

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA – KATEDRA PEDAGOGIKY

Bc. Mgr. Filip DOSTÁL

AUTOEVALUACE GYMNÁZIA

(AUTOEVALUATION OF SECONDARY SCHOOL)

DIPLOMOVÁ PRÁCE



Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav KOŤA
Obor studia: pedagogika
Forma studia: kombinované studium

Praha
2007

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval sám a že uvádím veškeré prameny a literaturu, kterých jsem při zpracování této práce použil.

V Praze dne 8. prosince 2007

Bc. Mgr. Filip Dostál

PODĚKOVÁNÍ

Za inspirativní vedení této práce děkuji Doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi, zástupci vedoucího katedry pedagogiky, emeritnímu proděkanovi FF UK.

Dále děkuji všem svým kolegům z Gymnázia Jana Keplera, bez jejichž pomoci by tato práce nemohla vzniknout. Jmenovitě děkuji svým bývalým učitelům a nyní kolegům Jiřímu Růžičkovi - řediteli, Libuši Tomáškové – zástupkyni ředitele a RNDr. Heleně Kommové. Dále děkuji svému bývalému žáku, nyní kolegovi RNC. Michalu Rolínkovi a svému synovi a kolegovi Ing. Vladimíru Jakubalovi.

V neposlední řadě děkuji za konzultace Mgr. Lucii Procházkové - odborné pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického a PhDr. Martinu Chválovi, PhD. - bývalému řediteli Ústavu pro zjišťování výsledků ve vzdělávání CERMAT. Velký dík patří i Mgr. Jitce Štíchové za pečlivé přečtení celé práce a jazykové korekce výsledného textu.

Své rodině děkuji za morální podporu a Bohu všemohoucímu za vše.

OBSAH

PROHLÁŠENÍ.....	2
PODĚKOVÁNÍ.....	3
OBSAH.....	4
ÚVOD.....	5
I. EVALUACE A AUTOEVALUACE ŠKOLY V KONTEXTU ČESKÉ KURIKULÁRNÍ REFORMY... 8	8
I.1. Dosavadní vývoj českého kurikula a jeho důsledky.....	8
I.2. Koncepční změny a jejich současná míra realizace.....	10
I.3. Vysoká autonomie škol při tvorbě kurikula.....	13
I.4. Pozice evaluace a autoevaluace v současném českém kurikulu....	15
II. TEORIE PEDAGOGICKÉ EVALUACE..... 21	21
II.1. Vztah pojmů evaluace a hodnocení v pedagogické teorii a praxi..	21
II.2. Kvalita a její standardy.....	25
II.3. Hodnoty vzdělávání ve vztahu k filozofickým konceptům pravdy... 27	27
II.4. Efektivita vzdělávání – pojem liberální ekonomie a pragmatizmu... 29	29
II.5. Ekonomický model vzděl. procesu inspirativní pro jeho evaluaci... 30	30
II.6. Koncepce přidané hodnoty vzdělávání.....	31
II.7. Kritéria a indikátory kvality.....	34
II.8. Validita evaluace.....	35
II.9. Autoevaluace a pedagogický výzkum.....	37
III. TYPY A DĚLENÍ HODNOCENÍ A (AUTO)EVALUACE JAKO VÝSLEDEK JEJICH ANALÝZY... 38	38
III.1. Typy tradičního hodnocení a jejich vztah k typům evaluace.....	38
III.2. Druhy autoevaluace.....	43
III.3. Účel autoevaluace ve vztahu k funkcím školy.....	44
IV. FÁZE AUTOEVALUAČNÍHO PROCESU (A DÍLČÍ PŘÍSPĚVKY K JEHO REALIZACI)..... 47	47
IV.1. Klíčová role učitelů v procesu autoevaluace.....	47
IV.2. Motivační fáze autoevaluace.....	48
IV.3. Předpřípravná a mapovací fáze autoevaluace - nahrazení fáze výběru oblastí.....	50
IV.4. Konstrukce autoevaluační mapy školy.....	51
IV.5. Zjištění oblastí zájmu pedagogického sboru.....	56
IV.6. Přípravná fáze autoevaluace.....	69
IV.7. Evaluační fáze.....	74
V. DVA NÁSTROJE HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ NA GYMNÁZIU..... 76	76
V.1. Autoevaluace výsledků přijímacího řízení na vysokou školu.....	75
V.2. Statistická analýza výsledků přijímacích zkoušek na gymnázium... 86	86
ZÁVĚR.....	92
PŘÍLOHY.....	95
RESUMÉ.....	105
SUMMARY.....	106

ÚVOD

Na přelomu tisíciletí přistoupil český stát ke dlouho odkládané reformě našeho školství. Po řadě dílčích přípravných kroků byla tato reforma uvedena v život schválením našeho prvního postsocialistického Školského zákona. O hloubce a komplexnosti školské reformy můžeme pochybovat, avšak z hlediska formální podoby kurikula ji lze v českých poměrech považovat za skutečně revoluční. Reforma zavedla dvoustupňový model kurikulárních dokumentů, jehož faktickým důsledkem je mimořádně široká autonomie jednotlivých škol při rozhodování o obsahu i formě vzdělávání.

Kurikulární reformu jsme prožili velmi intenzivně, takřkajíc „na vlastní kůži“. Pražské Gymnázium Jana Keplera, na kterém sedmým rokem vyučujeme zeměpis a dějepis, se stalo v roce 2004 pilotním gymnáziem Výzkumného ústavu pedagogického pro uvádění kurikulární reformy do středního všeobecného vzdělávání. Tím jsme se dostali do školního týmu tvořícího jeden z prvních gymnazijních Školních vzdělávacích programů, ale též do autorského kolektivu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Již při práci na obou dokumentech jsme si uvědomovali, že tíha odpovědnosti za kvalitu vzdělávání s kurikulární reformou plnou vahou dolehla především na školy resp. učitele.

To nás přivedlo k otázkám o možnostech objektivního hodnocení kvality jednotlivých škol. Všeobecný rozruch kolem nového kurikula paradoxně zastínil skutečnost, že spolu s požadavkem na tvorbu osnov dopadla na školy i povinnost vlastního hodnocení neboli autoevaluace. Na pilotním gymnáziu i ve Výzkumném ústavu pedagogickém jsme zakusili, jak diskuse nad obsahem a průběhem vzdělávání zatlačuje do pozadí i pouhé uvažování o prokazování jeho úrovně, kvality a efektivity. Proto jsme zvolili téma této práce tak, aby mohla posloužit naší škole při zkvalitňování jejího plánu a metodiky vlastního hodnocení školy. Vedle osnov je povinnou součástí ŠVP i část „hodnocení žáků a autoevaluace“. Musíme přiznat, že autoevaluace bývá zpravidla nejméně propracovanou součástí ŠVP a ani Gymnázium Jana Keplera není v tomto ohledu výjimkou. Cílem této práce proto je:

- a) Najít teoretická východiska využitelná při autoevaluaci gymnázia resp. Gymnázia Jana Keplera v Praze.
- b) Navrhnout program a metodiku autoevaluace pro Gymnázium Jana Keplera.

I když práci uvádíme rozsáhlejšími teoretickými úvahami, vždy máme na mysli jejich budoucí využití při přípravě autoevaluace našeho gymnázia. Během psaní práce jsme došli k závěru, že pro kvalitní autoevaluaci je nezbytností postavit ji na pevnou konstrukci teoretických principů .

Praktickou část jsme pak pojali již jako aplikaci námi zkonstruovaných nástrojů pro počáteční fáze autoevaluace gymnázia. Naše práce má tedy charakter vzásadě kazuistický a závěry její praktické části lze vztahovat jen na Gymnázium Jana Keplera, což je škola v řadě charakteristik výjimečná a elitní (v kladném i záporném smyslu slova). Naopak teoretická část je pojednána velmi obecně. Ke spojení obecné kompilační práce a dílčí sondáže nás vedlo již výše uvedené přesvědčení o nutnosti zasazení „praktické“ autoevaluace do teoretického rámce. Proto teoretickou část doprovázíme vlastními závěry, ze kterých hodláme v budoucnu vycházet při autoevaluaci své výuky.

Při tvorbě práce jsme se opírali především o tři monografie, které zatím v češtině k tématu vyšly. Pro teoretickou část nám bylo východiskem nejstarší a v mnohém ještě nedokonalé zpracování tématu Janem PRŮCHOU (1996). Naproti tomu autorka nejmladší a nejrozsáhlejší monografie o autoevaluaci školy Jana VAŠŤATKOVÁ (2006) nám byla inspirací spíše pro praktickou část. Autorka se snažila o aplikaci řady západoevropských postupů do našich poměrů; zahlcena kvantem materiálu však často opustila teoretická východiska, v nichž Průchu nepřekonal. Monografie Vašátkové navíc nebere v potaz pedagogický obzor českého učitele. Ten naopak respektují autoři zdařilé praktické příručky o sebehodnocení školy vydané Agenturou Strom (RÝDL, HORSKÁ, DVOŘÁKOVÁ, ROUPEC, 1998). Významným zdrojem poučení nám byla velmi originální disertace Martina CHVÁLA (2003). Podobně jako Chválova disertace, ani naše diplomová práce nemůže být ucelenou metodikou pro autoevaluaci školy; obě práce představují spíše osobní reflexi teorie a praxe západního školství, kterou doplňují o návrhy dílčích aplikací pro české školy. Podrobná metodika autoevaluace českých škol je úkolem především pro Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – CERMAT. Tento institut však zatím nedokázal

připravit ani kvalitní a všeobecně přijatelnou podobu maturitní zkoušky, a proto se komplexní evaluace našeho školského systému a celé žákovské populace od něj patrně hned tak nedočkáme. Úkol je zatím i nad síly České školní inspekce.

Krátce před dopsáním této práce byla zveřejněna výzva desítek českých akademických hodnostářů s názvem „*Všem, jejichž hlas je slyšet*“. Výzva svolává především novináře do útoku proti postupující nevzdělanosti a povrchnosti českých dětí, žáků a studentů. Přestože považujeme jejich výzvu za poněkud nepromyšlený úder nepřímo mířený i „pod pás“ kurikulární reformy, musíme akademikům dát v mnohém za pravdu. Na druhé straně tušíme, že koryfejové tradiční vzdělanosti v mnohém nechápou plnou šíři pedagogických problémů vyvstávajících v překotně se měnícím a stále složitějším světě. Pokud však chceme vynášet jakýkoliv věrohodný soud o českých žácích a studentech a o jejich školách a učitelích, neobejdeme se bez kvalitní, vědecky fundované a přesvědčivé pedagogické evaluace. K jejímu rozvoji, který u nás teprve začíná, se snaží přispět i tato práce.

I. EVALUACE A AUTOEVALUACE ŠKOLY V KONTEXTU ČESKÉ KURIKULÁRNÍ REFORMY

I.1. *Dosavadní vývoj českého kurikula a jeho důsledky*

Po roce 1990 procházela česká společnost hlubokými politickými, ekonomickými a sociálními změnami, které s sebou nesly potřebu výrazné změny obsahu a pojetí školního vzdělávání na všech úrovních a ve všech typech škol. Vedle nezpochybnitelného požadavku na odstranění jednostranné ideologické orientace socialistického školství vyvstávaly i další oprávněné požadavky na hlubší změny obsahu vzdělávání, užívaných metod a organizačních forem vyučování, které by mohly vyústit až ve změny celého vzdělávacího systému.

Česká (resp. Československá) společnost zdědila v roce 1990 školský systém daný zákonem č. 29/1984 Sb., který v §§ 39 a 40 určoval školám uniformní kurikulum¹ založené na učením plánu, učebních osnovách a jednotných učebnicích s metodickými příručkami vydávaných centrálně ministerstvem školství jako povinné a závazné kurikulární dokumenty. Evaluace žáků byla realizována téměř výlučně klasifikací, opírající se o celostátně platné klasifikační řady, event. nechvalně známou posudkovou činností; externí evaluace škol byla řešena výlučně statistickými ukazateli vycházejícími z klasifikace žáků a dozorem školních inspektorů (pokud pod pojem evaluace v tomto období nezahrnujeme rovněž ideologický dozor dalších stranických a státních orgánů).

České školství během překotných polistopadových změn poměrně rychle odložilo marxisticko-leninskou ideologickou zátěž,² jeho hlubší obsahové a zejména systémové změny probíhaly však velmi pomalu, často nekoordinovaně a bezkonceptně. O této skutečnosti svědčí nejlépe fakt, že nového školského zákona se české školy dočkaly až v roce 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.). Tedy po celých

¹ V české pedagogice poměrně mladý pojem kurikulum je možné chápat ve třech různých šířích významu. Zde jej užíváme ve střední šíři vymezení pojmu jako průběh studia a jeho obsah odvozený od vzdělávacího programu, plánu. (Samotný plán je kurikulem v nejužším smyslu slova). Pokud ovšem chápeme kurikulum v nejširším smyslu slova, jako „... obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení...“ (PRŮCHA; WALTEROVÁ; MAREŠ 2001, s. 110; srovnej PRŮCHA 2002, s. 237), je třeba společně s WALTEROVOU (1994, s. 164) konstatovat, že do roku 1990 až do současné kurikulární reformy neexistoval v českém školství komplexní kurikulární projekt.

² Máme na mysli pouze zásadní ideologické projevy zřetelně manifestované v obsahu výuky, méně viditelné dědictví předlistopadového režimu ovlivňuje české školství pochopitelně nadále ve stejné míře jako celou českou společnost.

čtrnáct let se veškeré změny v českém školství legislativně ukotvovaly desítkami novel socialistického školského zákona a na něj navazujících podzákonných norem. Nelze popřít, že i tímto nesystémovým způsobem doznalo české školství podstatných změn. Již od počátku devadesátých let se nesoustavně, ale poměrně radikálně uplatňovaly principy přeměny předlistopadového školství, které se později objevily v prvním koncepčním kurikulárním dokumentu „Bílá kniha“. Podle VAŠŤATKOVÉ (2006, s. 64) těmito principy byly participace samosprávy, sociálních partnerů a rodičů do řízení škol, deregulace, tj. omezení regulačních zásahů shora a subsidiarita, tj. přesun kompetencí z centrální úrovně na úrovně nižší, zejména na úroveň školy samotné. To mělo za následek výrazné posílení kompetencí ředitelů škol v řadě oblastí.³ V oblasti změny kurikula se za nejpodstatnější změnu dá pokládat zejména⁴ vyhlášení 70 % závaznosti osnov, dále volná produkce učebnic (jen lehce limitovaná schvalovacími doložkami MŠMT) a podřízení produkce učebnic zákonům tržní konkurence. Paralelně s tím se široce diverzifikovala a radikálně změnila nabídka studijních oborů v celém sekundárním i terciálním vzdělávání.

Nelze však přehlédnout, že veškeré tyto změny se realizovaly v dosavadním organizačním a institucionálním rámci nahodile, bez pevné koncepce a strategie, takže některá zásadní opatření (např. znovuzavedení osmiletých gymnázií) byla často i v rozporu s trendy v rozvinutých zemích, kterým jsme se chtěli co nejdříve přiblížit.⁵ To svědčí o slabé vzdělávací politice České republiky v tomto období zapříčiněné odsunem školských témat na okraj zájmu politické scény. Při takovémto stavu školské politiky devadesátých let se nelze divit, že nevznikly žádné nové nástroje evaluace školství. Část nástrojů zděděných z minulého režimu byla oprávněně zrušena, zbývající byly převzaty v nezměněné podobě a nebyli nově rozvíjeni.⁶ Nastavení systému evaluace a garance kvality škol je subsidiárně těžko zastupitelnou rolí politického centra⁷ a princip subsidiarity lze uplatnit především podstatným zahrnutím autoevaluace školy a evaluace na nižších úrovních (jak ukážeme v dalších kapitolách).

³ § 3 zák. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství, srovnej BÍLÁ KNIHA (2001, s. 37).

⁴ Zde uvádíme jen projevy transformace podstatné pro střední školu, tedy opomíjíme zavedení tří vzdělávacích programů pro základní školu, vytvoření prostoru pro domácí vyučování, otevření možnosti slovního hodnocení, aj.

⁵ Srovnej BACÍK; KALOUS; SVOBODA a kol. (1996, s. 50).

⁶ To lze dokumentovat i na vzniku České školní inspekce, jejíž činnost byla definována jako kontrolní, jak tomu bylo v předlistopadovém školství. Srovnej § 18 zák. 564/1990 Sb.

⁷ Srovnej BACÍK; KALOUS; SVOBODA a kol. (1996, s. 49).

Hodnocení žáků se (i přes průnik slovního hodnocení do základního školství) realizuje tradičním modelem školní klasifikace a dosavadní podobou závěrečných – zejména maturitních zkoušek na středních školách, jejichž variabilita co do obsahu i náročnosti je tak různá, že během devadesátých let téměř pozbyly vypovídací schopnost a pedagogickou validitu.⁸ Těžiště evaluace žáka se přesunulo především do přijímacích zkoušek na vyšší stupně škol. Ty ovšem hodnotí žáky velmi omezeně už jen proto, že přijímací zkoušky plní především selektivní funkci, čemuž je podřízen i jejich obsah. Evaluace na státní úrovni a mezinárodní srovnání českého školství probíhala pouze ojediněle, často jako projekt mezinárodních organizací (OECD) nebo komerčních agentur (Kalibro, Scio),⁹ které se zcela začaly nesystémově usidlovat v českém školním prostředí.

1.2. Koncepční změny a jejich současná míra realizace

Zásadní změnu ve školské politice České republiky znamenalo vydání Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR – tzv. „Bílé knihy.“¹⁰ Tento „Národní program rozvoje vzdělanosti v České republice“ je „... *systémovým dokumentem, formulujícím myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu...*“ (BÍLÁ KNIHA 2001, s. 7). Nejedná se sice o dokument normativní, ale pro návazné koncepční a legislativní procesy v českém školství je svou povahou zásadní.

Bílá kniha orientuje kurikulum českého školství¹¹ do modelu dvojí (resp. trojí) úrovně kurikulárních dokumentů.¹² Pod zastřešujícím „Národním programem vzdělání“ mají vznikat pro jednotlivé stupně a typy škol vzdělávací soustavy jednotlivá rámcová kurikula, tzv. „Rámcové vzdělávací programy“ – dále jen RVP, vymezující „... *nezbytné společné jádro, které vyjadřuje konsensuální názor společnosti...*“ (BÍLÁ

⁸ Srovnej BÍLÁ KNIHA (2001, s. 52).

⁹ Blíže viz PRŮCHA (1996, s. 103-110). Pochopitelně nelze označit výčet těchto a podobných projektů za jediné evaluační aktivity českého školství. Řada analýz stavu českého školství předcházela vydání Bílé knihy (ta je označuje jako své prameny). Viz. BÍLÁ KNIHA (2001, s. 98).

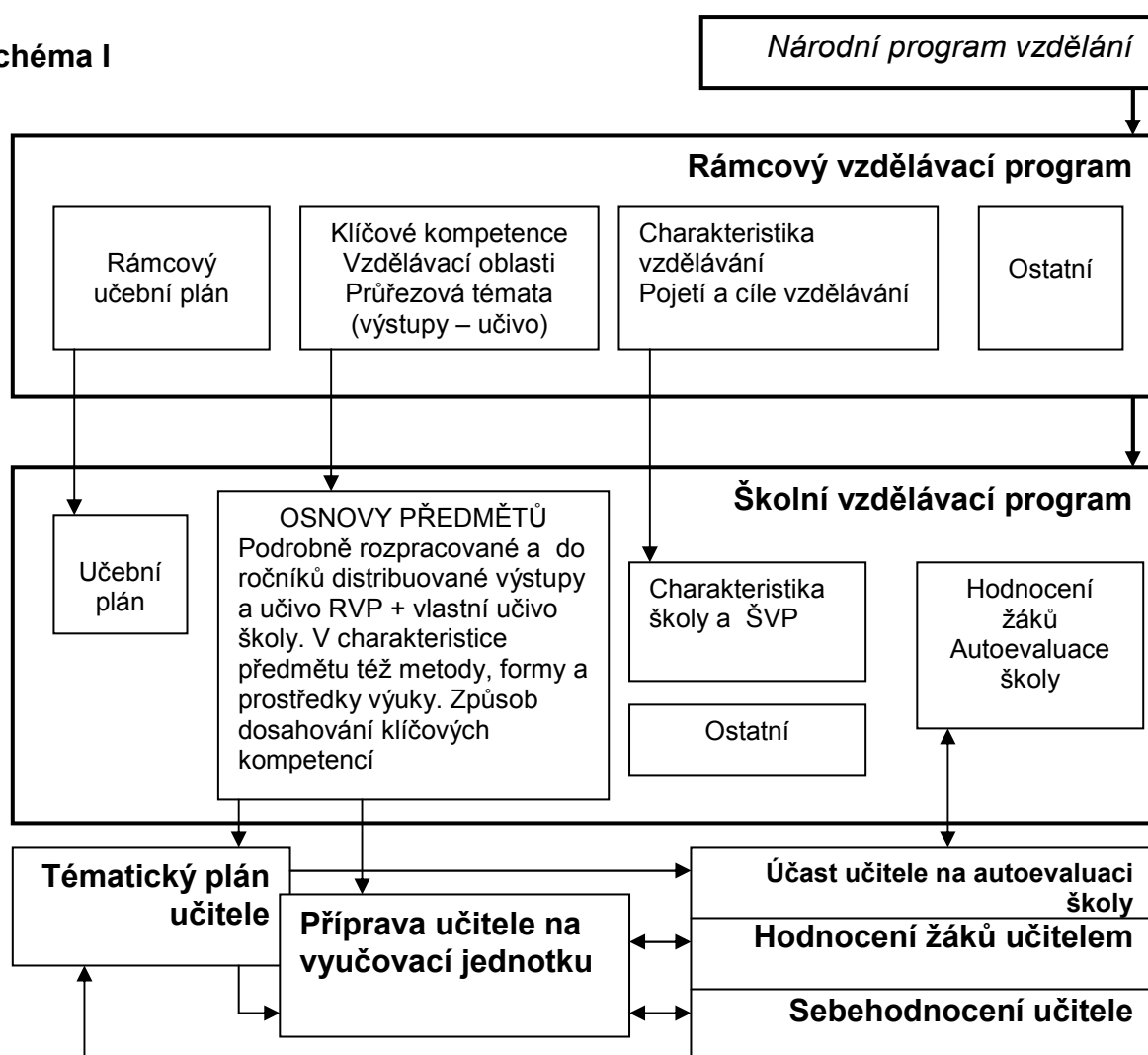
¹⁰ Geneze a charakter dokumentu viz BÍLÁ KNIHA (2001, s. 7).

¹¹ Termínu „české školství“ užíváme ve smyslu segmentu vzdělávacího systému regulovaného především Školským zákonem č. 561/2004 Sb., tedy školství preprimární, primární, vyšší a nižší sekundární a postsekundární (resp. část terciálního – VOŠ), zájmové, jazykové, základní umělecké a celoživotní. Tedy téměř veškeré institucionalizované školství uznávané veřejnou autoritou s výjimkou školství vysokého.

¹² Hovoříme-li o dvou úrovních, rozumíme tím úroveň státní a školní. Na státní úrovni se vytváří dvě úrovně kurikulárních dokumentů. Reálně existuje třetí nejnižší úroveň – úroveň učitele.

KNIHA 2001, s. 37). Na úrovni jednotlivých škol na jejich podkladě vznikají „Školní vzdělávací programy“ – dále ŠVP. Tím se, podle autorů Bílé knihy, „... umožní, aby se o konkrétní podobě vzdělání rozhodovalo tam, kde se reálně uskutečňuje, a tak vzdělávání reagovalo na potřeby vzdělávajících se žáků a vytvářelo školskou kulturu těsně spjatou s životem místního společenství...“ (BÍLÁ KNIHA 2001, s. 37).¹³ Legislativně byla tato koncepce kurikula odpovídající kurikulu skandinávského typu¹⁴ zakotvena v §§ 3-5 Školského zákona č. 561/2004 Sb. Doplníme-li současnou normalizovanou podobu českého víceúrovňového kurikula o praxi běžného plánování a hodnocení výuky učitelem, dostaneme následující řetězec kurikulárních úrovní:

Schéma I



Pro účely této práce musíme výše popsaný systém gymnaziálního kurikula podrobit kratší analýze. Vyjdeme z přehledného grafického schématu WALTEROVÉ (1994, s.

¹³ Srovnej WALTEROVÁ (1994, s. 168 odstavec 5, písm. b). Struktura současného českého kurikula prozrazuje, že autorka se významně podílela na tvorbě Bílé knihy (je uvedena mezi autory podkladových studií) a že citované dílo významně ovlivnilo autory koncepce RVP.

¹⁴ Srovnej PRŮCHA (1996, s. 124-127) a WALTEROVÁ (1994, s. 65-162)

53), která prezentuje kurikulum jako odpovídající zdroje a komponenty vůči základním otázkám proč, koho, co, kdy, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat. Toto schéma přejímáme a pokoušíme se ke komponentům a zdrojům přiřadit odpovídající kurikulární dokumenty. Je ovšem třeba upozornit, že pouze menšina zdrojů a komponentů kurikula je obsažena nebo vymezena v kurikulárních dokumentech.

Schéma II

KURIKULUM			
otázky	zdroje	komponenty	kurikulární dokumenty
PROČ vzdělávat	Vize, smysl, očekávání, potřeby, hodnoty, perspektivy společenské, skupinové, individuální	FUNKCE CÍLE	§ 2 Školského zákona, Bílá kniha, Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy, Školní vzdělávací programy
KOHO vzdělávat	Zvláštnosti sociální, věkové, generační, etnické, sexuální typologické	CHARAKTERISTIKY UČÍCÍCH SE	§§ 13-20 Školského zákona, Bílá kniha, Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy, Školní vzdělávací programy
CO vzdělávat	Poznání (vědecké, umělecké), praktické zkušenosti z běžného života, zkušenosti z pracovních činností	OBSAH	Rámcové vzdělávací programy, Školní vzdělávací programy, podpůrné kurikulum (učebnice - § 27 Šk. zák. apod.), tematický plán učitele, přípravy vyučovacích jednotek. V jistém smyslu katalogy Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání.
KDY vzdělávat	V kterém věku, v jaké posloupnosti, časovém rozsah, v kterém ročníku, v jakých časových jednotkách	ČAS	Školský zákon, Rámcové vzdělávací programy, Školní vzdělávací programy – části učební plán a učební osnovy a z něj odvozené tematické plány učitele
JAK vzdělávat	Strategie učení, učební situace, způsoby interakce a komunikace, organizace života ve škole a ve třídě	METODY POSTUPY	Školní vzdělávací programy – části Charakteristika školy a školního vzdělávacího programu a osnovy, tematický plán učitele, přípravy vyučovacích jednotek
ZA JAKÝCH PODMÍNEK vzdělávat	Legislativní rámec, řízení, financování, vybavení, klima, učební prostředí, spolupráce školy a komunity, podpůrné struktury a materiály	ORGANIZACE	Veškerý právní (zejména §§ 66-68 Šk. zák.), ekonomický, sociální a kulturní kontext školy – neregulovatelné kurikulárními dokumenty. Reflexe ve Školním vzdělávacím programu, kategorizovaně a idealizovaně v Rámcových vzdělávacích programech. Skryté kurikulum
s jakými očekávanými EFEKTY vzdělávat	Funkce a kritéria hodnocení, metody a nástroje hodnocení, způsoby sdělování výsledků hodnocení	KONTROLA HODNOCNÍ EVALUACE	Bílá kniha, §§ 51, 69, 77-82 a další Šk. zák., Vyhláška 15/5005 Sb., Školní vzdělávací program – část evaluace. Metodiky České školní inspekce. V jistém smyslu katalogy Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání.

Již tento stručný tabulkový přehled pokrytí českého kurikula (v nejširším smyslu slova) normativními kurikulárními dokumenty ukazuje nesmírnou důležitost ŠVP. Tento kurikulární dokument se jako jediný dotýká všech otázek s kurikulem

spojených. Ještě více by klíčové postavení ŠVP vyniklo, kdybychom se (přes všechny metodologické obtíže) pokusili zjistit váhu významu ŠVP tam, kde normuje vrstvy kurikula spolu s dalšími dokumenty. Projděme výše uvedenou tabulku o kurikulu, a sledujme význam ŠVP.

1.3. Vysoká autonomie škol při tvorbě kurikula

V otázce „proč vzdělávat“ se zdá být význam ŠVP na první pohled podružný, dominující se zdají kurikulární programy na státní úrovni vycházející ze zákonné formulace zásad a cílů vzdělávání.¹⁵ Částečně lze otázku „proč vzdělávat“ ztotožnit s otázkou po „paradigmatu“ či „filozofii“ kurikula.¹⁶ Z tradice českého školství a svým způsobem i z tradice Komenského vychází kurikulum encyklopedické resp. akademické. Schválení rámcových vzdělávacích programů znamená v tomto ohledu poměrně radikální změnu.

RVP základního i gymnaziálního vzdělávání se opírá o tzv. klíčové kompetence definované jako „... soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní život jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě ...“ (RVP G 2007, s. 8). Vzhledem ke skutečnosti, že klíčové kompetence jsou skutečně klíčovou částí RVP a vzhledem k následujícím odkazům na individuální pokroky a prospěch žáka, lze tvrdit, že české kurikulum se významně přiblížilo k pragmatickému kurikulu rozšířenému ponejvíce v USA. Totéž lze říci i o obsahové stránce. WALTEROVÁ (1994, s. 25) v popisu pragmatického kurikula uvádí mezi jeho charakteristikami důraz na službu společnosti a společné hodnoty liberálně demokratické společnosti. Tyto cíle vzdělávání jasně rezonují v průřezových tématech RVP jako např. „výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“, „mediální výchova“, „environmentální výchova“ i vzdělávacích oblastech, např. „člověk a svět práce“.

Ovšem při tvorbě pilotního ŠVP ve spolupráci s VÚP jsme poznali, že pokud budou naplněny veškeré cíle RVP, nemusí ŠVP přebírat výchozí paradigma RVP. V českém školství je tedy vytvořen prostor pro orientaci škol např. k modelu

¹⁵ § 2 zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon

¹⁶ Srovnej WALTEROVÁ (1994, s. 23) a PRŮCHA (2002, s. 240). Oba autoři klasifikují základní paradigmatu kurikula odlišně. My se přidržíme klasifikace Walterové. Viz též BERTRAND (1998)

„esencialistické“ školy anglosaského typu, „polytechnické“ školy zaměřené především na ekonomickou praxi a pochopitelně i školy akademicko-encyklopedické, kterých bude vzhledem k minulému kurikulu asi nejvíce. To ovšem znamená, že Česká republika fakticky nemá státem určené paradigma kurikula a jeho volba je významně ovlivněna školou, resp. tvůrci jejího ŠVP. Tedy i v otázce „proč vzdělávat“ se stává škola významnou veličinou, což vysoce zvyšuje míru svobody a zodpovědnost rodičů a žáků při volbě vzdělávací dráhy.

Otázka „koho vzdělávat“ leží částečně mimo rámec školy i školství jako takového. Odpověď na ni je krom objektivních zákonitostí věku atp. významně odvislá od demografického, ekonomického, sociokulturního a morálního stavu společnosti. Některé střední školy, zejména ve velkoměstech, si však i tuto otázku při tvorbě ŠVP položit mohou a své žáky „předdefinovat“ v charakteristice školy a ŠVP, jakož i v profilu absolventa. Nástrojem naplnění představ je přijímací řízení, resp. vstupní evaluace uchazečů o studium.

Na otázky „co a jak vzdělávat“ nejvíce odpovědí nalezneme jednoznačně v ŠVP. Zcela zřetelná je dominance ŠVP v otázce metod, prostředků a organizačních forem vyučování, neboť RVP se této problematice prakticky nevěnují.¹⁷ V otázce volby metod a forem vyučování je proces tvorby ŠVP obzvláště citlivý, neboť veškeré metody a formy v ŠVP uvedené se stávají závaznými pro všechny učitele. Rozdílnost přístupu učitelů k výuce na jedné škole se (bohužel) nejlépe překlenuje minimalizací metodických pasáží ŠVP. ŠVP se ovšem stává dominantním kurikulárním dokumentem i co se týče obsahu vzdělávání. Nelze přehlédnout, že RVP zpřesnily formulaci vzdělávacích cílů tím, že se snaží tzv. „výstupy“ formulovat pomocí aktivních sloves jako pozorované (a tím ověřitelné) činnosti žáka; paralelně řazené učivo má funkci v zásadě doprovodnou. Na druhou stranu se i při povrchním čtení RVP ukazuje nestejná obecnost formulovaných výstupů a jejich přílišná všeobecnost a tématická rozsáhlost. Proto pro plánované kurikulum je rozhodující ŠVP, kde jsou výstupy i učivo formulovány detailněji a jejich obsah je zřetelnější díky zařazení v konkrétním vyučovacím předmětu (které RVP neobsahují). Nelze v této práci tato závažná tvrzení dokazovat, použijeme jen nejhrubšího kvantitativního ukazatele –

¹⁷ V této souvislosti musíme poukázat na zákonné ustanovení § 4 odst. 2 písm. b) zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon stanovující povinnost sepisovat a aktualizovat RVP podle „... *nejnovějších poznatků pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.*“

stránkového rozsahu kurikulárních dokumentů. Zatímco RVP G obsahuje 84 stran, ŠVP pilotních gymnázií dosahovaly zpravidla 600-900 stran! To nás vede k závěru, že RVP jsou velmi obecným textem, který učitelé - tvůrci ŠVP „po svém“ interpretují a tuto interpretaci promítají do osnov ŠVP. A další učitelé školy (tvůrci ŠVP jsou zpravidla předsedové předmětových komisí) tuto jejich interpretaci znovu interpretují v tematických plánech a přípravách na vyučovací jednotku. Nezanedbatelnou roli hraje další interpretující vstup, a to autorů pomocného kurikula (zejména učebnic, sekundární literatury pro střední školy, přehledů, pomůcek, výukových filmů a dalších didaktických materiálů), kteří svým způsobem málo rozsáhlý text RVP musí nutně interpretovat ve světle své kvalifikace, svého pohledu na podobu kurikula a často i komerčního zájmu.

Docházíme tak k závěru, že mechanismy státního normování obsahu vzdělávání jsou velice volné a pružné. To lze chápat pozitivně i negativně; negativní pachuti se tento fakt zbaví tehdy, když budeme moci konstatovat, že při pestrosti vzdělávací nabídky dané širokým a volným státně závazným rámcem si stát vytvoří mechanismy zpětné vazby o realizaci svého kurikula – evaluaci škol a školského systému.

1.4. Pozice evaluace a autoevaluace v současném českém kurikulu

Problému evaluace je věnováno poměrně mnoho prostoru v Bílé knize, která ji výstižně označuje za „... klíčovou oblast pro správné fungování decentralizovaného a participativního vzdělávacího systému...“ a dále konstatuje, že „... získaný stupeň autonomie školy, která sama odpovídá za to, jak učí [a rovněž, co učí – pozn. aut.] je nutné vyvážit systematickým hodnocením dosažených výsledků, aby byla zajištěna kvalita a efektivita její práce...“ (BÍLÁ KNIHA 2001, s. 39). Dokument naznačuje i vymezení vztahu mezi tradičním hodnocením jednotlivých žáků, které rozšiřuje o hodnocení škol, regionů a celého systému, hodnocení zvnějšku o hodnocení z vnitřku. Proto volá Bílá kniha po vytvoření „...evaluačního prostředí či evaluační kultury, založené na kritické sebereflexi každého článku vzdělávacího systému v každé fázi jeho činnosti...“ (BÍLÁ KNIHA 2001, s. 39); dále doporučuje rozšířit „evaluační rozměr“ českého školství o formy interní a externí evaluace. Externí evaluaci dát mj. mezinárodní rozměr zahrnutím do mezinárodních srovnávacích

projektů a vnitřní evaluaci povýšit na hlavní nástroj autonomie škol (při účasti všech partnerů školy). Těžiště činnosti České školní inspekce plánuje Bílá kniha posunout do oblasti poradenské a konzultační, pomáhající školám v jejich vnitřní evaluaci, přičemž monitorovací a kontrolní funkce zůstanou zachovány.

Rezultativní doporučení rozděluje Bílá kniha do dvou oblastí.¹⁸ Zaprvé požaduje dobudování systému evaluace a monitorování ve třech úrovních (škola – region – vzdělávací systém) a jeho napojení na mezinárodní průzkumy. Dále zajistit informovanost žáka a všech účastníků vzdělávání pro rozhodování o vzdělávací dráze. Pozoruhodný je požadavek vytvoření systému standardů, kritérií a indikátorů a dalších evaluačních nástrojů a zřídit speciální výzkumné a vývojové pracoviště nazývané „Centrum pro evaluaci a monitorování vzdělávacích výsledků“.

Druhou oblastí evaluačních doporučení Bílé knihy je vytvoření uceleného systému závěrečného hodnocení žáků tak, aby byl žák hodnocen na konci každého stupně vzdělání, založeného na diagnóze studijních předpokladů a dosažených výsledků vzdělání, což vyžaduje zvýšení diagnostické kompetence všech učitelů. To předpokládá plošné zavádění školních psychologů, rozšíření stávajícího systému pedagogické-psychologického poradenství a zvyšování kvality i kvantity jeho personálního obsazení.

Je zajímavé sledovat, jaká doporučení Bílé knihy našla zákonnou a institucionální podporu.¹⁹ Školský zákon zakotvil některé nástroje nezbytné pro vytváření evaluačního klimatu. Vymezil úroveň stát a region tím, že stanovil státu (MŠMT ČR) a kraji (krajské úřady) povinnost vypracovávat „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy“ s jeho povinným vyhodnocováním v dvouletých intervalech, a korigovaným ve světle zjištěných skutečností.²⁰ Na úroveň školy se plánování dostalo v podobě „konceptních záměrů rozvoje školy“ a rovněž ŠVP.

Na existenci konceptních materiálů plánovací povahy se váže proces vydávání „Výročních zpráv“ – rovněž na trojí úrovni stát – kraj – škola.²¹ Tato povinnost pro ředitele škol existuje již od roku 1995 a byla příležitostí pro postupné vytváření

¹⁸ BÍLÁ KNIHA (2001 s. 40-41)

¹⁹ Podobně konal CHVÁL(), který však pracoval pouze s návrhem Školského zákona.

²⁰ § 9 zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon

²¹ § 10 a § 28 odst. 1 písm. e) zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon

autoevaluačního klimatu ve škole. Nicméně se tak ve většině případů nedělo a výroční zprávy se staly hybridem statistického výkazu a přehledky úspěchů školy v daném školním roce (umístění žáků v soutěžích, zlepšení materiálního vybavení školy, aj.), kritické reflexe a autoevaluační tendence se v nich objevovaly a dosud objevují jen zřídka.²²

Vlastní evaluaci na těchto třech úrovních upravuje § 12 Školského zákona. Ten rozděluje hodnocení školy na vlastní hodnocení a hodnocení inspekcí, přičemž první zahrnuje do druhého. Rámcová struktura, termíny a pravidla vlastního hodnocení školy, jakož i pravidla pro strukturu výročních zpráv školy (jichž je vlastní hodnocení součástí) stanovuje vyhláška č. 15/2005 Sb. Ta určuje interval vlastního hodnocení (za jeden nebo dva školní roky) a předepsanou strukturnou vymezuje (nutné) oblasti vlastního hodnocení. Tím ovšem její dosah končí, nahrazovat metodiku resp. metodický pokyn tato vyhláška nemůže, kvalitní metodiku je MŠMT školám dlužno. Vyhláška zaměřuje vlastní hodnocení školy na pedagogickou kategorii cíle, konkrétně cílů stanovených v koncepčním záměru a ŠVP,²³ nedostatky přemíry sebechvály v dosavadních výročních zprávách se snaží překlenout obligatorním uváděním nedostatků ve vzdělávání a zhodnocení nápravy těch, které byly uváděny v předchozím sebehodnocení.²⁴

O něco diskutabilnější je vymezení oblastí vlastního hodnocení. Samotný řetězec podmínky – průběh – výsledky není špatný, možná se lze pozastavit nad zdůrazněním položky „spolupráce školy s rodiči a dalšími osobami“ (jako by i oni nebyly součástí podmínek vzdělávání) a položky „podpora školy žákům a studentům“, pod kterou si lze představit ledacos. Dvojsečná může být samostatně vyčleněná oblast reflexe dosažených výsledků ve vztahu k ekonomickému zajištění školy. Tak se může nedostatečné ekonomické zabezpečení českých škol jednak jasněji ukazovat jako brzda zvyšování kvality, stejně tak se ale může stát univerzální výmluvou pro neuspokojivé výsledky.

Kraj a stát hodnotí vzdělávací soustavu jako celek. Prvek trojúrovňové evaluace je však doplněn o další mezistupeň. Evaluaci samotné školy může provádět její zřizovatel (v případě střední školy zpravidla kraj) podle kritérií, které předem

²² Viz VAŠŤATKOVÁ (2006, s.72)

²³ § 8 odst. 1 písm. a) b) vyhl. 15/2005 Sb.

²⁴ § 8 odst. 1 písm. c) d) vyhl. 15/2005 Sb.

zveřejní.²⁵ To otevírá prostor krajům vč. hl. m. Prahy evaluovat nejenom soustavu jako celek, ale do jisté míry i školy jednotlivě včetně vzájemného porovnávání. Toto zákonné ustanovení otevírá zřizovatelům možnost stanovit autonomně jak vlastní pravidla, kritéria a indikátory evaluace, tak si objednat hodnocení škol u soukromých evaluačních agentur, jejichž evaluaci se musí školy bez vlastní volby podrobit. Důsledky, které zřizovatelé z těchto hodnocení vyvodí, mohou být dalekosáhlé, uvážíme-li všechny zákonné kompetence zřizovatele ve vztahu k řediteli školy. Navíc zákonná vazba této evaluace na hodnocení Českou školní inspekcí není a do českého školství byl tak vnesen další rys amerického vzdělávacího systému zdůrazňující podíl municipalit na chod školství.

Odděleně od procesů hodnocení škol a školské soustavy (podobně jako v Bílé knize) je regulován proces hodnocení žáků. Požadavek Bílé knihy na vytvoření uceleného systému hodnocení žáků na konci každého stupně vzdělávání²⁶ naplněn nebyl, neboť o uceleném systému výstupního (finálního, sumativního) hodnocení žáků v České republice hovořit nelze. Výstupní hodnocení na úrovni základního vzdělávání je zcela v gesci školy, která hodnotí míru dosažení cílů základního vzdělávání.²⁷ Forma výstupního hodnocení zůstává zatím neznámá; je však zakotvena povinnost ředitelů středních škol brát jej v potaz spolu s hodnocením za 9. (resp. 5. či 7.) ročník základní školy.²⁸ Vedle této novinky zákon zrovnoprávnil tradiční klasifikaci a ústní hodnocení včetně možnosti jejich převodu na žádost rodičů, či školy, kam žák přechází. Stejný způsob hodnocení se uplatňuje i na středních školách.

Ve třech stupních (střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou) středního vzdělávání²⁹ se však setkáváme s rozdílným způsobem jeho ukončování, resp. finálního hodnocení. Zatímco obsah závěrečné zkoušky na prvních dvou stupních je v podstatě tradičně v režii školy³⁰ a o kritériích není nikde ani zmínka, do maturitní zkoušky výrazně zasáhne od roku

²⁵ § 14 odst. 5 zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon

²⁶ BÍLÁ KNIHA (2001 s. 41).

²⁷ § 51 odst. 5 zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon. Výstupní hodnocení uděluje základní škola v 9. ročníku, event. v pátém, resp. sedmém u žáků hlásících se na víceletá gymnázia.

²⁸ § 60 odst. 4 zák. 561/2004 Sb.

²⁹ Termín „stupeň středního vzdělání“ zakotvený v § 58 zák. 561/2004 – Školský zákon není vhodný. Vyvolává pocit, že jde o tři na sebe navazující stupně kontinuálního vzdělání, což zpravidla není pravda, neboť vzdělávací programy jsou navrženy jako solitérní, vedoucí k danému stupni (s výjimkou nástavbového vzdělávacího programu). Vhodnější by bylo hovořit o „typu“ středního vzdělání.

³⁰ § 74 zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon.

2010 stát jejím rozdělením na společnou a profilovou část.³¹ Společnou část složenou ze tří zkoušek – českého jazyka, cizího jazyka (obě o písemné a ústní části) a volitelné zkoušky (matematika, občanský základ, přírodovědně-technický základ, informačně technologický základ) po obsahové stránce podřídil ze zákona zřízenému Centru pro zjišťování výsledků ve vzdělávání a jeho komisařům, zadavatelům a hodnotitelům³². Obsah zkoušek a pravidla hodnocení stanovuje MŠMT.³³ Naopak obsah tří povinných (a až čtyř nepovinných) zkoušek profilové části je v kompetenci školy, jak po stránce formální (libovolná kombinace ústní, písemné, praktické a obhajoby závěrečné práce) i obsahové.³⁴ Systém absolutoria vyššího odborného vzdělávání je formálně shodný s formou profilové části maturitní zkoušky – tedy výrazně vázaný na ŠVP.

Zjišťujeme, že požadavky Bílé knihy ohledně hodnocení žáků a studentů nebyly naplněny ve dvou zásadních bodech. Zaprvé - systém plošného hodnocení žáků ve stanovených úsecích jejich vzdělávací dráhy (jako např. v Anglii a Walesu) vytvořen není, vyskytovat se bude pouze na úrovni středního vzdělání s maturitní zkouškou v podobě společné části maturitní zkoušky. Systém celkové evaluace školství v rovinách žák – škola – region – stát je pouze naznačen a v rovině žáka je regulován nejslaběji.

Zadruhé – kurikulární dokumenty neobsahují ani náznak standardů, kritérií a indikátoru ani pro interní, ani pro externí formy evaluace. To je patrné na našem schématu 1, kdy v úrovních kurikulárních dokumentů se hodnocení a evaluace žáka objevují teprve v úrovni školního vzdělávacího programu. Tedy až do zavedení společné části maturitní zkoušky se veškerá evaluace žáků a škol odehrává výhradně na úrovni školy, a tak veškeré hodnocení žáků a kontrola kvality jejich vzdělání je výlučně v rukou učitelů a ředitelů škol, kterým RVP nedávají zřetelný přehled o klíčovém učivu. Evaluaci škol jako celku provádí škola sama jako autoevaluaci a následně Česká školní inspekce nebo zřizovatel (ten ovšem „mimoběžně“, dle vlastních, ničím neregulovaných kritérií).

³¹ § 78 zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon.

³² § 80 odst. 2 zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon.

³³ § 81 odst. 10 zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon

³⁴ Předměty profilové části však může vypisovat i MŠMT ČR § 79 odst. 3 zák 561/2004 – Školský zákon

Závěrem této kapitoly musíme konstatovat, že evaluace je nejméně propracovanou a domyšlenou částí současného platného kurikula české střední školy, přičemž charakter kurikula samého si vyžaduje naopak evaluaci nesmírně silnou. Jinak by stát neměl kvalitu vzdělání nejenom garantovanou, ale vůbec podchycenou. Třetí hlavní strategická linie Národního programu rozvoje vzdělanosti byla naplněna jen formálně a polovičatě.³⁵

Nesmíme odhlédnout ani od širšího „politického“ kontextu evaluačního prostředí českých škol a školského systému. Ve shodě s VAŠŤATKOVOU (2006 s. 81-84) konstatujeme, že:

1. Chybí profesní standardy učitelů umožňující hodnotit kvalitu jejich práce (standardy učitelů netvoří ani stát, ani odborné společnosti.).
2. Česká školní inspekce teprve dotváří a ověřuje svou metodiku evaluace pro nově vzniklé podmínky, uveřejňuje jen velmi obecná kritéria hodnocení škol s platností na jeden školní rok.
3. Na úrovni státu neexistuje společenská shoda na paradigmatu kurikula jednotlivých stupňů vzdělávání. Rodiče, další osoby zúčastněné ve vzdělávání a zejména zřizovatelé nadaní velkou mírou evaluační pravomoci budou přistupovat k hodnocením škol z velmi vágních myšlenkových pozic; jejich chaotické působení může v krajním případě i škodit.
4. Zejména krajské a obecní orgány jsou ovlivňovány místními, regionálními i celostátními politickými tendencemi, podobně jako ředitelé škol, financovaných systémem „na hlavu“ populační dynamikou v místě školy.
5. Chybí odpovídající metodická literatura. Učitelé nemají odborné kompetence pro náročnou autoevaluační práci, a i kdyby je měli, ve školním prostředí³⁶ tak jako tak není pro autoevaluaci školy vytvořen odpovídající pracovní prostor.

A přesto evaluace českého školství s autoevaluací školy nyní téměř stojí a padá, tak jako celé kurikulum stojí a padá se silou ředitelů a kvalitou a odpovědností jednotlivých učitelů. Na nich záleží, jak kvalitně budou interpretovat vágní státní úroveň kurikula a ještě vágnější požadavky na autoevaluaci a jak napnou plachty korábu školy vůči větrům místního politického klimatu.

³⁵ BÍLÁ KNIHA (2001, s. 92-93).

³⁶ Jedná se především o počty úvazkových hodin učitelů dané zákonným předpisem.

II. TEORIE PEDAGOGICKÉ EVALUACE

Pokud bychom hledali nějaký na první pohled markantní rozdíl mezi vědami přírodními a duchovními, resp. nomotetickými a idiografickými, mohli bychom poukázat na tuto skutečnost: učenci prvně zmiňovaných věd věnují o poznání méně energie vymezení a definování objektů a subjektů svého zájmu, než učenci druhí. Humanitní učenci se nad objekty, subjekty a užívanými terminologickými výrazy svých věd pozastavují především tehdy, kdy s nimi již nějaký čas jistá část jejich vědecké obce operuje, často v rozdílných pojetích, čímž po nějakém čase vyvstává potřeba zamyslet se „o čem je vlastně řeč“. V podobném stádiu se nachází česká pedagogika při zkoumání množiny problémů zvaných evaluace vzdělávání. Proto ani tato práce nemůže začínat jinak, než vymezením základních pojmů, pokusem o utřídění neřízeného užívání pojmů synonymních a částečně se překrývajících a pokusem o odhalení teoretického pozadí evaluace vzdělávání resp. autoevaluace školy.

II. 1. Vztah pojmů „evaluace“ a „hodnocení“ v pedagogické teorii a praxi

Etymologicky pochází pojem evaluace z latinského „*valeo, valere*“, což znamená být silný, být schopen, být sto, přeneseně i mít moc, váhu, něco znamenat, platit. Francouzské „*evaluer*“ a anglické „*evaluation*“ pak znamená určovat hodnotu, oceňovat a v tomto významu vstoupil pojem evaluace na pedagogickou půdu jako hodnocení výchovy a vzdělávání. Autoři prvních českých monografií o evaluaci a autoevaluaci PRŮCHA (1996, s. 7-11) a VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 9-17) uvádějí řadu přejatých mezinárodních definic, na kterých je patrná jednak neuspořádanost a teoretická nejednotnost v používání tohoto pojmu i v oblastech jeho zrodu, jednak výrazný posun v teoretickém přístupu k problému. Pro ilustraci uvedeme dvě definice, svým způsobem extrémní. Page a Thomase v *International Dictionary of Education* (in PRŮCHA 1996, s. 9) chápou evaluaci jako „... *hodnocení dat získaných pozorováním nebo měřeními ve výkonových testech či jinak*“. Tím zřetelně prozrazují své ukotvení v behaviorizmu, resp. filozofickém pozitivizmu. Naopak pojetí Schratzovo (in VAŠŤATKOVÁ 2006, s. 9) pojímající evaluaci jako „... *snahu o pochopení kvality postupů a výsledků vzdělávání*“ je zcela v duchu hermeneutického přístupu a relativizmu.

Před samotným definováním evaluace a autoevaluace pro naše potřeby je třeba si uvědomit trojí dimenzi pojmu evaluace, jak ji uvádí PRŮCHA (1996, s. 10). V prvním sledu je „... *pedagogická evaluace především teoretický přístup, ...koncepce, podle níž veškeré jevy vzdělávací reality ... mohou a mají být hodnoceny.*“ K tomu je potřeba poznamenat dvojí. Zaprvé - slovo hodnoceny by dnes mělo být spíše nahrazeno slovy poznávány, chápány a interpretovány (viz níže). Zadruhé - je sice nutné vyjít z tohoto metodologického předpokladu, abychom vůbec mohli nějakou evaluaci provádět, zároveň je však zapotřebí předem připustit jen relativní platnost tohoto postulátu, neboť „... *mnoho z produktů školy je neuchopitelných...*“ (VAŠŤATKOVÁ 2006, s. 22).³⁷

Ve druhém sledu je evaluace metodologie, soubor metod, technik a jejich konvenčních postupů užívání a ve třetím sledu je evaluace vlastní proces, soubor aktivit subjektů evaluace. Evaluace je procesem institucionalizovaným a organizovaným, přičemž smysluplnost tohoto procesu se odvozuje od výchozí teorie evaluace a od validity použitých metodik a technik.³⁸ V dalším textu budeme pojem evaluace používat ve všech třech významových rovinách, rozlišení bude patrné z kontextu.

Než přistoupíme k vlastnímu definování evaluace a autoevaluace, je důležité jejich vymezení vůči pojmu „hodnocení“ (angl. *assessment*). Český pedagogický tezaurus termín evaluace doposud neznal a všechny evaluační jevy popisoval jako hodnocení. Stejně tak i současně platné legislativní dokumenty hovoří většinou rovněž o různých typech hodnocení. Z etymologického hlediska to není na závadu, neboť pojem hodnocení je téměř přesným překladem pojmu evaluace, v pedagogické praxi, resp. v současném terminologickém usu pedagogické vědy, je patrný rozdíl v chápání obou termínů.

Předně je význam evaluace chápán oproti hodnocení šířeji, komplexněji a ve třech rovinách, které jsme popsali výše. Samotné hodnocení se týká spíše užšího vymezení pedagogických jevů (např. „hodnocení prospěchu žáků“). Dále lze konstatovat, že pojem evaluace se vyskytuje v pedagogické vědě a teorii, zatímco

³⁷ Cit. autorka došla k tomuto závěru na podkladě mezí empirického zkoumání pedagogických jevů, tak jak o něm pojednává PELIKÁN (2004). Ovšem toto tvrzení si uchovává svou platnost, i když do evaluace pojme veškerý repertoár kvalitativních metod a technik.

³⁸ Toto rozdělení pojmu evaluace koresponduje i s tematizací literatury o evaluace, jak ji uvádí CHVÁL (2003 s. 69), který uvádí tyto oblasti: Teorie evaluace, teorie kvality, metody a techniky evaluace.

hodnocení je pojem užívaný převážně ve vědecky málo formované pedagogické praxi. Protlačování pojmu evaluace namísto staršího hodnocení už v sobě nese jistý požadavek na důslednější vědecké založení hodnotících procesů ve vzdělávání.

Další, v předchozím odstavci naznačený rozdíl, spočívá v tom, že pojem evaluace je v české pedagogice relativně nový, zatímco hodnocení, zejména hodnocení žáků, byla cíleně věnována pozornost již dávno. Tato skutečnost má větší význam, než jak se na první pohled zdá. Vztah moderní „evaluace“ a tradičního „hodnocení“ je obdobný vztahu moderního „kurikula“ a tradičního „obsahu vzdělání“. Zatímco tradiční pojmy a jimi označované pedagogické jevy byly výsostnou doménou didaktiky a jejich problematika byla traktována z didaktických metodologických pozic, moderní pojmy tento rámec výrazně překračují do mnoha dalších oborů pedagogiky a společenských věd vůbec.

Pro praxi škol je však podstatný jediný zásadní rozdíl mezi evaluací a hodnocením. Zatímco hodnocení často chápané úžeji jako sumativní hodnocení se orientovalo ke statickému výsledku procesů probíhajících v minulosti (např. zkoušení žáků po tematickém celku), evaluace, sycena teorií managementu, je chápána jako činnost interpretování výsledků hodnocení ve vztahu k budoucnosti. Zatímco tradiční hodnocení je svým způsobem smysluplné především samo o sobě (čímž nechceme naznačit jeho samoučelnost), je evaluace výrazně zaměřena ke zlepšování procesu vzdělávání. Evaluace je tedy autoregulační proces zaměřený na soustavné zlepšování a zefektivňování chodu organizace, resp. školy. Toto dynamické (činnostní) pojetí ji nejvíce odlišuje od poněkud statického hodnocení (pro úplnost dodejme, že prvotní součástí evaluačního procesu je monitoring, se kterým též bývá evaluace nesprávně zaměňována).

Evaluace v evaluované a evaluující se škole je delším (až nikdy nekončícím) procesem systematického sběru informací³⁹ (monitorování), který je plánován. Tento proces se vyznačuje širokým tematickým záběrem, který je stále aktualizován, čemuž odpovídá i pestrá volba metod a technik evaluace převzatých vesměs z metod pedagogického výzkumu. Výsledky monitoringu včetně výsledků tradičního

³⁹ Srovnej definici evaluace Neva in VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 9).

hodnocení jsou interpretovány a jsou z nich soustavně vyvozovány důsledky vedoucí ke zvýšení kvality a efektivity vzdělávání na dané škole.⁴⁰

Zaměření evaluace je výrazně formativní. Proto z řady definic autoevaluace pokládáme za nejlepší tu, kterou ze zahraničních zdrojů přebírá VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 13): „*Autoevaluace je proces prováděný školou, při kterém zaměstnanci systematicky sbírají a analyzují průkazný materiál [a empirická data – pozn. autora] včetně zpětné vazby od řady partnerů, a využívají ho k posouzení a vyhodnocování aspektů činnosti školy s dohodnutými standardy; z tohoto procesu by měly pramenit výstupy, které pomohou škole efektivně zaměřit plánování svých iniciativ na zlepšování [kvality – pozn. autora] školy.*“

Z předešlého plyne, že tradiční „hodnocení vzdělávacích výsledků“ je spíše podmnožinou evaluace. Současní autoři včetně autorů závazných školských programových dokumentů, které razí do škol evaluaci namísto tradičního hodnocení, ve svých publikacích složku evaluace pojednávají v didaktice jako hodnocení často opomíjejí, nebo evaluaci a hodnocení striktně oddělují. Někdy jsme ze studia literatury nabyli dojmu, že škola musí hodně „evaluovat“ a málo „hodnotit“, postuláty tradiční didaktiky v oblasti hodnocení výsledků výuky jsou namnoze opomíjeny.

Příčin je mnoho, základní bude spočívat zejména v přehodnocování nejtradičnějšího klasifikačního hodnocení samotnou didaktikou (především ve světle jeho psychologických důsledků). Možná však bude hrát roli i neujasnění v rovině hodnot, tápání v pojetí významu kvality a efektivity vzdělání, které je autory více tušené než uvědomělé, a které možná celou evaluaci staví na nepevný základ. Hodnota, kvalita a efektivita vzdělání jsou přitom klíčové pojmy, bez nichž nelze o evaluaci čehokoliv prakticky vůbec uvažovat, tím méně o evaluaci vzdělávání, které si klade za cíl i vytváření celých hodnotových systémů u žáků a tím zprostředkovaně v celé společnosti.

Zatímco tradiční hodnocení poskytovalo velmi rezultativní výsledky, nová evaluace je mořem interpretací a kvalitativních výpovědí. Hodnocení nutí vyřknout konečný hodnotící soud, evaluace spektrum názorů. Při neujasněnosti pojmu kvalita a

⁴⁰ Srovnej definici evaluace Scrivena in VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 9).

hodnota, a při labilním hodnotovém systému se druhé provádí snáze než první. Proto se na pojmy kvalita, hodnota a pravda ve vzdělávání zaměříme podrobněji.

II. 2. Kvalita a její standardy

Jedna z definic evaluace, kterou uvádí RÝDL et al. (1998, s. 7)⁴¹ chápe evaluaci jako „... sledování hodnoty a efektivity určitého předmětu nebo jevu...“, v našem případě i hodnoty a efektivity pedagogického procesu. Přestože definice hovoří o sledování, což je typické pro pouhý monitoring, přiřazování hodnot je záležitostí interpretační, proto se uvedená definice na evaluaci poměrně dobře hodí. Tato definice evaluace ukazuje, že jakýkoliv evaluační proces se bez určitého vymezení kvality a efektivity neobejde, a každý evaluátor by si měl pojem a své vidění kvality a efektivity před započítím jakéhokoliv hodnotícího procesu ujasnit.⁴²

VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 20) uvádí význam pojmu kvalita jako něco, co je typické jedinečné, originální. V tomto smyslu by pak byla škola tím kvalitnější, čím více jedinečných pedagogických jevů (ať již v obsahu nebo formě) se na dané škole nachází. Míra kvality je pak mírou originality. Toto pojetí kvality lze při evaluaci jistě uplatnit, ovšem jedním dechem je třeba dodat, že se pak nelze obejít bez rozlišujícího soudu pozitivní, negativní, event. ambivalentní pedagogický jev. Za kvalitní školu jistě neoznačíme tu, která žákům prostřednictvím skrytého kurikula nabízí dovednosti obecně považované za psychopatologické a kriminální a to v nejpestřejším rejstříku na okrese; naproti tomu škola, která nabízí mnoho hodnotných netradičních vzdělávacích aktivit označovaných za „alternativní“, již kvalitní školou patrně je, ovšem s tou výhradou, že kvalitu svých alternativ prokáže,⁴³ pomocí validní a objektivní autoevaluace.

Další dva významy pojmu kvalita uvádí PRŮCHA (1996, s. 26). Asi nejběžnějším a obecně přijímaným významem pojmu kvalita je vyjádření úrovně nějakého jevu. Řekneme-li, že na dané školy je výuka matematiky kvalitní, rozumíme tím, že

⁴¹ Definice je převzatá od Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.

⁴² Což ovšem neznamená, že pojmy kvalita a efektivita jsou používány i v normativních dokumentech MŠMT ČR (Bílá kniha, Kvalita a odpovědnost), aniž by bylo specifikováno, co se jimi vlastně rozumí. Srovnej PRŮCHA (2002, s. 359 – 360).

⁴³ Stejně tak by měla být prokázána kvalita „tradičních“ vzdělávacích metod, forem a prostředků. Srovnej PRŮCHA (2002, s. 356).

výsledky žáků v matematice jsou na vysoké úrovni, ať už ve srovnání s ostatními, nebo ve vztahu k nějakým jinak daným kritériím. Toto vnímání pojmu kvalita má tedy výrazně normativní charakter a implicitně ukazuje na možnost měření této kvality.

Za kvalitu je rovněž možné považovat míru dosažení nějaké žádoucí optimální úrovně, ať již procesu, nebo jeho výstupu. Takto pojímaná kvalita se neobejde bez kvalitativních standardů vydaných autoritou nad školou, které ovšem v našem vzdělávacím systému zcela chybí, jak ukazujeme v kapitole I. Přesto považujeme toto pojmání kvality pro autoevaluaci školy za zásadní, přestože se musí v současných podmínkách obejít bez těchto standardů, resp. si je škola musí vytvářet sama.⁴⁴ Problematiku standardu kvality však nemůžeme opustit ani v této kapitole.

K pojmu kvalita se váží dvě otázky. První otázku: "Kvalita pro koho?" považujeme za zajímavou, nikoliv však zásadní. Z předchozího pojetí kvality vyplývá, že by standardy kvality měly být formulovány jako v podstatě nikým nedosažitelná míra optima a hodnotícím kritériem by byla míra „nedosažení“ optimálního standardu. Výhodu takového pojetí standardů kvality spatřujeme v jejich (byť problematickém) motivačním účinku „výzvy k věčné pouti za dokonalostí“.

Jiným přístupem může být konstrukce kvalitativního standardu k průměrné žákovské populaci. Hodnotila by se míra „nedosažení“ či „přesahu“ úrovně standardu. Výhoda tohoto pojetí kvality spočívá podle našeho soudu v následujícím domyšlení. Podle výsledků edukometrických šetření na celostátní úrovni a jejich klouzavých průměrů by bylo možné sestavovat „klouzavé standardy“ umožňující mj. i sledování historického vývoje výsledků vzdělání.

Konečně posledním pojetím kvalitativního standardu je koncept minimálních standardů, který není jen inverzí optimálního standardu. Minimální standard je úroveň kvality, pod níž nemůže jít žák, aby byl oficiálně certifikován v daném vzdělávacím stupni, a nebo pod nějž nemůže jít škola, aniž by pozbyla svolení veřejné autority ke své existenci. Souhlasíme s HOUŠKOU (1995, s. 134 -137), že není namístě obava, že škola v případě minimálních standardů bude plnit právě jen tento standard.

⁴⁴ Takto chápaný standard nemusí mít podobu písemného dokumentu – pedagogického konstruktů např. dodatku k osnovám v ŠVP. Reálně existující standard je i standard učitele často v imanentní podobě.

Minimální standard je třeba konstruovat tak, aby se mohl stát základem rovněž pro evaluaci i výrazně vyšších kvalit vzdělávání, než jaké samotný standard označuje za minimální. Zde se již v otázce klíčového učiva, rozsahu a hloubce učiva dostáváme zcela na pole didaktiky. Za nespornou výhodu považujeme s cit. autorem vytvoření prostoru pro zásadní diferenciaci mezi žáky podle jejich vzdělávacích potřeb, naopak nesdílíme jeho názor o bezproblémovosti minimálního standardu pro závěrečnou a vstupní evaluaci žáků při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání.

II. 3. Hodnoty vzdělávání ve vztahu k filozofickým konceptům pravdy

Druhou podstatnější otázkou spojenou s pojmem kvality je otázka: „Z jakých hodnot je odvozována kvalita?“ Dříve, než přistoupíme k úvahám o hodnotách ve vzdělávání a hodnotách vůbec, musíme podniknout krátký exkurz do filozofických konceptů pravdy, podobně jako CHVÁL (2003 s. 25), když tuto otázku s otázkou po hodnotách spojil.⁴⁵

Naše evropská kultura pracuje s platonským pojetím pravdy jako aletheia – odkrývání objektivně existujících ideí. Na něj navazuje aristotelsko-tomistické chápání pravdy jako *adeqvata* - shody myšlení se skutečností. Toto pojetí pravdy je vcelku vyhovující i osvícensko-pozitivistické moderně a vyhovovalo ještě donedávna. Postmoderní pojetí pravdy kořenící v Diltheyho myšlence mnoha pohledů na svět, z nichž každý „... je pravdivý, ale všechny jsou jednostranné; nahlédnout jednotně je nám zapovězeno a čisté světlo pravdy můžeme zahlédnout pouze v rozmanitě rozlomeném paprsku.“⁴⁶ vede dnes asi k účelnějšímu a použitelnému pojetí pravdy jako konsensu zúčastněných, což my můžeme dokonce povýšit na metodologický koncept evaluace.

Od relativizace pravdy je pak už jen krůček k relativizaci hodnot. BOCHÉNSKI (2000, s. 49-50) rozlišuje relativitu hodnot dějinnou (co bylo hodnotou včera, není hodnotou dnes a naopak) a relativitu individuálních hodnot člověka, závislou na jeho příslušnosti ke kultuře, sociální třídě, geografickém prostoru a konec konců i na

⁴⁵ Automaticky tím vycházíme z představy, že správné poznání je už pro svou pravdivost garancí správného jednání. Připouštíme, že pozitivní odpověď na otázku: „Je každé správné jednání otázkou pravdivého poznání?“ není jedinou možnou odpovědí. Podle DOROTÍKOVÁ (1998, s. 10).

⁴⁶ Podle KUNZMANN, BURKARD, WIEDMANN (2001, s. 181).

dalších sociální determinací nepostižitelných vlastnostech jedince. Krátce řečeno - to, co pro jednoho člověka znamená určitou hodnotu, pro jiného hodnotou není.

Ovšem škola je „místem setkávání“ mnoha zúčastněných (z nichž řada je mimo školu, jejich kategorizace viz kapitola III.) a pro zúčastněné skupiny i jednotlivce může mít pojem kvalita někdy i značně odlišné významy, všeobecný konsensus v oblasti hodnot by byl v postmoderní a individualizované společnosti nejspíše sociálním zázrakem.⁴⁷ Pokud přijmeme postmoderní pojetí pravdy a relativismus hodnot jako východisko k evaluaci, v extrémním pojetí s tím, že „...[v evaluaci] *není cílem vyslovit výrok pravdivý, ale obecně přijatelný.*“ (CHVÁL 2003 s. 18), dojdeme k evaluaci jako partnerskému dialogu, procesu neustálé výměny názorů zúčastněných, ze kterých se budeme snažit společně sestavit všem vyhovující kompromisní – nebo minimalistický model kvality, se kterým můžeme porovnávat školskou realitu.

Toto stanovisko je pro nás v principu nepřijatelné, neboť pevně setrváváme ve víře v existenci určitých kulturně a historicky nezávislých přirozených i božských hodnot a objektivních pravd.⁴⁸ Považujeme totiž za jisté, že „... *lidé mají některé potřeby, jež jsou jim všem společné, a proto jsou základní hodnocení v podstatě neměnná...*“ (BOCHEŇSKI 2000, s. 49-50). Proto musí být evaluace školy v některých ohledech zcela neodvislá na hodnotových systémech ve škole účastných stran.

Ovšem připouštíme, že značná část hodnot, včetně hodnot důležitých pro konstruování obsahu vzdělávání, je hodnotami subjektivně a časově relativními (ve vztahu k objektivně platným a neměnným lidským hodnotám musí být zákonitě ve vztahu irelevance!)⁴⁹ a ty nechť vznikají společenským konsensem. Proto se s CHVÁLEM (2003 s. 18) shodneme v tom, že pro určité otázky relativizující pojetí kvality jako metodologické východisko evaluace použít lze, pro určité dokonce výhradně, ale pro některé v žádném případě! Zůstává otázkou, jak rozpoznáme,

⁴⁷ Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 21).

⁴⁸ Tento postulát vnesl do evropské kultury Platon navazující na Sokrata a jeho vymezení vůči sofistům. Jde o postulát „...*nutnosti odvodit mravnost z pevných tj. objektivních, nadčasových, obecně platných principů a jednotu obce tak postavit na nezpochybnitelný základ všeobecně platných uznávaných, ale také společností prosazovaných a obhajovaných norem*“ (DOROTÍKOVÁ 1998, s. 16)

⁴⁹ Podobně jako je v teorii práva rozlišován „přirozený zákon“ – platný pro všechny lidi ve všech dobách, kulturách, místech a sociálních vrstvách, a „pozitivní zákon“ (pozitivní z *posse* [lat.] – dávat, „daný“, „určený“ (nikoli „kladný“), který má dějinně, lokálně a kulturně omezenou platnost.

ktelé hodnoty jsou neproměnné, a které mohou vznikat v dialogu. Bocheňsky ovšem naznačuje, že relativizmus hodnot je jen důsledek rozdílného stupně poznávání jedněch hodnot a nepochopení druhých, přičemž všechny hodnoty sami o sobě zůstávají hodnotami vždy. Pak by se dialog o konstrukci relativních hodnot dal přirovnat k hledání a odkrývání pravdy, autoevaluace by ve škole splynula se studiem samým.

II. 4. Efektivita vzdělávání – pojem liberální ekonomie a pragmatizmu

Vedle pojmu kvality vyvstává s potřebou evaluace vzdělávání i problém jeho efektivity. Tuto otázku, kterou tradiční pedagogika opomíjela,⁵⁰ vneslo do školského prostředí ekonomické myšlení a skutečnost, že do „školského průmyslu“ jsou z veřejných i soukromých rozpočtů vkládány nemalé finanční částky. Ekonomika chápe efektivitu výroby jako rozdíl mezi hodnotou vynaložených nákladů a hodnotou výsledného produktu. V jistém smyslu je teorie hodnot i součástí ekonomického myšlení. Současné liberální pojetí ekonomické hodnoty charakterizuje Václav Klaus takto: *„Hodnota věcí je závislá na lidských přáních, při oceňování se vychází z toho, kdo o tu či onu věc má zájem. Hodnota je určitelná pouze subjektivně, je závislá na užítku, který přináší těm, kteří tuto věc chtějí.“* (cit. podle PRŮCHA 1996, s. 26).

Výpovědi liberálních ekonomů o hodnotách zarážejí svou nápadnou podobností s pojetím pravdy v pragmatické filosofii, zejména u Williama Jamese. Ten za kritérium pravdy považuje její osvědčenost v praxi prostřednictvím dosaženého užítku, tj. míry, v níž se jedinec dokáže uspokojivým způsobem vyrovnávat se skutečností (tedy i hypotéza Boha je pro pragmatisty pravdivá, pokud je uspokojivá pro naplnění individuálního života). Přijmeme-li toto pragmatistické východisko a přiznáme-li vysokou (až nejvyšší) míru užitečnosti (resp. hodnotu) peněžitému zisku, můžeme opravdu chápat *„... náklady vložené do vzdělání jako investice do nějakého stroje, který by byl upevněn na lidské tělo a zvyšoval by tak výkonnost jednotlivce na pracovišti. Budoucí návratnost investice vložené do tohoto stroje – tj. do vzdělání jedince – je nutno očekávat v podobě příjmů, které překračují výdaje vložené do této investice.“* (Jehones in PRŮCHA 2002, s. 361). Pak můžeme spolu

⁵⁰ Srovnej PRŮCHA (2002, s. 360).

s nositelem Nobelovy ceny za ekonomii Miltonem Freedmanem prohlásit školství za nákup a prodej vzdělávacích služeb.

V prostředí těchto myšlenkových směrů se zrodil pojem „efektivita vzdělávání“, chápáná jako „... maximalizace všech výstupů edukace ve vztahu k nákladům vynaloženým na všechny vstupy edukace...“ (Windham in PRŮCHA 2002, s. 361).

Na první pohled se názory liberálních ekonomů inklinujících k pragmatismu a duchovědných postmodernistů zdají být vzdálené, ale uvědomme si, jak konsenzuální mohou na poli tvorby školního kurikula a edukace nakonec být, pokud za všeobecně sdílenou nejvyšší společenskou hodnotu prohlásíme materiální zisk. „Hodnota fetiše“⁵¹ je navíc styčným bodem jak liberální demokracie, tak marxismu. Ostatně samotný pragmatismus, „... pro nějž jsou všechny hodnoty především hodnotami konkrétními a proto přechodnými, je ... filozofickou reflexí samozřejmostí světa relativizmu....“ (DOROTÍKOVÁ 1998, s. 66).

II. 5. Ekonomický model vzdělávacího procesu inspirativní pro jeho evaluaci

Přestože pragmatistickým pojetím pravdy, hodnot a cílů vzdělávání hluboce pohrdáme, nemůžeme popřít, že i tento způsob myšlení vnáší do problematiky evaluace řadu podnětných myšlenek. Ekonomové vzdělání vhodně odlišili výsledky edukace a její efekty. Zatímco výsledky jsou bezprostřední změny (motorické, kognitivní a afektivní), které vznikají na straně žáků působením vyučování, efekty mají dlouhodobý až celoživotní charakter, např. efekt sociálního výtahu do vyšší sociální třídy ziskem sociálního statutu profese vyžadující konkrétní typ a stupeň vzdělání.

Musíme přiznat, že při evaluaci i autoevaluaci jsme schopni měřit téměř výlučně jen výsledky vzdělávání, zatímco jeho efekty jsou exaktně měřitelné k velké smůle ekonomů jen těžko. Přičemž právě efekty – ovšem chápáné i jinak než ekonomicky, jsou skutečným a důležitým výstupem vzdělávání. Trefně o tom hovoří Karel Čapek, když skutečné vzdělání definoval jako „... to, co v nás zbude, když všechno ze školy zapomeneme.“

⁵¹ Srovnej DOROTÍKOVÁ (1998, s. 14).

Pro evaluaci je nosný model vzdělávacího procesu mající výsledky a efekty vzdělávání na straně jedné a determinanty na straně druhé. Mezi vstupní determinanty patří charakteristiky žáků a učitelů, vzdělávacího obsahu a materiálního vybavení školy, procesuální determinanty jsou charakteristiky reálné výuky, školního klimatu, komunikace a další. Mezi zásadní vstupní determinanty patří kurikulum (jak ukazujeme v kapitole I. tvořené především na úrovni školy). Tím se nám nabízí pojetí efektivity vzdělávání jako rozdílu mezi plánovanými cíly a dosahovanými výsledky, slovy kurikulární teorie jako rozdílu mezi kurikulem dosaženým a kurikulem plánovaným. To je velmi použitelné východisko pro evaluace a zejména pro autoevaluace, i když poměrně zužující, neboť opomíjí vlivy kurikula skrytého, resp. apriori je považuje za negativní. Pak můžeme definovat kvalitní školu jako tu, která reálně dosahuje cílů, které si sama v ŠVP na podkladě RVP zvolila. Tím vyhovíme nejenom platné legislativě,⁵² ale i pojetím kvality jako jedinečnosti, zvláštnosti, originality, jak jsme zmiňovali na počátku podkapitoly II. 2.

Pokud přihlídneme i k procesu vzdělávání a okolnostem dosažených výsledků (např. jeho časové, finanční nebo psychické náročnosti), můžeme hovořit o výkonnosti školy neboli efektivnosti procesuální. Ta se liší od efektivity rezultativní, beroucí v úvahu pouze výstupy vzdělávacího procesu. Přičemž přílišné odlišování kvality výsledku od kvality procesu není vhodné, pokud si uvědomíme, že i škola je podstatná část života člověka, že i samotný proces vzdělávání je jeho výsledkem.

II. 6. Koncepce přidané hodnoty vzdělávání

Z toho, co bylo řečeno výše, vyvstává myšlenka přidané hodnoty školy.⁵³ Teorie přidané hodnoty je použitelná v podstatě při přijímání jakéhokoliv hodnotového systému, v pragmatickém pojetí je ovšem její užití nejsnazší. Přidanou hodnotu školy, jak ji chápeme pro účely této práce a autoevaluace školy vůbec, jsme se pokusili vyjádřit velmi obecnou rovnicí pomocí osobnostních vlastností žáka a jejich změn v průběhu vzdělávacího procesu.⁵⁴

⁵² Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 23).

⁵³ Tato koncepce není v českém evaluačním prostředí neznámá, mnoho let s ní pracuje Ústav pro informace ve vzdělávání. Viz PRŮCHA (2002, s. 362).

⁵⁴ Pojem osobnostní změna zde chápeme v nejširším možném psychologickém významu jako změny psychických jevů statických (např. paměťových a zkušenostních obsahů) i procesuálních. Chápání výsledku vzdělávání jako osobnostní změny přejímáme od BYČKOVSKÉHO (1982, s. 9).

$$PH = \Delta O\check{s}kol_+ - |\Delta O\check{s}kol_-| - (Ovstup_+ + \Delta Onez_+) + |Ovstup_{-R}| - \Delta Ohyp_+ + |\Delta Ohyp_-|$$

PH	přidaná hodnota vzdělávacího procesu
$\Delta O\check{s}kol_+$	pozitivní osobnostní změny způsobené vzděl. procesem (školou)
$\Delta O\check{s}kol_-$	negativní osobnostní změny způsobené vzděl. procesem (školou)
$Ovstup_+$	pozitivní osobnostní vlastnosti při vstupu do vzděl. procesu (školy)
$\Delta Onez_+$	pozitivní osobnostní změny během vzděl. procesu vzniklé nezávisle na něm
$Ovstup_{-R}$	negativní osobnostní vlastnosti při vstupu do vzděl. procesu (školy), během něho a díky němu opuštěné
$\Delta Ohyp_+$	hypotetické pozitivní osobnostní změny, které by nastaly, kdyby žák nevstoupil do vzděl. procesu (školy)
$\Delta Ohyp_-$	hypotetické negativní osobnostní změny, které by nastaly, kdyby žák nevstoupil do vzděl. procesu (školy)

Při pragmatickém pojetí bychom mohli pokračovat rovnicí vyjadřující skutečnou efektivitu vzdělávání.

$$SEf = (VPH + EHP) - I$$

SEf	saldo efektivity vzdělávání
VPH	přidaná hodnota při konci vzděl. procesu (výsledky edukace) ⁵⁵
EHP	dlouhodobější účinky vyvolané přidanou hodnotou (efekty edukace)
I	Investice do vzdělávacího procesu

Druhé rovnici se věnovat nebudeme, neboť sledování dlouhodobých efektů edukace je již zcela mimo možnosti autoevaluace školy, zaměříme se na rovnici přidané hodnoty. Předem musíme zdůraznit, že přestože tvar rovnice evokuje kvantitativní přístup, můžeme, resp. musíme tuto rovnici chápat spíše symbolicky, tedy i kvalitativně, kvalimetricky. Na místa jednotlivých členů můžeme „dosazovat“ integrovaná data získaná v průběhu monitorování a evaluace, kvantitativní i kvalitativní, a do rovnice můžeme dosazovat i jejich interpretace. Podobně i vlastní přidaná hodnota je vyjádřitelná jen interpretativním závěrem, ale vlastní rezultat o její velikosti a hodnotě nelze učinit bez porovnání s nějakým hodnotovým systémem.

Tuto rovnici je potřeba podrobit trojí sadě námitek. První musí směřovat „dovnitř“ této rovnice. Je zřejmé, že některé členy rovnice jsou těžko dosaditelné neznámé. Reálně neexistující hypotetické osobní změny můžeme s velkou mírou jistoty tušit,

⁵⁵ Tento člen rovnice má smysl pouze tehdy, pokud přiznáme výsledkům edukace hodnotu samu o sobě a nebudeme je chápat jen jako jedny z předpokladů efektů edukace.

ale stěží je můžeme hodnotit, natož měřit. Přesto lze stavět na psychologicky podložené domněnce velmi negativního osobnostního vývoje dítěte zbaveného možnosti docházky do školy, čímž se vyrovnáme s negativním hypotetickými změnami (přičemž zanedbáme to minimum pozitivních osobnostních změn nebohého dítěte vyrůstajícího mimo školu jak dříví v džungli společnosti).

Ale hypotetické osobnostní změny můžeme při autoevaluaci konkrétní školy chápat i jako přidanou hodnotu jiné (řekněme konkurenční) školy, kterou by žák mohl navštěvovat, kdyby nebyl žákem naší školy. Tak např. waldorfské školy mohou deklarovat a snad i prokázat, že přináší mnoho pozitivních osobnostních změn svým žákům, které by na veřejné ZŠ nenastaly. Ale jedním dechem by měly dodat, o jakou přidanou hodnotu běžné ZŠ waldorfští žáci přijdou! Na věk vázaný stupeň vzdělání lze čerpat jen u jednoho zdroje, podruhé „odžít“ dětství a dospívání ve škole jiné nelze. Podobně je těžko uchopitelné rozlišení pozitivní osobnostní změny žáka na škole závislé a nezávislé. Žák žije jen jeden život, v jeho integrálním pobytu ve světě nelze rozlišit závislé a nezávislé proměnné příčiny osobnostních změn.

Druhá sada námitek proti námi uvedené rovnici přidané hodnoty musí poukazovat na zamlčené „okolí“ této rovnice. Náš koncept přidané hodnoty bere v úvahu subjekt edukace jako izolovanou bytost bez sociálního kontextu a socio-ekonomických důsledků jeho života pro okolní jednotlivce i společnost.

Třetí komplex námitek může poukazovat na fakt, že sám koncept přidané hodnoty směřuje k sumativnímu hodnocení a málo postihuje samotný děj v čase, prožitek školních let a spokojenost s ním a další existencionální charakteristiky vzdělávacího procesu, kterým se neopovažujeme přiřadit do rovnice vložitelné symboly.

Přes veškerou nedokonalost považujeme koncept přidané hodnoty pro autoevaluaci školy za mimořádně cenný, přestože řadu členů námi uvedené rovnice nedostaneme a ostatní dostaneme vždy neúplně. Nepřesně proto, že ani za použití všech metod a technik pedagogické a psychologické diagnostiky nevytěžíme všechny oblasti evaluace úplně, ale zejména proto, že nikdy nebudeme moci prohlásit, že jsme nějakou důležitou oblast evaluace neopomněli. Námi uváděná rovnice přidané hodnoty není použitelným metodologickým nástrojem, spíš základním myšlenkovým východiskem při plánování autoevaluačního procesu školy.

Může se zdát, že jsme příliš vybočili z praktického cíle této práce na pole filozofie. Jsme však přesvědčeni, že pilátovská otázka po pravdě a vyjasnění hodnotového systému má být první a zásadní otázkou při započetí evaluace na jakékoliv úrovni, tedy i autoevaluace na úrovni školy. Tyto otázky se ovšem netýkají jen evaluace, nýbrž tvorby celého kurikula – na úrovni státní (RVP) i školní (ŠVP). Vyjasnění principiálních otázek hodnotových i metodických staví evaluaci i kurikulum na pevný základ, od kterého se teprve může začít srozumitelně odvíjet dialog, kterým evaluace je.

II. 7. Kritéria a indikátory kvality

jsou dva pojmy, bez jejichž rozlišování nemůžeme hovořit o metodologicky správné evaluaci školy. Vymezením kritérií kvality a stanovení jejich indikátorů je neopomenutelným krokem procesu evaluace. Kritéria „... určují kvalitu ve zvolené oblasti...“ (VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 119), jejich určení následuje po vyjasnění systému hodnot.

Kritéria je vhodné uspořádat do oblastí, které by se měly překrývat s oblastmi autoevaluace, a posléze rozčlenit na podrobnější subkritéria. Stanovování kritérií kvality je vždy vztahované k cílům autoevaluace, které vycházejí z cílů školy (stanovených ve Školním vzdělávacím programu příp. v dalších dokumentech), ale rovněž z aktuálního stavu školy, resp. aktuálního problému. Otázkou zůstává stanovování pořadí cíle – kritéria. Logicky se nabízí hledání kritérií po stanovení cílů, ovšem charakter rámcových vzdělávacích programů naopak nutí stanovovat cíle (v jazyce RVP „výstupy“) tak, aby vždy bylo možné konstruovat paralelně kritérium dosažené kvality.

Indikátor kvality je pak ryze metodologickou záležitostí autoevaluace. Podle CHVÁLA (2003 s. 82) je indikátor údaj „...převážně kvantitativního charakteru, který vypovídá o přítomnosti určitého znaku [kvality – pozn. autora], který reprezentuje určitou hodnotu. Kvantitativní údaj může být indikátorem tehdy, pokud je vybrán z množiny možných údajů jako ten, který o určité kvalitě vypovídá...“⁵⁶ Nicméně je třeba připustit

⁵⁶ V požadavku na kvantitativní charakter indikátoru se CHVÁL (2003) shoduje s VAŠŤATKOVOU (2006, s. 120). V této souvislosti musíme zdůraznit velký přínos Chválovy práce pro jisté „smíření“ kvantitativních (pozitivistických) a kvalitativních (hermeneutických) postupů při autoevaluaci školy.

i kvalitativní indikátory. Indikátory pak nutně předurčují metodiku jejich sběru, neboť „...správně zvolené indikátory naznačují, jaká metoda, nástroj, či technika bude nejhodnější pro získání potřebných informací...“ (VAŠŤATKOVÁ 2006, s. 121). Táž autorka charakterizuje indikátor velmi lapidárně jako „...něco, co se dá přímo sledovat nebo zjistit.“ Z cit. díla přejímáme následující příklad kritéria a indikátoru.

Oblast: Kvalita vyučování.

Podoblast: Kvalita práce učitele.

Kritérium kvality: Realizace výuky.

Subkritéria: Vedení a organizování vyučovací jednotky, poskytování zpětné vazby žákům, motivace, komunikace ve výuce,

Indikátory: Učitel hodnotí vždy konkrétní práci žáků, učitel vedle výsledků hodnotí i postupy, učitel účinně vede, povzbuzuje žáky k sebehodnocení,

Na tomto případě lze vidět, že indikátor může být kvantitativní nebo kvalitativní.

CVÁL (2003, s. 89) uvádí hlubší analýzu vztahu mezi indikátorem a kritériem kvality. Kritérium kvality⁵⁷ chápe jako konstrukt, který se teoreticky odůvodněně vztahuje k preferovaným hodnotám ve vzdělávání. Indikátor je výsledkem měření určitého obsahu. Důležitou úvahou při konstrukci indikátoru je posouzení, zda daný indikátor prokazatelně vypovídá o daném kritériu kvality. Toto posouzení je nezbytným krokem mezi stanovením kritérií a určením jejich indikátorů a má charakter matematické implikace ve tvaru: “Pokud je v dané oblasti kvalita na žádoucí úrovni, nastane jev (kritérium), který se projeví měřitelně (nebo sledovatelně) jako indikátor. Cit. autor ovšem klade otázku, zda-li platí i obrácená implikace, zda-li kritérium kvality je celé pokryto reprezentativním výběrem indikátorů. Touto úvahou se dostáváme na pole validity evaluace školy.

II.8. Validita evaluace

Problém relevance indikátorů ve vztahu ke kritériím je již ryze problémem validity evaluace školy. Nejobecněji otázku validity evaluace můžeme vystihnout parafrází

CHVÁL (2003 s. 7) v této souvislosti píše: „Technický způsob uchopení s následnou matematizací považujeme za specifický způsob uchopení; jako jeden z možných způsobů, který pro nás může být za určitých okolností cenný.“

⁵⁷ Cit. autor užívá termínu „znak“, domníváme se, že označuje tutéž skutečnost, jako my pojmem indikátor.

Kerlingerovy nejobecnější definice validity, která je obsažena v otázce: „Hodnotíme opravdu to, o čem se domníváme, že hodnotíme?“⁵⁸ Domníváme se, že pro validitu evaluace je přínosné tradiční pojetí validity jako validity obsahové, konstruktové a kriteriální.

V procesu evaluace školy je třeba se soustředit především na validitu obsahovou. Ta je (dle Kerlingera) v podstatě úsudková. Proces obsahové validizace evaluace školy musí obsahovat především expertní úsudek o tom, zda-li charakter dat a nástroje jejich sběru skutečně dodávají ta data, která jsou v procesu evaluace požadována. V předchozí podkapitole uvedený vztah mezi kritérii kvality a jejich indikátory je příkladem jednoho z myšlenkových postupů ověřujících obsahovou validitu.

Ovšem pro proces evaluace je inspirující i jistá snaha o validitu konstruktovou. Konstruktová validita zkoumá, nakolik je zjištěná skutečnost v souladu s teorií, přičemž nejde jen o ověření určitého měřicího nástroje (metody, techniky), ale i o ověření teorie, která za daným nástrojem stojí. Jde nám jen o inspiraci přístupem konstrukční validizace, neboť teorii psychometrickou můžeme v praxi autoevaluace školy nahradit pedagogickým směrem, který ovlivňuje školní vzdělávací program a proces výuky. Předpokládáme totiž, že autoevaluace školy musí nutně vycházet ze stejných pedagogických východisek, jako osnovy ve školním vzdělávacím programu, a to nejenom po stránce obsahové, ale i metodologické. Snahy inspirované konstruktovou validizací by měly eliminovat očekávatelnou skutečnost, že nástroje autoevaluace vytvořené ve stejné „pedagogické atmosféře“, jako bylo tvořeno plánované i realizované kurikulum, nejsou samy o sobě dosti validní. Tak např. zvolí-li waldorfsky orientovaná škola jako nástroj autoevaluace položený rozhovor konstruovaný antroposoficky orientovanými psychology, lze jej považovat za validní jen tehdy, prokáže-li škola jeho validitu konstrukční. Autoevaluační výstup totiž musí být validní i v prostředí mimo školu, tedy v prostředí, kam „pedagogická atmosféra“ školy nedosahuje. Takto náročný proces konstrukční validizace může škola provádět jen stěží, problém je výzvou pro pedagogický výzkum.

⁵⁸ Srovnej PELIKÁN (2004, s. 57).

Snazší je však validizovat autoevaluační nástroje snahou o validitu souběžnou, tj. srovnávat nástroje vzniklé ve škole s nástroji použitými jinde a vzájemně porovnávat jejich výsledky.

II.9. Autoevaluace a pedagogický výzkum

Předchozí podkapitola naznačila, že proces autoevaluace v určité fázi (zejména sběru a interpretaci dat) výrazně připomíná pedagogický výzkum. Jistá podobnost je nesporná, je však třeba zdůraznit zásadní rozdíly. Už samotná role evaluace a výzkumu je odlišná. Zatímco výzkum má smysl sám o sobě jako stupínek dosažení poznání, evaluace je součástí procesu změn školy. Nicméně to neznamená, že zde není průnik v použitých metodách a technikách výzkumu (resp. evaluace). Zásadní metodologický rozdíl však spočívá v tom, že procesu autoevaluace chybí nestranný „výzkumník“, neboť ten je vždy současně objektem „výzkumu“, osobní zainteresovanost na předmětu, procesu i výsledku je absolutní. Lze tento nedostatek sice poněkud zmírnit zapojováním méně zainteresovaných tzv. „kritických přátel“ z okolí školy,⁵⁹ ovšem ani tato pomoc v zásadě problém neřeší.

Proto bychom autoevaluaci školy a pedagogický výzkum měli zásadně odlišovat. V této souvislosti je zapotřebí chápat i výše uvedené úvahy o validitě autoevaluace spíše jako inspirace vědeckou validitou a validizací. Z tohoto i z mnoha jiných důvodů nemůžeme klást na autoevaluaci požadavek vědecké přesnosti. Ve shodě s rakouskými autory zastáváme názor, že *„... evaluace nemusí být vědecká, její rozsah a míra přesnosti musí odpovídat především účelům celého procesu – to vše za předpokladu, že není metodologicky nesprávná...“* (VAŠŤATKOVÁ 2006, s. 54).

Ovšem mezi vnější evaluací školy a pedagogickým výzkumem může být podobnost větší. Inspirací nám mohou být komerční testovací agentury, kteří validitu svých didaktických testů nabízejí jako svůj hlavní obchodní artikl. Připodobnit činnost České školní inspekce výzkumné a konzultační agentuře je i dlouhodobým koncepčním záměrem Bílé knihy. Proto široká a kvalitní základna vnější evaluace škol může být impulsem i pro skomírající pedagogický výzkum.

⁵⁹ Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 108)

III. TYPY A DĚLENÍ HODNOCENÍ A (AUTO)EVALUACE JAKO VÝSLEDEK JEJICH ANALÝZY

V této kapitole ukážeme jednotlivé typy a formy hodnocení a (auto)evaluace. Zejména v případě (auto)evaluace je otázka jejího členění v literatuře pojímaná velmi nejednotně. Nejde totiž jen o vytvoření ryze formálního členění, jakékoliv členění (auto)evaluace totiž vychází jednak z určitého typu analýzy procesu, který (auto)evaluací nazýváme, jednak z chápání pojmu samotného. Proto většina typů (auto)evaluace v různých členěních nepokryje tento pojem v celé možné šíři chápání.

III. 1. Typy tradičního hodnocení a jejich vztah k typům evaluace

Rozdíl v chápání pojmů školní hodnocení a autoevaluace jsme vymezili v předcházející kapitole. Jednak jsme konstatovali rozdílnost v účelu (u autoevaluace je to zlepšování kvality školy), rozdílnost v úrovni (autoevaluace je záležitostí školy) a rozdílnost v míře plánování a metodické připravenosti (obojí u autoevaluace proti tradičnímu hodnocení výrazně převládá). Dále jsme konstatovali, že tradiční hodnocení je jistou podmnožinou autoevaluace (jistou výhradou viz níže), a že je škoda, že oba problémy jsou v české literatuře zpracovávány odděleně, přestože mají k sobě mimořádně blízko.

Otázka forem hodnocení je v didaktické literatuře propracována daleko lépe, než forem (auto)evaluace školy. Jsme přesvědčeni, že včlenění základních metodologických přístupů známých ze školního hodnocení do (auto)evaluace je nejen přínosné, ale i nezbytné. Mnoho forem hodnocení navíc vyhovuje i charakteristikám pro (auto)evaluační činnosti školy; není divu, neboť i přes svrchu popsané rozdíly v účelu mají jak tradiční hodnocení, tak (auto)evaluace hodnotící charakter.

Pro autoevaluaci má zásadní význam dělení hodnocení na sumativní a formativní. Sumativní hodnocení (též finální, shrnující) je stanovení dosažené míry kvality v určitém časovém okamžiku (obvykle relevantním pro organizaci času ve škole, např. školní rok). Typickým sumativním hodnocením na gymnáziu jsou výsledky přijímacích zkoušek, klasifikace, výsledky maturitních zkoušek a úspěšnost přijetí

absolventů na vysoké školy. Sumativní hodnocení je tedy hodnocení výsledku (i přijímací zkoušky jsou mj. hodnocením výsledku dosavadní edukace uchazeče). Sumativní hodnocení (auto)evaluací není, může a mělo by být její součástí, ovšem ne samo o sobě, ale jeho interpretace a kritické hodnocení.

Naopak hodnocení formativní, které poskytuje „... *hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon či činnost dá ještě zlepšit...*“ (SLAVÍK 1999, s. 38), je základním vzorcem autoevaluace školy. Autoevaluace s formativním hodnocením mají společný zpětnovazební, korektivní a stimulující charakter. Autoevaluace je ve své podstatě komplexním formativním hodnocením školy, které je zakomponováno do procesu jejího řízení.

Rozdíl mezi tradičním školním hodnocením a autoevaluací vystihuje i dělení hodnocení na formální a neformální. Autoevaluace školy je totiž výlučně formální a stejně tak může zahrnovat jen formální tradiční hodnocení. Autoevaluace školy nemůže přímo obsáhnout neformální složku tradičního hodnocení, které prolíná každou minutou vyučovacího procesu. Tím ovšem nechceme tvrdit, že v některých autoevaluačních aktivitách (např. dotazníkové šetření spokojenosti žáků s výukou) se neformální hodnocení (učitelů, ale i žáků, rodičů) objevit nemůže. Projevuje se však více jeho charakter, než jeho výsledky.

Pro autoevaluaci je velmi důležité dělení hodnocení na hodnocení normativní a kriteriální. Toto dělení hodnocení můžeme převzít i pro (auto)evaluaci. Normativní hodnocení (též hodnocení relativního výkonu) je hodnocením ve vztahu k ostatním, resp. skupině či celé populaci odpovídající úrovně. S rostoucím počtem „ostatních pro srovnání“ by mělo toto hodnocení nabývat statisticko-normativního charakteru. Tento způsob hodnocení je hodnocením relativního výkonu, dosahuje se srovnáváním, často poskytuje data pouze ordinální. Naopak hodnocení kriteriálního je dosaženo srovnáním úrovně hodnoceného výkonu s předem stanoveným kritériem, přičemž úroveň může být číselně vyjádřena lépe (intervalově nebo poměrově). Kriteriální hodnocení nebere v úvahu výkony ostatních.

Autoevaluace školy je hodnocením především normativním, přičemž vzhledem k jejímu účelu (zlepšování kvality školy) normou je v zásadě předchozí dosažená úroveň. Otázkou zůstává, podle jakých norem se školy doopravdy evaluují. Dostupná

literatura (SLAVÍK 1999, s. 53-61) uvádí možnosti odvození normy z četnosti (úroveň a kvalita průměrná, modální, mediánová - vyžaduje statistická šetření), normu odvozenou z funkce a normu odvozenou z očekávání. Pro autoevaluaci školy připadá v úvahu především norma odvozená z funkčnosti, přičemž za popis funkčnosti lze považovat aktivními slovesy formulované pedagogické cíle (tzv. „výstupy“) v ŠVP. Norma z očekávání je spíše nevyřčená, daná sociálním očekáváním, „zobecněným druhým“, často se na ní neshodnou rodiče s učiteli a ani učitelé mezi sebou, z čehož vzniká nejedna konfliktní situace.

Normativně se rovněž převážně evaluuje na všech dalších úrovních (na úrovni obce či kraje např. za účelem zrušení „nejhorší“ školy, na úrovni státu a Evropské unie za účelem porovnání kvality v mezinárodním kontextu atd.). Kriteria může být autoevaluace školy pouze natolik, nakolik kritéria, resp. standardy hodnocení⁶⁰ stanovují kurikulární dokumenty na úrovni vyšší, než škola (RVP), nebo na úrovni školy samé (ŠVP). V kapitole 1 jsme ukázali neexistenci standardů a kritérií, v ŠVP uvedené pedagogické cíle („očekávané výstupy“) mají blíže k funkčním normám než ke standardům, proto kriteriální (auto)evaluaci považujeme v současné situaci za těžko proveditelnou.

Posledním z dělení hodnocení, které má význam pro dělení evaluace, resp. které se s ním kryje, je dělení na hodnocení interní (vnitřní), prováděné uvnitř školy osobami ve škole účastnými (učitelé, žáci, rodiče, někdy zřizovatel,...), a externí (vnější), prováděné osobami mimo školu (někdy zřizovatel, inspekční orgány, ...). Svým způsobem splývá toto dělení s dělením evaluace podle úrovní, externí evaluace je evaluací na úrovni mezinárodní, státní, krajské a obecní, autoevaluace je evaluace na úrovni školy. Němečtí autoři rozlišují autoevaluaci (interne Evaluation) od sebehodnocení (Selbstevaluation), které jde o úroveň níž na úroveň sebereflexe učitele, od autoevaluace je zásadně odlišné.⁶¹

Kdybychom prohlásili autoevaluaci školy⁶² za interní evaluaci, jednalo by se o tvrzení velmi zjednodušující. Mezi externí evaluací a autoevaluací je totiž komplikovaný vztah vzájemných vazeb, které jsou natolik intenzivní, že je můžeme

⁶⁰ Závazně formulovaná kritéria se stávají standardy. Srovnej SLAVÍK (1999, s. 49).

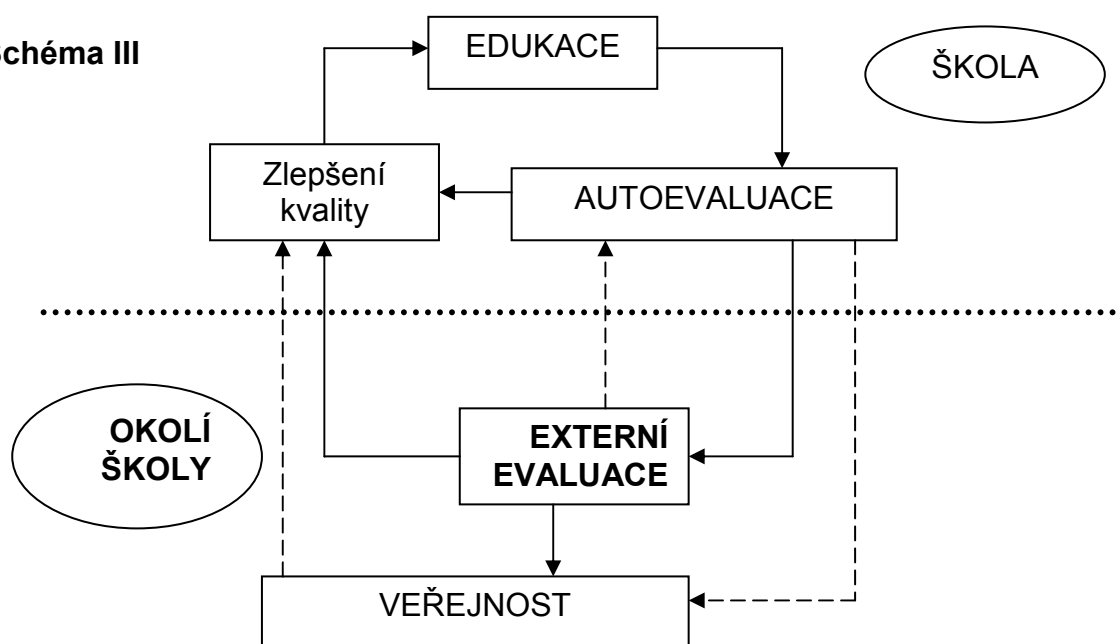
⁶¹ Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 13)

⁶² Synonymními pojmy k termínu „autoevaluace školy“ jsou „vlastní hodnocení školy“ (užíváno v české legislativě), „sebehodnocení školy“, „interní evaluace“ a etymologický hybrid „sebeevaluace“.

považovat za konstitutivní součásti jediného systému, kde hranice školy nehrají až tak zásadní roli (proto v této kapitole termíny evaluace a autoevaluace zástupně, resp. ve tvaru „(auto)evaluace“).

O zákonem daném významu autoevaluace pro externí evaluaci jsme pojednali v kapitole I a jeho hlubší analýza přesahuje rámec této práce. Zaměřme se na význam externí evaluace pro autoevaluaci. Jejich vzájemnou vazbu vysvětluje níže uvedené schéma, které jsme po úpravě a doplnění převzali od SVĚTLÍKA (1996 s. 351).

Schéma III



Plné šipky ve schématu znázorňují dva cykly zlepšování kvality školy prostřednictvím evaluačních mechanismů. Cyklus uvnitř školy – autoevaluační, a cyklus zasahující do okolí školy – cyklus evaluace vnější. Oba cykly ukazují, že externí i interní evaluace mají stejný algoritmus ústící do přijímání opatření, inovací a změn.⁶³ Původní Světlíkovo schéma jsme však doplnili o další neméně důležité vazby (čárkované šipky).

Především se jedná o zprostředkování výstupu autoevaluace (autoevaluační zpráva) přímo k veřejnosti (vnímané jako stávající či potencionální „zákazníci“ či „klienti“ školy). Z hlediska marketingové strategie každé školy na vzdělávacím trhu je jejím „produktem“ a „nabídkou“ nejenom přidaná hodnota vzdělávání, která by měla

⁶³ Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 47).

být pospána v ŠVP, ale i analýza jeho realizovanosti a realizovatelnosti, což je (ne jediná) součást autoevaluace. Proto i autoevaluační zpráva má být veřejnosti přístupná na internetových stránkách školy spolu se ŠVP a výroční zprávou. Proto nelze zcela souhlasit s VAŠŤATKOVOU (2006, s. 46), že autoevaluace má kvalitu primárně zlepšovat a až následně prokazovat, zatímco externí evaluace kvalitu primárně prokazuje a až sekundárně zlepšuje. Schéma jsme dále doplnili vazbou veřejnosti k přímému zlepšení kvality školy. Zde máme na mysli především mocenské rozhodnutí „kompetentní veřejnosti“ (zřizovatel, zástupci rodičů v radě školy) zasáhnout přímo do řízení školy např. výměnou ředitele, nebo finanční pobídkou. I toto v zásadě politické rozhodnutí by mělo být výsledky autoevaluace či externí evaluace zdůvodněno.

Za nejkomplicovanější typ vazby považujeme vliv externí evaluace přímo na autoevaluaci. Částečně tato vazba již dlouho existuje v možnosti ředitele školy podat rozklad k inspekční zprávě ČŠI (to je ovšem jen jeden okrajový příklad možného vztahu externí evaluace a autoevaluace). Vycházíme z předpokladu, že externí evaluace pracuje s jinými hodnotícími kritérii než autoevaluace. To může způsobovat problémy, ale lze tuto skutečnost i plodně využít. Každý výsledek externí evaluace by měl být v procesu autoevaluace důkladně analyzován a interpretován ve světle kritérií vlastního hodnocení školy. Proto by závěr externí evaluace měl být „homogenizován“ tak, aby mohl být účelně zakomponován do autoevaluace. Taková homogenizace výsledků by nebyla nutná pouze tehdy, kdyby se opírala o celostátně závazné standardy. Ale i tak mají např. slabé výsledky ve standardizovaném testu z matematiky prodávaném komerční testovací agenturou úplně jiný význam pro autoevaluaci matematického gymnázia s pragmatickým kurikulem a jiný pro církevní gymnázium s esencialistickým kurikulem. Pod pojmem „homogenizování“ závěru externí evaluace v procesu autoevaluace si však představujeme činnost bez hodnotících soudů, čili vyvarovat se nebezpečí negativní závěry vnějšího hodnocení pozitivně reinterpretovat a tím nadlepšovat a pozitivní ještě posilovat.

Bylo by chybou zaměňovat externí evaluaci za kontrolu, i když je zájmem veřejnosti, aby každá externí evaluace jistou kontrolní roli plnila. Kontrolní prvek z externí evaluace lze omezit především podstatným rozšířením nabídek externích evaluací (ať už ze strany ČŠI, CERMAT či soukromých subjektů). Školy by měly mít možnost vybírat ze široké plejády možných dílčích evaluací, které vyhovují jejich

autoevaluačním potřebám. Potřebnost této nabídky není vyvolána jen praktickými potížemi spojenými s autoevaluací (čas a kvalifikace autoevaluatorů ve škole), ale i s potřebou vnášení nových kritérií do autoevaluace a také rozšiřováním srovnávacího souboru pro normativní hodnocení. Takovýto servis externí evaluace pro autoevaluaci by mělo poskytovat státní zařízení jako v Bílé knize zamýšlené Centrum zjišťování výsledků vzdělání. Takto chtěl orientovat CERMAT i jeho bývalý ředitel dr. Martin Chvál, než musel rezignovat v destruktivním víru chaotické školské politiky našeho státu. Po dlouhodobém nezájmu státu o evaluaci školství se taková instituce bude muset nutně orientovat jako alternativa a v jistém smyslu i konkurence agenturám SCIO, s.r.o., a KALIBRO.

V praxi si lze představit externí evaluaci sloužící výlučně autoevaluaci tak, že několik škol s podobně orientovaným ŠVP se spojí do účelového svazku a podrobí se společně a koordinovaně externí evaluaci; data budou sloužit výlučně autoevaluačním potřebám jednotlivých škol, ty uváží, zda-li své výsledky nechají zveřejnit v panelu zúčastněných škol externího evaluátora. V praxi se tento jev realizuje živelně na čím dál tím větším počtu středních škol vstupujících do tzv. „národních srovnávacích zkoušek“ agentury Scio, s.r.o. Společné sdílení jednoho konstruktivního externí evaluace je možností (nikoliv ideální) jak vytvořit síť při autoevaluaci spolupracujících škol.⁶⁴

III. 2. Druhy autoevaluace

V předešlé podkapitole jsme se snažili odůvodněně rozčlenit a strukturovat evaluaci podle dělení tradičního školního hodnocení. Nyní se pokusíme rozčlenit autoevaluaci podle kritérií vhodných pro komplexní pedagogický proces autoevaluace samotné.

Podobně jako u vzdělávání můžeme najít dvojici vzdělavatel – vzdělávaný i u evaluace existuje dvojice evaluátor – evaluovaný. K podstatě autoevaluace samozřejmě patří totožnost evaluátora a evaluovaného, v obou případech je to škola. Ale škola je složitý sociální systém mnoha aktérů, kteří v procesu autoevaluace role evaluátora a evaluovaného zastávají, povětšinou střídavě. CHVÁL (2003, s. 94)

⁶⁴ Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 61)

klasifikuje osoby, které připadají v úvahu jako evaluátoři, event. partneři evaluátorů do tří kategorií. 1. kategorii tvoří žáci, rodiče a učitelé⁶⁵; 2. kategorii členové vedení, členové rady školy, zástupci zřizovatele, ČŠI; 3. kategorii tvoří členové zájmových a profesních sdružení, nezávislý evaluační tým, „kritičtí přátelé“, např. učitelé z jiné školy, absolventi školy, učitelé jiných typů a stupňů škol, atp. Vidíme, že stupně kategorií odpovídají míře zájmu resp. oprávnění či schopnosti podílet se na autoevaluaci (pozoruhodné je rozpolcení vedení školy a učitelů – z hlediska odpovědnosti oprávněné, z hlediska průběhu autoevaluace neoprávněné, tam by členové vedení školy měli vystupovat jako „primi inter alter pares - první mezi sobě rovnými“). Rozličnost evaluátorů nám dává možnost dělit autoevaluaci podle osoby evaluátora zejména na autoevaluační aktivity prováděné učiteli, rodiči, žáky,....

Ovšem v konečném důsledku provádějí autoevaluaci výhradně učitelé školy, jen oni jsou garanty její metody (dík profesnímu vzdělání), provedení (díky pozici jediných placených autoevaluatorů) a zlepšení kvality edukace (z pozice garanta a hybatele vzdělávacího procesu). Při autoevaluaci nelze učitele oddělit od vedení, neboť moderní evaluace musí být teamovou prací celého učitelského sboru školy. Proto dělení autoevaluace podle evaluátora má smysl pouze jako dělení dílčích autoevaluačních aktivit.

Evaluační aktivity můžeme rovněž dělit podle účelu. Připomeňme, že hlavním účelem autoevaluace a každé její složky je zlepšování kvality školy. Přesto se jednotlivé dílčí části evaluace ve svém účelu mohou lišit. Dříve, než se budeme zabírat účelem autoevaluace, podívejme se na účel samotné školní edukace, jejího kurikula resp. funkce školy jako takové.

II.3. Účel autoevaluace ve vztahu k funkcím školy

Škola jako každá formální organizace má své oficiální manifestní cíle v plnění své společenské funkce. HAVLÍK, KOŤA (2002, s. 98) vymezují taxativně funkce školy takto: funkce výchovná, vzdělávací, kvalifikační, integrační a selektivní (speciální funkce ochranná a resocializačně-nápravná se u gymnázia nerealizují). Náhled na

⁶⁵ VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 59) charakterizuje tuto první skupinu evaluátorů – hlavních aktérů školního života bonmotem, že rodiče do školy investují svou lásku k dětem, učitelé svou profesní dráhu, a žáci své možnosti rozvoje v budoucnosti.

školu pouze skrze její deklarované funkce nás však dle citovaných autorů může zavést k pohledu na školu jako „výcvikovou základnu“, což může zakrýt fakt, že škola je i svébytným živým společenstvím. Jinými slovy, škola je sice přípravkou na život, ale také je úsekem života samého (v případě osmiletého gymnázia představuje tento úsek více než 10 % průměrného lidského života!). Proto k manifestním funkcím školy musíme připočítat i blíže nespecifikovanou funkci „spolupodílení se na kvalitě života“ po čas školní docházky, kvalitní podíl na „spolubytí v čase“ – řečeno jazykem existenciální filozofie.

Naplnění resp. strategie dosažení svých manifestních cílů by škola měla pro sebe i veřejnost podrobně rozpracovat ve formálním kurikulu – ŠVP. Protože ŠVP je relativně stabilní v čase, měl by jej doprovázet i systém autoevaluace zaměřený na evaluaci dosažení všech těchto manifestních cílů, resp. evaluace za účelem zjištění shody mezi kurikulem formálně plánovaným, realizovaným (proces, formativní hodnocení) a dosaženým (výsledek, sumativní hodnocení). Zde nám vyvstává první druh autoevaluace za účelem zjištění efektivity a kvality realizace a dosažení kurikula. To představuje ideální laťku. V případě, že autoevaluace prokazuje její dosažení, je třeba ji zvednout.

Ovšem škola jako každá formální organizace vedle svých cílů manifestních má i cíle latentní, parazitické, sloužící sobeckým zájmům jejích členů. Klasická sociologie by uvedla jako příklad finanční zajištění učitelů, ale latentní cíle zcela určitě najdeme i u žáků a rodičů. Žáci od školy např. očekávají ideální podmínky k navazování citových kontaktů a úspěšné nastartování sexuálního života, čemuž se – zatím – manifestně žádná střední škola nepřiznává, přestože o této funkci každý ví. Při pozorování obrazu školy v americké seriálové produkci dokonce nabýváme dojmu, že základní funkcí školy je být jevištěm pro sladkobolné „high school drama“, jehož psychologickou a duchovní hloubku lze přirovnat k hloubce zátky od lahve. Stejně tak můžeme identifikovat latentní cíle i u rodičů, např. přenos odpovědnosti za výsledky výchovy na učitele atp. Latentní cíle ve škole zúčastněných osob jsou prvním faktorem, které vytváří skryté kurikulum.

Skryté kurikulum však utváří více faktorů, než latentní cíle žáků, rodičů a učitelů. Skryté kurikulum formuje také fakt nezamýšlených důsledků lidského jednání, resp.

nezamýšlených dopadů realizace formálního kurikula.⁶⁶ Tyto nezamýšlené dopady autoevaluační plán sestavený zrcadlově k formálnímu kurikulu postihnout nemůže. Autoevaluace by měla být nastavena tak, aby zejména negativní nezamýšlené důsledky včas odhalila a pomohla k přijetí opatření na jejich další evaluaci a následnou minimalizaci.

Skryté kurikulum se samozřejmě neutváří jen realizací latentních cílů osob ve škole a z nezamýšlených důsledků naplňování formálního kurikula, nýbrž. také z „... jevů, které se odehrávají v interakcích a aktivitách žáků v době mimo vyučování...“ (HAVLÍK, KOŤA, 2002 s. 112). I na ně musí autoevaluace pružně reagovat a pokrýt je v případě, že začnou být vnímány jako problém. Typickým příkladem takové oblasti evaluace je např. užívání drog žáky školy, monitoring tohoto jevu je již běžný.

Před započítáním autoevaluace se snažíme odlišit ve škole prostory, které můžeme pokrýt psaným kurikulem a prostory, které jím pokrýt nelze. Autoevaluace však musí zasahovat do obou těchto prostorů. Proto podle účelu rozdělujeme autoevaluaci na autoevaluaci vycházející z plánovaného kurikula a autoevaluaci skrytého kurikula včetně aktuálně vyvstalých problémů.

Plán první autoevaluace je ze zákona součástí ŠVP, provádí se pravidelně, kontinuálně v čase, tuto autoevaluaci nazveme stabilní autoevaluací. Druhý typ autoevaluace vyvstává z potřeb a přání rodičů, žáků a učitelů, nebo i organizací mimo školu (v případě celospolečenského dosahu problémy a potřeby státu prokázat alespoň snahu o jeho řešení). Tento druhý typ evaluace nazveme autoevaluací příležitostnou. Přičemž stabilní autoevaluace má v sobě obsahovat takové mechanismy, aby přinesly podněty pro autoevaluaci příležitostnou, pokud jí je třeba.

Oba typy autoevaluace lze chápat jako jedinou autoevaluaci, pokud za autoevaluaci prohlásíme hodnocení míry a kvality přidané hodnoty školy, jak jsme ji definovali v kapitole II.

⁶⁶ Srovnej HAVLÍK, KOŤA (2002 s. 106) a KELLER (2001 s. 184).

IV. FÁZE AUTOEVALUAČNÍHO PROCESU (A DÍLČÍ PŘÍSPĚVKY K JEHO REALIZACI)

IV. 1. Klíčová role učitelů v procesu autoevaluace

Autoevaluace je dynamickým procesem hledání odpovědi na mnohé otázky,⁶⁷ pátráním po skrytých příčinách jevů negativních (za účelem jejich oslabení) i pozitivních (za účelem jejich posílení), sebechválou a sebekritikou, odměnou a trestem za minulé, ale především stěžejním nástrojem zajišťujícím, aby budoucí bylo lepší než předešlé. Proto můžeme autoevaluaci označit (parafrázujícе zakladatele skautingu lorda Baden-Powella) za dílo, po kterém zanecháme školu v lepším stavu, než jsme ji našli. Aby autoevaluace tuto roli plnila, musí být více procesem než jednotlivou událostí, více formativní než sumativní, více součástí pravidelné práce, než „něco navíc“, více flexibilní, než strnulá, více vlastním majetkem školy, než vnucenou věcí.⁶⁸

Přestože autoevaluace je výsledkem setkávání a dialogu mnoha ve škole zúčastněných osob (jednotlivců i sociálních skupin), je každému, kdo alespoň trochu zná poznal zákonitosti chodu školy zřejmé, že klíčovou roli v procesu autoevaluace hrají učitelé. Jen oni jsou díky své profesionalitě určujícími pro běh školy. To platí jak ve vyučování (kde jsou garanty průběhu a jeho metody – méně již obsahu), tak v evaluaci. Formální struktura a realizace všech fází procesu evaluace musí být dílem učitelů, ačkoli – podobně jako ve vyučování, by bylo chybou nepřipouštět ostatní zúčastněné osoby za spolutvůrce obsahu.

Aby autoevaluace splnila všechny výše uvedené charakteristiky, je naprosto nezbytné, aby ji většina učitelského sboru přijala za svou, vnitřně se s ní ztotožnila a aktivně spoluvytvářela ve všech jejích fázích. To samozřejmě předpokládá učitele, kteří jsou hluboce ztotožněni především s deklaratorními cíli školy, vyučování a výchovy vůbec; přijímají školu a učitelské povolání za své. Jen takoví učitelé vrůstají do organizmu školy tak, že škola tvoří „jejich“ sociální skupinu, je „my“ a nikoliv „oni“. Úspěšnou autoevaluaci provedou jen učitelé, kteří jsou učiteli nikoliv pouze profesní

⁶⁷ VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 93) uvádí podle Ainscowa tyto: „*V čem jsme dobří? Kde jsme? Kam chceme jít? Jak můžeme dosáhnout lepších výsledků? Kdo a co nám v tom může pomoci? Jak poznáme, že se dostáváme tam, kam jsme chtěli? Kam půjdeme poté?*“

⁶⁸ Podle VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 92)

rolí, ale celou svou bytostí, chápající své učitelství jako nejautentičtější způsob uskutečňování svého lidství a existencionálního pobytu na tomto světě.

Autoevaluaci nelze provádět s učitelským sborem, kde převažují učitelé akcentující dominantně latentní cíle školy (především jako zdroje obživy). Ti by se procesem autoevaluace automaticky cítili mimořádně ohroženi. Tito by všechno své úsilí ve vnucené autoevaluaci napřeli k její destrukci a znehodnocení, což by se jim – vzhledem k dominantní roli učitele v autoevaluaci a ve škole vůbec – dozajista podařilo. V nejlepším případě by autoevaluaci zatlačili do pozice úředního formalizmu, v nejhorším případě by po autoevaluaci nastala naprostá destrukce všech pozitivních sociálních vztahů uvnitř učitelského sboru, následovaná dezintegrací a rozpadem celého systému sociálních vztahů ve škole. Proto tam, kde chybí ztotožnění většiny učitelského sboru s existencí a principy autoevaluace, je lépe ji neprovádět vůbec.

IV. 2. Motivační fáze autoevaluace

Způsob zavádění autoevaluace procesem autoevaluace „shora“, skrze zákonnou normu, považujeme za velmi nešťastný. Problematičnost takového uvádění autoevaluace do běžné praxe škol je umocněna tím, že autoevaluace přichází na gymnázia ruku v ruce s kurikulární reformou. Na kurikulární reformu byli učitelé připraveni po teoretické stránce naprosto nedostatečně, na příchod autoevaluace nebyli připraveni vůbec. Z naší zkušenosti práce na pilotním gymnáziu můžeme jednoznačně konstatovat, že během dvouleté přípravy ŠVP nezbyvá za současných ekonomických a zákony regulovaných pracovních podmínek učitelů žádný čas k přípravě autoevaluačního projektu. Autoevaluace je tak zprvu odsunuta do formální pozice a teprve po odeznění „šoku z reformy“ lze o autoevaluaci vůbec začít uvažovat.

Tyto skutečnosti významně komplikují motivační fázi autoevaluace, kterou považujeme za vůbec nejdůležitější. Neboť v této fázi se rozhoduje, zda-li dojde na škole ke skutečné autoevaluaci, nebo její formální nápodobě, či lépe řečeno karikatuře. VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 95) i RÝDL et al. (1998, s. 20) jako první krok

této fáze uvádějí „objevení se potřeby autoevaluace“. Potřeba, vyvolaná existencí zákonné normy, je v motivační fázi ta nejhorší možná.

V motivační fázi autoevaluace především musíme vycházet z toho, že učitel schopný provádět autoevaluaci je v naprosté většině případů jen potencionálně schopný jejího provedení. V motivační fázi autoevaluace je třeba tyto učitele dovést k rozlišování všedního posuzování a reflexe od systematické autoevaluace, k pochopení protikladnosti jejich znaků, tak jak je uvádí RÝDL et al. (1998 s. 7), zejména protikladů „náhodné“ – „plošné“ nebo „metodicky vybrané“, „nejasná kritéria“ – „předem stanovená kritéria“, „individuální zkušenost“ – „metodicky sbíraná fakta“, „subjektivní“ - „relativně objektivní“.

Částečně tyto protipóly všední reflexe a systematické autoevaluace připomínají dvojici praktického hodnocení a teoretického vztahování k hodnotě. DOROTÍKOVÁ (1998, s.79 – 80) podle Windelbanda a Riskerta oba pojmy rozlišuje. Praktické (individuální) hodnocení totiž vyjadřuje náš souhlas nebo nesouhlas s danou skutečností, to, zda ji akceptujeme nebo odmítáme. Vzhledem k tomu, že empiricky lze snadno zjistit, že se lidé názorově rozcházejí, je při autoevaluaci potřeba dojít k „vyššímu hodnocení“ jako teoretickému vztahování k hodnotám. Toto „vyšší“ hodnocení *„... hodnoty nezakládá, prostě předpokládá jako trvalé, stálé jsoucní; ... nepřehodnocují se, mění se jen náš vztah k nim...“* (DOROTÍKOVÁ 1998, s. 80). Bez akceptace této skutečnosti „nižšího“ a „vyššího“ hodnocení učitelé nelze autoevaluaci vůbec provádět. Protože zamítavé stanovisko učitele k autoevaluaci (pomineme-li ty nejvíce mrzké pohnutky) většinou pramení z názoru typu: „Co mi kdo bude povídat, vždyť já se svými přáteli nejlépe vím, jak se věci mají.“ Vnitřní přijetí myšlenky autoevaluace je tedy vystoupením z čirého a neuvědomovaného subjektivismu, je aktem vykročení vstříc druhým osobám ve škole, aktem pokory a uznáním nedostatečnosti vlastního já.

Přijetím myšlenky autoevaluace se motivační fáze prakticky uzavírá. Sestavování sítě zainteresovaných osob, upřesňování významu autoevaluace studiem literatury a přebíráním zkušeností od odborníků a jiných škol tuto fázi provází, resp. převádí do následující fáze přípravné.

To vše se ovšem může dít jen za předpokladu, že škola má vyjasněnou hodnotovou orientaci, systém hodnot zřetelně vyslovený, nebo alespoň jasně patrný ze ŠVP. Pokud tomu tak není, musí následovat jeho vyjasnění a diskuse o něm. Pokud ovšem nepřistoupíme na „tiché“ sdílení hodnot, většinou odvozených z tradice. To se ovšem může v pozdějších fázích autoevaluace velmi nevyplatit a škola se bude muset k této diskusi přeci jen odhodlat.

Při debatě o hodnotové orientaci školy je možná účast dalších ve škole zúčastněných osob, rodičů a zástupců žáků. Ovšem zde musíme upozornit, že pokud se výběr zástupců pro tuto debatu ztotožní s výběrem do určitých grémií (školské rady, studentského parlamentu), hrozí vážné nebezpečí, že tito nebudou reprezentovat většinový názor o hodnotové orientaci skupin, které reprezentují. Často totiž v podobných grémiích zasedají lidé, kteří aktivně po těchto postech touží, usilují o ně a často jich dosáhnou především proto, že ve svém zájmu – nikoliv kvalitě názoru – nemají konkurenta. Tito „aktivisté“ často zastávají „aktivistické“ názory, sice moderní, ne vždy však správné⁶⁹. To samo o sobě může být jak pozitivní tak negativní, ovšem rozhodně je třeba vyvarovat se předpokladu, že jejich hlas reprezentuje většinové mínění skupiny, kterou zastupují. A protože efektivní dialog lze vést jen v omezeném kroužku osob, je potřeba výběr jeho účastníků strukturovat a připravit (panelové diskuse, dotazníky atp.).

IV. 3. Předpřípravná a mapovací fáze autoevaluace - nahrazení fáze výběru oblastí

Literatura často uvádí jako jeden z procesů přípravné fáze výběr oblastí resp. vytipování problémů pro autoevaluaci. Tato skutečnost je – dle našeho soudu dvakrát pochybená. Jednak odporuje pojetí autoevaluace jako permanentního procesu, neboť volba oblastí autoevaluace je její faktický počátek. Tento požadavek lze akceptovat pouze tam, kde se proces autoevaluace teprve zavádí, nebo jako dílčí formu stálého zlepšování autoevaluace rozšiřováním jejích oblastí.

Především lze však reálně předpokládat, že výběr oblastí autoevaluace může být (vědomě i nevědomě) výrazně ovlivňován očekáváním a chtěním určitých, převážně

⁶⁹ Názor „moderní = lepší“ se o myšlenku automatické kladnosti pokroku – což je nejtemnější stránkou evropského osvícenství.

pozitivních, výsledků. Už první zkušenosti s výročními zprávami ředitelů škol ukazovaly na tendence spíše se chválit a nedostatky zamlčovat. Lze reálně předpokládat, že strach a pocit z ohrožení autoevaluací bude autoevaluační tým směřovat spíše do oblastí, kde se dají předpokládat výsledky pozitivní, nebo přinejmenším neproblematické. Oblasti, jejichž výsledky by pro školu mohli být ohrožující, zůstanou nedotčeny a učitelé se mohou jejich evaluování vyhnout zejména tím, že budou – často pravdivě, ale účelově – poukazovat na metodologické problémy, případně předvídat nechtěné negativní důsledky autoevaluace v problematické oblasti.

Výběr oblastí autoevaluace, který má často charakter rozhodnutí, které z možných oblastí budeme otevírat, a do kterých „nebudeme rýpat“, navíc předpokládá jisté očekávání výsledků. Pokud se v evaluaci potvrdí, není to v zásadě nesprávné, ale v podstatě zbytečné.⁷⁰ Očekáváním (vědomě i nevědomě) ovlivněný výběr oblastí autoevaluace považujeme za nejkritičtější místo v procesu autoevaluace pro jeho validitu. Od skutečně validní autoevaluace musíme: „*očekávat, že objevíme něco, co jsme neočekávali*“ (Jiří Grygar).

Proto navrhujeme fázi „výběr oblastí pro autoevaluaci“ nahradit fází „mapování možného evaluačního prostoru“. Tato „autoevaluační mapa školy“ by se pak mohla stát základním orientačním vodítkem pro uskutečňování pravidelné a soustavné autoevaluace, kde by se přípravná fáze redukovala pouze na fázi zlepšování autoevaluace na základě dosažených výsledků a kryla by se s „evaluací autoevaluace“, tedy metaevaluací.

IV. 4. Konstrukce autoevaluační mapy školy

Při konstrukci mapy „autoevaluačního pole“ jsme zvolili dvojí dimenzi. V první dimenzi jsme pojali edukační realitu z hlediska žáka. Žák vstupuje a prochází systémem školy, který je v nějakém stavu (**kontext**). Stanovili jsme čtyři základní komponenty tohoto systému. Hodnotovou orientaci školy a její ŠVP, tj. deklarované, plánované kurikulum a jeho hodnotový systém. Dále materiálně technické a

⁷⁰ VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 94) přejímá ze zahraniční literatury názor, že zisk zbytečných dat je „...to nejhorší, co se může při evaluaci stát...“ V podmínkách české školy a národního charakteru českých učitelů si lze představit daleko katastrofičtější nezamýšlené důsledky autoevaluace.

ekonomické zabezpečení školy (hmotné prostředí školy a její pomocné kurikulum), a pak charakteristiky „personálního obsazení školy“ tj. učitelé a žáci, přičemž žáky chápeme i s jejich sociálním resp. rodinným okolím, tedy včetně jejich rodin.

Dalším krokem v této dimenzi je pedagogický proces (**proces**), kterému se žák během pobytu v systému školy podrobuje, který spoluvytváří, který částečně formuje jeho, ač i jím samým je částečně formován. Proces jsme rozdělili na proces vyučování resp. výuky (v tom nejširším smyslu slova včetně skrytého kurikula) a učení (intrapsychický proces žáka realizovaný ve výuce i mimo ni).

Výsledkem žákova vstupu do systému školy a zapojením se do pedagogického procesu je jeho osobnostní změna, což je smyslem existence školy vůbec, proto třetí a poslední část v této dimenzi označujeme jako **výsledek**.

Uvedeným třem komponentám první dimenze jsme přiřadili oblasti vlastního hodnocení školy vyjmenované v § 2, odst. 2 vyhlášky 15/2005 Sb., abychom již od samého počátku mohli konstatovat, že naše autoevaluace odpovídá platné školské legislativě. Komponentu kontext jsme ztotožnili s oblastí „podmínky ke vzdělávání“. Do komponenty proces jsme přiřadili oblasti „průběh vzdělávání“, „podpora žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob ve vzdělávání“, a „řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ – přičemž tato oblast zasahuje i do naší komponenty kontext. Komponenta výsledky se zcela kryje s oblastí „výsledky vzdělávání žáků.“

Zcela záměrně jsme odmítli zahrnout do naší metodiky oblast „úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám a ekonomickým zdrojům“. Tuto v cit. vyhlášce samostatně vymezená oblast pokládáme jen za alibistickou snahu vnést do evaluace školy snahu o jakési vyúčtování a prokázání účelnosti vynaložených ekonomických prostředků. Odmítáme se touto oblastí zabývat, neboť hodnoty vytvářené školou jsou ve velké většině s hodnotami finančními mimoběžné, vyšší, povýšené nad „špinavý zisk a slávu“ (promoční sponse Univerzity Karlovy). I kdybychom jejich finanční vyčíslitelnost připustili, je v rovině autoevaluace jejich vyčíslení nemožné metodologicky.

Ve druhé dimenzi jsme stanovili tři komponenty podle potenciálních evaluaátorů. Stanovili jsme je jako tři hlavní skupiny ve škole zúčastněných osob – žáky, rodiče a učitele. Pedagogy jsme ještě v případě potřeby dělili na vedení (resp. vedení a předsedy předmětových komisí) a ostatní učitele.

	KONTEXT podmínky ke vzdělávání podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků rodičů a dalších osob na vzdělávání				PROCES průběh vzdělávání, řízení školy, kvalita personální práce, další vzdělávání ped. pracovníků podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků rodičů a dalších osob na vzdělávání		VÝSLEDEK výsledky vzdělávání
	Vize školy hodnotový systém ŠVP	Ekonomické zajištění školy Materiální vybavení (včetně pomocného kurikula)	Žáci	Učitelé	Vyučování a výuka	Učení žáků	
Ž Á C I	?	Hodnocení spokojenosti	Hodnocení vzájemných vztahů	Hodnocení vzájemných vztahů	Hodnocení učitelů Hodnocení výuky Hodnocení skrytého kurikula	Metakognice	Metakognice
U Č I T E L É	Reflexe ŠVP Hodnocení míry ztotožnění s ŠVP	Hodnocení rozdílu potřeba – realita	Psychologická diagnostika Pedagogická diagnostika Přijímací zkoušky	Hodnocení vztahů mezi učiteli Hodnocení vztahu učitelé-vedení Personalistické hodnocení učitelů vedením	Hodnocení skrytého kurikula Hodnocení kvality výuky vedením a předsedy předmětových komisí Vzájemné hodnocení a pozorování výuky kolegy Sebehodnocení - sebereflexe	Neformální hodnocení Pedagogická diagnostika Klasifikace	Klasifikace Školní část maturitní zkoušky Evaluace výstupů ŠVP Externí srovnávací testování a) komerční b) státní – společná část maturitní zkoušky Přijímací zkoušky na VŠ Výsledky žáků v soutěžích Portfolio prací
R O D I Č E	Hodnocení míry přijetí ŠVP ?	Hodnocení spokojenosti	Hodnocení vrstevnické skupiny dítěte	Hodnocení spolupráce rodina – škola		Pozorování domácí přípravy	? Laické hodnocení výsledků vzdělání Porovnání se vzdělanostním standardem rodiny Míra naplnění očekávání
Hodnocení celkové atmosféry školy			Hodnocení celkového image školy			SWOT a TOWS analýzy	

MAPA „PROSTORU“ AUTOEVALUACE GYMNÁZIA

? – oblast autoevaluace, která může narušit základní principy školy jako sociální instituce

Schéma IV

Vznikla nám tak dvojdimenzionální matice s mnoha poli, která – jak předpokládáme, pokrývají většinu autoevaluačního pole školy. Takto zkonstruovaná autoevaluační mapa gymnázia je plochá – v matematickém i přeneseném slova smyslu. V dalších dimenzích pod těmito poli se jistě skrývá složité předitivo vzájemných vztahů a dalších tušených i netušených prostorů autoevaluace. Považujete tuto mapu jen za základ, východisko, odrazovou plochu autoevaluačního procesu. Pokrytí však všech polí této mapy metodicky správně provedenou autoevaluací by však mělo zaručit, že žádná z důležitých oblastí nezůstane opomenuta. Otevírání dalšího prostoru je záležitostí doby, kdy se autoevaluace stane běžnou součástí řízení školy. Nacházení a objevování dalších autoevaluačních oblastí a jejich nových rozměrů je jednak důsledkem procesu vývoje školy i společnosti, jednak záležitostí metaautoevaluace.

Námi zkonstruovaná autoevaluační mapa je značně omezená. Pojímá školu jako značně uzavřený systém a reflektuje vstupy pouze na úrovni vstupu žáků, rodičů event. nových pedagogů, ekonomické vstupy jen transformovaně skrz kvalitu hmotného zajištění systému. Naše mapa nereflektuje širší sociální okolí školy a její partnery (zejména ekonomické). Výsledky neuvažuje v kontextu ekonomického uplatnění absolventů. Je tomu tak proto, že jsme tuto mapu konstruovali pro gymnázium, kde se předpokládá jen malý vstup absolventů do tržních pracovních vztahů, neboť větší jich pokračuje v dalším vzdělávání. Místo sociálních partnerů školy (kterými v případě škol odborných jsou především potencionální zaměstnavatelé) v případě gymnázií zaujímá celý systém vysokých a vyšších odborných škol. Tím pro gymnázia ztrácí význam otázka „uplatnění absolventů v praxi“ – tato pedagogicko-ekonomicko-praktická otázka je na gymnáziích redukována na otázku čistě pedagogickou. Důležitější námitka k omezenosti této mapy může směřovat do oblasti komunálního okolí školy (gymnázium jako spolutvůrce života regionu). Je tomu tak proto, že jsme mapu konstruovali na prostředí velkoměstské, ke mezilidská anonymita nachází svůj obraz i v „utopení“ škol v životě metropole.

Přesto by oblast autoevaluace i na velkoměstském gymnáziu do jisté míry okolí školy respektovat měla. Za klíčovou oblast považujeme zejména pověst – image – školy. To proto, že velmi výrazně ovlivňuje charakteristiky vstupujících žáků, ale i učitelů. Image školy je odvislá jednak od pověsti, kterou jí ve svém okolí získávají všechny ve škole zúčastněné osoby - zejména žáci a rodiče. Jimi šířená pověst je odvislá od

výsledků, částečně i od procesů, ale zejména od „celkové atmosféry“ prostorem autoevaluace sjednocujícím všechna pole naší autoevaluační mapy. Image školy a celková atmosféra jsou další oblasti autoevaluace mimo naši mapu. K nim můžeme připojit i SWOT a TWS analýzy a jiné sumativní autoevaluační aktivity.

IV. 5. Zjištění oblastí zájmu pedagogického sboru

Po sestavení mapy „prostoru“ autoevaluace a diskusi s vedením školy o ní, jsme přistoupili ke kroku, kdy jsme chtěli zjišťovat zájem a ochotu pedagogického sboru pokrývat v mapě vyvstalé oblasti autoevaluace (cíle šetření). Naším úmyslem bylo sestavit dotazník, který by vyšetřil a) zájem, ochotu a motivaci se oblastmi vůbec zabývat, b) názor na formu (metodu, techniku), časovou frekvenci a dostupnost dat v dané oblasti autoevaluace. Vycházeli jsme totiž z názoru (zdůvodněného v předchozích podkapitolách), že přijetí myšlenky autoevaluace většinou učitelského sboru je základní podmínkou jejího dovršení v procesu zlepšování školy.⁷¹ Tím nechceme říci, že nelze některé autoevaluační aktivity – zejména monitoring, provádět i proti vůli učitelů (např. vedením školy), v řadě oblastí je to dokonce nutné; ale taková autoevaluace, se kterou se učitelé vnitřně neztotožnili, bude velice slabá ve svém hlavním účelu - zlepšování kvality školy. Cílem našeho šetření bylo ve spolupráci s vedením zjistit, jak a ve kterých oblastech je ochoten pedagogický sbor školy se otevřít a provádět autoevaluaci (resp. monitoring), jakou formou (metodami, technikami), s jakou frekvencí, a jaké panuje přesvědčení o dostupnosti dat takto získaných.

Protože mapa obsahuje mnoho oblastí, často vnitřně strukturovaných, bylo vedení školy názoru výše uvedené cíle dotazníkového šetření rozdělit do dvou fází.

Přistoupili jsme tedy nejprve ke konstrukci krátkého dotazníku (příloha 1), ve kterém jsme položili jedinou otázku: „Považujete uvedenou oblast za natolik důležitou, aby se jí škola systematicky zabývala?“. Následovalo 22 oblastí z naší mapy (některé jsme vyloučili, jiné sloučili, některé strukturované oblasti rozdělili), u kterých byla požadována dichotomická odpověď ANO – NE. Vyloučili jsme zejména ta pole, kde

⁷¹ Srovnej tvrzení ústřední školní inspektorky Olgy Hofmannové: „Ředitel provádí autoevaluaci špatně, pokud nepřipustí, aby se vlastního hodnocení školy nezúčastnil každý z jejích učitelů.“ Cit. podle DOUBRAVA (2006).

učitelé sami nemohou provést monitoring (sběr a interpretaci dat). Např. pole, která jsou zřetelně metakognitivního charakteru, by vyžadovala speciálně vytvořenou metodiku. Toto je téma pro tvorbu psychodiagnostické metodiky aplikovatelné v procesu autoevaluace. Předpokládá ovšem výraznější zapojení školního psychologa do procesu autoevaluace školy.

Základní soubor našeho šetření tvoří 66 pedagogických pracovníků Gymnázia Jana Keplera. Naše šetření budou mít charakter totálních šetření, zúčastní se jich celý základní soubor, včetně výzkumníka. Tento soubor jsme rozdělili na dva podsoubory. Na sledovaném gymnáziu je velký rozdíl mezi počty přepočtených plných pedagogických úvazků (46) a zaměstnaných pedagogických pracovníků (66), to znamená, že v učitelském sboru je velký podíl tzv. „externích“ učitelů, kteří mají nižší než poloviční pedagogické úvazky. Za kritérium pro rozdělení do podsouborů externí – interní učitel, jsme nezvolili počet úvazkových hodin, ale počet dní strávených na škole, neboť to, dle našeho úsudku lépe vystihuje zapojení učitele do chodu systému školy. Pro kategorii externí učitel jsme stanovili limit dva a méně dní pracovního týdne stráveného na škole, pro kategorii interní tři a více. Podsoubor externích učitelů tvoří 55 pedagogů, externích 11.

Cíle dotazníkového šetření byly námi a vedením školy představeny na pravidelné poradě. Dotazník byl učitelům rozdán (s požadavkem návratnosti do 14 dní) s tím, že stručně byla vysvětlena rozdílnost systematické autoevaluace (resp. monitoringu) od intuitivního hodnocení tak, jak je uvedeno v úvodu této kapitoly.

Návratnost prvního dotazníku: 28 z podsouboru 55 internistů a 1 z podsouboru 11 externistů (vzhledem k bojkotu šetření externích kolegů jsme tento dotazník vyloučili spolu s celým podsouborem). Dva dotazníky se vrátili nevyplněné, jeden s poznámkou, že otázky jsou na dvoudenní přemýšlení a nelze je odpovědět ano – ne.

Výsledky první části šetření:

	Respondenti s odpovědí ANO		Respondenti s odpovědí NE	
		Převaha hlasy		Převaha hlasy
Způsob klasifikace (klasifikační řád školy,	11		17	6 !
Podoba školní části nové maturity	21	14 !	7	
Testy ze zdrojů mimo školu (Scio, Kalibro, CERMAT,)	12		16	4
Portfolio žákovských prací	9		19	10 !
Hodnocení výsledků žáků jinak než stávající klasifikací (např. ročníkové srovnávací testy, slovní hodnocení,	13		15	2
Úspěšnost našich žáků v soutěžích	11		17	6 !
Výsledky přijímacích zkoušek do 1. roč. a primy	11		18	8 !
Výsledky přijímacích zkoušek maturantů na VŠ	15	2	13	
Hodnocení učitelů a jejich výuky (vč. „mimovýukových“ aktivit) prováděné žáky	14	0	14	0
Hodnocení učitelů a jejich výuky (vč. „mimovýukových“ aktivit) prováděné vedením školy a předsedy předmětových komisí	16	4	12	
Sebereflexe učitelů	14	0	14	0
„Skryté“ aktivity žáků, např. drogy,.....	17	6 !	11	
Hodnocení žáků mimo oblast jejich intelektového výkonu (např. zdravotní, psychologické, sociální, mravní,charakteristiky)	13		14	1
Vztahy mezi studenty	13		15	2
Vztahy mezi učiteli	13		15	2
Vztahy vedení školy s učiteli	13		16	3
Názory rodičů na způsob a míru domácí přípravy jejich dětí	8		20	12 !
Názory rodičů na kvalitu spolupráce školy s nimi	10		18	8 !
Názory rodičů na ŠVP, vzdělávací strategie školy a výuku ve škole	11		17	6 !
Názory učitelů na ŠVP a míra jejich ztotožnění s ním	15	2	13	
Oblast ekonomického zajištění školy	16	4	12	
Zjišťování „celkové atmosféry“ na škole	16	4	12	

Z 22 nabízených oblastí autoevaluace respondenti zvolili počet oblastí:

Průměr – 10,2

medián – 9,75

modus – 11

První fáze dotazníkového šetření nepřinesla jednoznačné výsledky. Bojkot externích učitelů může ukázat jejich nízké zapojení a angažovanost v systému školy, což odpovídalo předpokladu. Znepokojující je bojkot třetiny interních učitelů – již v této fázi se může ukazovat nezájem, nechut' a pocit ohrožení z autoevaluace, zejména však předpokládáme nechut' nebo faktickou nemožnost navyšování odborné práce při současném zatížení učitele. I zde se projevuje skutečnost, na které může zkrachovat celá státem nesměle nastolená myšlenka skutečné autoevaluace. Zatímco s kurikulární reformou přišel požadavek na jinou – vyšší kvalitu pedagogické

činnosti, větší a náročnější objem odborné práce, pracovní podmínky v podobě počtu hodin přímé vyučovací povinnosti a odměny za ni však zůstává nezměněn (ve srovnání s poměry před II. světovou válkou se dokonce navyšují).⁷²

Předně nás překvapila velká vyrovnanost celkových výsledků, která je však zdánlivá. Podrobnější analýza v korelační matici všech 22 výpovědí každé s každou (kterou jsme pro její pracnost neprováděli) by pravděpodobně ukázala, že co respondent, to úplně rozdílná celková představa o oblastech autoevaluace. Tato skutečnost odpovídá charakteru učitelského sboru gymnázia Jana Keplera, které staví na individualitách v řadách učitelů. S potěšením ale lze konstatovat, že v zásadě se respondenti vyslovili pro autoevaluaci, v průměru (modu i mediánu) by každý akceptoval necelou polovinu nabízených oblastí – každý ovšem v jiné kombinaci, což vedlo ke zdánlivé vyrovnanosti celkových výsledků.

Za limit „zřetelné“ názorové převahy jsme považovali rozdíl šesti hlasů. Zajímavé je, že tento limit překročily všechny tři nabízené oblasti autoevaluace prováděné rodiči ve prospěch volby „ne“. Zde lze vidět zájem učitelů na hájení své profesionality, a pak i velký psychický tlak a pocit ohrožení při jednání s některými „problémovými“ rodiči. (Z vlastní zkušenosti víme, že takovýto konflikt je pro učitele daleko více zátěžový, než jednání s „problémovými žáky“; ze strany „problémových“ rodičů jsme zažili, byť většinou ne jako přímý účastník, mj. i vyhrožování soudními žalobami, trestním oznámením, vulgarismy atp.)

Velmi zřetelnou názorovou převahu (rozdílem 10 hlasů ve prospěch volby „ano“) vykazovaly oblasti výsledného hodnocení žáků učiteli – školní podoba maturitní zkoušky a hodnocení portfolia žákovských prací (to ovšem ve volbě „ne“). Z orientačního šetření mezi kolegy jsme dospěli k názoru, že v učitelském sboru panuje nechuť k neznámým pedagogickým jevům pojmenovávaným nezvyklými pedagogickými termíny. Maturitní zkouška je tradiční pedagogický konstrukt, na jehož podobě mají učitelé zájem, integrovali jej do své pedagogické představy. Portfolio je něco u nás nezvyklého, nového, pojmenované navíc obecně neznámým termínem, patrně proto bylo většinou respondentů zavrženo. Tento jev je velice silný a to i přesto (nebo právě proto), že respondenti vyučují na pilotním gymnáziu, kde si

⁷² Srovnej MORKEŠ (2007).

po dva roky pod vedením Výzkumného ústavu pedagogického osvojovali řadu nových pedagogických termínů a konstruktů.

To potvrzuje náš závěr, že skutečnou autoevaluaci je třeba začít stavět na již známých a zavedených hodnotících postupech a ty rozvíjet. A pokud možno „nepřeznačkovávat“ je odlišnými pedagogickými termíny často vyvolávajícím apriorní odpor. To platí i pro samotný termín autoevaluace, který je daleko více přijatelný v české podobě „vlastní hodnocení školy“.

Za zmínku stojí ještě poměrně zřetelná nechuť otevírat problematiku klasifikace. Učitelé zde chtějí patrně podržet svou „autonomii stěn třídy“. Soudíme tak mj. i z okázalého nezájmu o ředitelem školy vydaný klasifikační řád coby součásti ŠVP (tuto část ŠVP zpracovalo vedení školy bez konzultace s učiteli především z důvodu zatíženosti učitelů tvorbou osnov – obsahu vyučování). Za pozitivum považujeme částečnou otevřenost diskusi o hodnocení výuky vedením školy a souhlas poloviny respondentů se žakovským hodnocením výuky.

Na základě výsledků z první fáze šetření jsme přistoupili k podrobnějšímu průzkumu a konstrukci delšího dotazníku pro druhou fázi šetření. Vybrali jsme čtyři oblasti, o nichž se pedagogický sbor školy velkou většinou hlasů domnívá, že by se jí škola měla systematicky zabývat. Jde o oblasti: „podoba školní části nové maturity“, „hodnocení učitelů a výuky prováděné vedením školy a předsedy předmětových komisí“, „hodnocení učitelů a výuky prováděné žáky“, „skryté“ aktivity žáků např. drogy“.

Po poradě s vedením školy jsme oddělili oblast „podoba školní části nové maturity“. Pro tu jsme zkonstruovali oddělený dotazník (příloha 3)⁷³, který se rozhodne vedení školy použít až v případě, že školsko-politické poměry, vývoj v CERMATu a mínění MŠMT ukáží, že k reformě maturitní zkoušky skutečně dojde.

⁷³ Při konstrukci tohoto dotazníku jsme se potýkali především s problémem, že vedle vlastní instrukce muselo následovat obsáhlé vysvětlení (k současnému období platné) podoby maturitní zkoušky včetně detailní podoby její školní části. Malá odborná autorita CERMATu ve spojení s politickými šarádami zapříčinila, že představa o podobě nové maturity doznává neustálých proměn a učitelé již nesledují aktuální stav plánovaného stavu přípravy. Konstrukci dotazníku o postojích učitelů k nové maturitě navíc komplikuje nutnost i rozsáhlému popisu společné části maturitní zkoušky, neboť pro její složitost a proměnlivost návrhů není učitelům všeobecně známa.

Delší dotazník se sestává se ze tří částí týkajících se třech sledovaných oblastí. (A – „Hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné vedením školy“, B – „Hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné žáky“, C – „Hodnocení skrytých aktivit žáků“) Při konstrukci dotazníku jsme měli na zřetel především to, aby jednotlivé položky vyhovovaly co největšímu počtu názorově často vzdálených individualit v učitelském sboru školy. Zařadili jsme především neparametrické otázky polootevřené. Ke konci každé části dotazníku jsme zařadili neparametrickou otázku otevřenou (se širokou odpovědí). Chtěli jsme dát prostoro těm respondentům, kteří by měli pocit, že odpovědi na polootevřené položky dotazníku nedávají škole dostatečný obraz o jejich názoru v dané oblasti. Do baterie nabízených odpovědí polootevřených otázek jsme vždy zařadili i volbu pro „odpůrce“ autoevaluace v dané oblasti (např. možnost „toto šetření by se nemělo provádět“).

V zásadě jsme u každé problematiky zjišťovali názory učitelů na to, kdo, kde (třídy, ročníky, předměty – konstrukce položky umožňuje současně zjišťovat i frekvenci) a jakou formou má provádět autoevaluaci dané oblasti, a kdo má být majitelem získaných dat.

V oblasti „hodnocení učitelů a výuky prováděné vedením školy a předsedy předmětových komisí“ jsme nabídli formy jednak u nás obvyklé (hospitační činnost, výsledky žáků, rozhovor s vedením školy), jednak i neobvyklé (hodnocení žáky).

V patrně nejcitlivější oblasti „hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné žáky“ jsme rozdělili evaluaci na hodnocení osobnostních a profesních charakteristik učitelů (položka B1) a charakteristik výuky (položka B2), přestože jde o „spojené nádoby“. Při konstrukci položky o zjišťování charakteristik učitele jsme vyšli i práce VAŠUTOVÉ (2004). Autorka se zabývala hodnocením učitelů především pro potřeby hospitační činnosti a pozorování výuky. Ve své monografii uvádí mnoho způsobů odlišování charakteristik učitelovy profesní zdatnosti i jeho výuky. Z mnoha nabízených řešení jsme převzali kritéria kvality učitelů užívaná OECD (in VAŠUTOVÁ 2004, s. 156), které jsme v mírné obměně a doplnění převzali pro konstrukci položky B1 o hodnocení učitelů.

V položce B2 týkající se hodnocení charakteristik výuky jsme nabízeli už jen ty charakteristiky, které přímo nesouvisí s kvalitami učitele, a vycházejí z ŠVP, resp. vedením školy schváleného tématického plánu.

V dalších položkách jsme se tázali na potencionální metodiku šetření a její autory (položky B3 a B4) a názor o dostupnosti dat (B6). Podrobně jsme se věnovali způsobu výběru skupin žáků, kteří mají hodnocení provádět. Odlišili jsme dimenzi ročníku (položka B6) od dimenze předmětu (B7) a třídy (B8). Přestože se takto pojímané vymezení žakovských skupin v řadě případů může překrývat, v řadě případů je odlišné. Např. v dimenzi „ročníky“ může vystupovat jako hlavní nezávisle proměnná věk, v dimenzi „předměty“ jí může být obsah předmětu, v dimenzi třída pak charakteristiky vyučujících.

V případě části dotazníku zjišťující názory učitelů na „skryté“ aktivity žáků jsme vycházeli z dotazníkového šetření, které Gymnázium Jana Keplera již aplikuje řadu let. Používá přitom mnohokrát modifikovaného dotazníku, který původně škola převzala od SANANIMu. Učitelům jsme položili otázku po potřebnosti či zbytečnosti šetření různých oblastí. Použili jsme pětistupňové numerické posuzovací škály, podobně jako v položce sledující názor na dostatečnost takového šetření. Částečně je tato otázka nevhodná vzhledem k tomu, že původní dotazník všechny tyto oblasti sleduje ve vzájemné souvislosti s drogovou problematikou.

Výsledky druhé části šetření byly pro nás zklamáním. Návratnost dotazníku byla velmi nízká – 14 z 55 respondentů základního souboru (redukovaného vyloučením externích učitelů). To do jisté míry zpochybňuje reliabilitu našeho šetření. Ovšem i toto je výsledek přivádějící nás k následující interpretaci – učitelský sbor Gymnázia Jana Keplera (pilotní školy kurikulární reformy) nepřistoupil na nabídnutou diskusi o autoevaluaci školy formou dvoustupňového dotazníkového šetření a to přesto, že projekt podpořilo (ovšem nenařídilo) vedení školy.

O příčinách se můžeme jen dohadovat. Patrně jich bude synergicky působit několik. V první řadě se může jednat o již předpokládanou nechuť a strach vstoupit – byť jen na rovině předběžných úvah – do „prostoru“ vědeckého a relativně objektivního hodnocení výsledků práce učitele. Avšak náš druhý dotazník byl koncipován tak, aby

i pro autoevaluaci negativně naladěný kolegové mohli svůj postoj skrze anonymní dotazník uplatnit (takto odpovídal pouze jeden respondent). Proto pro slabou návratnost musíme hledat jiné důvody. Může se jednat o nedůvěru v nové – alternativní – pedagogické konstrukty pojmenované novými termíny, event. jde o nedůvěru až nechuť k pedagogické vědě jako takové. Nezanedbatelný význam může mít i přezíravý vztah k osobě výzkumníka (z důvodu relativně mladého věku, studiu neuznávané pedagogické vědy, faktu, že výzkumník a kolega je zároveň i bývalým studentem gymnázia, aj.). Další příčinou může být obyčejná neochota vyplnit relativně obsáhlý dotazník vnitřně zdůvodněná nesouhlasným postojem s projektem a jím reprezentovanou myšlenkou autoevaluace školy.

Přesto výsledky našeho druhého šetření uvádíme. Z důvodů malé návratnosti nepřepočítáváme absolutní čísla na procenta základního souboru.

Na otázku A1 o formách hodnocení kvality výuky odpověděli respondenti takto:

A1 – Odpověď'	Počet odpovědí
Hospitační činností prováděnou vedením školy	9
Ze zpráv o výsledcích hospitační činnosti předsedů předmětových komisí	9
Z výsledků hodnocení prováděného žáky	8
Ze zprávy o výuce podávané vyučujícím písemně	2
Ze zprávy o výuce podávané vyučujícím ústně	2
Z výsledků žáků vyjádřených klasifikací	2
Z výsledků žáků vyjádřených jinak než klasifikací	
- dle výsledků přijetí na VŠ	2
- dle zájmu o předmět vyjádřený volbou VŠ a maturitního předmětu	1
- dle úspěchu žáků v soutěžích	2
- dle úspěšnosti absolventů na VŠ	2
Jinak (napište jak)	0
Toto hodnocení by se nemělo provádět	0

Pozoruhodný je téměř stejný zájem o hodnocení kvality výuky pomocí žákovského hodnocení, jako o tradiční hodnocení hospitační činnosti. Naopak autoevaluace na základě zprávy učitele (produktu sebereflexe) byla veskrze odmítána. Pozoruhodné jsou návrhy u otevřené položky polootevřené otázky, které směřují do oblasti zjišťování efektů edukace a do měřitelných výkonů žáků v kompetici s ostatními i mimo školu.

Na otázku A2 o dostupnosti dat ze šetření uvedených v předchozí položce odpověděli respondenti takto:

A2 - Odpověď'	Počet odpovědí
Učiteli, kterého se týkají	14
Vedení školy	13
Předsedovi příslušné předmětové komise	11
Celé příslušné předmětové komisi	6
Celému učitelskému sboru školy	2
Žákům a rodičům, kterých se týkají	2
Celé škole (učitelům, žákům, rodičům)	1

Žádný z respondentů nevyužil možnost diverzifikovat mezi formami hodnocení.

Položka byla koncipována jako popis rozšiřování okruhu ve škole zúčastněných osob, kterým by měly být zpřístupňovány informace o autoevaluaci výuky. Tomu odpovídají i odpovědi. Pozoruhodné je, že respondenti do okruhu informovaných osob zahrnují vedení školy a částečně i předsedy předmětové komise skoro ve stejné míře, jako sebe sama. Opět se potvrdila, jako u prvního dotazníkového šetření, nechuť spolupracovat na autoevaluaci s rodiči.

U otázky A3 (a podobě B10 a C5) se projevila slabina dotazníku, tato položka nebyla formulována jazykově vhodnými prostředky (čtyři respondenti napsali, že otázce nerozumí). Zařazením těchto otevřených otázek jsme chtěli dát silně individualizovaným osobnostem v učitelském sboru prostor pro metodickou neřízenou vyjádření k tématu. Tato možnost nebyla žádným z respondentů využita.

Nejobširnější část dotazníku se orientovala na možnost hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné žáky. V položce B1 odpověděli respondenti takto:

B1 - Odpověď'	Počet odpovědí
K odborným znalostem a schopnostem učitele v aprobačních předmětech	8
K výukovým dovednostem učitele	10
Ke kvalitě a objektivitě učitelova hodnocení a klasifikace	9
K učitelově vztahu, empatii, úctě a uznání vůči žákům	8
K učitelově schopnosti sebereflexe a sebekritiky	5
K řídicím a organizačním schopnostem učitele	6
K jiným (jakým)	0
K žádným	2

Projevuje se ochota nechat žáka hodnotit ty charakteristiky učitele, které bezprostředně regulují učitelovo chování vůči žákovi, což je myšlenka pro konstrukci

šetření jistě zajímavá. Podobná tendence se možná lehce projevila i u odpovědi v položce B2 týkající se na charakteristiky výuky, které mají být žáky hodnoceny. Vycházíme z předpokladu, že proces může žák ovlivňovat více, než obsah.

B2 - Odpověď	Počet odpovědí
K volbě témat a cílů výuky	6
K hloubce, rozsahu a podrobnosti zařazených témat výuky	5
K míře a náročnosti požadavků na žáky kladených	7
Ke způsobům prověřování a hodnocení žáků	7
K jiným (jakým)	
K žádným	2

V položce B3 jsme zjišťovali jakou formou by měli žáci své hodnocení provádět.

B3 - Odpověď	Počet odpovědí
Dotazníkové šetření	10
Volné, nebo jen volně regulované písemné vyjádření žáka	5
Individuální rozhovor (řízený nebo polořízený)	1
Skupinový rozhovor (řízený nebo polořízený)	3
Nijak	1
Jinak – Individuální rozhovor při problému neřízený	2

Ukázala se jednoznačná preference písemných vyjadřování nad ústními s jasným upřednostněním dotazníku. Patrně jde především o snahu zefektivnit autoevaluační proces a minimalizovat jeho časovou náročnost, roli může hrát i větší důvěra v objektivitu metodicky připravených nástrojů.

V položce B4 jsme zjišťovali představu učitelů o možném autorovi metodiky šetření.

B4 - Odpověď	Počet odpovědí
Učitel, kterého se šetření týká	6
Předmětová komise	5
Vedení školy	6
Žáci, kterých se šetření týká	3
Rodiče žáků, kterých se šetření týká	1
Externí odborníci (např. školní psycholog)	1
Jiné osoby (napište které)	0
Žádné osoby	2

Opět se projevila (námi neočekávaná) otevřenost vůči vedení školy a předsedům předmětových komisí, rovněž se i zde demonstruje naprostá neochota ke spolupráci s rodiči na poli autoevaluace.

Položka B5, tážící se na to, zda-li má být šetření anonymní či nikoliv, zůstala v mnoha šeti případech nezodpovězena (3 pro anonymní, 5 pro neanonymní šetření). Respondenti si patrně uvědomují výhody i nevýhody obou způsobů.

V položce B6 jsme se tázali, v jakých ročnících by žáci hodnocení měli provádět. Zcela jasně se prokázala ochota nechat hodnotit žáky jen ve vyšších ročnících osmiletého gymnázia, respondenti zavrhlí možnost nechat hodnotit nezletilé žáky.

B 6

I.	II.	III.	IV.	V./1.	VI./2.	VII./3.	VIII./4.
1	1	1	2	7	6	8	7

V položce B7 jsme se tázali na předměty, ve kterých se má hodnocení provádět.

B7 – Odpověď'	Počet odpovědí
Ve všech předmětech	5
V povinných předmětech	3
Ve volitelných předmětech	1
V těch předmětech, kde se tak rozhodla předmětová komise	2
V těch předmětech, kde to určí vedení	3
V těch předmětech, kde o to požádá reprezentativní část rodičů	0
V těch předmětech, kde se zřetelně ukazuje problém	1
V jinak určených (jak)	0
V žádných předmětech	2

Nepotvrdil se náš předpoklad, že učitelé budou chtít odlišit volitelné předměty (tzv. semináře), které na sledovaném gymnáziu mnohdy nabývají parametry vysokoškolských předmětů) od běžných povinných vyučovacích předmětů.

V položce B8 jsme se tázali na možnost výběru tříd pro žákovské hodnocení

B8 – Odpověď'	Počet odpovědí
Ve všech třídách zvolených ročníků	4
V těch třídách, kde se tak rozhodla předmětová komise	3
Ve těch třídách, kde to určí vedení	3
Ve těch třídách, kde o to požádá reprezentativní část rodičů	1
V těch třídách, kde se zřetelně ukazuje „problém“	3
V těch třídách, kde tak určí učitel	1
V jinak určených třídách (jak) – po skončení studia	1
V žádných třídách	1

Opět se ukazuje nedůvěra k zásahům rodičů a otevřenost zásahu vedení. Za pozornost stojí i vyrovnanost do jisté míry vylučujících se odpovědí „ve všech třídách“ a „ve třídách, kde se zřetelně ukazuje problém“. Odpověď „po skončení studia“ náleží

respondentovi, který v celém dotazníku navrhoval možnost hodnocení absolventy s určitým časovým odstupem.

V položce B9 týkající se názorů na dostupnost dat z šetření mezi žáky jsme dostali tyto výsledky. Interpretovat je můžeme stejně jako výsledky o dostupnosti dat z hodnocení prováděného vedením.

B9 - Odpověď'	Počet odpovědí
Učiteli, kterého se týkají	13
Vedení školy	12
Předsedovi příslušné předmětové komise	9
Celé příslušné předmětové komisi	5
Celému učitelskému sboru školy	3
Žákům a rodičům, kterých se týkají	1
Celé škole (učitelům, žákům, rodičům)	0

V závěrečné části dotazníku se učitelé vyjadřovali k charakteristikám hodnocení skrytého kurikula. K jeho evaluaci se učitelé staví vesměs pozitivně. V položce C1 týkající se oblastí sledovaných stávající autoevaluací odpověděli respondenti takto:

Evaluaovaná oblast	Rozhodně potřebné	Spíše potřebné	Nevím	Spíše zbytečné	Rozhodně zbytečné
Celková spokojenost ve škole	5	6	1	0	0
Spokojenost se studijními výsledky	3	3	2	3	0
Pocit oblíbenosti mezi spolužáky	2	4	2	2	1
Nejoblíbenější kolektiv a důvěrné osoby	0	4	3	2	2
Vztahy s rodiči a rodinnými příslušníky	0	5	3	1	2
Množství disponibilních peněz	0	3	5	0	2
Volnočasové aktivity	3	8	0	0	0
Názor na míru návykovosti návykových látek	4	6	0	0	1
Kouření	1	8	0	1	1
Užívání alkoholu	4	6	0	0	1
Užívání THC	6	4	0	0	1
Užívání ostatních návykových látek	6	4	0	0	1

V zásadě lze říci, že respondenti vyjádřili souhlas s evaluací skrytého kurikula. (U pěti z deseti odpovědí „rozhodně zbytečné“ byla uvedena poznámka „ve stávající

podobě“). Respondenti se spíše zaměřují na evaluaci jevů samotných, méně je zajímá psychologické pozadí (motivace, aj.) žáků, proto uváděli jako zbytečné hodnocení oblíbenosti, důvěrných osob a rodinných vztahů. Možná se zde odráží i nízký stupeň znalosti psychologické problematiky. Naopak chtějí evaluovat jevy, jejichž vliv na učební výsledky žáka si plně uvědomují - volnočasové aktivity.

V položce C3, kde měli respondenti možnost navrhnout další oblasti skrytého kurikula, vlastně oblast volnočasových aktivit specifikovali. Objevily se návrhy sledovat práci žáka s médii (TV, počítač, aj.), sledovat čas věnovaný přípravě do školy, zjišťovat rodinné poměry (s rodiči, jinými dospělými či samostatně (s partnerem, spolužákem, aj.) a také skutečnost, zda-li a jak žák při studiu pracuje.⁷⁴

Položka C2 se dotazovala na celkový názor na již zavedeném šetření v oblasti skrytého kurikula. 6 respondentů uvedlo, že nemá takové informace, aby se mohli vyjádřit. 1 jej označil za naprosto vyhovující, 3 za celkem vyhovující, 2 za dílem vyhovující, dílem nevyhovující, jeden za naprosto nevyhovující.

Předposlední položka C4 tázající se na ročníky a frekvenci provádění šetření skrytého kurikula zodpověděli respondenti takto:

I.	II.	III.	IV.	V./1.	VI./2.	VII./3.	VIII./4.
1	2	2	5	6	7	7	5

Vidíme zde jistý posun zájmu směrem k mladším ročníkům, oproti názoru na frekvenci žakovského hodnocení výuky. Patrně respondenti reflektují stále častější vstup mladších žáků do oblastí sociálně patologických jevů.

Celkové závěry šetření:

- 1) Značná část učitelského sboru pilotního gymnázia bojkotuje proces autoevaluace i v rovině „úvah o budoucí autoevaluaci“, o motivech se můžeme jen dohadovat. Skutečnou autoevaluaci to v budoucnu může značně komplikovat.

⁷⁴ Takto reagoval jeden respondent patrně pod dojmem prvního nedávného nastolení problému pracujících starších žáků v pedagogickém sboru školy. Tento jev je relativně nový, ale dynamicky se rozvíjí. Týká se především výběrových škol s nadanými žáky, kteří v posledních ročnících studia disponují řadou dovedností využitelných na pracovním trhu (např. počítače). Když se ptáme, proč v posledních ročnících střední školy často chodí žáci do práce namísto toho, aby chodili do školy, dostáváme odpovědi typu: „Když jdeme do školy, dostáváme tam špatné známky, kdež jdeme do práce, dostaneme tam peníze.“

- 2) Část sboru, která myšlenku neobjkčuje, je autoevaluaci otevřena, včetně citlivého hodnocení žáky a evaluaci skrytého kurikula. Může se z ní rekrutovat aktivní skupina podílející se na autoevaluaci v přípravné fázi.
- 3) Nepotvrdil se náš předpoklad, že pro učitele bude přijatelnější autoevaluace „filtrovaná“ přes seberefektivní „Selbstevaluation“, učitelé respektují nárok vedení a předsedů předmětových komisí disponovat úplnými daty.
- 4) Zcela zřetelně učitelé odmítají pasivní i aktivní podíl rodičů na autoevaluaci školy, patrně se v tomto projevuje vědomí profesionality jejich práce.

IV. 6. Přípravná fáze autoevaluace

je v našem pojetí už skutečným počátkem autoevaluačního procesu a nikoliv fází „...*myšlenkového chaosu, tápání, hledání diskuse a dohadování...*“, jak ji chápe VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 95). Předchozí předpřípravná fáze zahrnující mapování autoevaluačního pole a zjišťování motivace učitelského sboru, příp. vysvětlení podstaty evaluace (včetně zajištění literatury) měla výrazně metaevaluační charakter (paradoxně - neboť vlastní autoevaluace nezačala); fáze přípravná má být již konkrétním startem autoevaluace.

Po zkompletování klíčového týmu školní autoevaluace (nutně musí být členem ředitel školy nebo některý z jeho zástupců) je třeba přikročit ke hledání vhodných metod, technik a nástrojů pro sběr dat v jednotlivých oblastech – polích autoevaluační mapy.⁷⁵ Pokusili jsme se (inspirováni seznamem VAŠŤATKOVÉ, 2006, s. 173-186) přiřadit vhodné metody, techniky a nástroje k polím naší mapy autoevaluačního pole.

⁷⁵ Pokrytí celé autoevaluační mapy je ideálním případem. V době, kdy autoevaluace bude ve školách jevem novým, budou pokryta jen ta pole, jejichž autoevaluaci přijali učitelé za svou. De facto se jedná o výběr oblastí autoevaluace, jehož oprávněnost jsme v předchozích podkapitolách kritizovali. Ovšem je to výběr, k němuž jsme došli ze zcela odlišných východisek. Zatímco v literatuře doporučovaný výběr oblastí automaticky autoevaluaci předchází, v našem metodickém schématu jsme k němu došli touto úvahou: „Správně mají být autoevaluační pokryta všechna pole autoevaluační mapy. → Autoevaluace jako nástroj změn k lepšímu je účinná pouze tehdy, přijmou-li ji jako nástroj změn k lepšímu ti, kteří změny mají uskutečňovat, tj. učitelé. → V polích autoevaluační mapy, kde učitelé autoevaluaci jako svůj nástroj zlepšování své práce nepřijímají, nepovede ani ke změnám k lepšímu, proto nemá smysl ji provádět, → a proto má smysl pouze autoevaluace vybraných polí autoevaluační mapy.“

	KONTEXT podmínky ke vzdělávání podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků rodičů a dalších osob na vzdělávání				PROCES průběh vzdělávání, řízení školy, kvalita personální práce, další vzdělávání ped. pracovníků podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků rodičů a dalších osob na vzdělávání		VÝSLEDEK výsledky vzdělávání
	Vize školy hodnotový systém ŠVP	Ekonomické zajištění školy Materiální vybavení (včetně pomocného kurikula)	Žáci	Učitelé	Vyučování a výuka	Učení žáků	
Ž Á C I	? Diskuse	Anketa Dotazník Průzkum STEEP analýza	Sociometrie Inscenační metody Dotazník Q-třídění	Sociometrie Dotazník	Dotazník Diskuse (Polo)řízený rozhovor (Polo)řízené psaní	Psychodiagnostické testy	
U Č I T E L É	Diskuse Workshop Dotazník P		Psychotesty (IQ, studijní předpoklady) Projektivní testy Diagnostický rozhovor Didaktické testy v přijímacích zkouškách a jejich statistická analýza	Sociometrie Inscenační metody Průzkum Rozhovor	Pozorování (hospitace) Analýza videozáznamu výuky Analýza žákovských produktů Pedagogický experiment Introspektivní výpověď učitele Deník učitele	Pedagogická diagnostika	Didaktické testy nestandardizované, kvazistandardizované standardizované Ústní a praktická zkouška Statistická analýza přijetí maturantů na VŠ Analýza žákovských produktů
R O D I Č E	Anketa Dotazník ?		Dotazník	Anketa Dotazník Analýza dokumentů ze spolupráce školy s rodiči	Laické pozorování	? Rozhovor	
Sémantický diferenciál		Faktorová analýza		SWOT a TOWS analýzy			

MAPA MOŽNÝCH METOD A TECHNIK MONITORINGU
V „PROSTORU“ AUTOEVALUACE GYMNÁZIA

? – oblast autoevaluace, která může narušit základní principy školy jako sociální instituce

Schéma V

Z repertoáru metod a technik, kterými disponuje pedagogika pro výzkumné a diagnostické účely,⁷⁶ jsme vybrali ty, jejichž provedení by na gymnáziu připadalo v úvahu.

Nejdůležitější úlohou přípravné fáze je pro jednotlivé metody a techniky vybrat vhodná kritéria a indikátory. Úkol je o to snazší, pokud lze vycházet z obecných kritérií stanovených v předpřípravné fázi.

Nezanedbatelnou úlohou autoevaluačního týmu v přípravné fázi je také její organizačně-finanční zabezpečení. Dobrá organizace autoevaluace spočívá především v dobře sestaveném plánu autoevaluace. Ten by měl vznikat v průběhu několika let, až se ustálí na více méně stabilním a osvědčeném harmonogramu autoevaluačních akcí, které pokrývají všechna pole autoevaluační mapy. Na podkladě studia doposud řídkých příkladů praxe jsme zvolili podobu plánu sestávajícího se ze dvou částí.

První část „na žáka orientovaná“ je konstruována v časovém rámci čtyř resp. osmi let studia k nimž přiřazujeme oblasti autoevaluace i s pro ně zvolenými metodami monitoringu. Podle tohoto plánu probíhají každoročně veškeré v něm uvedené aktivity, neboť na škole studují všechny ročníky najednou. Z plánu je zřejmé, kterým autoevaluačním aktivitám se podrobí v průběhu čtyř resp. osmi let jedna žakovská kohorta.

Další část orientovaná na školu se týká oblastí autoevaluace, kde je působení na žáka pouze nepřímé, a týká se spíše školy. První část autoevaluačního plánu můžeme označit za pedagogickou, druhou za školsky managerskou. Uvádíme příklad autoevaluačního plánu gymnázia se čtyřletým i osmiletým studiem.

Samotná realizační fáze by měla být nejjednodušší a v zásadě technickou záležitostí, pokud předchozí fáze proběhly tak, jak bylo svrchu popsáno. Během sběru dat se pochopitelně mohou vyskytnout problémy, které musí být operativně řešeny, a to ne jen technického rázu. Každá autoevaluace je „předvýzkumem“ další autoevaluace, kde lze už jednou vyvstalé problémy eliminovat.

⁷⁶ Jejich přehled uvádí VAŠŤATKOVÁ (2006, s.173 - 186).

příklad autoevaluačního plánu GYMNÁZIA

	I.	II.	III.	IV.	1./V.	2./VI.	3./VII.	4./VIII.
Didaktický test a psychotest kognitivních dovedností a jejich analýza	* Přijímací zkoušky				* Přijímací zkoušky (1. roč)			* Statistická analýza výsledků příj.říz. na VŠ
Sumativní zkoušky kvazistandardizované				* „Malá maturita“				* Školní část maturity
Kvazistandardizovaný test napříč třídami ve vybraných předmětech				*			*	
Srovnávací standardizované testy (Scio, CERMAT, KALIBRO)			*				*	* Společná část maturity
Hodnocení vztahů - sociometrie		*				*		
Hodnocení výuky a učitelů žáky – realizované kurikulum – dotazník, semantický diferenciál						*		*
Analýza portfolia				*				*
Statistická analýza klasifikace	*	*	*	*	*	*	*	*
Dotazník na „skryté“ aktivity a kurikulum					*		*	
Dotazník rodičů – pozorování domácí přípravy, image školy, spolupráce	*		*		*			
Průzkum k aktuálním otázkám na třídních schůzkách	*	*	*	*	*	*	*	*

Autoevaluační aktivita	Frekvence	
Autoevaluační doložka k tematickému plánu a její rozbor v předmětové komisi	každoročně	ve škole
Analýza výsledků a revize školní části maturity	každoročně, even. jednou za dva až tři roky	
Orientační rozhovor učitele s předsedou předmětové komise	pololetně	
Rozhovor učitele s ředitelem (zástupcem)	každoročně	
Workshop k ŠVP	jednou za čtyři roky	na výjezdním zasedání
SWOT a TOWS analýza	jednou za čtyři roky	
Vztahy ve sboru – sociometrie, dotazník, semantický diferenciál	jednou za čtyři roky	

Hospitační plán – pololetně sestavuje vedení školy v součinnosti s předsedy předmětových komisí.

Důsledná aplikace rozboru hospitované hodiny

IV. 7. Evaluační fáze

je nejdůležitější fází autoevaluace. Zahajuje se až po sběru a statistickém vyhodnocení dat (statistické analýzy ovšem nemůžeme zaměňovat za interpretace).

Interpretace provádí ten, kterému data z autoevaluace byla dostupná v plné šíři. Pokud tak zůstane na úrovni učitele nebo předmětové komise, pošle se „o úroveň výš“ již jen autoevaluační výstup (tedy provedená interpretace a kvalitativní analýza dat) s komentářem a návrhem na nutná opatření vedoucí ke zlepšení. Lze si rovněž připustit představu, že úplná data ze standardizovaných testů pořádaných agenturami obdrží pouze žák, kterého se týkají,⁷⁷ a škola dostane pouze souhrnná data školy, kde již nebude možné žáky indentifikovat. Žák by mohl poskytnout učiteli pouze reflexi svého výsledku a společně o ní hovořit. Tyto formy autoevaluace výrazně posilují metakognitivní schopnosti žáků.

Evaluační fáze končí sepsáním závěrečné zprávy. CHVÁL (2003, s. 53) doporučuje pyramidální formu autoevaluační zprávy. Modelem pyramidy vystihuje rozsah forem sdělení. Databanka dat a jejich interpretace – rozsáhlý text – text středního rozsahu – krátký text (poster, leták) – hlavní teze (reklamní sdělení). Ovšem jeho pyramidální schéma můžeme obohatit i rozdělením etází podle příjemců autoevaluačních zpráv.

Při sepisování autoevaluační zprávy resp. jejích výše uvedených forem si je třeba uvědomit, pro koho jsou sepisovány. Zpráva je především pro školu samotnou, což je ovšem vágní pojem, slovo „pro školu“ je třeba nahradit „pro ty, kdo jsou schopni školu měnit“ a těmi jsou především učitelé. Proto zpráva v celé úplnosti by měla být přístupna především jim. Nelze vyloučit, že některé části zprávy zůstanou pouze „mezi učiteli“ a nebudou poskytovány ani zřizovateli, ani ČŠI, tím méně všem rodičům a žákům, jichž se bezprostředně nedotýkají. Dokonce některé výsledky mohou být známy pouze vedení a evaluovanému učiteli. Pokud bude spoleh na tuto hierarchii důvěrnosti, lze předpokládat větší otevřenost učitelů vůči autoevaluaci. Eticky je jisté „utajování“ všech výsledků autoevaluace zcela v pořádku. Učitelé autoevaluaci vymysleli, připravili, většinou i provedli, oni rozhodnou, s kým se o ni

⁷⁷ Velmi pěknou formu plánuje CERMAT. Výstup ze srovnávací zkoušky má charakter diplomu s velmi názornými grafy o výsledcích zkoušky. Na diplomu lze vyčíst z křivek kumulativních četností jak procento úspěšnosti žáka v testu, tak celkové pořadí mezi žáky, kteří se testu podrobili v celé republice.

podělit, je to právo jejich profesionální autonomie, posílené tím argumentem, že jen oni jsou zodpovědní za realizaci podnětů, které z autoevaluace vzešly.

Až potud jsme pracovali s výsledky autoevaluace jako s výsledky analytické činnosti během monitoringu zjištěných dat ústících do návrhů pro zlepšení kvality školy. Složitou otázkou zůstává syntéza získaných výstupů. Námi mnohokrát citovaná disertace Martina Chvála se pokouší pomocí velmi složitých matematických vztahů (inspirovaných originální směsicí metod převzatých z marketingu, hodnocení sportovního výkonu a teoretické matematiky) opatřit dílčí výsledky indexy a z nich směřovat k souhrnnému indexu kvality školy. Domníváme se, že takto postupovat nelze, a autoevaluace by se o takovouto syntézu pokoušet neměla. Z Chválovy metodiky považujeme za přínosný pouze způsob číselného vyjádření síly a slabosti různých oblastí autoevaluace pomocí jednoduché intervalové škály a následné složení těchto škál do pavučinového grafu. Tento graf hezky ukazuje, v čem je škola silná, a v čem slabá, resp. do jakých oblastí by měla napřít své úsilí. Výhoda pavučinových grafů vidíme v jejich názornosti. Lze je použít i v nejstručnější sdělení o výsledcích autoevaluace určených široké veřejnosti.

V. DVA NÁSTROJE HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ GYMNÁZIA

V.1. Autoevaluace výsledků přijímacího řízení na vysokou školu

Specifikum gymnázia spočívá v tom, že na počátku i konci vzdělávání v tomto typu školy podstupují v našem školském systému žáci přijímací řízení. Podrobují se evaluaci v obou případech za selektivním účelem výběru těch „vhodnějších“ pro studium na vyšším stupni školy. Svým způsobem jsou obě tyto evaluace paradoxní. Přijímací řízení na gymnázium je zcela v režii školy, přičemž se při něm mj. evaluuje i přidaná hodnota základní školy. Přidaná hodnota gymnázia se sice sumativně hodnotí v maturitní zkoušce, ale také v přijímacím řízení na vysoké školy, které je pro budoucnost žáka nesporně významnější.

Vstupní evaluace žáků pro postup na vysokou školu je v našem školském systému téměř zcela odtržena od sumativního hodnocení na konci střední školy. V přijímacím řízení na vysoké školy se totiž v převážné většině s výsledkem maturitní zkoušky vůbec nepočítá, maturitní vysvědčení se tak stává pouze podmínkou, bez níž do přijímacího řízení na vysokou školu vstoupit nelze, jiný význam nabývá zřídka. V evropském kontextu se jedná o naprostou raritu, neboť nulovou roli nehraje pouze prospěch, ale ani typ střední školy, ze které se student k terciálnímu vzdělávání hlásí (např. v Německu se nelze hlásit na humanitní obory univerzit ze středních technických škol bez doplňujícího studia). Dochází tak u nás k situaci, kdy závěrečné hodnocení na sekundárním a vstupní evaluace na terciálním stupni vzdělávání jsou dva téměř nesouvisející procesy.

Proto se ani data z přijímacího řízení k vysokoškolskému vzdělávání nedostávají mimo hranice jednotlivých vysokých škol, ani adepti studia nemusí znát nutně své úspěchy a dosažené pořadí v přijímacím řízení. Ale pro každé gymnázium, resp. jeho autoevaluaci je nesmírně důležité postihnout úspěšnost svých absolventů. Připravit žáka tak, aby byl schopen k vysokoškolskému studiu je sice ne klíčovou, přesto však významnou funkcí gymnázia. Realizuje se v ní nejenom funkce vzdělávací, ale i kvalifikační. Všeobecně vzdělávací škola totiž neposkytuje jiný kvalifikační stupeň, než způsobilost ke vstupu do dalšího vzdělávacího procesu, resp. k dalšímu studiu, byť neformálnímu,⁷⁸ a to i v případě, že absolvent gymnázia míří rovnou do „praxe“. I

⁷⁸ Tomu odpovídá i klíčová kompetence RVP „kompetence k učení“.

v praxi bude muset více či méně projít nějakým vzděláváním, byť neformálním. Nelze konstatovat, že tato funkce gymnázia je dominantní, je ale nesporné, že je nejdůležitější pro mnoho žáků a většinu rodičů. A protože autoevaluace musí uspokojit i je, je prokázání kvality plnění této role nezbytnou součástí autoevaluace gymnázia. Naše gymnázium klade na tuto svou funkci obzvláště velký důraz.

Výše popsaná abnormalita našeho školského systému však gymnáziu na tomto poli práci podstatně ztěžuje. Tento velký nedostatek si uvědomil i český stát, a snaží se mu čelit opakovanou (a zatím neúspěšnou) snahou o zavedení tzv. společné části maturitní zkoušky (přestože ta obě rozdělená hodnocení žáků nesjednotí, viz kapitola I).

Tento stav na hranici sekundárního a terciálního vzdělávání považujeme (spolu s většinou odborné i laické veřejnosti) za špatný. Důkazem toho je i velmi neobvyklé chování maturantů, které se u nás v průběhu posledních patnácti let vyvinulo. Maturanti podstupují řadu přijímacích řízení na vysoké školy, přičemž přípravu na ně ovlivňuje nejenom motivace pro příslušné studium, ale i míra pravděpodobnosti přijetí či nepřijetí vyjádřitelná počtem uchazečů na počet přijímaných studentů. Přijímací řízení má nejčastěji formu didaktického testu, méně často ústní zkoušky nebo řízeného rozhovoru, event. zkoušky výkonu. Tyto formy testování se mohou kombinovat a ve vícekolových přijímacích řízeních i řetězit. Nejenom charakter, ale i pedagogická validita stovek vstupních evaluací se velmi liší (co do obsahu, formy, i úrovně), přičemž pedagogická kvalita je často nevalná (extrémním případem jsou testy vzniklé náhodným výběrem z rozsáhlého souboru testových úloh, který je dlouho před testováním zveřejněn). Zdá se, že na první pohled z této džungle nedostupných dat ze stovek evaluačních procesů nelze pro autoevaluaci gymnázia vytěžit téměř nic. Přesto jsme se o to pokusili.

Navrhujeme několik matematických postupů k analýze nesourodých dat, která gymnázium od svých absolventů může získat. Vzhledem k výlučně selektivní funkci přijímacích řízení pracujeme se získanými daty jako s daty ordinálními. V prvním sledu jsme přisoudili každé vysoké škole rozdílnou kvalitu pouze v jediném ohledu – míře zájmu o studium měřeno poměrem přijatých a odmítnutých uchazečů. V druhé části tytéž matematické postupy aplikujeme na gymnáziem vytvořené skupiny vysokých škol (trsy) podle oborové orientace studia. Uvnitř těchto trsů kvalitativní

rozdíly definujeme stejně. Takto nevhodně vytvořenu kvalitu ovšem neužíváme ve všech případech. Dalším kritériem kvality je nám míra maturantova přání, která odráží jednak motivaci, jednak metakognici – obojí se snažíme odlišit. Lze konstatovat, že nám jako kritérium kvality sloužila míra uspokojení veřejně deklarovaných potřeb dalšího vzdělávání absolventa gymnázia ve vztahu ke „konkurujícím“ potřebám ostatních uchazečů.

Maturanti, kteří vstoupí do alespoň jednoho přijímacího řízení na vysokou školu mohou škole zpětně poskytnout čtyři druhy dat. 1. Zda-li v přijímacím řízení uspěli, či nikoliv (nominální data - dichotomická) 2. Kolik uchazečů bylo k danému oboru studia přijato. 3. Kolik uchazečů se o přijetí ucházelo. 4. Jaké bylo pořadí uchazečů v přijímacím řízení (ordinální data). Pokud pořadí stanovováno nebylo (např. z důvodů přijetí všech uchazečů), lze všem přisoudit jako pořadí střední hodnotu počtu uchazečů úspěšných resp. neúspěšných (o dalších problémech se sběrem těchto dat a jejich úpravách viz níže).

Z počtu úspěšně přijatých ke studiu na vysoké škole a počtu maturantů, můžeme sestavit ukazatel postupu maturantů do vysokoškolského stupně vzdělávání:

Ukazatel přijetí k vysokoškolskému studiu - V

$$V = \frac{M^+}{M} \quad M - \text{počet maturantů}$$

M^+ – Počet maturantů školy s alespoň jedním přijímacím řízením s výsledkem „přiját“

Pozn. Užitou symboliku používáme i v dalších uváděných matematických vztazích, proto vysvětlujeme jen nově zavedené symboly.

Ukazatel nabývá hodnot od 0 do 1, kdy při hodnotě 0 žádný z maturantů na vysokou školu přijat nebyl, a při hodnotách 1 byli všichni přijati ke studiu na alespoň jedné vysoké škole. Konstruuje se pro daný školní rok, lze jej však konstruovat i pro kohortu maturantů (při přijetí absolventa školy v dalších letech po maturitě se jeho hodnota zvyšuje, což pro autoevaluaci školy ovšem lehce ztrácí na významu).

Ukazatel lze upravovat tak, že jinak nadefinujeme soubory nositelů události jak v čitateli, tak ve jmenovateli. Počet přijatých maturantů můžeme rozšířit i o přijaté k terciálnímu vzdělání nevysokoškolského typu (VOŠ, konzervatoře aj.). Vhodnější je konstruovat ukazatel postupu zvláště pro různé typy terciálního vzdělání (soukromé – veřejné VŠ atp.). Dále je nutné rozhodnout, zda-li do souboru maturantů zahrneme i ty, kteří maturitní zkoušku nesložili úspěšně resp. složili ji až na druhý pokus. Stejně tak můžeme ukazatel konstruovat pouze pro soubor maturantů, kteří se k terciálnímu vzdělání hlásí.

Ukazatel postupu začíná při stále se rozšiřující nabídce terciálního vzdělávání ztrácet svou vypovídací hodnotu. Důležitý se stává pouze jako vyjádření procenta maturantů, kteří v daném školním roce na žádnou vysoko školu přijati nebyli.

Přesnější číselnou výpovědí o úspěšnosti maturantů z dané školy v soutěži s ostatními je ukazatel podílu úspěšných přijímacích řízení ze všech, která maturanti postoupili.

Ukazatel úspěchu - U

$$U = \frac{Z^+}{Z}$$

Z^+ – Počet přijímacích řízení, která maturanti postoupili s výsledkem „přijat“

Z – Počet přijímacích řízení, která maturanti postoupili⁷⁹

Ukazatel nabývá hodnot od 0 do 1, kdy při hodnotě 0 nebyl žádný maturant přijat, při hodnotě 1 byli všichni maturanti přijati do všech studijních oborů, kam se hlásili.

Nevýhodou obou předchozích ukazatelů je skutečnost, že pracují pouze s dichotomickým údajem „přijat – nepřijat“ (nominální data) a nezohledňují skutečnost, že každý žák školy v porovnání s žáky jiných škol v každém přijímacím řízení dosáhl určitého pořadí. Z výsledku každého přijímacího řízení lze získat i data ordinální. Pro každé přijímací řízení postoupené žákem školy můžeme uvádět

⁷⁹ Právně vstupuje maturant do přijímacího řízení na vysokou školu odesláním přihlášky ke studiu. Často se však uchazeč k vlastnímu přijímacímu řízení (většinou přijímací zkoušce) nedostavuje. Pro konstrukci tohoto ukazatele tato přijímací řízení nezapočítáváme.

Percentil úspěšnosti v přijímacím řízení - p

$$p = 1 - \frac{\text{pořadí...uchazeče}}{\text{počet...uchazečů}}$$

Pokud percentily úspěšnosti v přijímacím řízení sečteme a vydělíme počtem maturantů (nebo uchazečů o vysokoškolská studia – viz. výše) dostaneme

Průměrný percentil úspěšnosti - P

$$P = \frac{1}{Z} \sum p_i$$

V podstatě udává tento ukazatel průměrné pořadí žáků školy v řadě všech jejich „konkurentů“ ze všech přijímacích řízení, která žáci školy postoupili. Ukazatel nabývá hodnoty od 0 do 1. Při hodnotě 0 byli všichni maturanti ve všech přijímacích řízeních poslední a při hodnotě 1 všude první.

Průměrný percentil úspěšnosti je ukazatelem velmi hrubým. Mimo jiné nezohledňuje skutečnost, že zpravidla každý maturant dnes podstupuje po maturitní zkoušce mnoho přijímacích řízení a přistupuje k nim s různou mírou „zájmu“ a „nasazení“, což pochopitelně ovlivňuje jejich výsledky. Dnešní absolventi středních škol kromě oborů vysokoškolských studií, o něž mají dominantní zájem, podávají řadu „záložních“ přihlášek pro případ neúspěchu, případně ještě podávají přihlášky na vysoce atraktivní obory, kam reálně nesměřují, s postojem „co kdyby to náhodou vyšlo“.

Odlišnou preferenci různých oborů u jednoho žáka lze číselně vyjádřit. Zvolili jsme způsob, kdy žák rozdělí mezi svá přijímací řízení 100 procentních bodů tak, aby vyjadřovaly míru jeho reálného zájmu o jím zvolené vysokoškolské studium. Tento údaj lze považovat jak za ordinální, tak intervalový. Touto preferencí ω můžeme průměrný percentil úspěšnosti vážit a získat tak

Průměrný percentil úspěšnosti vážený preferencemi maturantů - P_{vp}

$$P_{vp} = \frac{1}{M} \sum_{maturanti} (\sum p_i \omega_i)$$

O hodnotách tohoto ukazatele platí totéž, co u předchozího ukazatele, lépe je však zohledněna skutečnost, že výsledky jednotlivých přijímacích řízení mají pro absolventa rozdílný subjektivní význam. A pokud vyjdeme z předpokladu, že u jednoho žáka rozdílná míra preference vysokoškolských oborů úzce souvisí i s mírou přípravy pro jejich přijímací řízení, je relevantní jej zohledňovat i při autoevaluaci školy.

Nejzávažnější námitkou pro vypovídací schopnost všech předchozích ukazatelů je skutečnost, že není nijak zohledněna rozdílnost desítek typů přijímacích řízení, oborů a vysokých škol. Z tohoto důvodu jsou pravděpodobně všechny námi konstruované číselné charakteristiky úspěšnosti maturantů použitelné jen na gymnázium – škole všeobecně vzdělávací, která připravuje téměř pro všechna studia. A to ještě s vědomím toho, že při přijetí absolventa gymnázia např. na hudební fakultu muzické akademie hrála přidaná hodnota gymnázia nesrovnatelně menší roli, než edukace mimo školu.

Se skutečností nesouměřitelných kvalit různých přijímacích řízení se vyrovnáme později. Abychom mohli zjišťovat další číselné charakteristiky měřící soubor všech maturantů, vyrovnáme se nestejnou kvalitou různých přijímacích řízení zavedením kvocientu obtížnosti přijetí do oboru vysokoškolského vzdělávání d (*difficulty*). Konstruuje se pro každé přijímací řízení, do něhož vstoupil alespoň jeden maturant školy.

Kvocient obtížnosti přijetí - d

$$d = 1 - \frac{U^+}{U} \quad U^+ - \text{počet přijatých uchazečů} \quad U - \text{počet uchazečů celkem}$$

Kvocient obtížnosti má charakter hypotetické statistické pravděpodobnosti přijetí při rovných kvalitách všech uchazečů. Nabývá hodnot od 0 do 1, kdy při hodnotě 0 jsou přijati všichni uchazeči o daný obor studia a při hodnotě 1 ani jeden. (Situace

nepřijetí žádného uchazeče je sice výjimečná, ale nikoliv nemožná; setkat se s ní můžeme např. na muzických akademiích v oborech jako je např. „hra na harfu“.)

Kvocient obtížnosti d využijeme pro konstrukci dalších ukazatelů. Předně je totiž třeba vyjádřit, do jak obtížných přijímacích řízení se maturanti vůbec přihlásili. Za opětovného použití vážení preferencemi lze zkonstruovat

Kvocient náročnosti přijímacího řízení - N

$$N = \frac{1}{M} \sum_{\text{maturanti}} (\sum d_i \omega_i)$$

Kvocient náročnosti nabývá hodnot od 0 do 1, kdy při hodnotě 0 se všichni maturanti hlásí pouze na ty vysokoškolské obory, kam se dostanou všichni uchazeči a při hodnotě 1 se všichni hlásí jen tam, kam se nikdo nedostane. Nízká hodnota tohoto kvocientu vypovídá o tom, že maturanti hodnotili velmi nízko své šance na přijetí do vysokoškolských oborů, kde je velká konkurence ostatních uchazečů a vůbec se na „nejnáročnější“ školy nehlásí. Sledováním tohoto kvocientu zapojujeme do autoevaluace školy metakognitivní úsudek maturantů. Kvocient zvolené náročnosti je důležitý zejména proto, že při slabých ambicích maturantů mohou všechny předešlé ukazatele vyjít pro školu velmi příznivě, ovšem reálná hodnota úspěchu absolventů školy v porovnání s žáky jiných škol je malá.

Hodnotu kvocientu zvolené náročnosti pak můžeme porovnat se skutečně dosaženými úspěchy maturantů v přijímacím řízení. Vznikne tak kvocient, který ukazuje míru naplnění ambic maturantů, resp. míru splnění tužeb po vysokoškolském studiu, pokud opět budeme vážit preferencemi.

Rolínek-Dostálův kvocient spokojenosti s přijímacím řízením - K^{RD}

$$K^{RD} = \frac{\sum_{\text{maturanti}} (\sum d_i^+ \omega_i^+)}{\sum_{\text{maturanti}} (\sum d_i \omega_i)}$$

d^+ - kvocient obtížnosti přijímacího řízení s výsledkem „přijat“

ω^+ - preference přijímacího řízení s výsledkem „přijat“

Rolínek-Dostálův kvocient nabývá hodnot od 0 do 1, kdy při hodnotě 0 žádný z maturantů nikam nebyl přijat a hodnoty 1, když všichni maturanti byli přijati ve všech svých přijímacích řízeních. Na rozdíl od ukazatele postupu však zohledňuje rozdíl preference maturantů pro jednotlivá z mnoho postupovaných přijímacích řízení a lze jej interpretovat spolu s kvocientem náročnosti přijímacího řízení. Vzhledem k tomu, že Rolínek-Dostálův kvocient částečně zohledňuje i preference a ambice absolventa (včetně jeho metakognitivní úvahy), považujeme jej pro školu „na žáka orientovanou“ za autoevaluačně nejprínosnější kvantitativní analýzu úspěchu maturantů v přijímacím řízení.

Pro dokreslení interpretace celkového úspěchu maturantů v přijímacích řízeních na vysoké školy zavedeme ještě

Ukazatel prestiže - S

$$S = \frac{1}{M} \sum \max d_i^+$$

$\max d^+$ - nejvyšší z kvocientu obtížnosti přijímacího řízení jednoho maturanta z těch, která skončila s výsledkem „přijít“

Ukazatel udává jakousi průměrnou hodnotu ze souboru vzniklého z největšího úspěchu každého maturanta. Není vážený preferencemi, neboť pro školu je důležitý i úspěch, když její maturanti uspějí v náročných přijímacích řízeních, přestože jejich touha po takovémto studiu nebyla velká. Ukazatel nabývá hodnot od 0 do 1, přičemž při hodnotě 0 nebyl přijat žádný z maturantů nikam, a nebo byli všichni přijati pouze tam, kam je přijat každý uchazeč, hodnotě 1 by se blížil, kdyby se všichni maturanti dostali mj. i tam, kam brali jen jednoho uchazeče.

V současném českém prostředí vysokých škol však panuje značná disproporce mezi náročností přijímacího řízení (měřeného pravděpodobností přijetí) a skutečné náročnosti studia. Řada faktů dává tušit, že mezi nimi dost možná panuje úměra nepřímá. V tomto světle se jeví všechny konstrukce s použitým kvocientem náročnosti přijímacího řízení jako ukazatele skutečné hodnoty úspěchu úspěšně složených přijímacích zkoušek jako problematické. Např. skutečně úspěšní zájemci o studium jaderné fyziky námi zkonstruované ukazatele škoie příliš nezvednou.

Jejich úspěšnost se projeví až po prvním roce studia, kdy mnoho přijatých nuceně i dobrovolně velmi náročný obor s nenáročným přijímacím řízením opouští. Vedení naší školy přicházelo s myšlenkou hodnotit úspěšnost našich absolventů až rok po maturitní zkoušce – od sledování výsledků vzdělání přejít ke sledování dlouhodobějších účinků vzdělání, prakticky se tato možnost ukázala jako nereálná. Tato úvaha nás však vedla ke konstrukci alternativy ke koeficientu obtížnosti přijímacího řízení, kterou nazýváme

Koeficient obtížnosti prvního roku studia – d^{r1}

$$d^{r1} = 1 - \frac{\text{počet_studentů_2.ročníku_studia}}{\text{počet_studentů_1.ročníku_studia}}$$

Ten můžeme dosazovat alternativně za koeficient obtížnosti přijímacího řízení, případně použít většího z nich, čímž bychom za skutečné přijímací řízení na školy s velmi malým koeficientem d považovali první ročník studia. Takto můžeme postupovat zejména při konstrukci ukazatele prestiže.

Upozorňujeme však na skutečnost, že ukazatel prestiže velmi silně akcentuje kompetitivní orientaci českého školství, zejména pokud bude sledován na více školách zároveň. Totéž lze tvrdit o všech námi vytvořených číselných konstrukcích. Ovšem školská realita, ve které se o nějaký stupeň vzdělání uchází více uchazečů splňujících podmínky přijetí, než je možné přijmout, je kompetitivní ve své podstatě a kompetitivně jsou formulována i příslušná ustanovení vysokoškolského zákona č. 111/1998 Sb.

Nyní se pokusíme vyrovnat s námitkou, že předchozí kvantitativní ukazatele hrubě nezohledňují nesrovnatelnou kvalitu (ve smyslu „odlišnosti“ i „míry hodnoty“) různých přijímacích řízení. Rozlišovat kvalitu vysokoškolských oborů ve smyslu „míry hodnoty“ je zcela mimo rámec této práce, je věcí evaluace vysokých škol resp. epistemologické vědy. Pokusíme se nyní alespoň částečně zohlednit kvalitu vysokoškolských studií ve smyslu „odlišnost“. Většinu výše uvedených ukazatelů lze sestavovat zvlášť pro skupiny vysokoškolských oborů. Je vhodné, aby tyto skupiny, užijeme termínu trsy (clustery) sestavovala škola až poté, co bude mít k dispozici škálu škol a oborů, na které se maturanti hlásili, aby alespoň částečně při tvorbě trsů

zohlednila frekvenci určitých typů škol. Pro dlouhodobější sledování jsou však vhodnější trsy stabilní v čase. Takové třídění může vypadat např. takto: obory humanitní, biologické, matematicko-fyzikální a technické, ekonomické, právní, medicínské. Pro autoevaluaci je vhodnější konstruovat trsy spíše podle charakteru přijímacích zkoušek, než výsledného profesního statutu daného typu studia. Tak např. nepovažujeme za správné zavádět trs „učitelská studia“, neboť ta zpravidla neobsahují přijímací zkoušky z pedagogiky a psychologie, nýbrž z aprobačních předmětů.

Pro autoevaluaci školy by bylo nejpřínosnější analyzovat hlouběji data podle samotného charakteru přijímací zkoušky na vysokou školu resp. jejích jednotlivých subtestů. Tak např. pořadí maturanta v přijímacím řízení na vysoké školy ekonomické obsahuje dílčí data pro evaluaci žáka v cizím jazyce, matematice i humanitních studiích. Vzhledem k naprosté nekompatibilitě přijímacích zkoušek a charakteru jejich výstupních dat nelze na tuto skutečnost brát zřetel.

Přesto je užitečné námi zavedené kvantitativní ukazatele konstruovat zvlášť pro skupiny přijímacích řízení. Symbolika zůstává zachována, adekvátní podsoubory (trsy) označujeme τ .

Ukazatel úspěchu v trsu

$${}^{\tau}U = \frac{{}^{\tau}Z^{+}}{{}^{\tau}Z}$$

Průměrný percentil úspěšnosti v trsu vážený preferencí - ${}^{\tau}P_{VP}$

$${}^{\tau}P_{VP} = \frac{\sum_{i \in \tau} p_i \omega_i}{\sum_{i \in \tau} \omega_i}$$

Kvocient náročnosti přijímacího řízení v trsu - ${}^{\tau}N$

$${}^{\tau}N = \frac{\sum_{i \in \tau} \omega_i p_i}{\sum_{i \in \tau} \omega_i}$$

$$\tau K^{RD} = \frac{\sum_{i \in \tau} \omega_i^+ p_i^+ \sum_{i \in \tau} \omega_i}{\sum_{i \in \tau} \omega_i d_i \sum_{i \in \tau} \omega_i^+}$$

Uvědomujeme si, že námi vytvořené analytické postupy jsou velmi nedokonalým indikátory kvality, přesto jsme přesvědčeni, že informace, které poskytují jsou v jistém ohledu relevantní. Data slouží k evaluaci kvalifikační a selektivní funkce školy, a až druhotně funkce vzdělávací. Vzhledem k tomu, že přijetí na vysokou školu má značnou ekonomickou hodnotu samo o sobě (bez ohledu na vlastní vzdělávací obsah vysokoškolského studia) a určitý stupeň závislosti mezi výsledkem přijímacího řízení na vysokou školu a kvalitě předchozího vzdělávání na střední škole nesporně existuje, jsou námi navržené analytické postupy relevantní pro autoevaluaci důležitého efektu gymnaziálního vzdělávání.

V.2. *Statistická analýza výsledků přijímacích zkoušek na gymnázium*

Přijímací zkoušky do 1. ročníků středních škol jsou v lecčems podobné přijímacím zkouškám na vysoké školy. Po formální stránce je zde podstatný rozdíl daný omezenou možností hlásit se na více středních škol, což je stále předmětem politické diskuse; tomuto problému se věnovat nebudeme. My budeme sledovat možnosti využití výsledků vlastního přijímacího řízení pro autoevaluaci gymnázia.

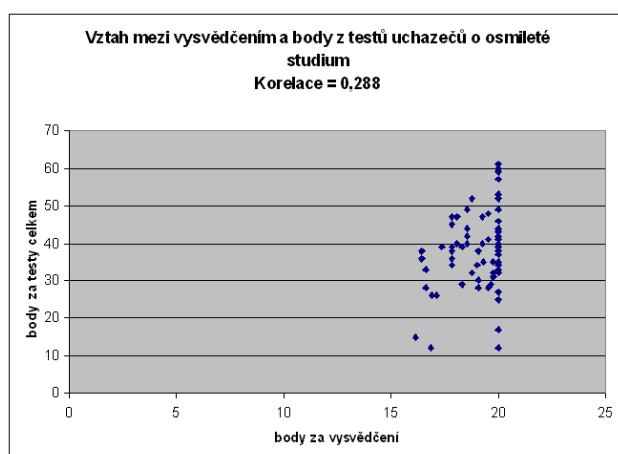
První možností, která se zde nabízí, je porovnávání pořadí přijatých žáků podle úspěšnosti při přijímacích zkouškách s jejich pořadím podle studijních výsledků v dalších letech studia. Toto sledování se rovněž nabízí jako metoda jisté validizace přijímacích zkoušek. Ovšem takovéto šetření by bylo velmi metodicky pochybené. Zatímco při přijímacích zkouškách je jejich výsledek ovlivňován ponejvíce kognitivními dovednostmi a znalostmi nabytými při předchozí edukaci (ať už je žák nabyt jakkoliv), u prospěchu na gymnáziu hraje roli podstatně více proměnných. Rovněž z hlediska didaktického je podstatný rozdíl mezi úrovní základního a středního vzdělání. Užitečnější by proto bylo sledování korelací prospěchu

s vrozenými kognitivními schopnostmi a dovednostmi (zejména IQ), případně je promítnout do hodnocení žáka.

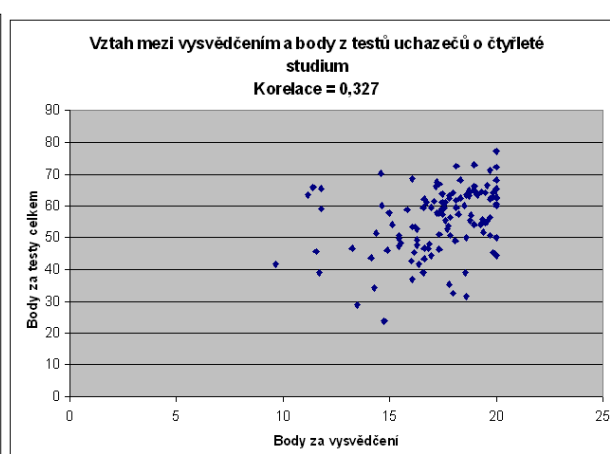
My jsme se použili korelační analýzu pro metaevaluaci výsledků přijímacího řízení. Na námi sledovaném Gymnáziu Jana Keplera se přijímací zkoušky sestávají ze tří subtestů. První část tvoří standardizovaný test (tzv. test obecních studijních předpokladů zakoupený od agentury Scio s.r.o u čtyřletého studia, test inteligence zadávaný a administrovaný Pedagogicko-psychologickou poradnou Praha 6⁸⁰ u osmiletého studia). Škola tyto standardizované testy doplňuje v druhé části dvěma nestandardizovanými subtesty tvořenými školou (humanitní a přírodovědný). Při konstrukci celkového pořadí úspěšnosti uchazečů se (podle zákona) bere zřetel i na výstupní hodnocení ze základní školy vyjádřené klasifikací. Sledovali jsme Pearsonův korelační koeficient mezi pořadím jednotlivých testů a celkovým pořadím výsledků přijímacích zkoušek pro školní rok 2007/2008. (Základní soubor tvořilo 168 uchazečů o studium v prvním ročníku gymnázia osmiletého i čtyřletého studia.) Cílem bylo analyzovat vzájemný vztah (korelaci) mezi jednotlivými složkami přijímacího řízení. Konkrétnější cíl jsme nevymezovali, aby naše interpretace nebyla zatížená očekávanými výsledky.

Nejprve jsme vyšetřovali korelaci pořadí uchazečů podle průměru klasifikace ze základní školy s celkovým pořadím ve třech testech zadávaných školou.

GRAF 1



GRAF 2

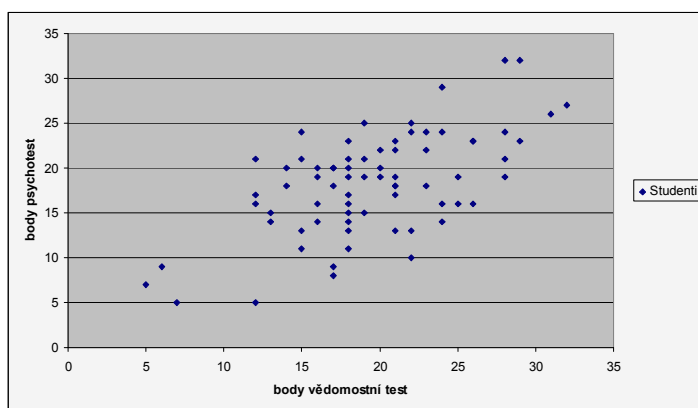


⁸⁰ Konkrétní použitý test Pedagogicko-psychologická poradna nesdělila. Zadání, administraci i vyhodnocení provádí sama, škole dodá jen výsledný počet bodů podle jimi zkonstruovaného a rovněž nesdělovaného klíče.

Pearsonův korelační koeficient dosahuje hodnoty $-0,288$ u osmiletého studia a $-0,327$ u čtyřletého studia, což obojí představuje nevýznamnou závislost. Z grafu je patrná i skutečnost, že uchazeči s plným počtem přiznaných bodů za vysvědčení dosáhly širokého rozptylu ve výsledcích přijímacích zkoušek. Korelace u čtyřletého studia je o něco vyšší; lze předpokládat, že v deváté třídě je prospěch ze základní školy již více výsledkem vrozených kognitivních dovedností, než ve třídě páté. (Pro úplnost dodejme hodnoty korelace mezi pořadím dle hodnocení ZŠ a celkovým pořadím v přijímacím řízení – tedy i se zahrnutou bodovou bonifikací za prospěch ze ZŠ. U osmiletého studia představuje korelace $-0,36$, u čtyřletého $-0,47$.) Musíme poukázat na skutečnost, že většina uchazečů dostala za výsledné hodnocení ze ZŠ plnou bonifikaci, což výsledné pořadí ovlivnilo jen málo a hodnoty korelace jsou podobné jako korelace pořadí dle hodnocení ze ZŠ a pořadí dle výsledků pouze z testů.

Dále jsme vyšetřovali korelaci mezi Standardizovaným testem inteligence a nestandardizovanými testy zadávanými školou u osmiletého studia.

GRAF 3 – TEST INTELIGENCE A TESTY ŠKOLY – OSMILETÉ STUDIUM

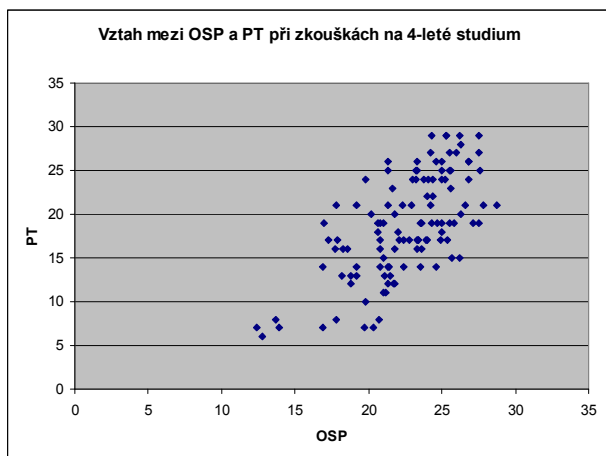


Výsledná korelace $0,62$ je z grafu dobře patrná a ukazuje, že požadavky školních testů jsou syceny týmiž psychickými dovednostmi měřenými v testu inteligence. Pokud je naším

pedagogickým záměrem přijímat přirozeně inteligentní uchazeče o studium, prokázala se validita školních nestandardizovaných testů použitých při přijímacích zkouškách do osmiletého studia.

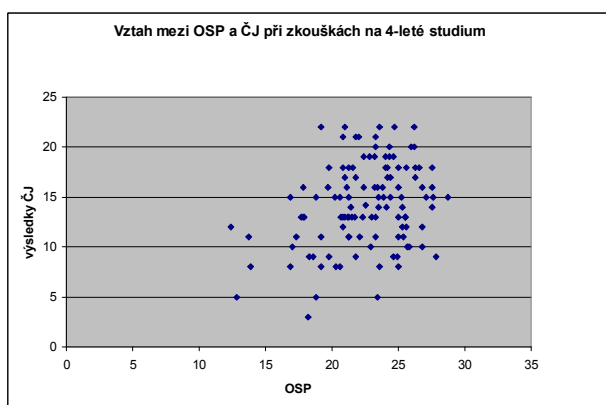
Podrobněji jsme vyšetřovali korelace mezi pořadím v jednotlivých subtestech u čtyřletého studia.

Graf 4



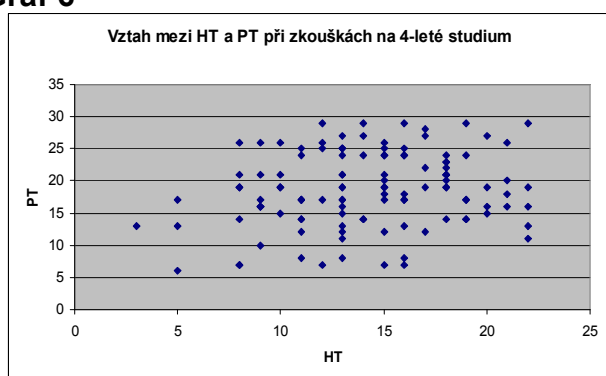
V grafu 4 je ukázán vztah mezi pořadím ve standardizovaném testu obecných studijních předpokladů agentury Scio, s.r.o. a nestandardizovaném přírodovědném testu školy. Výslednou korelaci 0,66 lze interpretovat podobně jako u přijímacích zkoušek do primy.

Graf 5



Naopak korelace téhož testu agentury Scio, s.r.o. s nestandardizovaným testem humanitním je nízká (0,31). Velmi pozoruhodné je především vzájemné porovnání obou nestandardizovaných testů školy (humanitního i přírodovědného). Výsledná korelace 0,20 ukazuje, že oba subtesty měří jinak. Vzhledem korelacím se standardizovaným testem obecných studijních předpokladů Scia se nabízí vysvětlení, že humanitní test není validní, neboť test Scia má měřit „obecné studijní předpoklady“ pro všechny gymnaziální předměty. Ovšem autoři humanitního

Graf 6

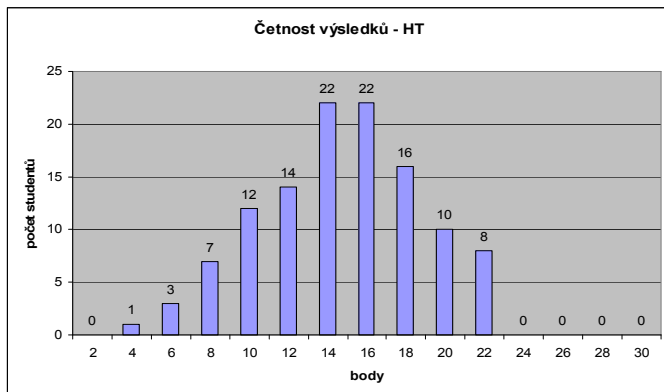


testu školy vznesly námitku vůči kvalitám testu Scia, resp. jeho obsahové validitě jako měřícího nástroje dovedností žáka pro humanitní předměty v pojetí učitelů Gymnázia Jana Keplera (porozumění a tvorba složitého textu). Naopak hájili věcným rozбором obsahovou validitu svého humanitního subtestu. Otázka validity humanitního testu školy tedy zůstává nerozhodnuta.

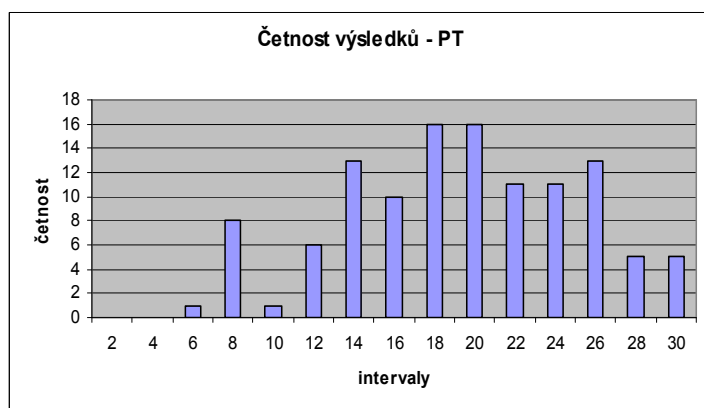
Navíc porovnání grafů četností dosažených bodů ve všech třech subtestech přijímacího řízení do čtyřletého studia (graf 7. graf 8 a graf 9) ukazuje, že pouze u

výsledků humanitního testu nacházíme očekávané Gaussovo normální rozdělení četností. To může ukazovat (nikoliv) prokazovat reliabilitu humanitního testu při neznámé validitě.

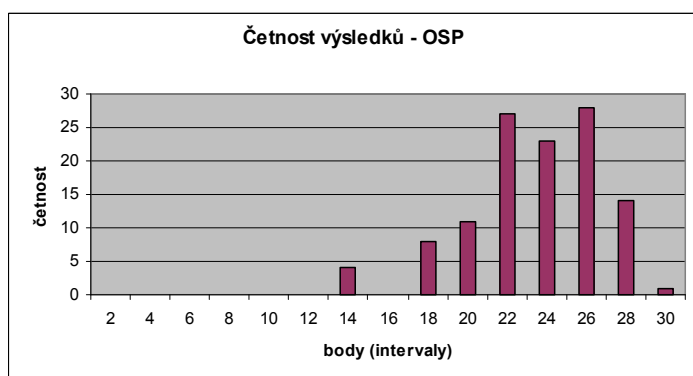
Graf 7



Graf 8



Graf 9



ZÁVĚR

V teoretické části této práce jsme ukázali hloubku teoretických a metodologických problémů spojených s fenoménem autoevaluace školy. Naznačili jsme jejich přesah z půdy pedagogiky na pole filosofie hodnot resp. filozofie vzdělávání. Po analýze platných kurikulárních dokumentů jsme došli k závěru, že v nich učitelé gymnázií nenajdou vodítko ani pro tvorbu metodiky, ani pro stanovení hodnotového základu vlastního hodnocení školy. Kurikulární reforma tedy poskytuje školám v oblasti autoevaluace ještě větší autonomii, než při rozhodování o obsahu a formách výuky. Tato skutečnost může být vnímána pozitivně i negativně. Absence státních standardů pro gymnaziální vzdělávání na straně jedné a provázání externí evaluace (ČŠI) s vlastním hodnocením školy na straně druhé, může vyústit v nežádoucí situaci, kdy nebudou k dispozici věrohodné informace o kvalitě českého školství. Proto může být v budoucnu velmi obtížné věrohodně posoudit dopad a výsledky celé kurikulární reformy. Možnou příčinu jsme odhalili v neúplné a nepromyšlené realizaci doporučení Bílé knihy.

Výzkumné a evaluační projekty na tomto poli by měl iniciovat ve vlastním zájmu stát. Pokud se neuskuteční, nebudou politické orgány schopné zodpovědět otázky odborné a především rodičovské veřejnosti. Taková šetření potřebují i samotné školy, protože jakékoliv hodnocení se provádí nejlépe srovnáváním.

V praktické části práce jsme za účelem zvýšení objektivitě vlastního hodnocení gymnázia zkonstruovali „mapu evaluačního pole“. Ta ve dvou dimenzích poměrně přesně vymezuje téměř všechny oblasti autoevaluace gymnázia. K jednotlivým oblastem jsme přiřadili i návrh baterie metod a technik pro realizaci monitoringu v definovaných oblastech. Tím můžeme inspirovat odborníky na pedagogicko-psychologickou diagnostiku k tvorbě jednotlivých nástrojů i komplexních metodik autoevaluací pro různé stupně a typy škol.

Námi definovaný komplex oblastí autoevaluace jsme v dvoufázovém dotazníkovém šetření předložili učitelům sledovaného gymnázia tázající se na jejich motivaci k sebehodnocení školy. Rovněž jsme zjišťovali eventuální představu učitelů o formě a dostupnosti výsledků autoevaluace. Vycházeli jsme ze zdůvodněného předpokladu, že má-li vlastní hodnocení školy vyústit ve zlepšení její kvality, musí

být učiteli toto hodnocení plně akceptováno. Není-li tato podmínka splněna, mohou převážít nezamýšlené negativní dopady autoevaluace nad pozitivními.

Proto doporučujeme použít na gymnáziu postup popsany v praktické části této práce jako „předpřípravnou“ fázi autoevaluace (která nabývá paradoxně metaevaluační charakter, přestože vlastní autoevaluaci předchází). Komplexní metodiku autoevaluace gymnázia jsme sestavit nedokázali; ale věříme, že jsme proces zavádění autoevaluace na naší škole dobře nastartovali. Vedle toho jsme zkonstruovali dva dílčí nástroje hodnocení výsledků vzdělání našich žáků. Oba byly úspěšně zavedeny do praxe školy.

Naše sonda v učitelském sboru Gymnázia Jana Keplera ukázala, že část učitelů je ochotna otevřít se autoevaluaci i v oblastech, kde jsme to nepředpokládali. Naopak významná část učitelů naši nabídku k diskusi vůbec nereflektovala. Pokud by měl mít tento závěr obecnou platnost, znamenalo by to, že zákonem nařízená autoevaluace škol je ohrožena v samém základě. Učitelé jsou totiž jediní, kteří mohou skutečnou autoevaluaci školy provádět. Na učitelích rovněž záleží, zda-li z výsledků hodnocení sebe sama učiní závěry pro zkvalitňování své pedagogické práce.

Abychom pochopili problém v jeho komplexnosti, je třeba v budoucnu výzkumně rozkrývat vzájemné vazby motivace učitelů ke zlepšování výuky, schopnosti učitelů sebereflexe, metakognice a tvořivosti a to vše v závislosti na jejich pedagogickém vzdělání a talentu. Takové budoucí výzkumy pochopitelně nelze uskutečňovat bez zřetele k podmínkám, ve kterých učitelé gymnázií realizují své poslání.

PRAMENY A LITERATURA

Prameny

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-12-7.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích. Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-13-7.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha. Praha : MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Vyhláška č. 15/2005 Sb. ze dne 27. prosince 2004, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - v platném znění k srpnu 2007.

Literatura

BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. ed al. *Kapitoly ze školského managementu.* Praha : PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-49-8.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BOCHEŇSKÝ, J. M. *Slovník filozofických pověr.* Praha : Academia, 2000. ISBN 80-200-0841-1.

BYČKOVSKÝ, P. *Základy měření výsledků výuky : Tvorba didaktického testu.* Praha : ČVUT, 1982.

DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot.* Praha : PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-79-X.

DOUBRAVA, L. ČŠI: při kontrole autoevaluace nás budou zajímat jen výstupy. *Učitelské noviny.* Dostupné na WWW:
http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=37&rok=06&odkaz=csi.html. [cit. 26.10.2007]

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat.* Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.

HOUŠKA, T. *Škola pro třetí tisíciletí.* Praha : Tomáš Houška, 1995. ISBN 80-901740-4-3.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy.* Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.

CHVÁL, M. *Metodologické základy vnitřního hodnocení školy : Disertační práce.* Praha : PedF UK, 2003.

CHVÁL, M. Průcha, J. Pedagogická evaluace : recenze, *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 2, s. 194-196. ISSN 3330-3815.

KALIBOVÁ, K. *Úvod do demografie.* Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-428-4.

KELLER, J. *Úvod do sociologie.* Praha : SLON, 2001. ISBN 80-85850-25-7.

KUNZMANN, P., BURKARD F.P., WEIDMANN, F. *Encyklopedický atlas filosofie.* Praha : NLN, 2001. ISBN 80-7106-339-8.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků.* Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- MAREŠ, J. *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1234-8.
- MORKES, F. Postavení a povinnosti ředitele školy. [online] *Učitel'ské noviny*. Dostupné na WWW: http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=244. [cit. 26.10.2007]
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RÝDL, K. Jak ovlivní znalost teorie hodnot evaluaci? [online]. *Učitel'ské listy*. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz>. [cit. 23.9.2007]
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín : EKKA, 1996. ISBN 80-902200-8-8.
- VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : UP PF, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

PŘÍLOHA 1

Vážení kolegové,

na naší škole hodláme uskutečnit anonymní dotazníkové šetření zjišťující Vaše názory na stávající i možné způsoby sebehodnocení školy v mnoha oblastech jejího života. Protože problematika je velice rozsáhlá a nechceme Vás zatěžovat mnohostránkovým dotazníkem, zajímá nás, ve kterých oblastech cítíte potřebu uplatnit svůj názor.

V nich budeme v dalším podrobnějším dotazníku zjišťovat Váš souhlas či nesouhlas se šetřením v dané oblasti, názor na podobu tohoto šetření (dotazníky, rozhovory....), mínění, co přesně a jak často v dané oblasti hodnotit, kdo má o podobě hodnocení rozhodovat (vedení, učitel, rodiče....). Také nás bude zajímat Vaše představa o dostupnosti dat z daných šetření (výlučně jeden učitel, vedení školy, předmětová komise, rodiče, žáci,)

Považujete uvedenou oblast za natolik důležitou, aby se jí škola systematicky zabývala?

Odpověď vyznačte křížkem ×

	ANO	NE
Způsob klasifikace (klasifikační řád školy,		
Podoba školní části nové maturity		
Testy ze zdrojů mimo školu (Scio, Kalibro, CERMAT,)		
Portfolio žákovských prací		
Hodnocení výsledků žáků jinak než stávající klasifikací (např. ročníkové srovnávací testy, slovní hodnocení,		
Úspěšnost našich žáků v soutěžích		
Výsledky přijímacích zkoušek do 1. roč. a primy		
Výsledky přijímacích zkoušek maturantů na VŠ		
Hodnocení učitelů a jejich výuky (vč. „mimovýukových“ aktivit) prováděné žáky		
Hodnocení učitelů a jejich výuky (vč. „mimovýukových“ aktivit) prováděné vedením školy a předsedy předmětových komisí		
Sebereflexe učitelů		
„Skryté“ aktivity žáků, např. drogy,.....		
Hodnocení žáků mimo oblast jejich intelektového výkonu (např. zdravotní, psychologické, sociální, mravní,charakteristiky)		
Vztahy mezi studenty		
Vztahy mezi učiteli		
Vztahy vedení školy s učiteli		
Názory rodičů na způsob a míru domácí přípravy jejich dětí		
Názory rodičů na kvalitu spolupráce školy s nimi		
Názory rodičů na ŠVP, vzdělávací strategie školy a výuku ve škole		
Názory učitelů na ŠVP a míra jejich ztotožnění s ním		
Oblast ekonomického zajištění školy		
Zjišťování „celkové atmosféry“ na škole		

Na škole učím v týdnu:

tři a více dní

dva a méně dní

Díky za Váš čas a vyplnění.

Vážení kolegové,

v předchozí fázi dotazníkového šetření o vlastním hodnocení naší školy jste se mj. přiklonili k tomu, že naše škola by se systematicky měla zabývat těmito oblastmi:

- a) hodnocení učitelů a výuky prováděné vedením školy a předsedy předmětových komisí
- b) hodnocení učitelů a výuky prováděné žáky
- c) „skryté“ aktivity žáků např. drogy.

Největší zájem jste projevili o otevření otázky podoby školní části maturitní zkoušky. Tato problematika však bude otevřena v čase, kdy nastane skutečně relevantní potřeba jejího řešení

Proto Vás prosíme o podrobnější vyjádření Vašeho názoru na podobu vlastního hodnocení školy zatím ve třech oblastech.

ZVOLENÉ MOŽNOSTI OZNAČTE ✓

A – Hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné vedením školy a předsedy předmětových komisí

A1 - Jakou formou (nebo formami) by měla škola získávat podklady pro hodnocení kvality výuky?

- Hospitační činností prováděnou vedením školy
- Ze zpráv o výsledcích hospitační činnosti předsedů předmětových komisí
- Z výsledků hodnocení prováděného žáky
- Ze zprávy o výuce podávané vyučujícím písemně
- Ze zprávy o výuce podávané vyučujícím ústně
- Z výsledků žáků vyjádřených klasifikací
- Z výsledků žáků vyjádřených jinak než klasifikací (napište jak)
- Jinak (napište jak)
- Toto hodnocení by se nemělo provádět

A2 - Komu by měly být dostupné informace získané způsoby zvolenými v předchozí položce A1?

(Pokud chcete dané skupině zpřístupnit jen některý typ informací, uveďte jej.)

- Učители, kterého se týkají
- Vedení školy
- Předsedovi příslušné předmětové komise
- Celé příslušné předmětové komisi
- Celému učitelskému sboru školy
- Žákům a rodičům, kterých se týkají
- Celé škole (učitelům, žákům, rodičům)

A3 - Které ze svých názorů týkajících se hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné vedením školy a předsedy předmětových komisí byste v naší škole chtěl(a) uplatnit.

B - Hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné žáky

B1 – Ke kterým kvalitám učitele by se žáci ve svém hodnocení měli vyjadřovat?

- K odborným znalostem a schopnostem učitele v aprobačních předmětech
- K výukovým dovednostem učitele
- Ke kvalitě a objektivitě učitelova hodnocení a klasifikace
- K učitelově vztahu, empatii, úctě a uznání vůči žákům
- K učitelově schopnosti sebereflexe a sebekritiky
- K řídicím a organizačním schopnostem učitele
- K jiným (jakým)
- K žádným

B2 – Ke kterým charakteristikám výuky by se žáci ve svém hodnocení měli vyjadřovat?

- K volbě témat a cílů výuky
- K hloubce, rozsahu a podrobnosti zařazených témat výuky
- K míře a náročnosti požadavků na žáky kladených
- Ke způsobům prověřování a hodnocení žáků
- K jiným (jakým)
- K žádným

B3 – Jakou formou by měli žáci učitele a výuku hodnotit?

- Dotazníkové šetření
- Volné nebo jen volně regulované písemné vyjádření žáka
- Individuální rozhovor (řízený nebo polořízený)
- Skupinový rozhovor (řízený nebo polořízený) např. ve třídě
- Jinak (jak)
- Nijak

B4 – Kdo by měl připravovat konkrétní podobu šetření, jehož formy jste zvolili v předchozí položce B3

(např. podobu dotazníku, rozhovoru,)?

- Učitel, kterého se šetření týká
- Předmětová komise
- Vedení školy
- Žáci, kterých se šetření týká
- Rodiče žáků, kterých se šetření týká
- Externí odborníci (např. školní psycholog)
- Jiné osoby (napište které)
- Žádné osoby

B5 – Hodnocení by žáci měli provádět ▪ anonymně ▪ s uvedením jména

B6 – V jakých ročnících by měli žáci hodnocení provádět?

I.	II.	III.	IV.	V./1.	VI./2.	VII./3.	VIII./4.

B7 – V jakých předmětech by měli žáci hodnocení provádět?

- ve všech předmětech
- v povinných předmětech
- ve volitelných předmětech (seminářích)
- v těch předmětech, kde se tak rozhodla předmětová komise
- v těch předmětech, kde to určí vedení
- v těch předmětech, kde o to požádá reprezentativní část rodičů
- v těch předmětech, kde se zřetelně ukazuje „problém“ (napříč předmětem - ne jen tříd či učitelů)
- v jinak určených (jak)
- v žádných předmětech

B8 – V jakých třídách by měli žáci hodnocení provádět?

- ve všech třídách výše uvedených ročníků
- v těch třídách, kde se tak rozhodla předmětová komise
- v těch třídách, kde to určí vedení
- v těch třídách, kde o to požádá reprezentativní část rodičů
- v těch třídách, kde se zřetelně ukazuje „problém“
- v těch třídách, kde tak určí učitel
- v jinak určených třídách (jak)
- v žádných třídách

B9 - Komu by měly být dostupné informace o výsledcích hodnocení učitelů a jejich výuky prováděného žáky?

(Pokud chcete dané skupině zpřístupnit jen některý typ informací, uveďte jej.)

- Učiteli, kterého se týkají
- Vedení školy
- Předsedovi příslušné předmětové komise
- Celé příslušné předmětové komisi
- Celému učitelskému sboru školy
- Žákům a rodičům, kterých se týkají
- Celé škole (učitelům, žákům, rodičům)

B10 - Které ze svých názorů týkajících se hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné žáky byste na naší škole chtěl(a) uplatnit.

C – „Skryté“ aktivity žáků

C1 – Naše škola již řadu let provádí ve dvou až tříletých intervalech dotazníkové šetření, kde zjišťuje charakteristiky žáků v následujících oblastech. Jaký je Váš názor na potřebnost resp. zbytečnost dotazníkového šetření žáků v těchto oblastech?

	Celková spokojenost ve škole				
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	
	Spokojenost se studijními výsledky				
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	
	Pocit oblíbenosti mezi spolužáky				
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	
	Nejoblíbenější kolektiv a důvěrné osoby				
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	
	Vztahy s rodiči a rodinnými příslušníky				
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	
	Množství disponibilních peněz				
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	
	Volnočasové aktivity				
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	
	Názor na míru návykovosti návykových látek				
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	
		Tabák			
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	
		Alkohol			
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	
		Marhuana			
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	
		Ostatní drogy			
<i>rozhodně potřebné</i>	<i>spíše potřebné</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše zbytečné</i>	<i>rozhodně zbytečné</i>	

C2 – Jaký je Váš názor na kvalitu a rozsah šetření, které škola doposud v uvedených oblastech provádí?

- nemám o šetření takové informace, abych se mohl vyjádřit
- naprosto vyhovující
- celkem vyhovující
- dílem vyhovující, dílem nevyhovující
- celkem nevyhovující
- naprosto nevyhovující
- jiný názor

C3 – Jaké další „skryté“ aktivity žáků byste sledovali?

C4 – V jakých ročnících by se šetření „skrytých“ aktivit žáků mělo provádět?

I.	II.	III.	IV.	V./1.	VI./2.	VII./3.	VIII./4.

C5 - Které ze svých názorů týkajících se hodnocení skrytých aktivit žáků byste na naší škole chtěl(a) uplatnit.

Mnohokrát děkujeme za věnovaný čas!

Školní část nové maturity

Od roku 2010 by se měla maturitní zkouška skládat ze dvou částí; ze společné (tzv. „státní“) – škola na její podobu nebude mít téměř žádný vliv, a profilové (tzv. „školní“), kde má naopak škola široké pravomoci v rozhodování o obsahu i formě zkoušky.

Odpovídejte, prosíme, u vědomí toho, že společná „státní“ - námi neovlivněná část maturity bude tvořena zkouškami z:

1. Českého jazyka a literatury (didaktický test 60 minut, strukturovaná písemná práce 60 minut a ústní zkouška 15 minut)
2. Z cizího jazyka (didaktický test 60 minut, strukturovaná písemná práce 60 minut, ústní zkouška 15 minut, poslechový subtest 35-40 minut)
3. Z jedné volitelné zkoušky (didaktický test 90 min) – volba z matematiky, občanského základu, přírodovědně-technického základu nebo informačně technologického základu

Profilová „školní“ část se skládá ze tří zkoušek z předmětů, které určí ředitel školy. Přičemž může maturantům určit 0-3 povinné maturitní předměty. Pokud určí méně než tři povinné předměty, volí maturanti z nabídky předmětů volitelných. Ředitel školy může i nemusí „znovu“ zařadit do školní části i předměty ze společné části (tj. český jazyk a cizí jazyky), buď jako povinné nebo jako volitelné.

1 - V následující tabulce označte ✓ předměty, které by dle Vašeho názoru měla obsahovat školní část maturitní zkoušky povinně, a dále předměty, které by měly tvořit nabídku volitelných maturitních předmětů.

Uváděnou nabídku předmětů můžete doplnit dalšími předměty.
(Názvy předmětů berte jen jako orientační – mohou se měnit dle ŠVP.)

	<i>POVINNĚ</i>	<i>VOLITELNĚ</i>		<i>POVINNĚ</i>	<i>VOLITELNĚ</i>
Český jazyk a literatura			Chemie		
Anglický jazyk			Biologie		
Německý jazyk			Informatika		
Francouzský jazyk			Hudební výchova		
Latina			Výtvarná výchova		
Humanitní studia			Dějiny umění		
Dějepis			Psychologie		
Zeměpis			Tělesná výchova		
Matematika					
Deskriptivní geometrie					
Fyzika					

2 - Školský zákon připouští uspořádat školní části maturitní zkoušky jako písemnou zkoušku, ústní zkoušku, obhajobu maturitní práce, praktickou zkoušku – nebo jako libovolnou kombinaci těchto čtyř forem; zkouška tedy v každém maturitním předmětu může mít 1 – 4 části.

Ministerstvo školám nabízí možnost převzít i pro školní část zkoušky vypracovávané centrálně CERMATEm (ve většině tradičních gymnazijních předmětů). Na tuto nabídku ovšem školy nemusí reflektovat, a mohou uspořádat školní část maturity zcela samostatně.

Vyjádřete se k podobě školní části maturitní zkoušky ve Vašich aprobačních předmětech. (Pro třetí aprobační předmět vypracujte odpovědi obdobně na zvláštním papíře.) Vyplňujte jen položky, které mají smysl vzhledem k předcházejícím odpovědím. Volbu označte ✓

Aprobační předmět	Aprobační předmět
Zkouška sestavená CERMATEm	Zkouška sestavená CERMATEm
ANO – NE	ANO – NE
V případě zkoušky připravované školou:	
<p>Písemná část zkoušky ANO – NE</p> <p>Pokud ano, tak by měla obsahovat (můžete zvolit i více možností)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Test s více drobnými úlohami uzavřenými, otevřenými se stručnou odpovědí, nebo úlohami řešenými maximálně na jedné straně A4 ➤ Esejistická zkouška s jednou nebo několika málo rozsáhlými úlohami (tématy) řešenými více než na jedné straně A4 ➤ Test porozumění slyšenému textu v cizím jazyce ➤ Test porozumění psanému textu v cizím jazyce <p>Čas k vypracování celé písemné části zkoušky: _____ minut</p> <p>Zkouška by měla být připravena</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ každým zkoušejícím zvlášť pro „jeho“ maturanty ➤ jednotně pro všechny maturanty v daném předmětu a roce ➤ jinak (napište jak) 	<p>Písemná část zkoušky ANO – NE</p> <p>Pokud ano, tak by měla obsahovat (můžete zvolit i více možností)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Test s více drobnými úlohami uzavřenými, otevřenými se stručnou odpovědí, nebo úlohami řešenými maximálně na jedné straně A4 ➤ Esejistická zkouška s jednou nebo několika málo rozsáhlými úlohami (tématy) řešenými více než na jedné straně A4 ➤ Test porozumění slyšenému textu v cizím jazyce ➤ Test porozumění psanému textu v cizím jazyce <p>Čas k vypracování celé písemné části zkoušky: _____ minut</p> <p>Zkouška by měla být připravena</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ každým zkoušejícím zvlášť pro „jeho“ maturanty ➤ jednotně pro všechny maturanty v daném předmětu a roce ➤ jinak (napište jak)

<p>Ústní část zkoušky ANO – NE</p> <p>Zkouška (témata) by měla být připravena</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ každým zkoušejícím zvlášť pro „jeho“ maturanty ➤ jednotně pro všechny maturanty v daném předmětu a roce <p>Celkový počet témat _____</p> <p>Počet zkoušených témat (vybraných např. losováním) _____</p> <p>Čas ústní zkoušky _____ minut</p>	<p>Ústní část zkoušky ANO – NE</p> <p>Zkouška (témata) by měla být připravena</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ každým zkoušejícím zvlášť pro „jeho“ maturanty ➤ jednotně pro všechny maturanty v daném předmětu a roce <p>Celkový počet témat _____</p> <p>Počet zkoušených témat (vybraných např. losováním) _____</p> <p>Čas ústní zkoušky _____ minut</p>
<p>Obhajoba maturitní práce ANO - NE</p> <p>Rozsah maturitní práce _____ normostran</p> <p>Čas obhajoby _____ minut</p> <p>Témata maturitních prací by měla být dána</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ každým zkoušejícím zvlášť pro „jeho“ maturanty ➤ jednotně pro všechny maturanty v daném předmětu a roce ➤ volbou maturanta po konzultaci se zkoušejícím ➤ jinak (napíšte jak) 	<p>Obhajoba maturitní práce ANO - NE</p> <p>Rozsah maturitní práce _____ normostran</p> <p>Čas obhajoby _____ minut</p> <p>Témata maturitních prací by měla být dána</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ každým zkoušejícím zvlášť pro „jeho“ maturanty ➤ jednotně pro všechny maturanty v daném předmětu a roce ➤ volbou maturanta po konzultaci se zkoušejícím ➤ jinak (napíšte jak)
<p>Praktická část zkoušky ANO – NE</p> <p>Čas praktické zkoušky před komisí _____ minut</p> <p>Popište podobu a průběh zkoušky:</p>	<p>Praktická část zkoušky ANO – NE</p> <p>Čas praktické zkoušky před komisí _____ minut</p> <p>Popište podobu a průběh zkoušky:</p>

NEPUBLIKOVANÝ SLOUPEK DO LIDOVÝCH NOVIN

Ke koloritu maturitního období přibyla nedávno jedna nová akce. Někteří profesori jdou do školy výjimečně v sobotu, avšak nikoliv jako učitelé, nýbrž jako administrátoři Národní srovnávací zkoušky (NSZ). V tutéž sobotu jdou do škol i mnozí jejich žáci - maturanti, aby se tomuto národnímu srovnávacímu zkoušení podrobili. I když název „národní“ je v civilizovaném světě rezervován pro věci státní, NSZ leží mimo resort veřejného školství, je zcela v gesci agentury Scio, s.r.o. S týmiž hráči na témže hřišti se tedy hraje jiná hra, než ta, kterou nazýváme vzdělávací systém České republiky. Tyto dvě hry se však začínají prolínat. NSZ agentury Scio totiž deset vysokých škol stanovilo jako povinnou součást svých přijímacích zkoušek, dalších osmnáct k jejím výsledkům přihlíží. A proto si někteří z 25 000 studentů tuto pedagogickou službu zaplatit musí.

Když zkouška skončí a administrátoři Scia se stanou zase učiteli, pokládají si řadu otázek. Proč soukromý subjekt po technické stránce profesionálně zvládá to, co stát jako „novou maturitu“ připravuje, uzákoňuje a odkládá mnoho let? Proč během letité diskuse o nové maturitní zkoušce vzala za své idea sjednocení maturit s přijímačkami na VŠ a najednou se pokradmu realizuje v lůně soukromé firmy? Proč si mají učitelé lámat hlavu s přípravou kvalitní školní části nové maturity, když mnoho jejich studentů bude na fakulty přijímáno podle „sciáckého“ testu obecných studijních předpokladů ne nepodobného testu inteligence? Proč neutuchají a zároveň nikam nevedou diskuse nad obsahem státní maturity, zatímco náplň NSZ nechává všechny zúčastněné i veřejnost v klidu? Neměla by se školní výuka více zaměřit na dovednosti testované Sciem? Podporuje nebo poškozují činnost Scia cíle probíhající reformy obsahu středoškolského vzdělávání?

Mnoho otázek, mnohem více možných odpovědí, dvě jistoty. Jistota první - když nefungující státní maturitu supluje komerční služba, je to absurdní a není to v pořádku. Není to v pořádku, přestože kolem NSZ panuje všeobecná spokojenost. Fakulty mají vyřešený problém přijímaček, studenti změřili síly ve spravedlivém a statisticky reprezentativní testování a Scio mohutně vydělalo za kvalitně odvedenou práci. Jistota druhá - hodinová mzda administrátora Scio zřetelně převyšuje hodinovou mzdu učitele státní školy. Navíc kantory „vedlejšák“ zvaný NSZ (zdánlivě) neponižuje. Ponižený je jen stát. Léta trapné komedie zvané „reforma maturitní zkoušky“ však ukazují, že ostuda v resortu školství už nikoho nevzrušuje. Vždyť za učitele brigádníckí po sobotách se nestydíme už dávno.

RESUMÉ

Diplomová práce pojednává o zavádění procesu autoevaluace školy na gymnázia spolu s probíhající kurikulární reformou. Analýzou platné školské legislativy a závazných kurikulárních dokumentů jsme došli k závěru, že autoevaluace školy je hlavním a téměř jediným mechanismem kontroly a zvyšování kvality a efektivity gymnaziálního vzdělávání. S touto skutečností kontrastuje okrajová pozice autoevaluace v platné legislativě a kurikulárních dokumentech.

Kompilací literatury jsme vymezili a kriticky posoudili některá teoretická východiska pro autoevaluaci gymnázia, přičemž jsme je interpretovali ve světle filosofických konceptů postmoderního, pozitivistického a pragmatického; dílčí kritiku jsme vedli z neotomistických pozic.

Těžiště práce spočívá v rozboru v literatuře doporučovaných fází autoevaluace. Nově jsme koncipovali fázi „předevaluační“, která nabývá metaevaluačního charakteru, přestože samotné autoevaluaci předchází. Pro tuto fázi jsme zkonstruovali a na pilotním gymnáziu kurikulární reformy aplikovali dvoufázové dotazníkové šetření. V závěru jsme zkonstruovali dva nástroje autoevaluace studijních výsledků žáků gymnázia – statistickou analýzu výsledků přijímání maturantů na vysoké školy a korelační analýzu výsledků subtestů přijímacích zkoušek na gymnázium.

RESUME

The diploma work deals with the introduction of grammar schools auto-evaluation process together with the curriculum reform in progress. Analysis of school legislation in force and of binding curriculum documents led to the conclusion that schools auto-evaluation is the main and almost the sole mechanism of control and quality and efficiency improvement of grammar school education. This fact contrasts markedly with the marginal position of auto-evaluation in the legislation in force and curriculum documents.

Some theoretical basis for grammar schools auto-evaluation were defined and critically reviewed through compilation of literature; they were interpreted in the light of post-modern, positivist and pragmatist philosophical concepts; constituent review was based on neo-tomist positions.

The focus of the work lies in analysis of auto-evaluation phases recommended in literature. What is new is a concept of "pre-evaluation" phase which assumes a meta-evaluation character although preceding the evaluation itself. A two-phase questionnaire survey was devised and applied at the curriculum reform pilot grammar school for this phase. Finally, two tools for auto-evaluation of study results of grammar school students were devised – a statistical analysis of grammar school graduates results of admission to universities and correlation analysis of results of sub-tests of grammar schools entrance exams.