	45
5.6.1. Inscenační metody a hraní rolí.....	45
5.6.2. Vypravování příběhu.....	46
5.7. Měření.....	46
5.7.1. Indikátory.....	46
5.7.2. Měření školních výkonů.....	47
5.8. Zobrazování.....	48
5.8.1. Evaluace pomocí obrazu.....	48
5.8.2. Evaluace pomocí fotografie a záznamu.....	48
5.9. Vedení diáře.....	49
5.10. Zhotovení profilu.....	50
6. Další metody a nástroje evaluace.....	51
6.1. Benchmarking.....	51
6.2. Brainstorming.....	51
6.3. Myšlenková mapa.....	51
6.4. Projekt.....	52
6.5. Psaní.....	52
6.6. Případová studie.....	52
6.7. Sebehodnocení.....	53
7. Autoevaluační dokumentace a zpráva.....	55

