

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2013

Stanislav Michek

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta



Externí evaluace odborných škol realizovaná partnery na stejné úrovni

Stanislav Michek

Katedra primární pedagogiky PedF UK

Školitel: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Studijní program: pedagogika – pedagogika

2013

Čestné prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Externí evaluace odborných škol realizovaná partnery na stejné úrovni vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.“

Hradec Králové, 26. března 2013

Stanislav Michek

Poděkování:

Děkuji manželce Mgr. Adéle Michkové, Ph.D. za vytvoření prostoru pro psaní disertace. Bez její trpělivosti a podpory rodiny by práce nevznikla.

Dále děkuji školiteli prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za rady a zpětnou vazbu při tvorbě této práce. Nemalou měrou podobu této práce ovlivnili mí přátelé a kolegové, kterým tímto též děkuji.

Abstrakt

NÁZEV:

Externí evaluace odborných škol realizovaná partnery na stejné úrovni

AUTOR:

Stanislav Michek

KATEDRA:

Katedra primární pedagogiky PedF UK

ŠKOLITEL:

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

ABSTRAKT:

Předmětem zkoumání disertační práce je problematika externí evaluace zejména odborných škol realizované partnery na stejné úrovni (peer review). V teoretické části je věnována pozornost konceptům souvisejícím s rozvojem školy, peer review je zasazeno do kontextu ostatních forem externí evaluace ve vzdělávání v obecné rovině a pak je popsán současný stav externí evaluace škol v ČR. Pro empirické šetření byl navržen smíšený výzkumný plán. Při výzkumu byla společně s dalšími výzkumnými metodami uskutečněna vícečetná případová studie sycená 4 konkrétními příběhy peer review v ČR. Ze zjištění byly identifikovány následující podpůrné faktory peer review: postoje k evaluaci, podmínky, zkušenosti s evaluací, kompetence účastníků, interakce hodnocené školy a týmu hodnotitelů a podpora peer review. Na závěr jsou navrhovány další možné směry výzkumu a doporučení pro vzdělávací politiku.

KLÍČOVÁ SLOVA:

peer review, externí evaluace, smíšený výzkum, škola, učitelé

TITLE:

Peer Review of Vocational Education and Training School

AUTHOR:

Stanislav Michek

DEPARTMENT:

Department of Primary Education, Charles University in Prague

SUPERVISOR:

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

ABSTRACT:

The subject of the research of the thesis is the issue of external evaluation, particularly technical and vocational schools by partners at the same level (peer review). In the theoretical part is paid attention to concepts associated with the development of the school, the peer review is set in the context of other forms of external evaluation in education in general level and then describes the current state of the external evaluation of schools in the Czech Republic. For the empirical research was designed mixed methods design. When the research was, along with other research methods effected multiple case study – fed 4 specific stories of peer review in the Czech Republic. From the findings have been identified following supportive factors peer review: attitudes toward evaluation, condition, experience with evaluation, competency of the participants, of the interaction rated the school and peers and support peer review. At the end are suggested other possible ways of research and recommendations for educational policy.

KEYWORDS:

peer review, external evaluation, mixed methodology, school, teachers

Obsah

| | |
|---|-----|
| Obsah | 7 |
| 1. Úvod | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 13 |
| 2. Koncepty související s rozvojem školy | 14 |
| 2.1. Rozvoj či zajištění kvality vzdělávání? | 14 |
| 2.2. Evaluace, teorie a modely evaluace | 16 |
| 2.3. Autoevaluace školy | 24 |
| 2.4. Učíci se organizace | 25 |
| 3. Koncepty externí evaluace školy | 28 |
| 3.1. Peer review | 28 |
| 3.2. Benchmarking | 37 |
| 3.3. Inspekce | 44 |
| 3.4. Audit | 47 |
| 3.5. Akreditace | 49 |
| 4. Externí evaluace škol v ČR | 51 |
| 4.1. Česká školní inspekce | 52 |
| 4.2. Hodnocení škol zřizovatelem | 63 |
| 4.3. Certifikace škol | 70 |
| 4.4. Historický vývoj externí evaluace škol realizované partnery na stejné úrovni | 74 |
| 4.5. Peer review či kolegiální evaluace? | 75 |
| 4.6. Benchmarking | 82 |
| 4.7. Externí evaluace výsledků vzdělávání | 84 |
| EMPIRICKÁ ČÁST | 87 |
| 5. Plán výzkumu | 88 |
| 5.1. Cíle výzkumu | 88 |
| 5.2. Výzkumné otázky | 89 |
| 5.3. Strategie výzkumu, metody sběru dat | 89 |
| 5.4. Zdroje dat – zkoumané školy | 95 |
| 5.5. Zajišťování kvality výzkumu | 97 |
| 6. Zkušenosti z realizace výzkumu | 99 |
| 6.1. Příprava na vstup do terénu | 99 |
| 6.2. Shromáždění dat | 100 |
| 6.3. Data a jejich zpracování | 105 |
| 6.4. Prezentace dat | 108 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 7. | Zjištění | 112 |
| | PŘÍBĚHY PEER REVIEW | 112 |
| 7.1. | Venkovská škola hodnotí Evaluační školu | 112 |
| 7.2. | Evaluační škola hodnotí Venkovskou školu | 117 |
| 7.3. | Tradiční škola hodnotí Obchodní školu | 120 |
| 7.4. | Obchodní škola hodnotí Tradiční školu | 125 |
| | PRŮŘEZOVÁ TÉMATA | 130 |
| 7.5. | Názory a postoje k peer review | 130 |
| 7.6. | Podmínky k peer review | 135 |
| 7.7. | Kompetence zúčastněných k peer review | 137 |
| 7.8. | Co a jak hodnotí školy při peer review | 141 |
| 7.9. | Efekty peer review pro školy | 146 |
| 8. | Shrnutí a diskuse výsledků | 151 |
| 8.1. | Podpůrné faktory peer review | 151 |
| 8.2. | Efekty Peer Review | 161 |
| 8.3. | Omezení metodologie | 161 |
| 9. | Závěr | 163 |
| 10. | Použitá literatura | 166 |
| 11. | Seznamy | 179 |
| 11.1. | Seznam zkratk | 179 |
| 11.2. | Seznam tabulek a obrázků | 180 |
| 12. | Přílohy | 181 |
| | Příloha č. 1 – Polostrukturovaný rozhovor před peer review s ředitelem školy a členem týmu peer review | 181 |
| | Příloha č. 2 – Strukturovaný rozhovor po peer review s ředitelem školy, členem týmu peer review a vyučujícím, co nebyl členem týmu hodnotitelů či hodnocené školy | 182 |
| | Příloha č. 3 – Otázky pro hloubkový rozhovor realizovaný v roce 2010 a 2011 v projektu Cesta ke kvalitě | 184 |
| | Příloha č. 4 – Struktura zpráva experta (fascilitátora) peer review | 187 |
| | Příloha č. 5 – Struktura evaluační zprávy z peer review | 188 |
| | Příloha č. 6 – Anketa k peer review | 189 |

1. Úvod

Probíhající reformování vzdělávacího systému, iniciovaného společenským převratem na začátku devadesátých let, reflektující potřeby společnosti 21. Století, tzv. společnosti vědění, zahájené dokumentem Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001), reformování uzákoněné školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.) změnilo situaci v evaluaci škol. Požadavek provázanosti dílčích evaluačních projektů a jasné formulace cílů v oblasti evaluace v souladu se záměry Bílé knihy (Národní program ..., 2001) se objevuje v poslední době poměrně často ať už z tuzemska (Straková, 2009) či ze zahraničí (Santiago a kol., 2012).

Od roku 2005 mají školy povinnost pravidelně realizovat autoevaluaci školy (v zákoně se hovoří o vlastním hodnocení školy). Problematikou autoevaluace se v poslední době zabývají někteří čeští autoři (např. Rýdl a kol., 1998; Nezvalová, 2003; Chvál, 2003; Vaš'átková, 2006; Michek, 2006; Šlajchová, 2007; Pol, 2007; Vaš'átková 2010a; Remr, 2010; Chvál a kol. 2012) a zahraniční autoři (např. Ravnmark, 2003; Bírzea a kol., 2005; Macbeath a kol., 2006, McNamara & O'Hara, 2008). Problematiku rozebírají z různých úhlů pohledu (např. metodologie, účel, evaluační nástroje, stanovení kritérií, podmínky pro úspěšnou autoevaluaci, vztah autoevaluace a systémů řízení kvality, kvalita autoevaluačních zpráv). Nicméně využití autoevaluace jako východiska pro výměnu zkušeností škol, či externí evaluaci škol realizovanou partnery na stejné úrovni, které je v zahraničí poměrně rozšířené (např. Hopkins, 2001; Goldstein, 2004; Speer, 2007; Gutknecht-Gmeiner, 2008), je doposud v tuzemsku s výjimkou výstupů projektu Cesta ke kvalitě (Štybnarová a kol., 2011) nezmapovanou oblastí. Proto lze předpokládat, že s tímto typem evaluace jsou na školách minimální zkušenosti a bylo to pro mne důvodem proč se zabývat peer review v rámci primárního výzkumu.

Další motivací pro volbu tohoto tématu pro mne byla zkušenost, kterou jsem získal v letech 2007-2009 při koordinaci a řešení české části mezinárodního projektu „Peer Review Extended II“¹, kde jsem přišel do kontaktu se zahraničními kolegy, kteří uskutečňovali mezinárodní peer review – nechali si posuzovat školu týmem zahraničních kolegů složeným z různých jiných škol. Z poznatků koordinátorky mezinárodního projektu Marie Gutknecht Gmeiner, jež zaznamenala ve své disertační práci (Gutknecht Gmeiner,

¹ Projekt "PR Extended II – Uzpůsobení a rozvoj evropské metodiky PR, součásti Společného rámce zajišťování kvality (CQAF)" financovaný z programu Leonardo da Vinci (LLP-LdV/TOI/2007/AT/0011 – term 1. 11. 2007 – 31. 10. 2009)

2008)² a projektových zkušeností jsem vycházel při přípravě projektu Cesta ke kvalitě³ a tvorbě této práce. V tuzemském národním projektu jsme se společně s realizačním týmem zavázali uskutečnit 30 peer review, což jsme i splnili. Z podpory peer review tuzemským projektem jsem potom výzkumně těžil od roku 2010 do 2011.

Cíle disertační práce

Cílem výzkumného projektu je popsat, prozkoumat externí evaluaci škol realizovanou partnery na stejné úrovni (peer review) zejména v odborném vzdělávání.

V rovině teoreticko-pedagogické je cílem zprostředkovat relativně detailní a strukturované poznání problematiky začleňování externí evaluace realizovanou partnery na stejné úrovni do praxe škol v kontextu dalších konceptů externí evaluace.

V empirické části je cílem prozkoumat peer review a popsat podmínky, podpůrné faktory, bariéry, proces a výsledky kolegiální evaluace škol poskytované partnery na stejné úrovni hlavně v odborném vzdělávání.

Význam vidím i v rovině praktického přínosu pro rozvoj škol. Výsledky výzkumu budou představovat relativně širokou škálu poznatků, kterou mohou využít vedoucí pedagogičtí pracovníci nejen odborných škol, ale i samotní učitelé účastníci se externí evaluace či výměny zkušeností s jinou školou.

Výsledky výzkumu by měly dát zprávu aktérům vzdělávací politiky o tom, jak probíhá externí evaluace škol na stejné úrovni, jaké faktory ji ovlivňují a jaké to má efekty pro školy.

Metody zpracování vedoucí k naplnění cílů

Pro dosažení uvedených cílů práce vycházejících z cíle hlavního byly využity teoretické a empirické metody. V případě teoretických metod šlo o metody analytické a syntetické, založené zejména na studiu odborné tuzemské, ale i zahraniční literatury, o analýzy a komparace, resp. reinterpretace primárních i sekundárních pramenů. Těmi jsou zdroje složené z odborných statí, článků, výzkumných zpráv, dokumentů škol a ČŠI, historických pramenů, webových stránek a interpretací na dané téma či témata související. Během procesu zobecňování zjištěných skutečností i při následném vyvozování zjištěných závěrů

² Disertační práce rakouské kolegyně pro mne byla motivací a inspirací pro můj výzkumný projekt a do jisté míry ovlivnila i tento text.

³ O projektu více <http://www.nuv.cz/ae>

byly použity zejména induktivně deduktivní metody. Teoretický výzkum byl aplikován v první části práce a jeho výsledky se projevily při koncipování a uplatnění empirických metod výzkumu. Z hlediska použitých empirických metod se jednalo o realizaci smíšeného výzkumu kombinací kvantitativních a kvalitativních metod. Kvantitativní metody zastupuje využití dotazníkového šetření zjišťujícího v projektu Cesta ke kvalitě, jak školy ve své praxi chápou a uskutečňují autoevaluaci, dále pak anketa pro účastníky peer review. Kvalitativní metody byly zastoupeny rozhovory s pracovníky škol, zúčastněným pozorováním a analýzou dokumentů, jejímž cílem bylo prozkoumat peer review uskutečněné v reálném životě škol. Nutné je zde zmínit, že jako inspirační zdroj pro empirickou část posloužila vícepřípadová studie Česká základní škola (Dvořák a kol. 2010).

Struktura disertace

Disertace je členěna do několika hlavních částí.

Po úvodu je v teoretické části věnována pozornost konceptům souvisejícím s rozvojem školy, a které bezpochyby ovlivňují právě zkoumané peer review. Nejprve je prezentován koncept rozvoje a zajišťování kvality ve vzdělávání čerpající hlavně z tenzí ekonomických a politických. Následně je peer review zasazeno mezi ostatní teorie a modely evaluace. Ve stručnosti je též uvedena autoevaluace, z které peer review získává řadu informací. Na závěr kapitoly je představena „pátá disciplína“ teorie řízení – učící se organizace.

Na tuto obecnou část navazuje třetí kapitola představující různé koncepty externí evaluace, které jsou používány ve školství. U peer review, benchmarkingu, inspekce, auditu a akreditace jsou vždy popsána východiska přístupů, představeny modely těchto forem evaluace a na závěr tyto přístupy srovnávány.

Ve čtvrté kapitole je popsán aktuální stav externí evaluace škol v ČR. Charakterizován je stav hodnocení Českou školní inspekcí (dále ČŠI), hodnocení zřizovatelem školy, certifikace škol, popsán historický vývoj peer review a procesů s ním souvisejících v tuzemských podmínkách, kolegiální hodnocení jinou školou, benchmarking a externí evaluace výsledků vzdělávání. Tyto formy evaluace jsou charakterizovány v současných podmínkách, je okomentován jejich vývoj, aktuální stav a oblasti hodnocení.

Empirická část začíná plánem výzkumu založeným na Maxwellově modelu (Švaříček a Šedřová a kol. 2007, s. 62; Hendl, 2008, s. 144), jenž požaduje uvést v souvislostech účel výzkumu, teoretický a konceptuální rámec, výzkumné otázky, metody a validitu výzkumu.

V šesté kapitole jsou popsány zkušenosti z realizace výzkumu, aneb jak jsem se připravoval na setkání s informanty, dále jak jsem shromažďoval data, pomocí jakých metod, jak je to provázané. Primární data bylo nutno připravit pro další analýzy, to bylo předmětem další podkapitoly. Jak prezentuji data je poslední částí zkušeností z realizace výzkumu.

V sedmé kapitole jsou uvedena zjištění. Nejprve v podobě vícečetné případové studie (4 konkrétní příběhy peer review v ČR v odborném vzdělávání) poté jako jednotlivá zjištění vztahujících se k tématům: názory a postoje k peer review, podmínky k peer review, kompetence zúčastněných⁴, průběh peer review a efekty z peer review.

V osmé kapitole jsou shrnuty a diskutovány výsledky výzkumu a jsou zde pojmenovány podpůrné faktory peer review a následně rozebírány z různých úhlů pohledu. Jedním z témat diskuse je omezení v metodologii výzkumného projektu.

V deváté kapitole jsou prezentovány závěry – navrhovány další možné výzkumu a v druhé části potom doporučení pro vzdělávací politiku.

Terminologická úmluva

I přesto, že v podkapitole 4.5 *Peer review či kolegiální evaluace?* dospívám k českému označení anglického termínu *peer review* jako *kolegiální evaluace*, tak v textu budu psát převážně o peer review či ve zkratce PR, které se vžilo i mezi účastníky této aktivity v rámci projektu Cesta ke kvalitě. V celém textu používám některá obecná jména (např. učitel, žák, respondent, účastník, facilitátor, odborník, expert, apod.) pouze v mužském rodě jako kategorie, bez jakéhokoliv diskriminujícího podtextu. S ohledem na přehlednost textu používám pojmy vnitřní evaluace, interní evaluace, vlastní hodnocení, autoevaluace jako synonyma i při vědomí drobných rozdílů mezi nimi. I když výzkum se věnuje 2 SOŠ a 2 SOU, tak pro přehlednost textu používám označení 4 odborné školy.

⁴ Zjištění týkající se kompetencí zúčastněných a práce s daty je paralelně publikováno jako článek pro zahraniční časopis: Michek, S., Pol, M., Chvál, M. (2013). Peer review in school self-evaluation: cultivating skills in data use. *Studies in educational evaluation*, 39 (2). (v recenzním řízení).

TEORETICKÁ ČÁST

Cílem této části je představit koncepty související s rozvojem školy, koncepty externí evaluace a popsat jak je realizována externí evaluace škol v ČR. Jedná se o širší kontext, který vymezuje kolegiální hodnocení realizované na stejné úrovni u škol.

2. Koncepty související s rozvojem školy

Cílem textu je představit koncepty, které souvisí s rozvojem školy. Tj. koncepty jejichž účelem je proces zlepšování školy, vedoucí ke vzniku lepší verze než byla ta předchozí, ze které se vycházelo. Jedná se o koncept zajišťování kvality vzdělávání, který je rozvíjen zejména vzdělávací politikou a politiky. V druhé podkapitole budou rozebírány poznatky z disciplíny sociálních věd – evaluace, tj. prezentovány teorie, modely a koncepty evaluace. Třetím konceptem je autoevaluace školy. Čtveřicí potom uzavírá koncept učící se organizace.

2.1. Rozvoj či zajištění kvality vzdělávání?

Kvalita vzdělávání patří ke klíčovým cílům vzdělávací politiky většiny vyspělých zemí a nadnárodních agentur. Kvalita vzdělávání a její zajišťování je tématem nejvyšších orgánů Evropské unie již řadu let⁵. Podobně i UNESCO doporučuje zemím dbát o kvalitu vzdělávání (Ross, Genevois, 2006). Podobně tak na úrovni OECD patří kvalita vzdělávání do rétoriky řady zpráv a dokumentů doporučujícím politikům zkvalitňování vzdělávání. V ČR nelze opomenout dokument programu rozvoje vzdělávací soustavy MŠMT již z roku 1994 Kvalita a odpovědnost, jehož součástí byl také požadavek na zajištění kvality vzdělávání.

Pojem kvality vzdělávání je komplexní a proto je těžké ho vymezit. Na komplikace s vymezením termínu **kvality** ve vzdělávání upozorňují někteří autoři (např. Rýdl, 1998, 2004a; Nezvalová, 2003a, 2003b; Egerová, 2005; Vašátková, 2006; Prášilová, 2006). Přesné definování je téměř nemožné. Nicméně je třeba se pokusit upřesnit, co je pod termínem kvalita míněno. Odpověď naznačují následující vymezení:

- V tuzemské pedagogice se obvykle kvalita (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) chápe jako *žádoucí (optimální úroveň fungování anebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena* (Průcha, 1996).

⁵ Např. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education; či tzv. Kodaňská deklarace, které předcházelo usnesení Rady EU stanovující principy a priority posílení spolupráce v odborném vzdělávání a přípravě (dok. 13137/02 EDUC 123 SOC 438), jejíž součástí byla také iniciativa „rozvíjet společná kritéria a principy pro zajištění kvality v odborném vzdělávání a přípravě.“

- Nejen ve filosofii v teorii hodnot je vnímaná kvalita jako *vlastnost nebo stav námi promítaný do předmětu (věc, jev, živá bytost), který je následně pozorován⁶ (s cílem zaujmout hodnotící soud) podle určitých kritérií. Každé kvalitě odpovídá určitá (adekvátní) hodnota, protože hodnota je kvalita množstevně (kvantitně) určená, čili že hodnota je kvantitou (množstvím) kvality (Rýdl, 2006, 2010).*
- V obecné teorii řízení se kvalita definuje jako *schopnost výrobku nebo služby spolehlivě dělat to, co se předpokládá, že bude dělat a uspokojovat očekávání zákazníků* (Robbins, Coulter, 2004).
- V marketingu je kvalita vymezena jako *stupeň uspokojení potřeb a přání zákazníka. V užším slova smyslu je definována jako odstranění vad a nedostatků u výrobků či služeb* (Kotler, Armstrong, 2004).

Jak je patrné, porozumění jednotlivých autorů v uvedených disciplínách termínu kvalita se různí.

V souvislosti s diskusemi o kvalitě vzdělávání se v Evropě vžilo označení zajišťování kvality vzdělávání. **Zajišťování kvality** vyjadřuje permanentní a systematickou péči o dosahování kvality ve všech aspektech poskytování služeb či výroby (plánování, procesy, řízení, výstupy apod.), podle Demingova cyklu kvality PDCA (např. Deming, 1993), který obsahuje 4 základní fáze (Plan = plánování – určení cílů, DO = realizace, Check = kontrola a vyhodnocení, Act = zpětná vazba a postupy pro změnu). V oblasti (odborného) vzdělávání se tento termín používá pro úroveň systému i pro úroveň poskytovatelů (škol, vzdělávacích institucí). Nejedná se v žádném případě o nějaké jednorázové dosažení (vid dokonavý) nějakého určitého stavu, ale o průběžný a nikdy nekončící proces (zajišťování – vid nedokonavý).

V užším slova smyslu je často zajišťování kvality zužováno na zjišťování, hodnocení, měření kvality vstupů, procesů, podmínek a výsledků vzdělávání a na řízení škol pojímaných ve smyslu (Pol, 2007) institucí, organizací a pospolitostí.

Jaké jsou důvody k zajišťování kvality vzdělávání? Zejména jde o politické cíle: tj. zajištění vzdělávání pro každého, tedy jde o snahu politiků, aby byl zajištěn rozvoj hospodářství daného územního celku, jde o efekt ve vztahu k zaměstnanosti, ale i o sociální integrace různých skupin obyvatelstva. V důsledku společenských

⁶ Uvádí se tři způsoby pozorování: kauzálně-ontologický, teleologický (finální) a nomologický.

a technologických změn jde o nové kvalifikační požadavky, zaměřené na celoživotní učení se. Další důvody jsou ekonomické – snaha o snížení nákladů na vzdělávání při dosahování vyšší výkonnosti a efektivity činní z vzdělávání spíše předmět byznysu než svět idejí a poznání kdy ekonomika do jisté míry úkoluje školu (srov. Rýdl, 2012a, Gutknecht-Gmeiner, 2008, Kaščák&Pupala, 2011).

V důsledku nejen těchto změn dochází k decentralizaci vzdělávacích systémů, přenosu moci a řízení z centrální úrovně na relativně autonomní jednotky. Řízení vzdělávání má tak rysy new public managementu – ideje nového veřejného řízení, kdy z řízení vykonávaného nařízenými, regulacemi, kontrolovaného inspekčními orgány na vstupech dochází k uplatňování u škol k systémům zajišťování kvality a je rozvíjen obor evaluace a jeho metody (autoevaluace, benchmarking, peer review, systémy řízení kvality z komerční sféry, externí testy výsledků vzdělávání, standardizace profese učitele, akreditační postupy, rankingy apod.)

2.2. Evaluace, teorie a modely evaluace

Vymezení evaluace, uvedení historických milníků oboru, prezentování modelů, konceptů, teorií evaluace a uvedení pojmu pedagogické evaluace je cílem následujícího textu.

Definice evaluace a její dělení

Stručná analýza významu klíčového slova „evaluace“ z pohledu lingvistiky (anglicky „evaluation“, francouzsky „évaluation“ a německy „evaluation, evaluierung“) ukazuje na původ tohoto termínu. V literatuře jsou uváděny dva možné původy slova a to z latinského „valére“ – být silný, mít hodnotu, vládnout, platit (Nezvalová, Obst, Prášilová, 1999; Descy, Tessaring, 2005) nebo z „evallere“ což znamená „oddělovat zrna od plev“ (Descy, Tessaring, 2005).

M. Scriven (1991, s. 1) definuje evaluaci jako „proces určování podstaty (*merit*), významu (*worth*) a hodnoty (*value*) věcí, přičemž závěry z evaluace jsou produkty tohoto procesu.“

Z této definice následně do jisté míry vychází většina teoretiků i praktiků evaluace a lze u nich nalézt v jejich pojetí minimální rozdíly. V oblasti tuzemské pedagogiky např. Kovařovic (2004, s. 404) charakterizuje evaluaci jako „proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování, především pro zvýšení kvality a efektivity“. Nověji potom Seberová (2010) uvádí, že „evaluace je systematický proces cíleně zaměřený na určování a posuzování hodnoty

a dopadu programů, institucí, politik, procesů, intervencí nebo služeb a jejich účastníků. Klíčovým záměrem evaluace je tvorba doporučení nebo změny.“

Descy a Tessaring (2005) evaluaci rozumí: posouzení hodnoty nějakého zásahu, programu nebo postupu s odkazem na kritéria a stanovené standardy (např. relevance, efektivita). Přičemž podle nich zahrnuje tyto dva aspekty:

- systematické zkoumání k určení hodnoty nebo předností programu, opatření nebo postupu, pečlivým hodnocením a studiem založeným na relevantních metodách, kritériích, standardech a indikátorech sociálního významu (sumativní hodnocení nebo hodnocení vlivu),
- rozvojový proces, který objasňuje specifické postupy, procesy a praxi zainteresovaným stranám, přispívá ke kolektivnímu učení, snižuje nejistotu při rozhodování a pomáhá zlepšovat návrh a realizaci programu a/nebo budoucích souvisejících iniciativ (formativní evaluace nebo evaluace procesu).

Autoři ve svém dělení evaluace tak vychází od zakladatele tohoto dělení – M. Scrivena, který evaluaci rozdělil na formativní a sumativní⁷.

Další dělení evaluace vychází z dělení hodnotitelů, tj. osob provádějících evaluaci, na externí a na interní. Ačkoliv používají stejné výzkumné metody, potýkají se se stejnými metodologickými problémy, jejich rozdíl je hlavně ve vztahu k organizaci programu. Externí hodnotitel je nezávislý na organizaci, programu, který evaluuje a je pověřen je evaluovat. Interní hodnotitel je zaměstnancem organizace, či realizuje sociální program, kdy obojí může evaluovat (srov. Vedung, 2009, s. 298-301; Smutek, 2009, s. 123). Ve spojitosti se školou podle Vašátkové (2006, s. 10) lze evaluaci dělit z hlediska těch, kteří ji realizují (hodnotitelů), na vnější (externí) a vnitřní (interní, také autoevaluace či vlastní hodnocení).

Historie evaluace

K historii evaluace uvádí Smutek (2009, s. 26) s odkazem na další autory, že její kořeny sahají až do 17. století, kdy Thomas Hobbes a jeho současníci tvořili numerické míry k hodnocení sociálních podmínek a identifikaci příčin úmrtnosti, nemocnosti a sociální desorganizace. Ve dvacátém století pak dochází k bouřlivému vývoji evaluace, který je geograficky velmi úzce spojen s USA a historií této země. Smutek (2009, s. 27) uvádí, že před první světovou válkou se nejvýraznější snahy zaměřovaly na posouzení míry

⁷ „Když kuchař ochutnává polévku, jedná se o formativní, když host ochutnává polévku, jedná se o sumativní evaluaci.“ (M. Scriven, 1991, s. 169.)

gramotnosti a na profesní přípravu pro zaměstnání či na aktivity v oblasti veřejného zdraví, které měly za cíl snížit míru úmrtnosti na infekční nemoci. K rozvoji evaluace sociálních programů došlo v důsledku krachu na Newyorské burze a následné hospodářské krize, kdy bylo nutné posuzovat sociální intervenční programy na snížení nezaměstnanosti a bezdomovectví. Během 2. světové války docházelo k evaluaci vojenských programů. V poválečném období padesátých let poté dochází k rozmachu evaluace a to zejména veřejných sociálních programů v oblasti bydlení, vzdělávání, profesní přípravy a prevence v oblasti zdraví. V 50. až 60. letech se k evaluaci sociálních programů podporujících veřejné zájmy přidává „hnutí spotřebitelů“ (*consumer movement*), které rozšířilo evaluaci o definici spotřebitele, tj. toho kdo nakupuje nebo dostává určité zboží nebo služby. V 70. letech 20. století potom dochází k vyčlenění evaluačního výzkumu v rámci sociálních věd a objevují se první práce klasiků evaluace (např. Michael Scriven, Donald Campbell, Thomas Cook, Lee J. Cronbach, Daniel L. Stufflebeam, Edward Suchman). Na ně potom v 80. a 90. letech navázali další teoretici evaluace, jako jsou např. Michael Patton, Hallie Preskill, Jean King, Marvin C. Alkin, J. Bradley Cousins, Peter Rossi, John M. Owen, J. Bradley Cousins, Huey-Tsyh Chen, Carol Weiss, Stake House, Egon Guba, Yvonna Lincoln, kteří rozpracovali nebo upravili předchozí práce klasiků.

Teorie, modely, koncepty evaluace

Stejně jako je množství teoretiků angažujících se v evaluaci, tak tolik je teorií, modelů, konceptů evaluace. V následující tabulce 1 jsou popsány některé modely evaluace, jak je třídí Scriven (2003, s. 19-26) v mezinárodní příručce pedagogické evaluace. Zde uvedené modely dělí podle toho, jak podporují rozhodování manažerů, zdali dosáhly svých cílů (model 2 a 3) a kdy podpora pro rozhodování je jen jednou z evaluačních rolí (modely 4 až 7).

Tabulka 1 Modely evaluace dle Scrivena

| Číslo modelu | Název modelu evaluace | Popis modelu |
|--------------|--|--|
| 1 | Quasi evaluace (<i>Quasi-evaluation</i>) | Evaluace zejména programů, projektů vyžádaná investory, zřizovateli, donátory a poskytující jim informace pro rozhodování, zdali mají zvýšit či snížit financování programu/projektu, zdali je řízen dle harmonogramu, bylo dosaženo definovaných cílů apod. V současnosti se jedná spíše o monitoring. Některé evaluační studie v sobě zahrnují odvozené hodnocení (např. vztah k minoritám, rozlišení na národní/regionální/lokální úroveň, zapojení žen) či implicitní přesné standardy vycházející z legislativních, smluvních či finančních podmínek programu/projektu. |
| 2 | Hodnocení dosažení cílů (<i>Goal-achievement evaluation</i>) | Hodnocení dosažení cílů v sobě obsahuje i posouzení toho jaké hodnoty obsahoval evaluovaný program. S nadsázkou se dá říci, že se jedná o posouzení toho: „z dali byla sklenice poloprázdná či poloplná“. |
| 3 | Hodnocení výstupů (<i>Outcome-Based Evaluation</i>) | Koncept evaluace, při kterém jsou hlavně hodnoceny výsledky programu, tak aby to napomáhalo následnému rozhodování. Spíše než na zlepšení rozhodování se zaměřuje na zvýšení odpovědnosti při rozhodování. Tento přístup zahrnuje jak posouzení procesu, tak syntézu informací získaných z různých indikátorů, které jsou využity při evaluaci programů. |
| 4 | Posouzení zákazníkem (<i>Consumer-Oriented Evaluation</i>) | Hodnocení zaměřené na posouzení toho, zdali byly programem uspokojeny všechny potřeby zákazníka. Zákazník se nezajímá o všechny efekty programu, tj. zdali bylo dosaženo cílů, které stanovili řídicí pracovníci, splněny plány, které naplánovaly plánovači, velmi málo se zajímá o proces tvorby, ale primární pro něj je, jestli program naplňuje jeho potřeby. |

| Číslo modelu | Název modelu evaluace | Popis modelu |
|--------------|---|---|
| 5 | Průběžné hodnocení <i>(The Formative-Only Model)</i> | Průběžné hodnocení programu, či hodnocení dílčí části programu. |
| 6 | Participativní evaluace <i>(Participatory or Role-Mixing Approaches)</i> | Zapojení hodnocených do evaluace, zvýšení jejich spoluúčasti na evaluaci (hodnocení vstupují do procesu evaluace), použití participativní evaluace (zapojení uživatelů evaluace do samotného procesu evaluace s důrazem na užitek evaluace), zkrácení vztahu mezi hodnotiteli a hodnocenými (obě skupiny jsou spoluautory evaluace), posílení evaluace (hodnotitel napomáhá hodnocenému rozvíjet schopnost evaluace) jsou principem přístupu, který bývá někdy také nazýván evaluací čtvrté generace. |
| 7 | Evaluace vedená teorií <i>(Theory-Driven Evaluation)</i> | Přístup vedený teorií vychází z předpokladu, že za každým programem lze nalézt ať už explicitně nebo implicitně teorii, která ho velmi ovlivňuje. Proto program nemůže být dobře posouzen, pokud není známá teorie stojící za programem. Evaluace se také zabývá vysvětlováním úspěchů a chyb činností programu. Není však hlavní součástí evaluace, ale velmi pomáhá při zlepšování programů. |
| 8 | Model vlivu <i>(Power Models)</i> | Model vycházející ze zvýšeného zastoupení zainteresovaných stran do evaluace, aby tím tak mohla být eliminována moc hodnotitelů. Někdy je dostačující zapojení pouze užší skupiny cílové populace do evaluace. |

Alkin (2004, 12-66) a podle něj i Smutek (2009, 57-60) podrobně dělí evaluační teorie podle toho z jakých zjednodušených tří „větvi“ vyrostly během desetiletí do „evaluačního stromu“. Kmen stromu tvoří požadavek odpovědnosti a systematický sociální výzkum. Hlavní větev stromu (prostřední) nazvaná „metody“ (*methods*) uvádí teorie zdůrazňující

důležitost výzkumných metod. Větev „posuzování“ či „ohodnocování“ (*valuing*) zahrnuje teorie evaluace, v nichž hlavním úkolem hodnotitele je přisoudit údajům nějakou hodnotu. Třetí větev „využití“ (*use*) obsahuje teorie, které se zabývají tím, jak budou informace z evaluace použity a zaměřeny na uživatele těchto informací.

Vedung (2009, s. 35-92) třídí modely evaluace dle organizátorů evaluace, tj. podle toho na jaký účel jsou modely zaměřeny (modely 1 až 7 níže), na ekonomické modely (8 až 10 níže) a model odbornosti (blíže tabulka 2).

Tabulka 2 Modely evaluace dle Vedunga (upraveno dle Vedung, 2009, s. 35-92)

| Číslo modelu | Zaměření modelu | Název modelu evaluace | Popis modelu |
|---------------------|------------------------|---|--|
| 1 | Cíle | Zaměřený na cíl (<i>Goal-attainment model</i>) | Základní otázky modelu: Jsou výsledky v souladu s cíli programu? Jsou programem produkovány výsledky? Nevýhodou tohoto přístupu je nezapočítávání nákladů na dosažení cílů. |
| 2 | | Vedlejších účinků (<i>Side-effect model</i>) | Základní otázky modelu: Byly dosaženy výsledky v oblasti zájmu? Jaké jsou vedlejší účinky? Při hodnocení se sledují vedlejší účinky programu. Přístup je využíván při hodnocení opatření navrhovaných politiky. |
| 3 | Výsledky | Evaluace bez cíle (<i>Goal-free evaluation model</i>) | Bezcílná evaluace je charakterizována sběrem informací o všech výsledcích a dopadech programu srovnávaných s potřebami účastníky (klienty) programu. Hodnotitel se snaží neznat cíle. |
| 4 | Složky systému | Komplexní/holistický (<i>Comprehensive evaluation model</i>) | Sledování jak výsledků, tak i procesu implementace programu a stanovení efektivity implementace programu. |

| Číslo modelu | Zaměření modelu | Název modelu evaluace | Popis modelu |
|--------------|------------------------|---|---|
| 5 | Zaměření na klienta | Orientovaný na klienta (<i>Client-oriented model</i>) | Hodnocení, zdali programem byla naplněna očekávání a jeho potřeby. |
| 6 | Zaměření na | Zainteresované strany (<i>Stakeholder model</i>) | Hodnocení zaměřené na posouzení toho do jaké míry program ovlivňuje zainteresované strany |
| 7 | zainteresované strany | Komise (<i>Policy commissions</i>) | |
| 8 | Produkce | Produktivní model (<i>Productivity model</i>) | Hodnocení poměru mezi výstupy a vstupy programu. |
| 9 | Efektivnost (účinnost) | Účelnost nákladů (<i>Cost-effectiveness</i>) | Hodnocení efektů programu vyjádřených v konkrétních podmínkách vztažených k nákladům. |
| 10 | | Účinnost nákladů (<i>Cost-efficiency</i>) | Hodnocení poměru hodnoty efektů programu a nákladů vyjadřovaných v penězích. |
| 11 | Odbornost | PR | Členové profese jsou hodnoceni jinými členy stejné profese. |

Již v 60. letech 20. století zveřejnil Daniel L. Stufflebeam **CIPP model evaluace** (srov. Stufflebeam, 2003, s. 31), který od té doby byl využíván v nejrůznějších skupinách (např. úředníci, správní rady, armádní úředníci, učitelé, konzultanti, inženýři, sociální pracovníci, studenti, rodiče, pacienti, zřizovatelé, regulační orgány). Součástí CIPP modelu je koncept sebehodnocení. CIPP je zkratka tvořená z počátečních písmen slov kontext (**C**ontext), vstup (**I**nput), proces (**P**rocess) a produkt (**P**roduct). Evaluace kontextu se vztahuje k cílům programu a potřebám zainteresoovaných stran. Evaluace vstupů se vztahuje k plánům, designům a strategiím programu. U evaluace procesu jde o posouzení jednání a činností v rámci programu. Evaluace produktu měří výsledky programu. Stufflebeam (2003, s. 37-39) nabízí např. využití tohoto modelu evaluace k vytvoření

a posuzování individuálního vzdělávacího programu studenta. Využití tohoto modelu v prostředí tuzemských škol rozpracovávají Seberová a Malčík (2009, s. 45-18).

Jak je výše uvedeno, teorií je k evaluaci programů mnoho a proto Stufflebeam & Shinkfield (2007, s. 65-67) navrhují kritéria pro evaluaci teorií evaluace programů, tj. posouzení toho, zdali teorie je užitečná pro např. profesionalizaci evaluace programů, výzkum, plánování evaluací, personální zajištění evaluací, vedení evaluací.

Pedagogická evaluace

Společně s evaluací programů se během dvacátého století vyvíjela pedagogická evaluace. Jak uvádí Kellaghan et al. (2003, s. 1) pedagogická evaluace zahrnuje mnoho aktivit včetně hodnocení studentů, měření, testování, evaluaci programů, hodnocení školního personálu, akreditaci škol a evaluaci kurikula. Odehrává se na všech úrovních vzdělávacího systému od individuálního hodnocení studentů až po mezinárodní srovnání výsledků učení studentů.

Její vydefinování je obtížné. Schwandt (2009, s. 19-22) k obtížnosti definice pedagogické evaluace uvádí následujících 6 důvodů: 1) cíle evaluace (např. hodnocení výkonnosti žáků, evaluace kvalifikovanosti učitelů), 2) objekty evaluace (např. soukromé školy, univerzity), 3) rozdílnost praxe prostředí evaluace (např. EVA, Ofsted⁸), 4) rozdílné školy a teorie, jak realizovat pedagogickou evaluaci (např. měření výkonnosti výsledků žáků, evaluace kurikula), 5) neprofesionálnost praxe ve smyslu profesionality např. v medicíně, právech, účetnictví, 6) rozdílné evaluační diskurzy publikované již 40 let v řadě kompendií⁹. I přes tyto obtíže se Průcha (1996, s. 10) pokusil vyjádřit pedagogickou evaluaci pomocí distinktivních rysů, že se jedná především o teoretický přístup, pomocí kterého jevy vzdělávací reality mohou a musí být určitými způsoby hodnoceny, současně jde o metodologii, dále o proces zaměřený na monitorování a měření jevů vzdělávací reality, uskutečňující se na různých úrovních vzdělávací praxe a že pedagogická evaluace má různé způsoby využití (vědecké, výzkumné, praktické). Jde tedy o velmi komplexní a kvalitativně mnohostranný jev.

⁸ EVA – Danish Evaluation Institute, Ofsted – The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

⁹ Několikasetstránkové tituly jako jsou např.: Educational Evaluation: Theory and Practise (Worthen & Sanders, 1973); Handbook of Evaluation (Shaw, Greene, & Mark, 2006); Encyklopedia of Evaluation (Mathison, 2005); International Handbook of Educational Evaluation (Kellaghan & Stufflebeam, 2003)

2.3. Autoevaluace školy

Autoevaluace školy, coby systematický, plánovaný, kolektivní proces zjišťování dat o předem ujasněných a dohodnutých aspektech činnosti práce školy za použití různých metod, nástrojů, při kterém jsou zjištěné výsledky hodnoceny interně pověřeným týmem na základě více či méně promyšlených kritérií, indikátorů kvality, je koncept, který je v tuzemsku mezi školami již rozšířený a všeobecně známý. Jde o proces, jehož součástí je v určité fázi diskuse o tom jak kvalitní je škola, co nabízí svým žákům, studujícím a jak by se měla zlepšit, rozvíjet, aby poskytovala co nejkvalitnější veřejnou službu – vzdělávání. Aneb proces, jehož pomyslným vyvrcholením, pokud je dobře proveden, je stanovení plánu rozvoje školy (srov. Rýdl a kol., 1998; Nezvalová, 2003a; Chvál, 2003; Vašátková, 2006, 2010a; Michek, 2006; Šlajchová, 2007; Pol, 2007, 2012; Syslová, 2010; Remr, 2010; Chvál a kol., 2012a; Poláchová Vašátková, 2012; Ravnmark, 2003; Bírzea a kol., 2005; Macbeath a kol., 2006).

Jedná se o proces, který by měl být komplementárně doplněný externí evaluací, jež by neměla, pokud obě evaluační činnosti jsou správně realizovány, svými závěry protiřečit, ale taktéž napomáhat zjistit, na co podstatného se zaměřit při rozvoji školy (srov. Vašátková, 2006, Pol, 2012; Chvál a kol. 2012b).

Tuzemští autoři problematiku rozebírají z různých úhlů pohledu, jako jsou např. metodologie, účel, evaluační nástroje, stanovení kritérií, podmínky pro úspěšnou autoevaluaci, vztah autoevaluace a systémů řízení kvality, vztah interní a externí evaluace, prezentují zkušenosti tuzemské či zahraniční a samozřejmě uvádějí empirická zjištění realizace autoevaluace přímo na školách. Kromě publikování na téma autoevaluace potom spojili svoje poznatky, zkušenosti, odbornosti v projektu Cesta ke kvalitě¹⁰, který v období 2009-2012:

- vytvořil systém podpory autoevaluace škol v ČR (Chvál a kol., 2012a) založený na nabídce evaluačních nástrojů, podpoře vzájemného učení, poskytování poradenství v oblasti autoevaluace a poskytnutí systematického vzdělávání koordinátorů autoevaluce na školách,
- nabídl zkušenosti ze zahraničí (Vrabcová a kol. 2012) a zprostředkoval tuzemskou praxi (Poláchová Vašátková a kol., 2012),
- hledal vazby mezi externí a interní evaluací škol (Chvál a kol., 2012b),

¹⁰ O projektu více na www.nuv.cz/ae

- podpořil vzájemné učení škol (Štybnarová a kol., 2011) a rozvoj evaluační kultury prostřednictvím výkladového slovníku (Rýdl, 2010) či poradenství (Štybnarová a kol., 2012).

2.4. Učící se organizace

Společnost se proměňuje, proto je nutné, aby organizace, komunity, lidé (skupiny, ale i jednotlivci) se v této společnosti adaptovaly na změny, učily se novým podmínkám, kontextům. Organizace stejně jako organismus ve změněném prostředí reaguje na podněty vnitřní a vnější. Těmto podnětům se přizpůsobuje, mění své chování, ale také někdy se snaží pouze přežít. Vždycky se na základě těchto podnětů mění a do jisté míry se učí. Nikdy však s určitostí nelze říci, že se jedná o rozvoj nebo o úpadek.

U organizací se hovoří v tomto kontextu o organizačním učení (srov. Senge, 2007, Tichá, 2005, Rogers&Williams, 2006, Pol, 2007, Pol a kol., 2013). Organizační učení je sociální proces, který zahrnuje interakce mezi mnoha jednotlivci a u kterého je charakteristické, že dochází k informovanému rozhodování. Jedná se o proces přizpůsobování se organizace jejímu vnějšímu prostředí a podmínkám s úmyslem dosažení strategických cílů organizace, organizačního rozvoje a přežití. Je orientované na budoucnost, kdy se organizace připravuje pro to, co nastane a pro uplatnění v budoucím prostředí.

Učící se organizace vychází díky práci P. Sengeho z roku 1990 z teoretických poznatků organizačního učení a dalších disciplín v teorii systémů, kognitivních věd a organizačního rozvoje, kdy popisuje specifická doporučení jak vytvořit organizaci, která se průběžně a efektivně učí. Jedná se o následujících v managementu všeobecně známých pět znaků učící se organizace publikovaných v roce 1990, které by se v organizaci měly synergicky doplňovat (Senge, 2007):

1. Systémové myšlení, v němž jde o důraz na celek, systém, nesoustředění se na jednotlivosti a využití systémového myšlení, nejen jednotlivců ale i týmů;
2. Osobní mistrovství, ke kterému by měl být v organizaci podporován svými vedoucími každý pracovník, aby usiloval o svůj osobní rozvoj;
3. Mentální modely, jimž se pracovníci, manažeři organizace snaží u sebe porozumět; vzájemně si odkrývají vlastní vnitřní obrazy světa, kdy využívají intuici a tvořivost, aby vyvážili racionální přístup ke světu;
4. Utváření společně sdílené vize, aneb společného sdíleného obrazu budoucnosti,

který napomáhá pracovníkům organizace zaujatě se zapálením překonávat překážky a rizika;

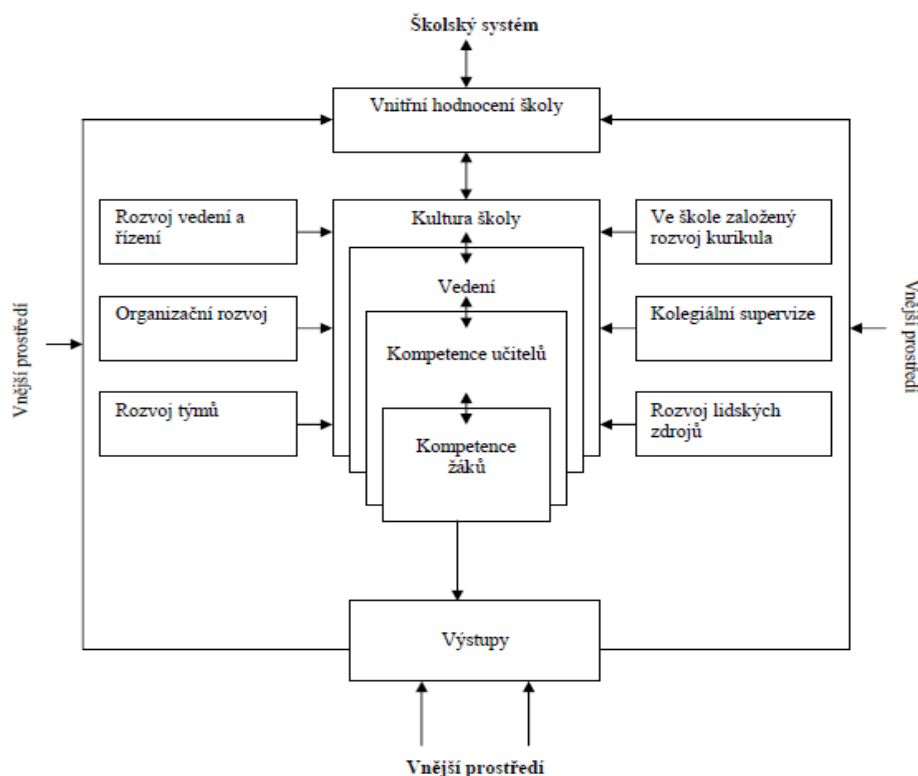
5. Týmové učení, kdy v týmu prostřednictvím dialogu, ve smyslu volného toku myšlenek ve skupině lidí, byl hledán a využíván potenciál týmu. Nejde tedy o soutěž v týmu, kde vítěz bere vše, ale o podporu každého jednotlivce, který se s kolegy v týmu učí, čímž se učí celý kolektiv.

Učící se organizace je charakteristická:

- tím, že aktivně vytváří, získává, přenáší a mobilizuje znalosti, které ji umožňují se přizpůsobit v měnícím se prostředí;
- není pasivní, aktivně podporuje, facilituje a odměňuje kolektivní učení;
- učí se z chyb nebo rozpozná, kdy staré řešení, již neplatí. Používá rovněž syntézu, která vytváří širší význam, nebo hlubší úrovně chápání.

Nejen dle těchto znaků lze charakterizovat školu jako učící se organizaci. Dalin, Rolff, Kleekamp in Pol (2007) pro ni uvádí model, jež dává do souvislosti kompetence zúčastněných (např. žáků, učitelů, vedení), s vnitřním hodnocením školy a s rozvojem (rozvoj vedení a řízení, organizační rozvoj, rozvoj týmů, rozvoj kurikula, rozvoj lidských zdrojů) – viz obrázek 1.

Obr. 1 Škola jako učící se organizace (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1993 in Pol, 2007)



Ve školách potom jde o to, aby se v nich prosazoval celostní pohled na školu (měnilo se to, co je důležité), učitelé se ujímali role učitelských lídrů, s učiteli se jednalo jako s odborníky, vytvářeli se pro ně podmínky pro co možná nejkvalitnější vzdělávání, byli citlivým tlakem podporováni k vzájemné spolupráci a do jejich kolektivu byli vhodně zapojováni noví příchozí (viz Pol, 2007, s. 63). Jak se to školám daří, mapoval empirický výzkum (Pol a kol., 2013), jenž zjišťoval obsahové zaměření a strukturní uspořádání organizačního učení ve školách, informace o jeho aktérech a způsobech podpory. Autoři v něm identifikovali a dále diskutují podpůrné faktory organizačního učení (vize, spolupráce, materiální a organizační podmínky, vnější podpora, individuální postoj, řízení) a také se věnují některým morálním dilematům spojeným s vedením a řízením procesů organizačního učení ve školách.

3. Koncepty externí evaluace školy

V následující podkapitole jsou představeny koncepty externí evaluace (peer review, benchmarking, inspekce, audit, akreditace), které jsou používány při externí evaluaci školy, či ve vzdělávání. V jednotlivých kapitolách jsou prezentovány a charakterizovány východiska přístupů, představeny modely těchto forem evaluace a na závěr vzájemně srovnávány.

3.1. Peer review

Od druhé poloviny 17. století, kdy bylo zaznamenáno první použití recenze (peer review), se tato metoda evaluace rozšířila v různých podobách a aplikacích do mnoha oblastí lidské činností. V následující kapitole bude věnována pozornost PR z terminologického pohledu, budou popsány oblasti použití PR a bude zařazeno mezi ostatní evaluační metody/modely.

Terminologické aspekty

Co to je peer review? Terminologie v oblasti evaluace vykazuje určité nedostatky a není vždy jednoznačná (Nezvalová, Obst, Prášilová, 1999; Prášilová, 2006; Vaš'atková, 2006). V dostupné české pedagogické literatuře termín peer review je zmiňován minimálně. Slovo „Peer“ má svůj původ v latinském „par“, jež má význam „rovný“, „stejný“. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) vymezuje termín *Peer* jako „vrstevník“. Velký anglicko-český slovník (Hais, Hodek, 1992) překládá *Peer* v tomto souvisejícím významu jako „sobě rovný, rovnocenný člověk stejné kvality“ a *Review* překládá z obecného jazyka jako „zpětný pohled; pohled do minulosti; opětovný pohled; kontrola“ nebo čerpá z právního prostředí „přezkoušení, přezkoumání, revize dovolání, odvolání, obnova“. V knihovnictví se sousloví „PR“ používá pro posuzování, recenzování prací (také reviewing, resp. review), kde „peer“ vyjadřuje rovnost pozice autora i recenzenta (Špála, 1998). V tomto smyslu je sousloví PR užíváno i ve vědě a evaluaci pro recenzování vědeckých prací. Ve vztahu ke vzdělávání „PR“ popisuje zejména Konopásková (2003), kdy se jedná o „rovnocennost ve vzdělání, v pracovní pozici“. Uvádí též, že PR používají i podniky, které si nechávají posoudit svou účetní a auditorskou činnost pracovníkem z jiného podobného a z různých hledisek rovnocenného podniku. Nově se k PR vyjadřuje výkladový slovník *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání* (2011), kde PR definuje jako: „vyhodnocení tvůrčí práce či výkonu jinými lidmi ze stejného prostředí za účelem udržení či zvýšení jejich kvality“.

Nejednoznačný překlad termínu PR lze také zaznamenat v zemích Evropy (více peer review, 2013). V Dánsku, Nizozemí, Německu, Rakousku, Maďarsku, Itálii a Rumunsku je používán termín „PR“ bez překladu do tamního mateřského jazyka. Termín „PR“ přeložili pouze ve Finsku (*vertaisarviointi*), Norsku (*kollegabasert kvalitetsvurdering*), Portugalsku (*Avaliação inter pares*) a Slovinsku „kolegijelno presojevyc“. Překlad termínu jazykově příbuzných Slovinců významově znamená „kolegiální evaluace“.

Švéd Evert Verdung ve své publikaci o evaluaci programů a veřejné politice z roku 1997 přeložené do angličtiny (Verdung 2009, s. 87-88) řadí PR mezi profesionální modely evaluace, kdy členové profese jsou pověřeni evaluovat výkon jiných členů profese s respektem ke kritériím a standardům kvality výkonnosti profese. PR chápe jako retrospektivní hodnocení implementace výstupů, výsledků veřejných politik. V tomto kontextu potom PR definuje jako evaluaci uskutečněnou osobami stejné hodnosti, obvykle však předními kolegy ze stejné profese (Verdung 2009, s. 305).

Rakušanka Maria Gutknecht-Gmeiner ve své disertační práci uvádí (2008, s. 28-29), že PR je „forma externí evaluace s cílem podpořit instituci, která se podrobí tomuto procesu, v jejím úsilí o zajištění a rozvoj kvality; proces PR je proveden skupinou externích expertek a expertů, takzvanými peery, kteří jsou pozváni, aby posoudili kvalitu různých oblastí a oborů vzdělávací instituce; ústředním prvkem PR je obvykle návštěva na místě, a to prostřednictvím peerů, přičemž je tento proces zakončen zprávou; hodnotit lze např. kvalitu výuky a / nebo jiné specifické otázky v jednotlivých odborných oblastech anebo v celé organizaci; evaluace se provádí většinou na bázi autoevaluační zprávy.“ „Peer“ je potom pro ni osoba, která:

- je rovnocenná s osobou/s osobami, jejichž výkon je přezkoumáván,
- pracuje ve stejném nebo podobném oboru a/nebo v nějaké podobné instituci,
- většinou přichází z nějaké jiné instituce, je tedy osobou externí,
- disponuje specifickými profesionálními odbornými znalostmi a zkušenostmi (profesionální kompetence, porozumění, hodnoty, jazyk...), a tím přináší do procesu takřikajíc „vnitřní vědomosti“ o předmětu evaluace a spojuje ho s externí perspektivou („externí insider“).

Oblasti použití peer review

Ačkoliv tato práce se soustředí na oblast vzdělávání, tak peer review jako metoda hodnocení je využívána ve vzdělávání, v zdravotnictví, v sociální práci, v pojišťovnictví a v dalších oblastech služeb, kdy je hodnoceno dodržování profesních standardů členy profese navzájem. Zde je to prostředek ke zkvalitnění poskytovaných služeb klientům či zákazníkům, pro regulaci uvnitř profese a pro udělení certifikátu.

PR je velmi často používáno ve vědě. První zaznamenaný proces recenzí vědecké kvality článků, jež navrhovala v Anglii The Royal Society je datován do roku 1665¹¹. Od této doby k využití PR zaznělo k hodnocení práce vědců mnoho názorů pro i proti recenzí realizované kolegy na stejné úrovni – akademickými pracovníky. Např. v sedmdesátých letech si našla obhájce Zuckermana a Mertona, kteří popisují recenzenty jako „hlídače (vrátné), kteří zajišťují naplnění tradic a standardů dobrého výzkumu.“ (Zuckerman & Merton 1971 in Langfeldt 2006). Oproti tomu teoretik evaluace sociálních programů Michael Scriven ve svém čtvrtém vydání známého lexikonu „Evaluation Thesaurus“ charakterizuje recenzi (PR) jako „tradiční přístup, ale extrémně nepřesný/nejistý“ (Scriven, 1991, 255). Z vědeckého hlediska podle něho vykazuje PR celou řadu přitěžujících chyb, v mnoha případech se přitom jedná dokonce o zjevnou pseudoevaluaci, která neslouží ani tak k odhalení opravdových poměrů jako spíše mnohem více k legitimizaci statu quo v daném vědním oboru. Scriven ovšem připouští, že je možné tuto metodu „silně vylepšit“, a proto má tedy ještě nevyužitý potenciál.

Ještě dále v kritice recenze při publikování jde Frey, kdy o ní píše jako o „potřebě vědců k vzájemné prostituci při publikování a akademické úspěšnosti.“ (Frey, 2002, 4 in Speer 2011). Je skutečně recenze tak špatný evaluační přístup? I když Speer (2011, s. 156-158) vyjmenovává různé způsoby zneužití recenze ve vědě, tak přesto dospívá k závěru, že záleží na kontextu použití recenze, zájmech posuzovatelů apod. V čem spočívá ona moc recenzentů?

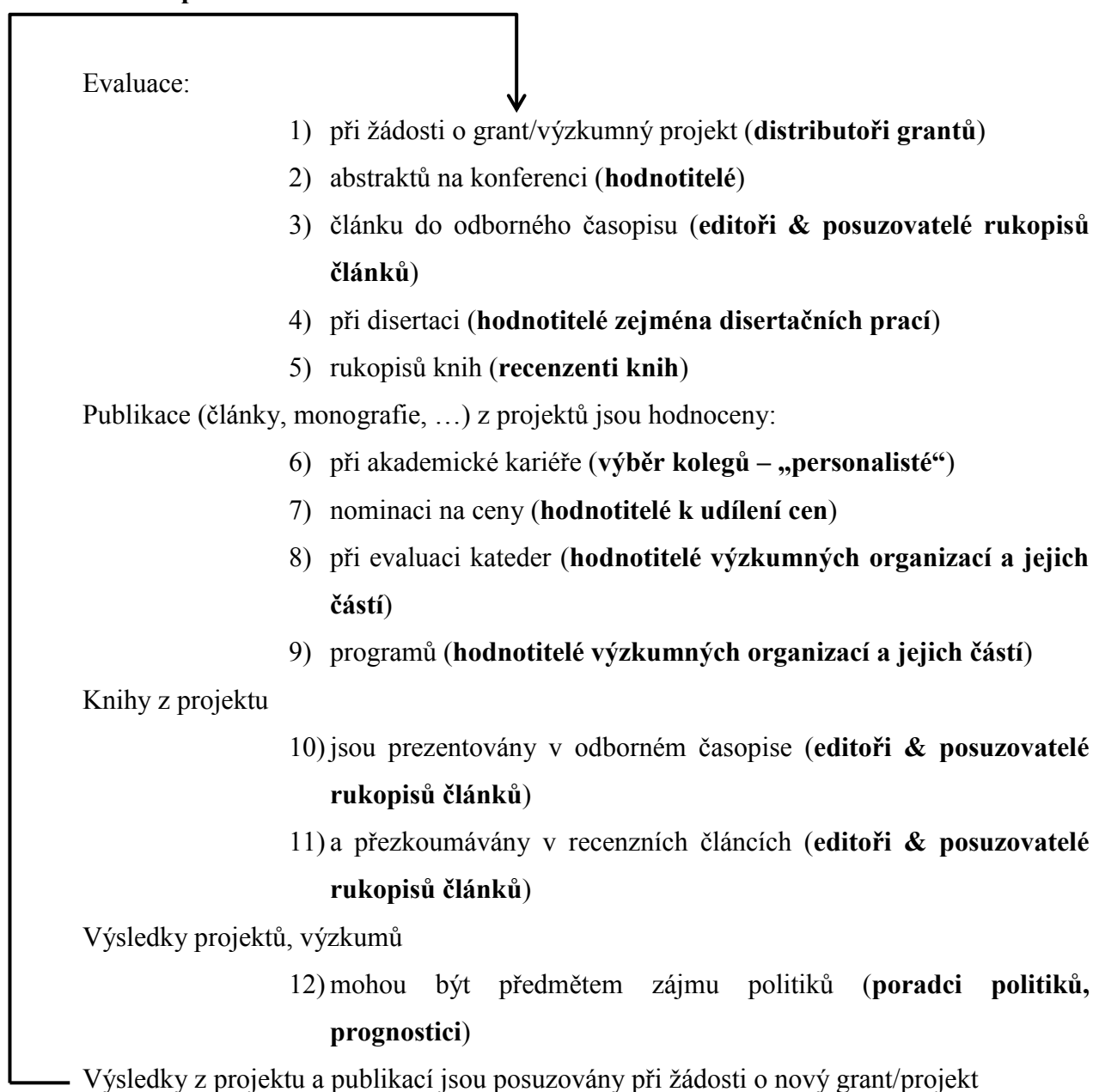
Odpověď do jisté míry naznačuje schéma spirály evaluace ve vědě (viz obrázek 2) vytvořené na základě popisu hodnotitelských rolí vědců Nory Livem Langfeldtem a Sveinem Kyvikem (2011, s. 200-203). Uvedení autoři popisují jednotlivé role, do kterých se dostávají při své práci vědci, coby hodnotitelé a analyzují tlaky, kterým jsou vědci při

¹¹ Jednalo se o vědecký časopis Philosophical Transactions, jehož první vydání vyšlo roku 1665, bylo editováno Henry Oldenburgem a před vydáním prošlo recenzím procesem (srov. PR – wikipedia, 2012; History of the Royal Society, 2012)

hodnocení vystaveny (dtto, s. 203-208). Rozebírají následující aspekty, kdy dochází ke konfliktu role hodnotitele a role vědce:

- čas na vědu x čas na evaluaci,
- odbornost x nestrannost,
- dvojí očekávání: neutrální posouzení x propagování vědeckých zájmů,
- rozdílnost v hodnocení x jednomyslné závěry,
- uvážlivost hodnotitelů x kvantitativní indikátory,
- autonomie x odpovědnost.

Obr. 2 Spirála evaluace ve vědě



S PR je možné se setkat v případě evaluace vysokých škol. Kozar (1999, s. 13-15 in Gutknecht-Gmeiner, 2008, s. 45-52) zmiňuje, že existovalo již od založení vysokých škol v Evropě ve formě „vizitací“¹². Podobně jako církevní vizitace jejich posláním bylo odhalování a odstraňování nepořádků formou ex post evaluace na objednávku tehdejších zřizovatelů – od raného novověku to byla většinou zemská knížata nebo města. Hodnotily se vědecké a finanční poměry, stejně jako organizační a obsahové aspekty provozu univerzity včetně statutárních záležitostí. Zřizovatel univerzity pověřil hodnocením skupinu tří až pěti expertů, ke kterým měl svoji důvěru. Často se jednalo o absolventy hodnocené univerzity. Tedy nelze hovořit o nezávislém a nestranném hodnocení, protože hodnotitelé na jedné straně znali poměry hodnoceného subjektu, na druhou stranu měli zájem, aby jejich alma mater dále existovala, nemluvě o velmi častých závazcích v podobě darů, které obdrželi hodnotitelé od hodnocené organizace. Od 18. století potom systém vizitací¹³ se proměnil (stanovení pravidel, změna zájemců o kontrolu vysokých škol, změna hodnotitelů, změna zřizovatelů univerzit apod.) v některý z následujících tří druhů evaluace zajišťovanými národními agenturami pro kontrolu zajišťování kvality vysokého školství: akreditaci, evaluaci s prvky PR, nebo metaevaluaci. V současnosti jsou tato externí hodnocení založena na interním hodnocení provedeném samotnými vysokými školami a předmětem hodnocení jsou jak samotné organizace, tak i vzdělávací programy, které univerzity poskytují. Na evropské úrovni se hledá optimální podoba evaluace vysokých škol zejména na půdě Evropské asociace pro zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání¹⁴. Na tuzemské úrovni potom problematiku řeší akreditační komise ČR¹⁵ a hledání lepšího modelu evaluace vysokých škol bylo a je i jedním ze záměrů zamýšlené reformy vysokých škol.

¹² S vizitacemi, tj. zvykem biskupů nebo jejich zástupců navštěvovat jednotlivé farnosti se setkáváme již ve 4. stol. ve východních církvích a od 6. stol. v latinské církvi. Cílem těchto návštěv byla kontrola pastorační činnosti a církevního majetku a především náprava eventuálních zlořádů. V 16. století potom Tridentický koncil zavázal všechny biskupy navštěvovat farnosti alespoň každé dva roky, aby zkontrolovali pravověrnost nauky a mravní úroveň. Takto se posttridentské vizitace projeví jako důležitý nástroj reformy církevního života. (Vizitace, 2012)

¹³ Vizitace uskutečňovali v 18. a 19. století na území ČR lidé pověřeni krajskými hejtmany pro potřeby vlády Rakouska v rámci Rakouska-Uherska Vídní. Předmětem hodnocení univerzit bylo posouzení stavu, řešení problémů a efektivita vynaložených prostředků.

¹⁴ the European Association for Quality Assurance in Higher Education, <http://www.enqa.eu/>

¹⁵ <http://www.akreditacnikomise.cz/>

Zařazení peer review v oblasti vzdělávání mezi evaluační metody

Při vymezení peer review je možné si pomoci prostřednictvím charakteristik „formativní – sumativní“, „interní – externí“, „kvalitativní – kvantitativní“ „makro – mezo – mikro úroveň“. Definice však nejsou v tomto jednoznačné (srov. Gutknecht-Gmeiner 2008, s. 23-24).

Jak tomu je na makroúrovni, když jsou přezkoumávány vzdělávací systémy? Využití PR na této úrovni je možné najít hlavně u OECD, kdy pověřené týmy přezkoumávají různé oblasti členských zemí (např. Santiago, 2012). Podobně hodnocení metodou PR je využíváno v rámci Evropské unie ať už nadací European Training Foundation (ETF), která se stará o diseminaci politik EU v oblasti odborného vzdělávání a přípravy v kandidátských, transitních a rozvojových zemích, nebo různými pracovními skupinami ustanovenými při Evropské komisi, které se zabývají v průběhu posledních 12 let zajišťováním kvality odborného vzdělávání a přípravy¹⁶. V obou případech jde o zmapování dobré praxe v rozvinutých zemích, kdy hostící stát popíše svoje přístupy, následně jsou přizváni v rámci aktivity peer learning experti z ostatních zemí, kteří porovnávají přístupy s dobrou praxí hostitelů. Při tom dochází nejen ke srovnávací analýze, ale také k šíření přístupů v oblasti zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy. Šteigrová (2008, s. 54-58) řadí tyto postupy mezi otevřené metody koordinace a prostředek měkkého práva (soft law), jež na jedné straně napomohlo rozvíjení spolupráce členských zemí a evropských institucí, na druhé straně vede k europeizaci oblasti vzdělávání členských zemí EU, tj. posouvání vlivu nadnárodních prvků na národní politiku, kdy dochází k obcházení „tvrdého“ právní ošetření¹⁷. Při přezkoumávání vzdělávacích systémů se proto jedná spíše o sumativní evaluaci, kterou provádí tým externích hodnotitelů – expertů. Hodnotitelé používají zejména tyto metody zjištění informací: analýza dokumentů, individuální i skupinové rozhovory a návštěvy na místě.

¹⁶ Na podporu dialogu a výměny zkušeností mezi členskými státy ustanovila Evropská komise postupně tyto platformy: Fórum pro kvalitu v odborném vzdělávání a přípravě (200 – 2002), Odborná pracovní skupina „Zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě“ (Technical Working Group ‘Quality in VET’; 2003 – 2005), Evropská síť pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě (ENQA-VET; 2005-2009), síť European Quality Assurance in Vocational Education and Training (2010-nyní)

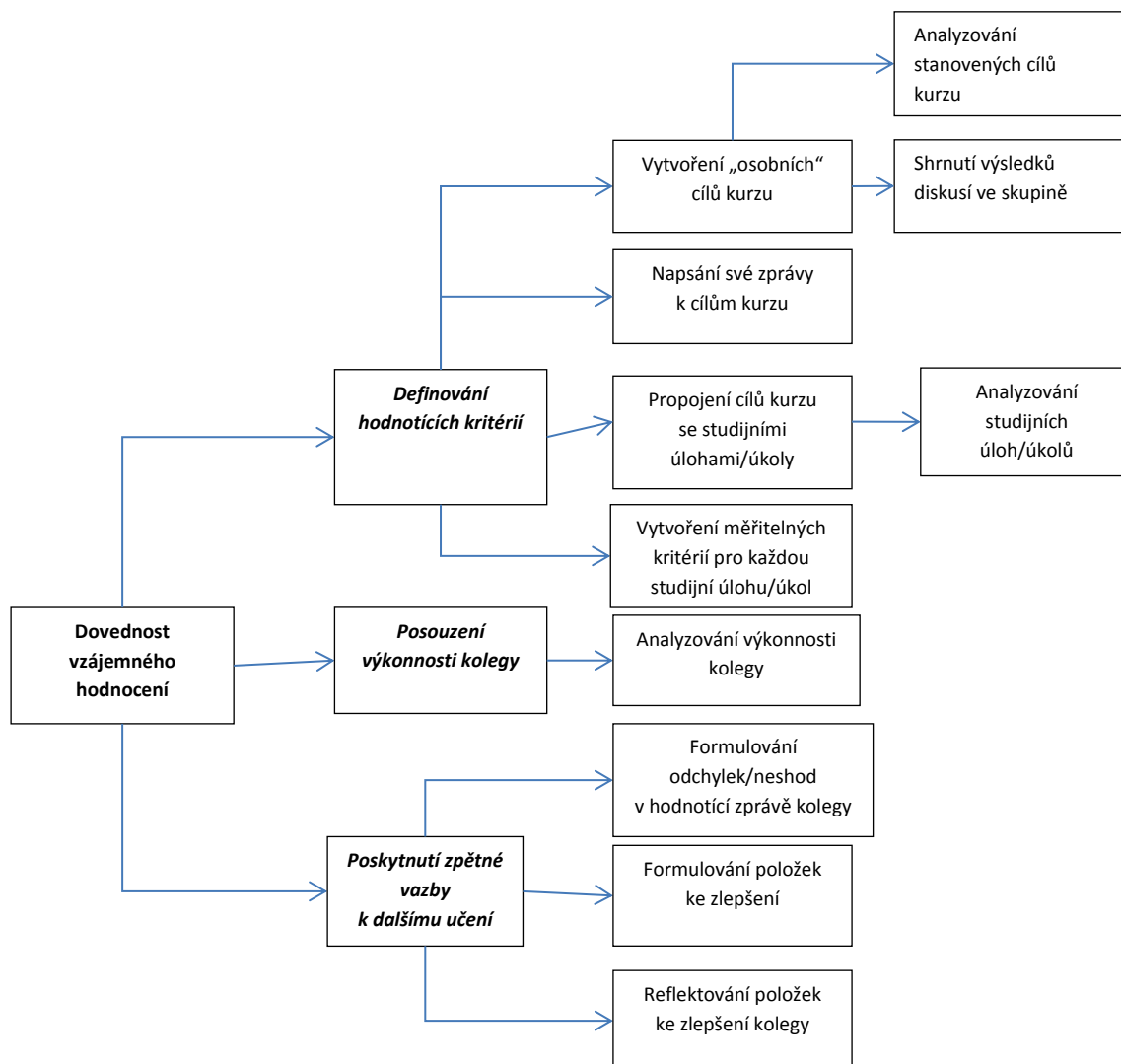
¹⁷ „tvrdé“ právní ošetření (hard law) je založeno na principu, kdy veškeré vztahy a iniciativy se opírají o základní smlouvy/dohody, podřazené instituce a orgány nemají právo zacházet mimo dané mantinely. Vzdělávání není předmětem primárního práva a tak není vázáno zákonodárnými, výkonnými a judikativními postupy společného práva EU.

Peer review je označováno hodnocení mezi učiteli z odlišných škol. Od roku 1981 kdy Toledská federace učitelů¹⁸ zahájila v USA program PR ke zlepšení profesionality učitelů, došlo k jeho rozšíření prostřednictvím učitelských odborářských organizací, školských asociací do různých států USA (srov. Bernstein, 2004; Goldstein, 2004). Hodnotiteli jsou buď učitelé konzultanti (učitelé experti), kteří poskytují evaluaci a zpětnou vazbu učitelům na hodnocené škole, nebo se jedná o panel hodnotitelů z různých škol, či o hodnocení školy ředitelem z jiné školy.

Další oblastí použití PR ve vzdělávání je vzájemné hodnocení studentů učitelství (srov. Keig, 2000; Sluijsmans & Prins, 2006, Perlmutter, 2011). To vychází z myšlenky, aby učitelé uměli hodnotit žáky, tak se nejprve musí naučit hodnotit sebe navzájem. Na základě studií a odborné literatury dospívají Sluijsmans & Prins (2006) k dekompozici dovednosti studentů vzájemně se hodnotit (viz obrázek 3). Aneb odpovídají na otázku, co všechno se musí student učitelství naučit, aby mohl hodnotit svého spolužáka – kolegu.

¹⁸ Toledo Federation of Teachers – <http://www.tft250.org/>

Obr. 3 Dekompozice dovednosti vzájemného hodnocení (Sluijsmans & Prins, 2006)



Maria Gutknecht-Gmeiner (2008, s. 166-167) po analýze případových studií dospívá k závěru, že o PR na úrovni organizace (mezoúrovni) „lze mluvit, jestliže se jedná o externí evaluaci,

- která je prováděná hlavně hodnotiteli (*peers*), tj. rovnoprávními, nezávislými odbornými kolegy, kteří pocházejí ze srovnatelných institucí,
- která je proto založená na symetrickém vztahu mezi evaluátory a evaluovanými,
- která připouští výměnu mezi hodnotiteli a evaluovanou institucí a do určité míry i vyjednávání o základním pojmu kvality,
- která je vícestupňová, tj. je jako externí evaluace založená na autoevaluaci zařízení a obsahuje písemnou zprávu hodnotitelů,

- je ve svém hodnocení založená na empirickém základě a pro evaluované, jakož i pro zainteresované strany je srozumitelná a pochopitelná.“

Peer review podporované projekty

Ve školském kontextu se v posledních letech uplatnilo PR i v řadě zajímavých projektů (srov. Vanhoof et al., 2013; Gutknecht-Gmeiner, 2007; Speer, 2007 ale i další).

V odborném vzdělávání a přípravě (OVP) v Evropě bylo za posledních 8 let realizováno několik mezinárodních projektů¹⁹ zaměřených na adaptaci, zavedení, podporu PR v počátečním odborném vzdělávání a přípravě, rozšíření PR do dalšího odborného vzdělávání a přípravy. PR tak bylo postupně rozšířeno mezi 15 zemí (Česká republika, Dánsko, Finsko, Itálie, Maďarsko, Německo, Nizozemsko, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Slovinsko, Španělsko, Švýcarsko, Turecko, Velká Británie). Mezi lety 2006 až 2009 bylo úspěšně uskutečněno 26 mezinárodních PR v 11 zemích a bylo předpovězeno, že do roku 2013 se uskuteční 250 PR v 18 zemích (Gutknecht-Gmeiner, 2009).

V důsledku zkušeností z mezinárodních projektů bylo na národní úrovni v Rakousku již od roku 2008 uskutečněno PR v 42 odborných školách, ve školním roce 2012/2013 se jedná o tři poskytovatele odborného vzdělávání a přípravy.²⁰

PR bylo využito v projektu „School Feedback Project“ jako prostředek zlepšení gramotnosti práce s daty (*data literacy*) ve vlámských primárních školách v Belgii (Vanhoof et al., 2013). Gramotnost práce s daty zahrnovala strategie, dovednosti a znalosti potřebné k vydefinování potřeb informací a zaměření, evaluování, syntézu, organizování, prezentování a/nebo vykomunikování potřebných informací (Williams & Coles, 2007, s. 188). Dále se jednalo o kompetence integrující znalosti, dovednosti a postoje potřebné k vykonání očekávaného standardu ve specifické situaci (Gonczi, 1994). Školy byly v projektu podporovány rozmanitými aktivitami: a) helpdesk (emailem či telefonicky), b) externí a interní školení pracovníků škol výzkumníky, c) interní školení pedagogickými poradci, d) peer konzultace (*peer consulting* – srovnatelné s PR). Z výpovědí zástupců zúčastněných škol výzkumníci identifikovali tyto charakteristiky, jak aktivity napomáhají

¹⁹ Od roku 2004 byly na evropské úrovni realizovány čtyři rozvojové projekty z programu Leonardo da Vinci (PR in Initial VET, Peer Review Extended, PR Extended II, PR Impact).

²⁰ Více informací o zapojených školách [on-line] na: http://www.peer-review-in-qibb.at/information/pr_schulen/.

práci s daty: a) podpora interpretačního procesu, b) podpora diagnostického procesu, c) potvrzení a rozšíření existujících možností a způsobů myšlení, d) povzbudivý informovaný rozvoj školy, e) investice do používání zpětné vazby ve školách.

Při peer konzultacích se na základě zpětnovazebních zpráv setkaly zapojené skupiny ze dvou škol (každá měla dva zástupce) a čtyři školy si tak vyměňovaly zkušenosti s popisem a vysvětlením vlastních výsledků práce s daty. Zúčastnění nejvíce oceňovali, že setkání se uskutečnilo mezi podobnými školami a měli tak možnost se učit od sebe navzájem. V projektu identifikovali tyto charakteristiky peer konzultací (Vanhoof et al., 2013) jako prostředek podpory: a) není školám přístupná snadno a rychle (např. oproti helpdesku), b) je šitá na míru, c) umožňuje interakci mezi školami, d) je užitečná a výsledky jsou využitelné, e) nepodporuje interakci uvnitř školy, f) není zaměřená na proces interpretace. Košťálová a kol. (2012, s. 157) uvádí, že v tuzemsku PR bylo v projektu Cesta ke kvalitě v období 2010-2011 zaměřeno na procesy autoevaluace a mělo pomoci zapojeným školám k rozvoji.

Na organizační – mezoúrovni, kdy se hodnotí ať už celá škola, určitá oblast kvality případně studijní obor, jde tedy spíše o formativní externí evaluaci, při které je využívána předchozí autoevaluace organizace. Zdrojem informací jsou jak kvantitativní šetření, tak i kvalitativní. Nicméně hodnotitelé spíše využívají kvalitativní metody sběru dat.

Na mikroúrovni se o PR hovoří v souvislosti s učiteli o „kolegiální hospitaci“ či kolegiálním hodnocením dle předem domluveného modelu kvality profese učitele a nástrojů hodnocení (např. hodnotící arch, portfolio učitele) a dále v souvislosti se studenty, kdy je hodnocen výkon studujících studujícími²¹. V obou případech hodnocení od vrstevníků ať už ve smyslu profese, hierarchické úrovně, nebo ve smyslu věku je součástí učení jednotlivců někdy také označovaného *peer education*.

3.2. Benchmarking

V posledních třiceti letech se můžeme setkat s pojmem benchmarking v různých odvětvích (např. v geodézii, výpočetní technice, managementu, průmyslu, dopravě, sociální práci, veřejný sektor). Základ tvoří benchmark, který je překládán jako „ukazatel hladiny moře (značka na sloupu)“, či „standard pro srovnání“ (Obrtelová, 2002) či nivelační značka, komparativní bod nebo porovnávací ukazatel. Pojem benchmarkingu poprvé použila americká firma XEROX Corporation v roce 1979, když zareagovala na nízkou cenu

²¹ Na vyšších odborných školách (Colleges) a univerzitách v anglosaských zemích je PR využíváno k hodnocení esejů, slohových a seminárních prací mezi studenty.

japonských kopírek následným snížením výrobních nákladů, snížením defektů a zlepšení přejímek součástí při výrobě svých kopírek. V 80. letech se potom postup benchmarkingu – přístup k řízení rozšířil do mnoha odvětví.

V teorii obecného managementu je benchmarking definován jako „vyhledávání nejlepších praktik mezi konkurencí nebo jinde ‘a jejich následné zavedení‘, což vede k vynikající výkonnosti“ (upraveno dle Robbins, Coulter, 2004). V slovníku evaluace definuje Scriven (1991, s. 66) benchmarking jako „proces při kterém u počítačů procházejí celé systémy standardními testy.“ Seberová a Malčík (2009, s. 122) chápou benchmarking jako proces kdy dva nebo několik účastníků provádí systematické porovnávání procesů a/nebo výsledků organizací, aby se dozvěděli o nejlepších praktikách a uplatňovali je způsobem vhodným pro jejich vlastní organizaci.

V ekonomické sféře benchmarking podle Vašátkové (2006) představuje soustavný a systematický proces zaměřený na porovnávání efektivnosti vlastního podniku z hlediska produktivity, kvality a praxe s jinými špičkovými firmami. V případě škol spočívá v systematickém porovnávání s úspěšnými školami, ve zjišťování, v čem jsou jiné školy úspěšné, jiné ne a proč. Pro odborné vzdělávání vymezuje Descy a Tessaring (2005) benchmarking jako systematický proces srovnávání činností, postupů a výkonů programu, organizace, země s teoretickými, politickými nebo existujícími kritérii pro identifikování způsobů, jak zlepšit výkon. Při tomto procesu může být využito kvantitativní ale i kvalitativní hodnocení. Ve výkladovém slovníku Kvalita a hodnocení ve vzdělávání (2011) k benchmarkingu P. Šustová uvádí, že jde v podstatě o soubor komparativně záměrných a systematických pozorování a vyhodnocování dokumentace a informací o jiné firmě nebo organizaci stejného nebo podobného zaměření na základě předem známých měřítek s cílem využít poznatky pro zlepšení vlastní práce či organizace. Pro oblast školství plní benchmarking úlohu systematického vzájemného porovnávání škol a školských zařízení z hlediska využitelnosti vnějších a vnitřních podmínek pro celkovou úspěšnost školy.

Jde tedy o jednu z účinných metod praktického managementu, kterým lze zefektivnit a zkvalitnit procesy, zvýšit konkurenceschopnost, kreativitu a inovativnost dané organizace.

Nenadál (2011, s. 20-23) dělí benchmarking na tzv. procesní, funkcionální a výkonový. Výkonový benchmarking se zaměřuje na měření a přímé porovnávání různých výkonových parametrů, benchmarking funkcionální srovnává funkce jednotlivých organizací. V případě benchmarkingu procesního je středem pozornosti porovnávání a měření konkrétního

procesu organizace. Podle toho kde je benchmarking realizován, dělí Nenadál (2011, s. 23-24) na benchmarking interní (je realizován v rámci jedné organizace mezi vybranými organizačními jednotkami, např. divize, oddělení, fakulty) a externí (partnerem pro srovnání je jiná organizace).

Organizace mnohokrát využívají přístupy obsahující benchmarking, aniž by si toho byly vědomy. Nenadál (2011) třídí tyto přístupy dle míry efektu učení (od nejnižší míry učení se), kdy je využíváno srovnání:

- veřejně dostupných zdrojů – často nahodilé srovnávání a hledání inspirace pro zlepšení s využitím např. katalogů, internetu časopisů, které provádějí jednotlivci v organizaci;
- speciálních databází – porovnání a měření výkonnosti na základě informací získaných v profesionálně vedených databázích;
- testování – srovnání s konkurenčními produkty, které si organizace zajistí, aby je mohla otestovat;
- externích přehledů – vychází ze sociologických šetření od respondentů, kteří posuzují jednotlivé procesy, funkce organizace, nebo její produkty;
- sebehodnocení vůči modelům excellence – dvě partnerské organizace provedou sebehodnocení dle modelů excelence (např. EFQM, rámec kritérií pro excelentní výkonost dle programu M. Baldrige) a následně porovnávají jednotlivé oblasti modelů;
- přímého porovnání – záměrné porovnání organizací, jejich procesů a produktů.

Při chápání benchmarku jako standardu je lze dělit na (srov. Karlöf a Östblom, 1995):

- kvantitativní – numericky vyjádřené standardy, které umožňují srovnání na základě „tvrdých“ dat;
- kvalitativní – standardy obsahující kvalitativní („měkké“) informace a popisující praxi, které umožňují srovnání zejména procesů.

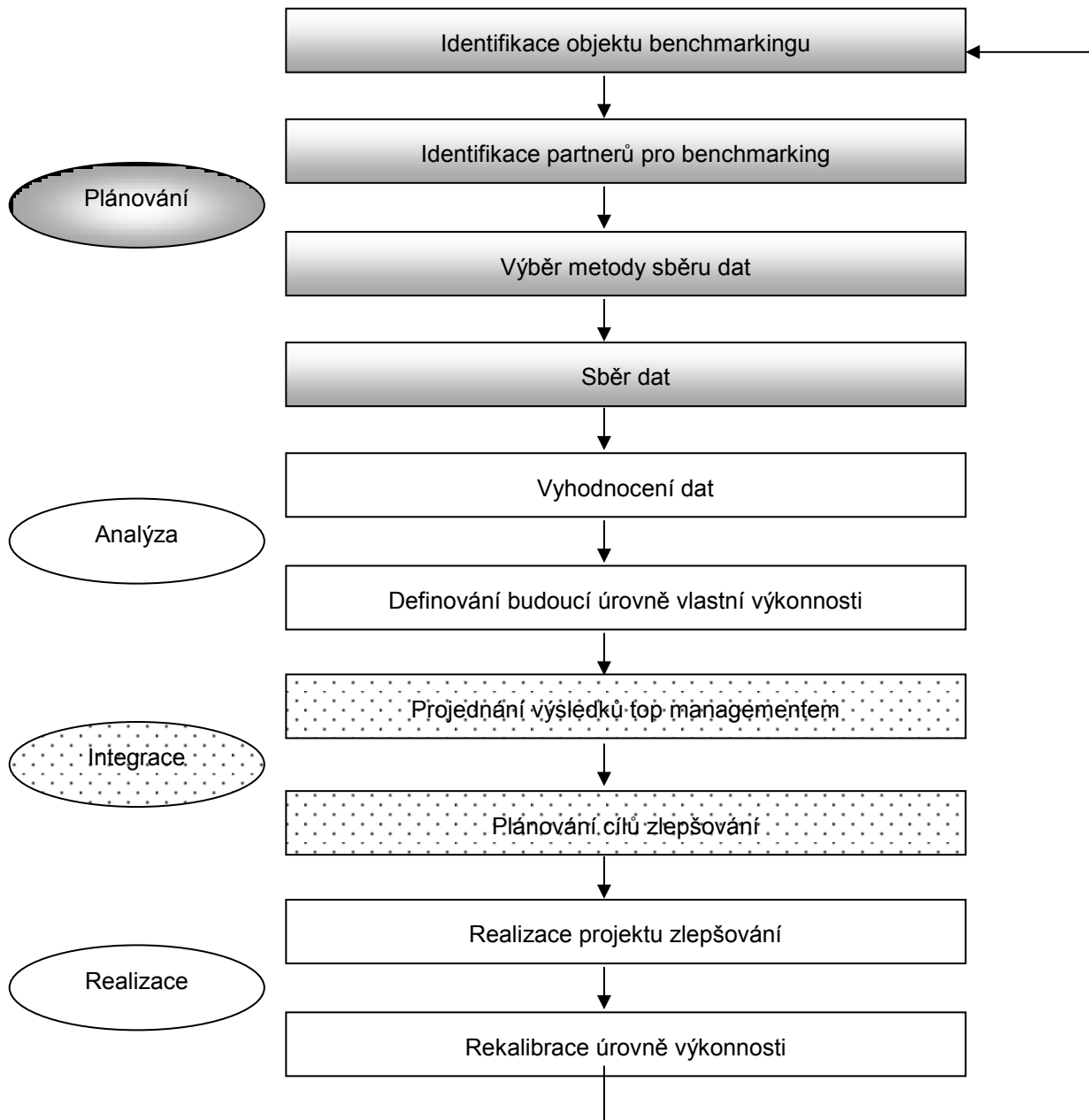
Benchmarking v organizacích není normován, proto nelze nalézt jednotný model, rámec a ani standardizovaný postup srovnávání. Ilustrativně jsou uvedeny 4 nejznámější modely benchmarkingu:

- model uplatňovaný americkou firmou Xerox Corp. (viz obrázek 4 – Převzato z Nenadál, 2011 s. 28),

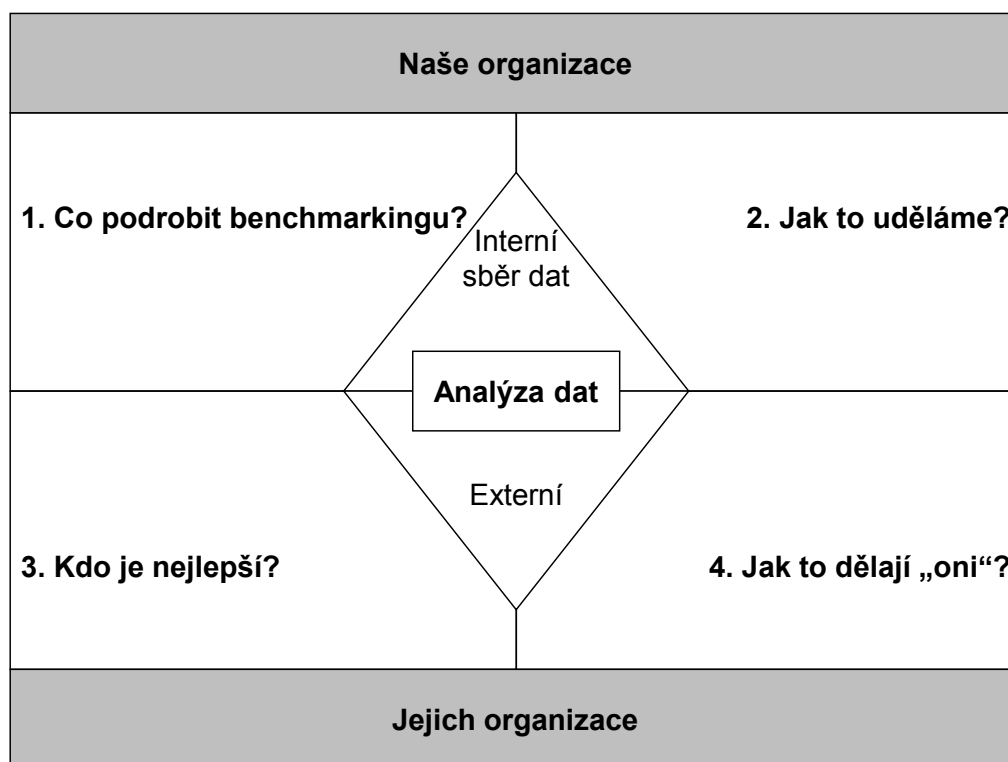
- postup Amerického centra produktivity a jakosti (APQC) vytvořený jako určitý sjednocující postup zástupci např. amerických firem Boeing Corp., Digital Equipment Corp., Motorola, Inc. (viz obrázek 5),
- model OMBI²² vytvořený Iniciativou tajemníků v kanadské provincii Ontario pro zlepšování výkonnosti místních samospráv a upravený pro projekty benchmarkingu veřejné správy v ČR a využívaný Vzdělávacím centrem pro veřejnou správu ČR, o. p. s. (viz obrázek 6),
- základní rámec modelu benchmarkingu podle EFQM (viz obrázek 7 – Převzato z Nenadál, 2011, s. 31).

²² Ontario Municipal CAO's Benchmarking Initiative; Dostupné z www.ombi.ca

Obr. 4 Základní etapy benchmarkingu uplatňované firmou Xerox Corp.

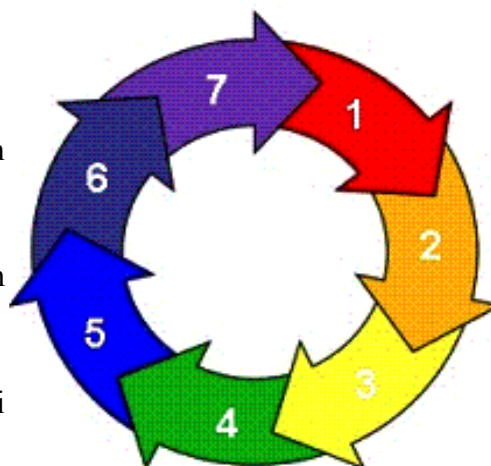


Obr. 5 Postup APQC

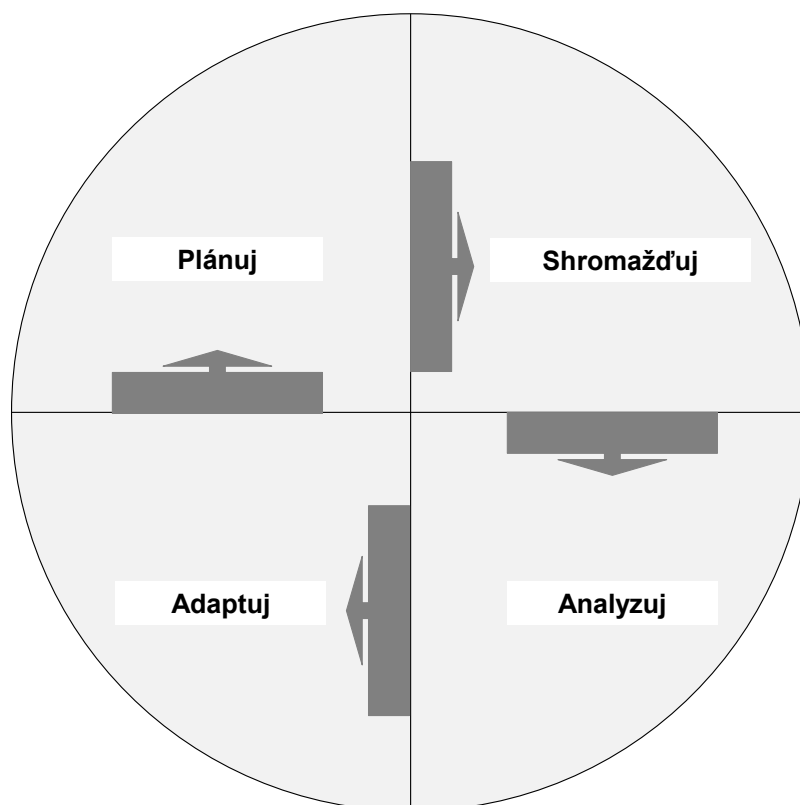


Obr. 6 Algoritmus modelu OMBI

1. Výběr oblastí, agendy, služby pro benchmarking
2. Vypracování profilu služby, formulace dat a ukazatelů
3. Sběr a zpracování dat
4. Analýza dat a ukazatelů, identifikace nejlepších výkonů a mezer ve výkonech
5. Výběr a definování nejlepších praktických postupů
6. Návrh strategií a akčních plánů pro optimalizaci procesů a služeb
7. Opakovaná analýza dosažených výsledků a optimalizovaných procesů



Obr. 7 Základní rámeček modelu benchmarkingu podle EFQM



Z uvedených modelů je zřejmé, že ač mají jiný původ, tak obsahují společné prvky, příp. aktivity, fáze, kterými prochází organizace, pokud se rozhodne o zlepšování prostřednictvím srovnávání s jinou organizací/jinými organizacemi.

Z obecné teorie řízení pronikají do vzdělávání, ale nejen do této oblasti (taktéž do sociálních služeb a knihovnictví), mechanismy kontroly, hodnocení z hlediska ekonomické výkonnosti a využitelnosti, kde se uplatňují např. v podobě žebříčků nejlepších univerzit světa²³. Tuto praxi hodnocení škol, jejich srovnávání a umístování v žebříčcích převzala z managementu média, jež si myslí, že tímto informují občany o kvalitě škol. Nutno však podotknout, že všechny žebříčky jsou založeny na modelech kvality a při umístění v žebříčku závisí pouze na tom jaká kritéria byla zvolena k posuzování a jakých výsledků v nich dosahuje konkrétní škola. Pro praxi škol se ukazuje, že tyto manažerské postupy je nutno citlivě upravovat, modifikovat a přetvářet, aby prostřednictvím nich mohly být školy rozvíjeny a ne jen jim udíleny nepodložené nálepky podle toho jaká data poskytla pro jednotlivá „kritéria kvality“.

²³ Např. Times Higher Education–QS World University Rankings – <http://www.topuniversities.com/>

Při porovnání benchmarkingu a PR lze nalézt následující rozdíly:

- Pro benchmarking se mnohem více využívá kvantitativní data pro srovnání než PR, při PR jsou častěji srovnávány procesy a přístupy k vyučování a učení.
- Benchmarking pracuje s databází dat tvořenou výsledky organizací v jednotlivých kritériích, kdežto PR pracuje s interakcí dvou organizací. Proto benchmarking je vhodnější pro utváření rozsáhlejších sítí organizací než PR.

3.3. Inspekce

Slovo *inspekce* má zřejmě původ v latinském slově *inspicere* – *zkoumati* či *inspicio* – nazírat. Jedná se o činnost zajišťovanou státními nezávislými orgány, požadovanou zákony příslušné země spočívající v kontrole a dodržování zákonů organizacemi v příslušné oblasti. Inspekce jako orgány státní správy v rámci zákonem vymezených pravomocí zjišťují nedostatky, ukládají opatření k odstranění a nápravě zjištěných nedostatků, provádí kontrolu uložených opatření, omezují nebo zastavují škodlivou činnost, či ji jinak sankcionují (např. udělení pokut, jež je příjmem státního rozpočtu). V ČR inspekce nemohou provádět kontroly nad rámec své věcné příslušnosti příslušnými zákony. Což znamená, že inspekce jako orgány veřejné moci smějí činit jen to, co jim zákon výslovně dovoluje, zatímco občan smí činit vše, co zákon výslovně nezakazuje.

Stát zřizuje inspekční orgány, které působí v různých oblastech lidské činnosti. V ČR to jsou např.:

- *Česká inspekce životního prostředí* – dozoruje respektování zákonných norem v oblasti životního prostředí;
- *Česká školní inspekce* – zejména hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb a vykonává státní kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb;
- *Česká plemenářská inspekce* – dozoruje plnění zákona o šlechtění, plemenitbě a evidenci hospodářských zvířat (plemenářského zákona);
- *Česká obchodní inspekce* – kontroluje a dozoruje právnické a fyzické osoby prodávající nebo dodávající výrobky a zboží na vnitřní trh, poskytující služby nebo vyvíjející jinou podobnou činnost na vnitřním trhu, poskytující spotřebitelský úvěr nebo provozující tržiště (tržnice);

- *Drážní inspekce* – odborně zjišťuje příčiny mimořádných událostí (nehod) a vykonává státní dozor na dráhách;
- *Generální inspekce bezpečnostních sborů* – vyhledává, odhaluje a vyšetřuje skutečnosti nasvědčující tomu, že byl spáchán trestný čin, jehož pachatelem je příslušník Policie České republiky, celník, příslušník Vězeňské služby, příslušník inspekce anebo zaměstnanci těchto útvarů. Inspekce také provádí zkoušku spolehlivosti vůči protiprávnímu jednání uvedených příslušníků a zaměstnanců.
- *Inspekce ministra obrany* – provádí vnitřní kontrolu v působnosti resortu ministerstva obrany;
- *Památkové inspekce* – vykonává ústřední dozor nad dodržováním zákona č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči a souvisejících předpisů;
- *Státní energetická inspekce* – dozoruje nad plněním povinností vyplývajících ze zákona u výrobců – provozovatelů obnovitelných zdrojů energie, dohlíží nad plněním zásad, na základě nichž jsou pro vybrané výrobky umístěné na tuzemském trhu spotřebovávající elektrickou energii a kontroluje energetické audity;
- *Státní úřad inspekce práce* – kontroluje u organizací dodržování povinností plynoucích z pracovněprávních předpisů včetně předpisů o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci;
- *Státní zemědělská a potravinářská inspekce* – kontroluje, v rámci stanovených kompetencí, potraviny, suroviny k jejich výrobě, zemědělské výrobky a tabákové výrobky;
- *Technická inspekce České republiky* – provádí státní odborný dozor nad bezpečností vyhrazených technických zařízení, tj. vyhrazených tlakových, zdvihacích, elektrických a plynových zařízení.

V oblasti vzdělávání jsou zřízeny státem ve většině zemí Evropské unie školní inspekce, či orgány, které hodnotí kvalitu škol a vzdělávání. V Evropě se od roku 1995 sdružují jak národní, tak i regionální školní inspektoráty ve Stálé mezinárodní konferenci inspektorátů (SICI)²⁴. SICI poskytuje služby jednotlivým inspektorátům a přispívá tak rozvoji vzdělávání v Evropě rozmanitou formou činností (např. tematické konference pořádané členy SICI, výměna zkušeností dobré praxe, mezinárodní projekty). Na základě zahraničních zkušeností v SICI rozděluje Drábek (2011) inspektoráty do dvou modelů inspekčního hodnocení:

²⁴ The Standing International Conference of Inspectorates – <http://www.sici-inspectorates.eu/>

- Evaluační – předmětem inspekce je škola jako celek. Inspektoři shromažďují důkazy o činnosti školy jako celku. Nesoustředí se na činnost jednotlivých učitelů a nehodnotí je. Tento model je uplatňován např. ve Skotsku, Anglii, Flandrech, České republice.
- Administrativně-kontrolní – předmětem inspekce je činnost jednotlivých učitelů. Tento model je uplatňován např. v Rakousku, Francii, některých německých spolkových zemích. Jedná se o země, kde učitelé jsou státními zaměstnanci a inspekce hodnotí jejich činnost.

Při porovnání inspekce a evaluace v podobě PR lze identifikovat následující rozdíly (srov. Gutknecht–Gmeiner, 2008, s. 163-164):

- Účel hodnocení/inspekce – inspekce se zaměřuje na kontrolu kvality vzdělávací organizace²⁵; účelem PR je rozvoj hodnocené školy²⁶;
- Úroveň standardů – inspekce se zaměřuje na kontrolu splnění minimálních standardů, Při PR jde o zhodnocení současného stavu a doporučení podnětů ke zlepšení, které mají napomoci při rozvoji organizace. PR se zpravidla účastní rozvinuté organizace;
- kompetence hodnotitelů – inspekci provádějí profesionálové, jež mají v náplni práce provádět inspekci a jejichž interní školení se orientují na rozvoj dovedností k hodnocení organizace. U PR se jedná o odborníky na výuku, případně řízení školy, kteří však netráví většinu svého profesního času hodnocením organizací, případně kolegů;
- Hodnocení hodnotitelů – hodnotitelé z PR mohou být hodnoceni dalšími kolegy; inspektoři jsou hodnoceni jen bezprostředně nadřízenými v rámci personální činnosti organizace;
- Možnost sankcí – inspekce může udělovat pokuty, případně užít jiné sankce pro organizace, jež kontroluje; hodnotitelé při PR mohou jen doporučit hodnocené organizaci, v čem se může zlepšit.

²⁵ Toto je do jisté míry v rozporu s požadavkem, který prezentoval 11. 9. 2012 na XX. konferenci ČAPV vedoucí týmu pro přezkumy systémů evaluace a monitoringu v oblasti vzdělávání z OECD Paulo Santiago. Ve své prezentaci doporučoval k zajištění rovnováhy mezi odpovědností (akontabilitou) a zlepšováním, jako jeden ze závěrů zprávy OECD o systémech evaluace a monitoringu, aby data a informace získané evaluací, byla opravdu využívána pro zlepšování.

²⁶ Do jaké míry mají inspekce vliv na zlepšování a rozvoj škol, tím se zabývá od ledna 2011 do prosince 2013 výzkumný mezinárodní projekt „School Inspections“ jehož se účastní 8 zemí Evropy včetně ČR – více na <http://schoolinspections.eu/>.

3.4. Audit

Jednou z několika forem externí evaluace je audit. Tento pojem vychází z latinského slova, *auditus*, které vyjadřuje *sluch, slyšení*. V obecné rovině je definován jako evaluace osoby, organizace, systému, procesu, podnikání, projektu nebo produktu (srov. Audit, 2012). Jako koncept je nejčastěji spojován s oficiální nezávislou kontrolou, přezkoumáváním a hodnocením dokumentů, zejména v oblasti účetnictví. Při tomto druhu auditu není přezkoumávána auditory všechna dokumentace, jak si organizace vede účetnictví a zdali je v souladu se standardy²⁷, případně zákony (např. daňové předpisy, obchodní právo) příslušné země, ale jsou k přezkoumávání pouze vybírány vzorky dokumentů. Auditóři na základě vzorkování potom konstatují v auditorské zprávě o účetnictví konkrétní organizace, že ho má v pořádku. Nicméně nejedná se o stoprocentní jistotu, ale o vyjádření založeném na přezkoumávání náhodně vybraných dokumentů.

Audit není poskytován jen v oblasti účetnictví, ale je rozšířen i do dalších oblastí lidské činnosti, kde je označován jako audit činností (*performance audit*). Přičemž některé z uvedených auditů jsou požadovány legislativou příslušné země, další vykonávají organizace dobrovolně. Nejznámější z auditů jsou následující:

- *Audit účetních výkazů* – účetnictví (viz výše);
- *Interní (vnitřní) audit* – v organizaci je pověřen interní auditor, který je podřízen pouze nejvyššímu představiteli o organizace, jenž přezkoumává účetnictví organizace;
- *Audit kvality* – prověřuje systém řízení kvality v organizaci;
- *Ekologický audit* – prověřuje vliv organizace na životní prostředí;
- *Počítačový (softwarový) audit* – přezkoumává software obsažený v počítačích organizace, zdali jsou licencované, zdali jsou potřebné pro organizaci apod.;
- *Personální audit* – nezávislou organizací je přezkoumávána potřeba jednotlivých pozic, osob pro realizaci aktivit organizace v souladu s jejím posláním;

²⁷ Např. Mezinárodní standardy účetního výkaznictví (IFRS – International Financial Reporting Standards) vydávané Radou pro mezinárodní účetní standardy (IASB – International Accounting Standards Board) a podporované od roku 2002 Evropskou unií, <http://www.ifrs.org>) či americké Všeobecné uznávané účetní principy (US GAAP – US Generally Accepted Accounting Principles) platné pro společnosti v USA, jejichž akcie jsou kótovány na burze cenných papírů zejména v New Yorku.

- *Informační audit* – jako nástroj znalostního managementu organizace přezkoumává úroveň komunikace v organizaci, přístup pracovníků ke klíčovým informacím, způsob prezentace organizace apod.;
- *Energetický audit* – navrhuje energeticky úsporná opatření hlavně budov a technologií používaných organizací, tak aby organizace měla co nejmenší spotřebu energií (např. elektrická energie, teplo);
- *Bezpečnostní audit* – umožňuje identifikovat potenciální bezpečnostní problémy v dokumentaci dříve, než jsou realizovány, což významně šetří nejen investiční prostředky, ale především může znamenat významnou úsporu při následném odstraňování nebezpečných míst;

Méně rozšířeným auditem je *audit evaluace*²⁸, který přezkoumává evaluační strategie, průběh evaluace, evaluační procesy příslušných agentur, včetně sledování jejich evaluačních zjištění. Cílem je poskytnout zejména veřejnému sektoru informace, že evaluované veřejné politiky programy byly zhodnoceny vhodným a efektivním způsobem.

V souvislosti se vzděláváním zmiňuje Mechlová a kol. (2010) marketingový audit, který chápe jako nástroj autoevaluace a řízení změn. Podstatou je zmapování vnitřních a vnějších podmínek školy s cílem navrhnout takové strategie, které směřují k rozvoji školy.

Audit a evaluace mohou být chápány jako zaměnitelné přístupy dané zejména způsobem procesu (např. kontrola dokumentů, návštěva na místě, metody získávání informací a dat). Nicméně mnozí odborníci v nich spatřují rozdíly vzhledem k rozdílnému původu a jejich dopadu pro organizaci. V návaznosti na Bemelmans-Videc a kol. (2007, s. 10-14), Leeuw (1996) a Gutknecht–Gmeiner (2008, s. 162) jde o tato kritéria pro posouzení rozdílu:

- míra odpovědnosti (*accountability*) – důsledky finančního auditu nejvíce ovlivňují činnost organizace na rozdíl od činnostního auditu, externí evaluace požadované donátorem, interní evaluace realizované pro odůvodnění účelu, či z důvodů učení či nezveřejněné interní evaluace;
- četnost auditu – např. finanční audit je vykonáván každoročně v pravidelných cyklech, čímž organizace dostává impulsy ke zdokonalování svého účetnictví, na

²⁸ Např. v Austrálii ho provádí Australian National Audit Office (ANAO), která od roku 1990 na popud Australské vlády velmi rázně podněcuje realizátory evaluace, aby hodnotili co nejlépe zadané programy a veřejné politiky (viz Mackay, 2002, s. 166).

rozdíl od jedinečně provedené nezveřejněné interní evaluace, jejímž cílem je zlepšení nějakého procesu, programu;

- způsob provedení – finanční audit vyžaduje velkou míru důkazů pro nalezení odpovědí na nejrůznější otázky, které při přezkoumávání požadují účetní standardy;
- volnost přezkoumávání – audity kontrolují, zda se dodržují příslušné předpisy a obvykle se uvádí pouze odchylky od norem. Cíle a kritéria oproti evaluaci jsou předem daná a nelze je vyjednat;
- šíře přezkoumávání dosažení cíle – audity kontrolují dosažení plánovaného, evaluace přezkoumávají nejen dosažení cíle ale i účelnost způsobu provedení a vysvětlují, co se při tom uskutečnilo.

3.5. Akreditace

Pojem akreditace pochází z francouzského *accréditer*, jež znamená *uznat za správný*, či *získat důvěru*. Obecně jde o oprávnění k určité činnosti či ověření a uznání tohoto oprávnění. Oprávnění uděluje akreditační autorita na základě splnění předem daných kritérií. Předmětem akreditace mohou být kompetence konkrétních osob, pravomoci, programy a instituce. Scriven (1991) popisuje ve svém tezauru akreditaci jako udělení pověření programu nebo instituci, zejména pokud jde o rozhodnutí o členství v jedné z regionálních asociací vzdělávacích institucí nebo v jedné z profesních organizací při splnění určitých standardů kvality pro členství. Mareš (2009) akreditací rozumí postup, v jehož rámci pověřená instituce, nebo pověřený orgán posuzuje kvalitu žádosti o poskytování vzdělávání, přičemž se posuzuje jak žádost, tak i způsobilost instituce poskytovat zájemcům kvalitní vzdělávací aktivity. Akreditační proces je proces, kde se u organizace rozhoduje o vhodnosti pro členství a je podporováno dosahování sebezlepšení či udržování stávajícího statutu. Akreditační proces se skládá ze dvou fází. V první fázi instituce zpracuje sebehodnotící zprávu vycházející z jejího poslání. V druhé fázi akreditační komise pošle tým blízký či z podobné instituce prověřit obsah a výsledky sebehodnotící zprávy, prostřednictvím prověření dílčích vlastností instituce používající data, která jsou institucí dodána společně s vyplněným kontrolním seznamem (checklist).

Akreditace je využívána v řadě oborů, např.:

- Akreditace ve vzdělávání
 - akreditace studijního programu vysoké školy určuje oprávnění instituce přijímat studenty, vyučovat a vydávat veřejně uznané diplomy v určitém oboru;
 - akreditace rekvalifikačních programů;
 - akreditační programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;
 - akreditace vyšších odborných škol;
- akreditace zdravotnických zařízení označuje ověření jejich kvality;
- akreditace zkušeben, laboratoří;
- v diplomacii akreditace znamená uznání pověřovacích listin diplomata hlavou přijímajícího státu;
- na základě akreditace se novinář může účastnit tiskových konferencí;
- akreditace certifikačním orgánem je udělována certifikačnímu či inspekčnímu orgánu, že může hodnotit dle určitých standardů (např. ISO 9001, ISO 14001);
- akreditace pro investice;
- akreditace osobních trenérů je proces, při kterém jsou prověřovány certifikace kompetencí, které by měli mít osobní trenéři;
- akreditace odesílatele emailu.

Při porovnání PR a akreditace zejména vzdělávacích institucí lze nalézt následující rozdíly:

- dobrovolnost x povinnost – PR je realizováno na základě dobrovolnosti organizace, kdežto akreditace je povinná pro vysoké školy pokud chtějí nabízet studentům vzdělávací programy;
- moc hodnotitelů a důsledky hodnocení – i když při akreditaci jsou hodnotitelé z podobných institucí jako hodnocená organizace, do jisté míry na stejné úrovni, přesto jejich rozhodnutí má pro hodnocenou organizaci zásadní důsledky. U PR nemají důsledky hodnocení hodnotitelů pro hodnocenou organizaci existenční dopady;
- rozsah použitých metod – při akreditaci je používána zejména analýza dokumentů, návštěvy na místě a rozhovory; při PR je využíváno více metod k evaluaci (např. individuální rozhovory, ohniskové skupiny, analýza dokumentů, dotazníky, hospitace) a odvíjí se dle cílů konkrétního PR.

4. Externí evaluace škol v ČR

V třetí kapitole teoretické části je čtenář seznámen s následujícími typy externí evaluace v ČR: hodnocení Českou školní inspekcí (dále ČŠI), hodnocení zřizovatelem školy, certifikace škol, historickým vývojem PR, kolegiální hodnocení jinou školou, benchmarking a externí evaluace výsledků vzdělávání. Pozornost je věnována vymezení těchto jednotlivých forem externí evaluace, jejich účelu, historickému vývoji, současnému stavu a oblastem hodnocení.

Externí evaluace v ČR je iniciována z vnějšího prostředí školy a lze ji dle Vaš'átkové a Michka (2010a) rozlišit podle:

- a) **realizátora**, kterým může být fyzická osoba (odborník nebo laik v oblasti evaluace – ve školním prostředí nejčastěji např. rodič) či organizace (např. Česká školní inspekce, zřizovatel), která může být nezávislým orgánem (např. ČŠI, sdružení pro cenu ČR za jakost) či „subjekt se zájmem“ (např. zřizovatel); může se jednat o organizace se stejným (např. jiná škola stejného typu, kdy probíhá tzv. PR) či s odlišným posláním (např. Svaz průmyslu a dopravy České republiky, Hospodářská komora České republiky); nebo o státní či soukromé organizace (např. Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání, Kalibro, Scio, atd.),
- b) **úrovně** – makro, mezo, mikro (např. evaluace jednotlivců, organizace, obce, kraje/regionu, systému a mezinárodní úroveň – např. srovnání v rámci PISA),
- c) **rozsahu** na evaluaci zahrnující jednotlivce, skupiny, úrovně organizace, celou organizaci či několik organizací.
- d) **účelu** na formativní (rozvoj kvality) nebo sumativní (prokázání kvality, „skládání účtů“), ale také na kontrolní (např. ČŠI, zřizovatel), na poradenskou (např. poradenská firma pro jakost, pedagogicko-psychologická poradna) nebo na výzkumnou (zejména pracovníci a studenti vysokých škol a výzkumných pracovišť),
- e) **předmětu evaluace**, což může být např. pedagogický proces (např. ČŠI), finanční prostředky (např. finanční úřad), technicko-administrativní charakter (někdy mající podobu spíše cyklické kontroly – např. správa sociálního zabezpečení, BOZP aj.), systém řízení (např. certifikační orgán v rámci normy ISO 9001:2000, udílení ceny ČR za jakost), výsledky učení (např. PISA, Scio), práce jednotlivce (např. při udílení ceny pro nejlepšího učitele roku aj.) atd.,
- f) **způsobu realizace** na formální (např. zřizovatel), neformální (např. kolegové

z kurzu),

g) *podle míry povinnosti* na evaluaci dobrovolnou, pro existenci výhodnou či povinnou,

h) *náročnosti na zdroje* (tj. čas, finanční, lidské a materiální zdroje),

Z pohledu školského zákona se hodnocení školy uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí (§12 odst. 1. školského zákona). Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní (§12 odst. 5. školského zákona).

Další formou externí evaluace realizovanou v ČR je hodnocení školy jinou školou, tj. organizací s podobným posláním. Potom se hovoří v různých kontextech o PR (např. Gutknecht-Gmeiner, 2007; Michek, 2008), intervizi (Pol, 2007) či benchmarkingu (srov. Descy, Tessaring, 2005, Vašátková 2010a). Po roce 1989 školy při své evaluaci využívají služeb externích organizací v oblastech poradenství, certifikace a zjišťování výsledků vzdělávání.

4.1. Česká školní inspekce

Česká školní inspekce je v současnosti (2013) zřízena na základě školského zákona jako správní úřad s celostátní působností, který je organizační složkou státu a účetní jednotkou. Organizačně se člení na ústředí ČŠI se sídlem v Praze a na 14 inspektorátů ČŠI se sídly v krajských městech. V jejím čele je ústřední školní inspektor.

ČŠI uskutečňuje inspekci ve všech druzích škol a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku a na pracovištích osob, kde se uskutečňuje praktické vyučování nebo odborná praxe. ČŠI (podle §174 odst. 1 Školského zákona) zpracovává koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. ČŠI (podle §174 odst. 2 Školského zákona) v rámci inspekční činnosti:

- a. získává a analyzuje informace o vzdělávání dětí, žáků a studentů, o činnosti škol a školských zařízení zapsaných do školského rejstříku, sleduje a hodnotí efektivnost vzdělávací soustavy;
- b. zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to podle příslušných školních vzdělávacích programů;
- c. zjišťuje a hodnotí naplnění školního vzdělávacího programu a jeho soulad s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem;

- d. vykonává státní kontrolu (podle zvláštního právního předpisu) dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb;
- e. vykonává veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu.

Vývoj ČŠI

Podle zástupců ČŠI (Hofmannová, 2011, Drábek, 2011) inspekce uplatňuje tzv. evaluační model, tj. sleduje školu jako celek, podobně jako inspekce ve Skotsku, Anglii, Flandrech. Tuto činnost nevykonávala ČŠI vždy.

- V roce 1774 vydala císařovna Marie Terezie Všeobecný školní řád (Allgemeine Schulordnung), který kromě zavedení všeobecné vyučovací povinnosti zavedl také školdozorce²⁹.
- V roce 1805 byl popsán dozor církve nad školami v Schulkodexu.
- Od roku 1867 dozírali nad školami v okresních školních radách a zemských školních radách taky inspektoři, kteří vykonávali dozor nad školami.

Dle Vašátkové a Tiché (2009) v období:

- 1918-1945 zemští školní inspektoři zejména sledovali dodržování platných předpisů. Kontrolovali úřední činnost ředitelů a správců škol, avšak zároveň jim (stejně jako ostatním pedagogům) byli nápomocni radou ve věcech pedagogicko-didaktických a ve věcech správy školy.
- 1948-1989 se inspekce zabývala kontrolou ideově-politické, pedagogické, odborné úrovně ředitelů škol a účinnosti ideově-politického, odborného a pedagogického řízení škol. Tj. školní dozor byl pojat jako jeden z důležitých nástrojů kontroly plnění socialistické ideologie.
- 1989-2005 inspekce provádí kontrolu (hlavně po novele zákona o státní správě a samosprávě v r. 1995) v MŠ, ZŠ a SŠ zejména se zaměřením na výsledky výchovně-vzdělávací činnosti, personální zabezpečení, na materiální podmínky činnosti; efektivnost využívání hospodářských prostředků a dodržování obecně závazných předpisů. Proto v letech 1991-1992 dochází ke konstituování inspekce jako rezortní organizace, v letech 1992-1995 dochází ke hledání a k tvorbě odpovídající koncepce a po roce 1995 k realizaci této koncepce.

²⁹ Pozici školdozorce zastával vždy místní duchovní – děkan.

V současnosti ČŠI inspekční činností realizuje (dle čl. 3 Inspekčního a kontrolního řádu ČŠI, 2011):

- tematické šetření (podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona),
- hodnotící (podle § 174 odst. 2 písm. b) nebo c) školského zákona),
- nebo kontrolní činnost (podle § 174 odst. 2 písm. d) nebo e) školského zákona).

Z uvedeného je patrné, že se nenaplnuje záměr autorů Bílé knihy (2001), kdy společně s vládou ČR chtěli, aby ČŠI jako garant externí evaluace škol se významně podílela na přípravě, tvorbě a ověřování evaluačních postupů a nástrojů včetně stanovení standardů, kritérií a metodiky vnitřní evaluace. Stejně tak se nenaplnilo, aby dosavadní, převážně kontrolní, činnost byla v daleko větším rozsahu doplňována poradenskou a konzultační činností pomáhající školám v jejich vnitřní evaluaci a v zavádění nové evaluační kultury. Měla by nejen objektivně zjišťovat stav pedagogické práce na školách a podmínky, za kterých se vzdělávání uskutečňuje, pojmenovávat zjištěné nedostatky, ale i motivovat ředitele i učitele k úsilí o změnu. Nejen upozorňovat na oblasti, kde školy nevyužívají svých možností, ale i seznamovat je s pozitivními příklady a vzory.

V současnosti tak ČŠI vykonává inspekční činnost na základě plánu hlavních úkolů na příslušný školní rok (při tvorbě plánu hlavních úkolů využívá závěry předchozích školních inspekcí, požadavků ministerstva, s přihlédnutím k podnětům krajských úřadů, zřizovatelů škol a školských zařízení, ředitelů škol a školských zařízení a školských rad). Dle §2 vyhlášky č. 17/2005 Sb. ČŠI navrhuje každoročně k 15. červenci kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb (dále jen kritéria hodnocení ČŠI³⁰). Oba stěžejní dokumenty ČŠI schvaluje ministerstvo školství.

Kritéria hodnocení ČŠI

Dokumenty: plán hlavních úkolů a kritéria hodnocení ČŠI výrazně reflektují změny v prioritách vzdělávací politiky státu, často personifikované v osobách ministrů a ministryň školství, kteří obvykle kladou důraz na odlišné priority než jejich předchůdci. Od ledna 2005, odkdy platí vyhláška č. 17/2005 Sb., dle které má ČŠI povinnost navrhnout kritéria hodnocení ČŠI, se vystřídal na pozici ministra školství 8 osob. Za uplynulých 8 let tak došlo k výrazným, až turbulentním změnám toho, co vnímá stát jako podstatné a má se tedy hodnotit na školách (srov. Vašátková, 2006, s. 69).

³⁰ Označení kritéria je v určitém rozporu s chápáním Šustové (2009), která jím označuje nějaké objektivní (či subjektivní) měřítko, s jehož pomocí posuzuje nějaký předmět. ČŠI kritériem rozumí spíše oblast hodnocení, či činnosti školy.

Na základě porovnání kritérií hodnocení ČŠI pro školní roky 2005/2006³¹ až 2012/2013 (osm souborů kritérií hodnocení ČŠI)³² je možné uvést následující:

- soubory kritérií hodnocení ČŠI se rok od roku proměňují. Nicméně pro poslední tři školní roky jsou překvapivě shodná³³. Relativně stabilní kritéria hodnocení ČŠI byla také pro 2008/2009 a 2009/2010 – kritéria se téměř neměnila a došlo pouze k nepatrným, formálním úpravám;
- počet kritérií se pohybuje od 11 pro 2005/2006 až po 28 pro 2006/2007;
- v kritériích hodnocení ČŠI se relativně stabilně objevují „podmínky vzdělávání“:
 - „ředitel školy“ – uvedeno pro 2006/2007 až 2009/2010; pro 2005/2006 a 2010/2011-2012/2013 uvedeno jako „řízení školy“;
 - „strategie a plánování“ – uvedeno pro 2006/2007 až 2009/2010 a pro 2005/2006 jako „konceptní dokumenty školy“;
 - „personální podmínky“ – explicitně takto pojmenované;
 - „materiální podmínky“ – pouze pro 2007/2008 jsou vyjádřeny skrytě v kritériu „podmínky výuky a jejich využití“;
 - „financování/finanční předpoklady“ – není uvedeno pro 2006/2007 a 2007/2008;
 - „partnerství“ – uvedeno pro 2006/2007-2012/2013. Pouze pro 2005/2006 uvedeno jako „místní iniciativy: školská rada, zaměstnavatelé“;
 - „bezpečnost a ochrana zdraví dětí a žáků“ – takto pojmenované pro 2005/2006 až 2007/2008; v 2008/2009 a 2009/2010 pojmenované jako „zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů“;
- ve školních letech 2005/2006 až 2007/2008 a 2011/2012 kladla ČŠI důraz na výstupy a dopad „vlastního hodnocení školy“;
- v posledních pěti letech (2008/2009 až 2012/2013) klade ČŠI důraz u „průběhu vzdělávání“ na:
 - „rovný přístup ke vzdělávání“ – taktéž bylo uvedeno jako kritérium v 2006/2007 jako „podpora rovných příležitostí ke vzdělávání“;

³¹ V následujícím textu kapitoly bude z důvodů snazší čitelnosti označován školní rok pouze např. „2006/2007“ a ne „školní rok 2006/2007“

³² Jedná se o kritéria hodnocení ČŠI zveřejněná na webových stránkách ČŠI ve výročních zprávách ČŠI pro školní roky 2005/2006 až 2009/2010 a potom kritéria hodnocení ČŠI zveřejněná pro školní rok 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013.

³³ Přestože se neměnily názvy kritérií, tak se změnilo výrazně znaky splnění kritéria, které de facto určují, co se bude na školách hodnotit.

- efektivní organizaci vzdělávání – ve 2006/2007 vyjádřené pod kritérii „průběh vzdělávání“ a „organizování výuky“
- „(účinnou) podporu rozvoje osobnosti dětí/žáků/studentů“;
- hodnocení či účinnost „podpory rozvoje funkčních gramotností dětí/žáků/studentů“;
- „Výsledkům vzdělávání“ se ČŠI věnuje v posledních letech prostřednictvím kritéria pro 2010/2011-2012/2013 „systémové hodnocení celkových výsledků vzdělávání školy“, v letech 2008-2010 v kritériích „úroveň výsledků vzdělávání vzhledem k požadavkům RVP“ a „úspěšnost dětí/žáků/studentů“ a ve 2007/2008 uvedeném jako „úspěšnost dětí, žáků a studentů ve vzdělávacím programu“.

I přes identifikování relativně stabilních oblastí (viz výše), toho co je pro ČŠI, potažmo MŠMT podstatné při hodnocení škol, lze konstatovat, že pravidelné změny kritérií hodnocení ČŠI mohou způsobovat školám komplikace při řízení školy a neumožňují porovnání výsledků v čase (srov. Vašátková, 2006, s. 71; Odehnal, 2006, s. 77, Santiago a kol. 2012, s. 129).

ČŠI hodnotí školu jako celek (srov. Prášilová, 2008, s. 84-89). Jednotkou hodnocení je škola jako instituce či organizace. Inspekce již neposuzuje jako dříve výuku jednotlivých učitelů, kdy jednotkou hodnocení byla spíše vyučovací hodina (viz Drábek, 2011).

Škála hodnocení ČŠI

Kromě změn v kritériích hodnocení ČŠI mění v posledním desetiletí inspekce taktéž hodnotící škálu (viz tabulka 3). Pro období 2000 (Rukověť školního inspektora 2000³⁴) – 2004/2005 uvádí Vašátková a Tichá (2008, s. 580), že ČŠI používala při komplexní inspekci pro jevy posuzované ve vztahu k systému a organizaci chodu škol pětistupňovou hodnotící škálu (srov. Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2004/2005). V 2005/2006 ČŠI používá pro kritéria třibodovou hodnotící škálu (Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2005/2006). V 2006/2007 a 2007/2008 uplatňovala ČŠI pozměněnou třibodovou hodnotící škálu (Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2006/2007 a 2007/2008). V 2008/2009 přešla ČŠI z uplatňovaného třístupňového hodnocení k institucionálnímu hodnocení čtyř úrovněmu (Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009). V současnosti je stanovena k hodnocení taktéž čtyřstupňová hodnotící škála (Inspekční a kontrolní řád ČŠI, 2011), u které byly pro školní

³⁴ Rukověť školního inspektora – metodika inspekční činnosti obsahující soubor indikátorů, kritérií a nástrojů pro sledování a hodnocení škol v rámci tří druhů inspekci: komplexní, orientační a tematická.

rok 2010/2011 přejmenovány jednotlivé úrovně škály (Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2010/2011).

Tabulka 3 Změny v hodnotící škále ČŠI pro období 2000-2013

| 2000/2001 -2004/2005 | 2005/2006 | 2006/2007 -2007/2008 | 2008/2009 -2009/2010 | 2010/2011 -2012/13 |
|---|---|---|---|---|
| pětistupňová škála | tříbodová škála | tříbodová škála | čtyřstupňová škála | čtyřstupňová škála |
| <p> vynikající – zcela mimořádný, příkladný</p> <p> velmi dobrý</p> <p> dobrý</p> <p> vyhovující</p> <p> nevhovující – zásadní nedostatky, které ohrožují průběh výchovně-vzdělávacího procesu</p> | <p>+ příklad dobré praxe – použita metodika Výzkumného ústavu pedagogického</p> <p>0 standardní úroveň,</p> <p>- rizikový stav – zásadní nedostatky, které ohrožují vzdělávání, stav vyžaduje opatření</p> | <p>1 – Podprůměrný stav: převažuje podprůměrný, nepříznivý stav, rizika jsou až rizika jsou až nepřípustná, kritická,</p> <p>2 – Průměrný, funkční (standardní) stav</p> <p>3 – nadprůměrný (nadstandardní) stav: jednoznačně převažuje nadprůměrný (nadstandardní) stav, rizika jsou nevýznamná, zanedbatelná</p> | <p>a) Krizový stav odpovídající výmazu z rejstříku škol a školských zařízení</p> <p>b) Rizikový stav s možností nápravy v dané lhůtě</p> <p>c) Požadovaný stav</p> <p>d) Nadstandardní stav</p> | <p>1 – stav na výmaz z rejstříku (nepřípustná rizika)</p> <p>2 – odstranitelná rizika v určené lhůtě (závažná rizika)</p> <p>3 – požadovaný standard (odpovídá normě, formální chyby, rizika odstranitelná v průběhu inspekce)</p> <p>4 – příklad dobré praxe (regionální, nadregionální, mezinárodní úroveň)</p> |

Uvedené změny kladou zvýšené nároky na čtenáře inspekčních zpráv škol, pokud chce zjistit stav hodnocené školy a znemožňují vzájemné porovnání inspekčních zpráv v čase.

Metody hodnocení ČŠI

Stejně jako se proměňují kritéria a hodnoticí škála inspekce, tak se proměňují používané metody hodnocení ČŠI. Do roku 2005 byla inspekční činnost založena zejména na hospitacích (viz např. Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2003/2004 či 2004/2005).

V 2005/2006 poznatky z inspekční činnosti při komplexní inspekci získávali inspektoři využitím následujících zdrojů informací a metod jejich zjišťování (viz např. Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2005/2006):

- rozbor dokumentace škol,
- prohlídky prostor a materiálního vybavení škol,
- přímé pozorování teoretického i praktického vyučování, příp. průběhu odborné praxe,
- přímé pozorování různých soutěží a jiných akcí na podporu výuky,
- rozborů žakovských prací,
- rozhovory s řediteli škol, učiteli a s dalšími pedagogickými pracovníky,
- případné kontakty se zřizovateli škol,

a v tematicky zaměřených inspekcích navíc:

- rozhovory s poradními orgány ředitelů škol,
- rozhovory s žáky – cizinci,
- dotazníkové šetření s žáky, učiteli a řediteli škol.

Od 2006/2007 začala ČŠI navíc využívat:

- srovnávací (komparativní) analýzu, zejména k expertnímu posouzení souladu školního vzdělávacího programu a rámcového vzdělávacího programu,
- dotazníkové šetření s rodiči, příp. s dalšími partnery.

V současnosti dle Inspekčního a kontrolního řádu ČŠI (2011) se používají následující metody zjišťování:

- komparace textových analýz,
- komparace ekonomických ukazatelů,
- inspekční rozhovor,

- inspekční pozorování (inspekční prohlídka, inspekční hospitace),
- inspekční kvantitativní analýza (míra, četnost),
- inspekční dotazník (anketa),
- inspekční výpočty,
- analýza ekonomických ukazatelů,
- analýza personální dokumentace,
- analýza materiálních a personálních rizik,
- syntéza zjištění a dat,
- testování.

Personální zajištění ČŠI

Pro kvalitu hodnocení škol ČŠI je podstatné, kdo provádí inspekci. Dle §174 odst. 8 školského zákona školním inspektorem může být ten, kdo má vysokoškolské vzdělání, nejméně 5 let pedagogické nebo pedagogicko-psychologické praxe a splňuje předpoklady stanovené služebním zákonem³⁵, tj. je občanem ČR, dosáhne věku alespoň 18 let, má plnou způsobilost k právním úkonům, je bezúhonnou osobou, má zdravotní způsobilost a úspěšně vykonal úřednickou zkoušku.

V 2009/2010 působilo v ČŠI 240 školních inspektorů, 86 kontrolních pracovníků a 244 přizvaných externích odborníků z praxe. ČŠI navštívila v průběhu školního roku 2009/2010 celkem 4843 škol a školských zařízení a uskutečnila 11907 inspekčních hospitací ve výukových hodinách. ČŠI vydala 2136 inspekčních zpráv a 2 193 protokolů o kontrole, které jsou dokumenty neveřejnými (Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2009/2010). Inspekční činnost provádějí inspekční týmy v počtu nejméně dvou osob, vedené vrchním inspektorem, složené ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků a případně přizvaných osob (Inspekční a kontrolní řád ČŠI). Dle výše uvedených informací se tak každý inspektor účastnil v 2009/2010 minimálně 18 inspekci, tj. 1,5 inspekce za měsíc.

Na základě údajů vyžádaných od ČŠI podle zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, k 7. 6. 2011, lze charakterizovat ČŠI v období 2008-2010 z hlediska personálního zajištění následovně:

³⁵⁾ § 30 zákona č.218/2002 Sb., o službě státních zaměstnanců ve správních úřadech a o odměňování těchto zaměstnanců a ostatních zaměstnanců ve správních úřadech (služební zákon), v pozdějším znění.

- od roku 2008 do roku 2010 došlo k poklesu zaměstnanců z 545 na 515 k 31. 12. 2010, tj. o 5,5 %³⁶.
- ČŠI je stejně jako základní školství převážně feminizováno: v ČŠI je stabilně zaměstnáno cca 72 % žen a 28 % mužů.
- Kvalifikace pracovníků ČŠI odpovídá požadavkům školského zákona – vysokoškolské vzdělání má stabilně 80 % zaměstnanců ČŠI (zřejmě inspektoři a kontrolní pracovníci) a 11,5 % zaměstnanců má úplné střední odborné vzdělání, kde převahu tvoří ženy (cca 88 %) – pravděpodobně se jedná o administrativní pracovnice.
- V ČŠI jsou převážně zaměstnanci s rozsáhlými pracovními zkušenostmi – stabilně je zde zaměstnáno 75 % zaměstnanců ve věku 41-60 let, přičemž cca 60 % z nich tvoří zaměstnanci ve věku 51-60 let; cca 10 % je starších 61 let; do 30 let je cca 5 % zaměstnanců ČŠI.
- V letech 2008 a 2009 tvořili zaměstnanci pracující v ČŠI méně než 10 let 75 % z celkového počtu zaměstnanců, zbývajících 25 % zaměstnanců zde pracovalo 10-20 let. V roce 2010 se tento poměr změnil a v tomto roce pracovalo v ČŠI 10-20 let již 40 % zaměstnanců organizace.
- V ČŠI dochází k obměně zaměstnanců, např. v roce 2010 do ní nastoupilo 64 a 99 zaměstnanců odešlo od inspekce³⁷.

ČŠI uvádí informace o svých zaměstnancích a jejich vzdělávání naposledy v roce 2004. Dle Výroční zprávy ČŠI za školní rok 2003/2004 se pracovníci ČŠI vzdělávají prostřednictvím seminářů zaměřených na:

- pedagogickou a právní problematiku spojenou s evaluací škol,
- rozvoj a nácvik inspekční činnosti, odborných dovedností a znalostí,
- pracovní právní otázky a osvojování si právních předpisů pro výkon státní správy a samosprávy v oblasti školství a předpisů pro oblast výchovy a vzdělávání.

V tomto roce taktéž většina pracovníků ČŠI absolvovala e-learningový kurz Enviromentální minimum a v souvislosti se vstupem ČR do EU kurz Minimum o Evropské unii.

³⁶ Pro rok 2012 byl stanoven MŠMT pro ČŠI limit 530 pracovníků, což zahrnuje pracovníky i ze zrušeného ÚIV na ČŠI.

³⁷ Vyšší počet odchodů je zřejmě dán snižováním počtu pracovníků státní správy.

Na základě údajů vyžádaných od ČŠI k 7. 6. 2011 se lze v tabulce 4 seznámit s dalším vzděláváním pracovníků ČŠI.

Tabulka 4 Vzdělávání zaměstnanců ČŠI v období 2008-2010

| Názvy témat/akcí vzdělávání | 2008 | 2009 | 2010 |
|--|------|------|------|
| Vstupní vzdělávání úvodní | 25 | 39 | 27 |
| Vstupní vzdělávání následné | 38 | 78 | 31 |
| Správní řád | 6 | 2 | 12 |
| Základní manažerské vzdělávání | 22 | | |
| Jiné manažerské vzdělávání | 76 | 76 | 98 |
| Ostatní vzdělávání přispívající ke zkvalitnění inspekční činnosti | 386 | 333 | 467 |
| Jazykové vzdělávání | 42 | 55 | 37 |
| ICT | 18 | 479 | 6 |
| Vzdělávání v tématech kontrolní činnosti (stravování, bezpečnost a ochrana zdraví, účetnictví apod.) | 198 | 230 | 221 |
| Konference týkající se vzdělávání | | | 10 |

Z uvedeného je zřejmé, že ČŠI se snaží vzdělávat své zaměstnance, aby mohli vykonávat inspekční a kontrolní činnost. Uvedené údaje však nevyovídají více o charakteru vzdělávacích akcí, tj. v jakém byly rozsahu, jaký byl jejich přesný obsah, kdo a jak vzdělával, zdali a případně jak probíhalo ověřování znalostí vzdělávaných, jaká byla motivace vzdělávaných apod.

Inspekční činnost

Inspekční činnost na školách je popsána v Inspekčním a kontrolním řádu ČŠI (2011) a dělí se na tři fáze (srov. Vašátková, Tichá, 2010):

1. **Příprava:** Inspekční tým seznamuje ředitele školy alespoň s týdenním předstihem před zahájením inspekční činnosti na místě s předmětem inspekční činnosti,

termínem zahájení inspekční činnosti na místě a předpokládaným termínem jejího ukončení, s časovým plánem, se seznamem požadované dokumentace školy, s požadavky na zajištění inspekční činnosti a s dalšími okolnostmi, které jsou významné z hlediska provedení inspekční činnosti a získání objektivních výsledků (např. technické a prostorové zabezpečení). V rámci přípravy se inspekční tým seznamuje se školou prostřednictvím analýzy potřebných dokumentů veřejně přístupných (statistické formuláře, výkazy, výpis z rejstříku škol a školských zařízení, výroční zpráva, školní vzdělávací program apod.).

2. **Výkon:** Inspekční tým zjišťuje stav školy dle předmětu inspekční činnosti, ověřuje údaje zjištěné při přípravě inspekční činnosti a shromažďuje doklady prokazující zjištěné skutečnosti. K tomu používá metody zjišťování uvedené výše.
3. **Vyhodnocení:** Již v průběhu inspekční činnosti inspekční tým informuje školu o probíhající inspekční činnosti a o dílčích a předběžných závěrech. Informace z inspekce zaznamenává inspekční tým do inspekční zprávy.

K diskusi:

Má se ČŠI zabývat pouze kontrolou, hodnocením či monitoringem, jak je naznačeno výše, nebo by se měla zaměřit také na poradenskou a konzultační činnost, jak ji avizoval Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (2001)? Jaký by měl být přístup ČŠI?

Současná praxe ČŠI je založená na právním pozitivismu, tj. doslovném, formalistickém (do jisté míry alibistickém) výkladu paragrafů školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) vztahujících se k činnosti ČŠI. Proto se ČŠI brání vykonávat poradenské, metodické či konzultační činnosti vůči školám s odůvodněním, že jí to neukládá školský zákon a nejde tak cestou přirozeného práva, které je do jisté míry nezávislé na vůli zákonodárců a vychází dle Přirozené právo (2011) z přirozenosti člověka, společnosti (ius naturale), rozumu (ius rationale) nebo z ustanovené božské autority (lex divina). V tomto případě, kdy školy získaly udělením právní subjektivity školám autonomii (1. 1. 2003) a později i pedagogickou autonomii (1. 1. 2005, kdy vstoupil v platnost Školský zákon), by bylo přirozeností, aby se ČŠI snažila školám radit a metodicky je vést nejméně při evaluačních činnostech, tedy při vykonávání vlastního hodnocení školy. Současná praxe tomu však neodpovídá. Otazník tak visí nad tím, kdy ČŠI začne klást dostatečný důraz na strategie zaměřené na podporu zlepšování kvality výuky a učení a dosahování lepších výsledků žáků

včetně zlepšování práce a výsledků těch škol, které to nejvíce potřebují, než jak se soustředí pouze nad dodržováním zákonných norem (srov. Santiago et al., 2012, s. 128).

Na druhou stranu tento stav může být způsoben zkušeností s kontrolními orgány vykonávajícími činnost před rokem 1989 a jedná se tak o jistou míru reakce na to, aby kontrolní orgán reprezentující stát vykonával pouze to, co je mu uloženo zákonem a nebyl nějakým způsobem proaktivní (kdy před rokem 1989 byla zejména ideologická proaktivita inspektorů chápána učiteli jako negativní).

Dalším aspektem pozitivistického přístupu je zjištění, že inspekce podnikla mnoho kroků, aby měření, testování výsledků vzdělávání žáků bylo součástí její činnosti³⁸. Tyto kroky dokládá např. projekt NIQES jehož součástí je testování v 5. a 9. ročnících ZŠ, či „pohlčení“ části Ústavu informací ve vzdělávání v roce 2011. Nezodpovězenou otázkou tak zůstává, kdy ČŠI bude pověřena vedením Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání. Tj. zdali se bude taktéž zabývat ověřováním výsledků vzdělávání a přebere tak zajištění „státní“ maturitní zkoušky. Model, kdy inspekce při hodnocení škol ověřuje i výsledky vzdělávání není v Evropě neobvyklý – toto pojetí je zavedeno např. v Nizozemí³⁹. Nicméně v případě ČŠI vzbuzuje tato možnost (při současné netransparentnosti metodiky hodnocení škol a při nejasnosti metod z hlediska metodologie) spíše otázku, zda se jedná o správný krok vzdělávací politiky směrem ke zlepšení poskytovaného vzdělávání školami.

4.2. Hodnocení škol zřizovatelem

Jak již bylo zmíněno výše, zřizovatel je kromě ČŠI dalším subjektem, který může hodnotit školy. **PROČ** však byl tento prvek evaluace zakomponován do školského zákona? Proč mohou zřizovatelé hodnotit od roku 2005 školy? V Důvodové zprávě k návrhu zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2004) nalezneme pouze: „Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel, požaduje se však, aby kritéria, podle nichž bude školu nebo školské zařízení hodnotit, byla předem veřejně známá“, což neodůvodňuje, proč tomu má být. Částečnou odpověď nabízí Bílá kniha (2001, s. 92), kde v rámci průběžného strategického cíle „Monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání“ bylo navrženo opatření 3.1.: „Dobudovat evaluační a informační systémy regionálního školství“ a uvedeno, že „Další

³⁸ Školský zákon ukládá ČŠI zjišťovat a hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání.

³⁹ Inspectie van het Onderwijs – Nizozemská inspekce vzdělávání (<http://www.onderwijsinspectie.nl/>)

formy externí evaluace (také za účasti sociálních partnerů) budou uplatněny i na úrovni krajů a celého vzdělávacího systému a budou využívány pro přípravu dlouhodobých záměrů rozvoje a pro výroční zprávy.“ Role zřizovatelů při hodnocení škol zde však není explicitně uvedena. Coby součást evaluačního systému se dá pouze vytušit. Účelem hodnocení školy zřizovatelem podle MŠMT je: „především zvyšování kvality poskytování vzdělávání“ (Hodnocení školy ..., 2011).

Po otázce PROČ zřizovatel hodnotí školy, následuje otázka: **JAK** zřizovatelé hodnotí školy? Tj. jsme v oblasti metaevaluace. Tedy zda jde o hodnocení kvalitně provedené – je zřejmý cíl hodnocení, jsou stanovena oprávněná a logická kritéria, odpovídající indikátory, využity vhodné metody hodnocení a data jsou získávána prostřednictvím transparentních evaluačních nástrojů⁴⁰, nebo se jedná o hodnocení nahodilé za použití nástrojů, jež spíše evokují „věštění z křišťálové koule“? Je zřejmé, že toto závisí na znalostech a dovednostech zřizovatelů a jejich pracovníků. V případě veřejných škol ať už zřizovaných pod taktovkou kraje, obce, nebo svazku obcí budou významnou roli při hodnocení škol v kladném i záporném slova smyslu hrát lokální politické a osobní zájmy představitelů zřizovatele.

Při hledání odpovědi také musíme rozlišit, jaké zřizovatele máme na mysli. Zda jde o ministerstvo (MŠMT, Ministerstvo obrany, Ministerstvo vnitra, Ministerstvo spravedlnosti, Ministerstvo zahraničních věcí), kraj, obec nebo svazek obcí, jinou právnickou osobu (např. církev, soukromý zřizovatel) nebo fyzickou osobu (soukromý zřizovatel). Lze předpokládat, že pravděpodobně např. kraj vybavený školským odborem složeným z řady úředníků dříve působících ať už v roli učitele či vedoucího pedagogického pracovníka, bude mít kvalitnější hodnocení než samospráva obce, jejíž členové mají se školstvím laické zkušenost v roli žáka/studenta (v dětství a mládí) a často i jako rodiče.

Současný stav hodnocení škol zřizovatelem v ČR

V empirických šetřeních výzkumníků zabývajících se vzdělávací politikou či školským managementem je kvalita hodnocení škol zřizovatelem stranou zájmu. Pouze Vašátková (2006, s. 69) stručně informuje, jak zřizovatelé provádí externí evaluaci od roku 2003.

⁴⁰ Evaluační nástroje odpovídají požadavkům např. amerických Standardů pro pedagogické a psychologické testování (2001) či požadavkům standardů vydaných Evropským sdružením psychologických asociací (k dispozici ke stažení na <http://www.efpa.eu/professional-development/tests-and-testing>), včetně kritérií recenzních posudků v českém překladu). Ke kvalitě evaluačních nástrojů se vyjadřuje nově Chvál (2011).

Jelikož lze předpokládat, že své školy budou hodnotit především kraje, resp. školské odbory krajských úřadů (jako nejvýznamnější zřizovatelé v ČR), zaměřím pozornost na to, co k hodnocení škol zřizovatelem uvádí v posledních letech ve svých koncepčních dokumentech (krajské dlouhodobé záměry vzdělávání a vzdělávací soustavy, výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji), případně na webových stránkách odborů školství příslušného kraje.

Za průkopníka mezi kraji v hodnocení škol zřizovatelem lze do jisté míry považovat Moravskoslezský kraj, který v období 2006-2007 prostřednictvím Metodického a evaluačního centra, o.p.s. (MEC) realizoval pilotní projekt „Hodnocení škol zřizovatelem“. Jeho cílem bylo ověřit ucelený systém hodnocení středních škol zřizovatelem. V rámci projektu byla vytvořena metodika (soubor kritérií) hodnocení škol, která umožňuje zřizovateli připravit týmy hodnotitelů a získávat komplexní informace o stavu škol. Projektu se zúčastnilo 9 středních škol. Hodnocení bylo zaměřeno na tři oblasti: řízení školy, vzdělávací proces a školní klima.

Zlínský kraj realizoval v období 21. 12. 2009-30. 11. 2012 z rozpočtu ESF a státního rozpočtu ČR individuální projekt ostatní s názvem „Zavádění evaluačních nástrojů pro zlepšování kvality vzdělávání ve Zlínském kraji“ (Zavádění ..., 2011). Cílem „zavedení systému hodnocení škol ve Zlínském kraji zřizovatelem“. Klíčovou aktivitou projektu bylo provedení hodnocení 57 středních škol Zlínského kraje, do kterého se mělo zapojit 3 420 žáků. Výsledky měly být následně vyhodnocovány a zpracovány pro účely hodnocení škol zřizovatelem. Školy v projektu pracovaly s vybraným evaluačním nástrojem, jenž jim měl poskytovat evaluační zprávu zaměřenou na následující oblasti: oblast efektivit učení, atmosféry vztahů, ohrožení rizikovými jevy, silné a slabé stránky školy apod. (Fialová, 2011). Dodavatelem tohoto evaluačního nástroje byla firma DAP Services a.s., která prostřednictvím tzv. techniky barvově-slovních asociací (BSA) založené na elektronickém zpracování Lüscherova barvového testu, „snímá“ školy (DAP Services, 2011), někdy taky nazývané Barvy života⁴¹. Jaká jsou kritéria hodnocení škol, se nelze z popisu projektu ani

⁴¹ O jaký evaluační nástroj jde se však ani z webových stránek poskytlující firmy nedozvídáme. Že jde o **údajnou** diagnostickou metodu je zřejmé ze stanoviska zástupců Unie psychologických asociací ČR k metodě „Barvy života“ datované k 15. 11. 2012 (Stanovisko Unie ..., 2012), kde v 9 bodech experti UPA ČR objasňují odborné postoje k údajné metodě. Vypovídající je následující 1. bod: Metoda v žádném z odborných parametrů nesplňuje požadavky na standardní diagnostický nástroj“ a 9. bod stanoviska: „Metoda je problematická jako celek a neměla by být používána. Stojí na falešných předpokladech, není proto možné ji ani "opravit" nebo "lépe doložit". K tomuto stanovisku se 13. 2. 2013 připojilo i MŠMT, kdy doporučuje odborné veřejnosti seznámit se s negativním stanoviskem UPA ČR k metodě Barvy života (Informace MŠMT..., 2013).

z webových stránek dodavatele evaluačního nástroje dozvědět. Taktéž odborná veřejnost nebyla doposud seznámena s testovou dokumentací, kde by bylo uvedeno racionále testu, doporučené způsoby použití testu, podklady potvrzující správnost těchto způsobů a údaje usnadňující interpretaci, popisné statistiky, statistické analýzy, které poskytují důkazy reliability a validity testu, případně normy a popis standardizace testu. Proto toto hodnocení zřizovatelem lze považovat za značně kontroverzní a netransparentní.

Z dalších krajů se k hodnocení škol ve svých dlouhodobých záměrech z roku 2008 vyjadřují

k hodnocení škol zřizovatelem:

- Královehradecký kraj chtěl v roce 2008 zahájit práce na vytvoření vlastního komplexního systému hodnocení škol a školských zařízení. Nicméně už neuvádí, o jaký systém se jedná.
- Karlovarský kraj uvádí, že při hodnocení činnosti škol bude posuzováno, jak ředitel školy přijímá opatření ke zlepšení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, jakou míru podpory rozvoje žáků škola zabezpečuje a jak je uplatňována demokratizace školy. Důležitým kritériem hodnocení ředitelů škol bude úroveň práce ředitele školy s výsledky monitorování kvality školy.

Ostatní kraje⁴² (Hlavní město Praha, Jihočeský kraj, Jihomoravský kraj, kraj Vysočina, Liberecký kraj, Olomoucký kraj, Pardubický kraj, Plzeňský kraj, Středočeský kraj, Ústecký kraj) ve svých dlouhodobých záměrech z roku 2008 neuvádějí v pasážích věnovaných hodnocení kvality vzdělávání k hodnocení škol zřizovatelem jakoukoliv zmínku. Tj. na rozdíl od předešlých 4 krajů (Karlovarský kraj, Královehradecký kraj, Moravskoslezský kraj, Zlínský kraj) záměr hodnotit v následujícím období zřizované školy nezmiňují. V kapitolách věnovaných hodnocení kvality vzdělávání pouze deklarují podporu zjišťování výsledků vzdělávání, zavádění systémů řízení kvality (např. ISO 9001:2000, TQM, CAF) a vlastnímu hodnocení škol a uvádějí, že hodnotí ředitele škol.

V roce 2012 zveřejnily kraje dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy pro období 2012-2016. 4 kraje v dlouhodobých záměrech deklarují své aktivity v hodnocení škol zřizovatelem:

⁴² abecedně řazeno

- Liberecký kraj chce provádět pravidelné hodnocení kvality vzdělávání škol a školských zařízení, které zřizuje.
- Moravskoslezský kraj má dvě priority: a) přípravu a realizaci projektu z OPVK, jehož cílem bude zavedení systému hodnocení škol zřizovatelem (v závislosti na zaměření vyhlášených výzev); b) realizaci projektu Zajišťování nabídky vzdělávání pro zřizovatele škol v oblasti hodnocení škol.
- Kraj Vysočina chce: „Posilovat proces vlastního hodnocení škol a proces hodnocení škol zřizovatelem jako systémové nástroje zvyšování kvality vzdělávacího procesu, a to zejména prostřednictvím vzdělávání, poradenství a přenosu zkušeností, a dále pak využívat další standardizované nástroje pro porovnávání výsledků vzdělávání a multikriteriální hodnocení činnosti škol.“
- Zlínský kraj hodlá pokračovat ve vytváření regionálního systému hodnocení středních škol zřizovatelem prostřednictvím projektu „Zavádění evaluačních nástrojů pro zlepšování kvality vzdělávání ve Zlínském kraji“.

Ostatních 10 krajů⁴³ (Jihočeský kraj, Jihomoravský kraj, Karlovarský kraj, Královehradecký kraj, Olomoucký kraj, Pardubický kraj, Plzeňský kraj, Praha, Středočeský kraj, Ústecký kraj) ve svých dlouhodobých záměrech z roku 2012 neuvádějí v pasážích věnovaných hodnocení kvality vzdělávání k hodnocení škol zřizovatelem jakoukoliv zmínku. Některé kraje deklarují pouze podporu vlastního hodnocení školy, nebo že budou hodnotit ředitele škol.

Jak provádí hodnocení školy zřizovatelem ostatní zřizovatelé – města, městyse, vesnice, svazky obcí, soukromí zřizovatelé, církve? Je zřejmé, že přístupy jednotlivých zřizovatelů k hodnocení, se budou výrazně lišit, v zásadě je však možné rozdělit do 3 kategorií (obrázek 8):

⁴³ abecedně řazeno

Obr. 8 Škála přístupu zřizovatelů k hodnocení škol

| Transparentní přístup | | Spíše netransparentní přístup | | Neinformovaný přístup |
|--|-----|---|-----|--|
| Zřizovatel hodnotí školu a informuje veřejnost o svém hodnocení včetně metodiky a výsledků hodnocení | ... | Zřizovatel hodnotí školu a způsob hodnocení není veřejnosti známý | ... | Zřizovatel nerealizuje hodnocení školy |

Za příklad transparentního přístupu lze považovat např. městskou část Prahy 6 (Školství a vzdělávání, 2011), jež realizuje hodnocení „svých“ mateřských a základních škol, zveřejňuje výstupy pravidelné evaluace (za rok 2007 a 2010), zveřejňuje metodiku evaluace činnosti škol (MŠ, ZŠ) včetně zdrojů informací, sledovaných ukazatelů a harmonogramu evaluace v oblasti pedagogicko – organizační a komunitní a taktéž zveřejňuje metodiku evaluace ekonomické činnosti základních a mateřských škol (obsahuje oblasti hodnocení, způsob bodování oblastí). Pokud zřizovatel uplatňuje spíše netransparentní přístup či neinformovaný přístup, tak veřejnost, ať už odborná či laická, se může dobrat pouze k informacím o hodnocení školy příslušným zřizovatelem prostřednictvím poskytování informací podle zákona č. 106/1999 Sb. o svobodném přístupu k informacím.

Hodnocení škol zřizovatelem dle výpovědi škol

O hodnocení škol zřizovatelem se taky můžeme dozvědět z toho, jak samotné školy vnímají toto hodnocení. V rámci projektu Cesta ke kvalitě (2012) bylo na podzim 2009 realizováno šetření – hodnocení přístupu zřizovatele k hodnocení školy zástupci škol (Černý, 2010). V rámci krajských konferencí projektu byly shromážděny vyplněné anketní formuláře od 552 respondentů (63 % ředitelé škol, 25 % zástupci ředitele škol, 10 %

učitelé, 1 % inspektoři a 1 % zástupci zřizovatelů) z různých typů škol (MŠ, ZŠ, ZUŠ, G, SOŠ, SOU) a organizací (např. ČŠI). 51 % respondentů hodnotilo přístup zřizovatele k hodnocení školy za vyhovující, 19 % za nevyhovující a 30 % se nedokázalo vyjádřit (odpověď „nevím“). Nicméně to, zdali vyhovujícím přístupem pro školy bylo to, že kraj školy nehodnotí, nebo hodnotí kvalitně, se ze šetření již nedozvídáme. Stejně tak nevíme, jestli nevyhovující přístup znamená, že kraj nehodnotí školy, nebo hodnotí zaujatě, zmateně, podle špatných kritérií, odlišně než samotná škola apod.

Doporučení k hodnocení škol zřizovatelem

Jak již bylo uvedeno, přístup zřizovatelů k hodnocení škol je pestrý a samotné MŠMT v Hodnocení školy a školského zařízení prováděné zřizovatelem podle ust. § 12 odst. 5 školského zákona (2011) pouze doporučuje, že by zřizovatel měl:

- vyžadovat pouze údaje odpovídající účelu a předmětu hodnocení;
- vyžadovat pouze údaje, které nemá k dispozici z jiného právního titulu;
- provádět hodnocení způsobem, který hodnoceného zbytečně nezatěžuje;
- provádět hodnocení ve spolupráci s hodnoceným;
- dodržovat pravidla ochrany osobních údajů;
- kritéria hodnocení škol a školských zařízení předem zveřejnit.

V rámci metodické podpory a zlepšování evaluační kultury ve vzdělávání zveřejnil v květnu 2011 projekt Cesta ke kvalitě Doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol (2011). V tomto doporučení uvádí: obecné přístupy k hodnocení škol zřizovatelem, zdroje informací pro hodnocení a doporučuje kritéria. K účelu hodnocení uvádí: „Hodnocení práce škol zřizovatelem je součástí průběžné aplikace kontrolního systému zřizovatele, sledujícího efektivní využívání finančních prostředků a plnění hlavního účelu a předmětu činnosti, pro který jsou školy zřízeny, tj. plnění veřejné služby poskytováním předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání.“ Kritéria hodnocení člení do následujících oblastí:

1. podmínky ke vzdělávání,
2. průběh a výsledky vzdělávání,
3. klima ve škole, spolupráce s rodiči a dalšími subjekty,
4. vedení a řízení školy,
5. výsledky práce školy vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

Jak toto doporučení využijí zřizovatelé? Zdali se zlepšila evaluační kultura mezi zřizovateli? Jestli dojde ke zvýšení transparentnosti evaluačních aktivit zřizovatelů? To už jsou otázky, na které odpoví budoucí chování zřizovatelů.

4.3. Certifikace škol

V současné době, kdy dochází k demografickému poklesu žáků na školách a řada škol je tak vystavena vnějšímu tlaku spojeného s otázkou jejich existence, se školy snaží získat důkazy o kvalitě poskytovaného vzdělávání žáků. Proto se některé školy vydaly cestou získání certifikátu, tj. prochází procesem vedoucím k získání oficiálního ověření, tzv. certifikací. Certifikace se vztahuje k potvrzení některých vlastností objektu, osoby či organizace. Potvrzení je často poskytováno v nějaké formě externího přezkoumávání, vzdělávání a hodnocení (Certification, 2011). Ve výkladovém slovníku Kvalita a hodnocení ve vzdělávání (2011) certifikací M. Kocanda označuje „proces pevně stanovených kroků, jehož výsledkem je uznání či neuznání platnosti, spolehlivosti, věrohodnosti sledovaného jevu“.

Současný stav certifikace škol v ČR

V případě škol se v současné době dá hovořit o inflaci certifikátů. S certifikací je nejčastěji spojováno potvrzení, že systém řízení kvality organizace vyhovuje požadavkům normy jakosti ISO 9001:2000. Dále jsou využívány certifikace organizacemi, které vedou např. k těmto certifikátům:

- „Férová škola“ je označení pro školu (MŠ, ZŠ), která má zavedeny principy inkluzivního vzdělávání, tj. individuálně integruje žáky a snaží se vytvářet spravedlivé prostředí pro všechny děti a snaží se využít potenciálu každého jedince. Škola získává certifikát po splnění podmínek (kritérií zveřejněných na webových stránkách projektu) a po návštěvě certifikační komise. Certifikát udělila Liga lidských práv (Férová škola, 2013) 23 školám.
- „Zdravá škola“, nebo také „Škola podporující zdraví“ je označení pro školy (MŠ, ZŠ, SŠ) zapojené do programu Škola podporující zdraví, realizovaného Centrem zdraví a životních podmínek Státního zdravotního ústavu. V praxi školy to znamená, že všechno, co se ve škole dělá záměrně (záměrné kurikulum, školou organizované činnosti), a rovněž všechno, co se v ní děje živelně (skryté

kurikulum, kultura či ethos školy), se pedagogové učí promýšlet a ovlivňovat pod zorným úhlem obou pólů možných důsledků, jaké má působení školy na zdraví svých lidí – žáků, pedagogů, zaměstnanců, rodičů, spoluobčanů v obci – důsledků pozitivních (protektivních, podporujících zdraví) a negativních (rizikových, ohrožujících zdraví) (Zdravá škola, 2011).

- „Ekoškola“ je označení pro školu (MŠ, ZŠ, SŠ), jejíž žáci snižují ekologický dopad školy a svého jednání na životní prostředí a zlepšují prostředí ve škole i jejím okolí. V současnosti je do programu zapojeno cca 220 škol. Audit prověřující splnění kritérií (kritérií zveřejněných na webových stránkách projektu) pro získání titulu „Ekoškola“ provádí nevládní organizace Sdružení TEREZA (Program Ekoškola, 2013).
- Certifikát IES udílí mezinárodní organizace International Education Society Ltd. Organizace certifikuje vzdělávací instituci a její vzdělávací programy (Projekt Certificate, 2013). V současnosti je certifikováno 53 škol v ČR. O tom jak organizace certifikuje vzdělávací organizace a vzdělávací programy, však na webových stránkách organizace nejsou uvedené informace.
- Tři „certifikáty kvality soukromé školy“ udílí Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska. První stupeň spočívá ve splnění kritérií při hodnocení školy provedeného na základě vyplněných dotazníkových formulářů a předložených kopií vybraných dokladů (od roku 2006 je držitelem certifikátu kvality 30 škol). Ve škole je realizována osobní návštěva zástupci hodnotící komise. Komise posuzuje institucionální úroveň školy, zavedení vnitřních aktů řízení, vybavení školy a úroveň prezentace školy. Pedagogický proces je hodnocen prostřednictvím zpráv ČŠI. Aby škola získala druhý stupeň, tak musí ještě získat certifikát podle norem 9001 a označení ve zprávě ČŠI jako "příklad dobré praxe" vynikající, příkladná, nebo se stupněm hodnocení "velmi dobrý" nebo "vynikající", resp. úroveň je vynikající, nadstandardní (držitelem Top certifikátu kvality jsou 3 školy). Ke třetímu stupni „Zlatý certifikát kvality“ je nutno ještě získat certifikát podle norem ISO 9004 a ISO 14 001, což se již povedlo 29 školám.

V letech 1995-2000 bylo certifikováno Sdružením škol vyššího studia 20 vyšších odborných škol certifikátem vysoké kvality a certifikátem kvality. Cíli programu bylo:

- zprostředkovávat veřejnosti informace o kvalitě jednotlivých VOŠ a jejich studijních oborů,

- poukázat na ty školy, které splňují nároky na kvalitní vyšší odborné studium a u nichž čeká uchazeče o studium minimální riziko, že zvolí špatně,
- napomáhat školám při jejich rozvoji.

V rámci certifikace probíhalo vnější hodnocení kvality prováděné evaluační komisí v osmi krocích (EVOS ..., 2011):

- 1) prostudování sebeevaluační zprávy zpracované danou školou;
- 2) přípravná schůzka komise;
- 3) návštěva evaluační komise na škole;
- 4) zpracování návrhu znění zprávy evaluační komise;
- 5) předání zprávy evaluační komise škole k připomínkovému řízení;
- 6) zpracování konečného znění zprávy evaluační komise včetně vyjádření hodnocené školy;
- 7) rozhodnutí Řídící rady (potvrzení rozhodnutí komise)
- 8) vystavení certifikátu kvality EVOS.

Evaluační komise byla obvykle 4 členná a v optimálním případě byla zastoupena jedním:

- odborníkem z hospodářské či sociální praxe;
- zástupcem vysoké školy obdobného zaměření a obdobného typu studia na VŠ jako je posuzovaný studijní program;
- odborníkem schopný posoudit řízení a vývoj školy i studijního oboru z pohledu rozvoje postsekundárního vzdělávacího systému jako celku;
- zástupcem jiné vyšší odborné školy z oboru.

Výsledkem práce komise bylo zprostředkování informací veřejnosti o kvalitě VOŠ a poskytnutí zpětné vazby škole prostřednictvím evaluační zprávy. Na rozdíl od všech předchozích zmíněných certifikací jsou vnější evaluační zprávy VOŠ zveřejněny a dostupné prostřednictvím webových stránek.

O Národní cenu kvality ČR, ocenění udíleného firmám a organizacím veřejného sektoru v rámci Národní politiky kvality ČR⁴⁴ se mohou školy ucházet prostřednictvím Sdružení

⁴⁴ Národní politika kvality je souhrn metod a nástrojů ovlivňování jakosti výrobků, služeb, činností v rámci národní ekonomiky a služeb veřejné správy, přijatý usnesením vlády ČR č. 458 ze dne 10. 5. 2000. Cílem programu Národní politiky kvality je vytvořit v České republice prostředí, ve kterém je kvalita přirozenou součástí života společnosti.

pro oceňování kvality. Ocenění je založené na hodnocení organizace externími hodnotiteli dle modelu excellence EFQM⁴⁵.

Nejznámější certifikací mezi organizacemi a veřejností je audit souladu systému řízení kvality organizace s normami řady ISO 9000, převážně ISO 9001:2000. Vašátková a Michek (2010b) uvádějí, že certifikace se stává nejen marketingovou výhodou, ale v řadě případů se jedná i o nutnou podmínku pro oslovení určitých zákazníků (certifikát může být např. podmínkou pro to, aby se firma mohla přihlásit do výběrového řízení na určitou zakázku, je nezbytná pro jednání se zahraničními partnery apod.). Normy řady ISO 9000 jsou založeny na osmi obecných zásadách, směřodatných zejména pro vrcholový management a platných pro jakýkoliv typ organizace: 1) zaměření na zákazníka, 2) vedení, 3) zapojení pracovníků, 4) procesní přístup, 5) systémový přístup k managementu, 6) neustálé zlepšování, 7) rozhodování na základě faktů, 8) vzájemně výhodné dodavatelské vztahy. Výchozí snahou je orientace na zákazníka, jejíž podstatou je poznat současné a budoucí potřeby zákazníků a plnit dodávanými výrobky a/nebo službami jejich požadavky či dokonce překonávat jejich očekávání (Veber, 2007, s. 72). Na závěr certifikace probíhá certifikační audit akreditovaným nezávislým certifikačním orgánem. Pro oblast vzdělávání byla v roce 2003⁴⁶ zpracována a vydána metodika ISO/IWA 2:2003 jako směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 ve vzdělávání.

Aktuálním stavem zavedení nejen norem ISO 9001:2000 v prostředí škol se ve svém šetření zabývala Kmentová (2010). V červenci 2010 prováděla analýzu webových stránek 1361 středních škol, z nichž 71 na nich uvedlo informaci o zavedení (případně certifikaci) systému řízení jakosti. Dále konstatuje, že soukromé školy mají některý ze systémů řízení kvality zaveden významně častěji než školy veřejné. Převaha soukromých škol nad veřejnými pravděpodobně koresponduje i s iniciativou Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska (viz výše) a s programem Svazu českých a moravských spotřebních družstev, který jako zřizovatel soukromých odborných škol rozhodl v roce 2007 o zavedení systému managementu jakosti podle norem řady ISO 9000 na všech svých 11 školních zařízeních (Politika kvality, 2007). Důvodem toho může být, že soukromé školy musejí daleko více bojovat s konkurencí škol veřejných, a mohou tedy využít zavedení systému řízení jakosti jako konkurenční výhodu a složku posilující marketing. V závěrech své práce

⁴⁵ Model pro řízení kvality vytvořený Evropskou nadací pro management kvality, skládající se ze 14 významných evropských firem (převážně automobilní koncerny) v roce 1991.

⁴⁶ Pracovní zasedání v Acapulcu za vedení Národní komise pro normalizaci systémů managementu jakosti (COTENNSISCAL), mezinárodní organizací pro normalizaci (ISO).

uvádí, že zavádění systému řízení kvality v českých středních školách (5 % škol má zaveden, příp. certifikován systém řízení jakosti) je v současnosti teprve v začátcích. Přestože v oficiálních státních dokumentech je proklamována podpora managementu kvality, proces zavádění systému řízení kvality se českých středních škol zatím výrazně nedotkl. Je to způsobeno pravděpodobně i tím, že v této oblasti neexistuje jasně deklarovaná společenská objednávka.

4.4. Historický vývoj externí evaluace škol realizované partnery na stejné úrovni

Návštěva škol kolegy učiteli z jiných škol není novým prvkem v rozvoji škol. K návštěvám škol učiteli z jiných škol, uskutečňováním hospitací a diskusí docházelo v Československu již za první republiky. Předmětem zájmu byly především reformní pokusné školy, které byly zřízeny se souhlasem příslušných školních úřadů v Praze: v Nuslích, Michli a Hostivaři; ve Zlíně a v Humpolci a které zahájily svoji činnost 1. září 1929. Jednalo se o školy, které představovaly státem řízené reformní hnutí, koordinované reformní komisí vedenou Václavem Příhodou. Jednalo se o činné školy, kde byl kladen důraz na samoučení a testování žáků. Byla zde ověřována projektová výuka, jednalo se o školy daltonské, winnetské soustavy a dalších prvků reformních škol. Toto potom bylo předmětem zájmu nejrůznějších návštěv. Ve výročních zprávách škol lze kontinuálně nalézt informace o tom, jak školy navštěvovali pracovníci ministerstva školství a osvěty (MŠANO), významné osobnosti veřejného života, odborníci ze zahraničí, tuzemska, kandidáti a kandidátky učitelských ústavů, ale i učitelé z jiných škol. Při návštěvách učitelů se jednalo o hromadné exkurze, menší skupiny a jednotlivce z různých okresů Československa. Např. pokusnou školu ve Zlíně navštívilo 600 učitelů ve školním roce 1929-30. Ve šk. r. 1934-35 v pokusné diferencované měšťanské škole ve Zlíně bylo na návštěvě delší než tři týdny 17 osob. Vladimír Konvička (1934) potom popisuje v páté výroční zprávě této školy ze šk. r. 1933-34, kdo školu navštívil a jakou zpětnou vazbu ji poskytl, příp. co o škole řekl/napsal. Podobné informace jsou poskytovány o pokusné reformní škole I. Stupně v Praze XIV. – Nuslích.

Ve stejné době, co zahájily svoji činnost pokusné školy, diskutují na stránkách časopisu Školské reformy ve zprávách A. Votava a F. Koncer o užitečnosti hospitací a jejich co nejlepšího naplnění v návaznosti na povinnost hospitací, kterou ukládal školám § 134 Řádu školního a vyučovacího, píší, že by jako nejlepší byly hospitace vzájemné, jimiž: “Zavládla by opravdová demokracie, ulámaly by se hroty hospitací. Kolegové by se učili jeden od

druhého a zdokonalovali vzájemně ku prospěchu žactva; Bylo by hodně látky k pedagogickým rozhovorům v učitelských konferencích.” (Koncer, 1929). Vzájemné hospitace s poukazem na hospitace zkušených profesorů u nastupujících kolegů (čekatelů), ale i doporučení samotných vzájemných hospitací, co by *zdroj ušlechtilého závodění, hlavně v metodice* popisuje J. Bezdíček⁴⁷ (1938) v Pedagogické encyklopedii. Dále uvádí, že na školách průmyslových a odborných *jsou povinni nově nastupující profesori a učitelé, kteří dosud na žádné škole neučili, hospitovati ve 4 až 6 hodinách týdně postupně u zkušených profesorů nejen téhož oboru, nýbrž i jiných, a to v předmětech technických i teoretických, aby se vlastním názorem seznámili s postupem vyučování na celé škole.* V Příručním slovníku pedagogickém k tomu Pech (1937) dodává: *Vedle tohoto užívání se výrazu hospitace i pro vzájemné návštěvy učitelů i pro náslechy kandidátů učitelství u učitelů cvičné školy i konečně pro návštěvy cizích ústavů.*

4.5. Peer review či kolegiální evaluace?

Terminologické aspekty peer review

Jedním z faktorů úspěšné aplikace konceptu peer review v tuzemském prostředí se jeví srozumitelnost tohoto konceptu českému čtenáři. Proto použití sousloví peer review bylo nejprve během roku 2008 konzultováno s překladateli, kteří navrhli „hodnocení kolegů“ Následně sousloví bylo konzultováno na počátku roku 2009 s anglisty Filosofické fakulty Univerzity Karlovy. Ti navrhli popisný víceslovný překlad "externí nezávislá odborná evaluace", nebo "odborné nezávislé hodnocení". Dalšími alternativami překladu sousloví, které vyplynuly z diskuzí s odborníky na evaluaci v roce 2009, jsou partnerská evaluace a kolegiální evaluace. Slovník spisovné češtiny (Filipec a kol., 2007) vymezuje podstatné jméno kolega jako „příslušník téhož povolání, spolupracovník“ a slovo „partner“ uvádí ve významu „společník“. Slovník cizích slov (Klímeš, 1995) pro význam kolega zmiňuje „vzájemné označení (oslovení) příslušníků téhož povolání nebo zaměstnání, spolupracovník“ k přídavnému jménu „kolegiální“ uvádí „přátelský, vzájemněji vyhovující, vycházející vstříc, mezi kolegy obvyklý, mezi kolegy očekávaný, např. jednání, pomoc“ a podstatné jméno „partner“ definuje jako „1. společník, 2. druh, účastník (zvl. hry, zábavy, jednání)“. V psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) je význam přívlastku „partnerský“ zúžen na „1. sdružený společnými zájmy, 2. sdílející společný život, např. manželský aj.“. I přes výhrady učitelské veřejnosti k termínu evaluace, se

⁴⁷ Ředitel městského českého dívčího reformního reálného gymnasia v Brně

z výše uvedených významů a možností překladu peer review se mi jeví jako nejlépe vystihující a snad i českému čtenáři s důrazem na ředitele škol a učitele srozumitelné sousloví **kolegiální evaluace**.

Z uvedeného lze vyvodit, že kolegiální evaluace je forma externí evaluace školy. Dochází při ní k vzájemnému rovnocennému systematickému hodnocení různých činností vzdělávacích organizací (řízení, personalistika, vzdělávací proces, podmínky vzdělávání apod.), kdy škola je posuzována skupinou kolegů z odlišné instituce či jiných organizací stejného typu. Kolegiální evaluace vychází z již realizované autoevaluace školy. Cílem kolegiální evaluace je podpořit evaluovanou školu v zajišťování a rozvoji kvality poskytovaného vzdělávání. Zaměřuje se spíše na rozvoj organizace, zvýšení profesionality zúčastněných škol než na skládání účtů a kontrolu.

Kolegiální evaluace v ČR

Kolegiální evaluací v OV, i když ne takto pojmenovanou, se koordinovaně v posledních třiceti letech věnoval v ČR pouze „Program hodnocení kvality vyššího odborného studia (EVOS)“, který je srovnatelný s metodikou PR (Michek, 2008). Jeho iniciátorem bylo v roce 1995 Sdružení škol vyššího studia⁴⁸ (SŠVS) za přispění grantu MŠMT. Podle webových stránek SŠVS bylo podle programu EVOS v letech 1995-2000 hodnoceno 20 vyšších odborných škol s 26 studijními programy. Tím však výčet příkladů aplikace externí evaluace na stejné úrovni v OV v ČR končí.

V základním vzdělávání byly realizovány srovnatelné postupy s kolegiální evaluací prostřednictvím vzájemných oponentur plánů pedagogického rozvoje školy v období 2006-2008 v projektu INOSKOP – Inovativní školy v Praze u 12 základních škol (více Chvál, Starý, 2008).

Existují další postupy podobné kolegiální evaluaci? Intervizí se v letech 2006-2008 v projektu spolufinancovaném ESF a státním rozpočtem „Učitelé pro učitele (UPROU)“ cíleně věnovaly týmy (ředitel a dva učitelé metodici z 2. stupně ZŠ) z 15 základních škol v Kraji Vysočina. Co to je intervize?

Intervize je způsobem sdílení případové práce, zkušeností, vzájemné podpory a reflexe mezi kolegy (srov. ABZ, 2008). V sociální práci se termínem intervize označuje peer-

⁴⁸ V současnosti se jmenuje Sdružení profesního terciárního vzdělávání – <http://www.ssvs.cz/>

supervize, kdy dochází k poskytování vzájemné supervize mezi dvěma či více kolegy na pracovišti, případně mezi pracovníky téže profese (Michková, 2008). Jako taková je využívána v psychosociálních službách, zdravotnictví a také ve školství. Sdílení pracovních úspěchů a problémů na principu rovnosti bez kritiky a negativního hodnocení, naslouchání jeden druhému, hledání možností řešení případných problémů, tak aby jedinec byl schopen poté sám hledat řešení ve své práci, se snaží nepočetné intervizní skupiny pedagogů z různých škol (Pol, 2007). Jistou paralelou k intervizi je Bálintovská skupina, specifická forma skupinové supervize, kdy chce zaangažovaná skupina pracovníků společným sdílením zkušeností přispět k vyřešení problému jednoho z nich (srov. Prášilová, 2006; Lazarová a kol., 2006).

Peer review v projektu Cesta ke kvalitě v ČR

V rámci projektu Cesta ke kvalitě byla východiskem pro realizaci peer review metodika k Evropskému peer review (Gutknecht-Gmeiner, 2007), která byla v roce 2009 upravena pro potřeby projektu v podmínkách České republiky. Uzpůsobení spočívalo zejména v obsahové změně, kdy byl využit tuzemský model kvality – Rámec pro vlastní hodnocení školy (Kekule, 2012⁴⁹) a také nebyl kladen důraz na oblast gender mainstreaming⁵⁰. Dále šlo o organizační změny týkající se: a) složení týmu – dvou až pěti členný tým hodnotitelů byl pouze z jedné školy a ne z různých institucí; b) hodnocené školy nabídly hodnotitelům již vytvořené autoevaluační zprávy, ze kterých mohli hodnotitelé též vycházet při evaluaci. V důsledku těchto změn byly potom nabídnuty zúčastněným školám upravené formuláře oproti Evropskému PR.

Do PR se v České republice zapojilo 32 škol (blíže viz podkapitola 5.4). PR bylo plánováno jako nerekiproční, ale na vlastní žádost škol na úvodních informačních setkáních byla domluvena reciprocita pro 24 škol. Zbývajících 8 škol se účastnilo PR buď jen v roli hodnocené či hodnotící školy.

Vlastní proces PR se skládal ze čtyř fází:

⁴⁹ Metodický průvodce Rámec pro vlastní hodnocení školy byl pracovně navržen již v roce 2009 a autorka, spolupracovnice projektu, jej publikovala až v roce 2012.

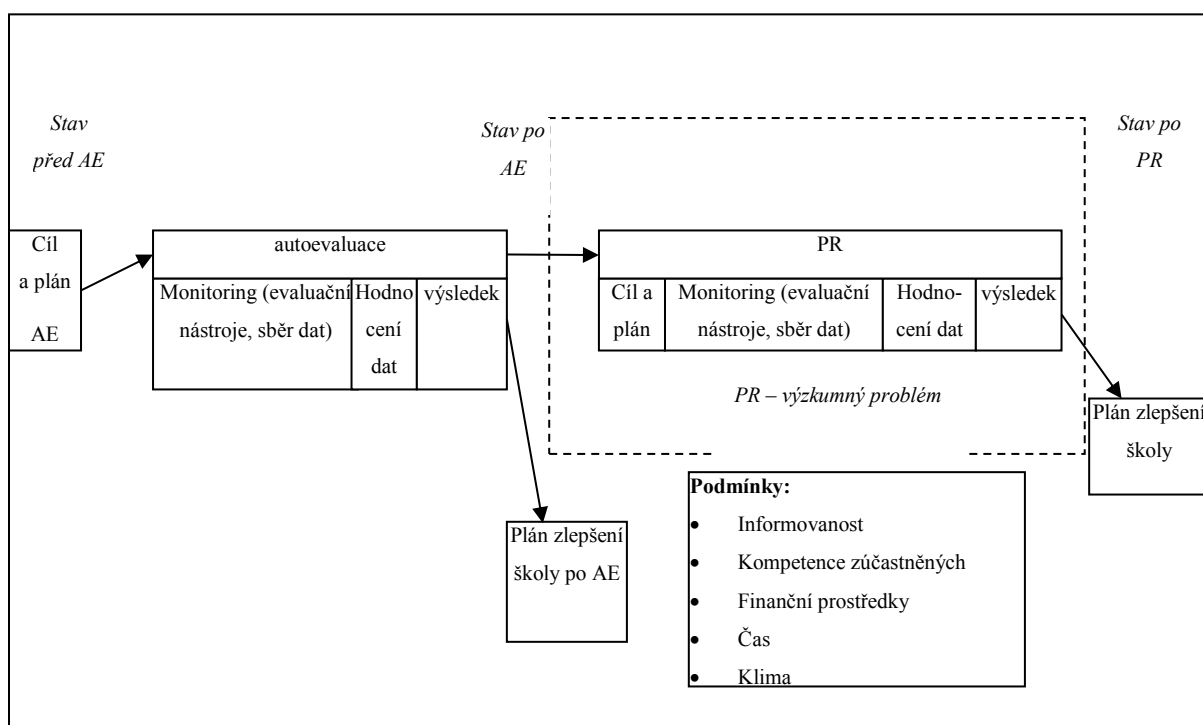
⁵⁰ Metoda genderového mainstreamingu je postup, ve kterém jsou všechny koncepční, rozhodovací a vyhodnocovací procesy ve všech fázích jejich přípravy a provádění podřízeny hledisku rovnosti příležitostí mužů a žen.

- 1) Nejprve byly týmy škol podrobně seznámeny s plánovaným procesem realizace PR, byl odsouhlasen harmonogram a podmínky návštěvy školy včetně výběru oblastí kvality, jimž byla věnována při návštěvě pozornost. Hodnotitelům byla předána zástupci hodnocené školy autoevaluační zpráva a další dokumenty (např. výroční zpráva školy, vzdělávací program školy). Hodnotitelé se na základě těchto informací připravili na návštěvu – zejména si upřesnili hodnotící kritéria a připravili vhodné metody evaluace.
- 2) Následovala návštěva hodnocené školy a byl realizován sběr dat s využitím připravených metod. Zejména byly využívány rozhovory s vedením školy, učiteli, žáky a pozorování výuky. Na závěr své návštěvy poskytla skupina hodnotitelů evaluované organizaci ze získaných informací prvotní ústní zpětnou vazbu.
- 3) Po návštěvě hodnocené školy napsali hodnotitelé první verzi zprávy. Zpráva byla potom připomínkována hodnocenou školou a následně hodnotiteli dokončena do finální podoby.
- 4) Hodnocená škola měla výsledky a doporučení z hodnotící zprávy přeměnit v konkrétní aktivity ke zlepšení – naplánovat je a následně zrealizovat.

V průběhu celého procesu (včetně účasti na návštěvě školy) byl oběma týmům k dispozici facilitátor. Jeho role spočívala v odborné pomoci při přípravě konkrétního PR, byl k dispozici v průběhu PR, moderoval hodnotící návštěvu, konzultací pomáhal při zpracování evaluační zprávy.

Při specifikaci návaznosti peer review na autoevaluaci (viz obrázek 9) je nutno vycházet z toho, že školy autoevaluaci již nějak provádějí, mají odlišné zkušenosti, odlišné autoevaluační zprávy. Každá škola rozpracovala oblasti kvality stanovené vyhláškou různým způsobem, podle toho použila odlišné evaluační nástroje ke sběru dat. S nadsázkou lze uvést, že si každá škola vytvořila vlastní model kvality, kterým se snažila naplnit vyhlášku o vlastním hodnocení školy. Svoji roli také sehrává odlišnost samotných škol, tj. odlišné obory vzdělání, velikost školy, historie, lokální podmínky, specifika kraje, v kterém škola působí, apod. Při PR evaluovaná škola předkládá autoevaluační zprávu dle svého modelu kvality druhé škole. Výsledek PR závisí na cílech, které si partnerské školy stanoví, na podmínkách jako jsou informovanost o postupech PR zúčastněných, kompetence zúčastněných k evaluaci, vzájemné mezilidské vztahy, množství zdrojů (čas, finanční prostředky, vybavení) apod.

Obr. 9 Návaznost procesu autoevaluace a peer review



Externí hodnotitelé školy

Do školy vstupují z vnějšku i další pedagogičtí profesionálové, kteří dle povahy své role školu hodnotí, případně nějakým způsobem pomáhají vedení školy, učitelům s rozvojem školy apod.

Kritický přítel

Při externí evaluaci je dalším aktérem – příchozím z vnějšku, který nějak hodnotí školu a to co se v ní odehrává, kritický přítel. Kdo to je? Kritický přítel není neutrálním pozorovatelem, nýbrž školu skutečně podporuje kritickým pohledem zvenčí, funguje jako její obhájce a je k dispozici jejímu vedení i učitelům při opatření k rozvoji školy (MacBeath a kol., 2006, s. 171). Vašátková (2006, s. 99) ho chápe jako někoho nezaujatého, člověka z vnějšího prostředí školy, pomáhajícího škole radou i kritikou ve všech fázích procesu. Co by měl umět? Podle MacBeath a kol. (2006, s. 175-176) by měl zastávat šest rolí: 1) vědeckého pracovníka, 2) organizátora, 3) motivátora, 4) moderátora, 5) toho, kdo vytváří a udržuje síť vztahů a 6) člověka zvenčí. Při externí evaluaci využívá kompetence člověka zvenčí, který:

- vnáší pohled zvenčí a je kritický k rutinním zvyklostem,
- příležitostně uvádí protiargumenty,
- vytváří mnohostranné perspektivy pohledu, které slouží jako zrcadlo našemu vlastnímu vnímání věcí,
- dbá na souvislosti různých stanovisek,
- ptá se na organizační aspekty školy,
- analyzuje školu z pohledu z jiné organizace.

Jak je kritický přítel využíván školami? Jaká je kvalita kritických přátel škol v ČR? Jak umí kriticky posoudit a pomoci škole? Jakým tématům se věnuje? To jsou výzkumníky nezodpovězené otázky o využití tohoto konceptu při evaluaci škol.

Poradce autoevaluace

V projektu Cesta ke kvalitě byla také realizována aktivita zaměřená na podporu autoevaluace 71 škol prostřednictvím činnosti 27 poradců. Poradci byli vesměs vedoucí pedagogičtí pracovníci škol⁵¹, kteří měli zkušenosti s autoevaluací škol, vzdělávali se v této oblasti prostřednictvím vzdělávacího kurzu koordinátor autoevaluace, kurzu Poradce autoevaluace, byla jim poskytována supervize, další vzdělávání v činnosti poradce a poskytli školám v průměru 6 intervencí. Ve vzdělávacích programech byly rozvíjeny tyto odborné kompetence poradců (viz Štybnarová a kol., 2012, s. 18-20):

- ve vzdělávacím programu koordinátor autoevaluace:
 - orientuje se v právních normách, vyhláškách a dalších dokumentech souvisejících s řízením kvality, s vlastním hodnocením školy;
 - kriticky analyzuje modely řízení kvality;
 - je vybaven dovednostmi a znalostmi nutnými pro zpracování autoevaluačního plánu školy, tj. dokáže identifikovat potřeby školy, vybrat priority, formulovat cíle a kritéria jejich dosažení;
 - koordinuje autoevaluační procesy ve škole;
 - dokáže zvolit a v praxi aplikovat vhodný evaluační nástroj;
 - zpracuje autoevaluační zprávu, dokáže začlenit její výstupy do dalších dokumentů školy a prezentovat ji v různých kontextech;

⁵¹ Konkrétně šlo o 18 ředitelů/ředitelky, 5 zástupců ředitele, 1 výchovnou poradkyni a 3 učitele z různých krajů ČR

- rozumí etickým otázkám autoevaluace a dokáže ve škole vytvářet neohrožující prostředí;
- reflektuje vlastní výukové strategie a postupy, svůj vyučovací styl a přizpůsobuje výuku potřebám žáků.
- ve vzdělávacím programu poradce autoevaluace:
 - je schopný vést poradenské setkání, tj. navázat kontakt, dojednat podmínky a zakázku (rozlišit kontrolu a pomoc), realizovat zakázku (dokáže vést poradenský rozhovor), provést závěrečnou intervenci;
 - ovládá práci s klientovým tématem, klientovým prožíváním a jeho aktuální situací, procesem rozhovorů, se svými paralelně běžícími myšlenkami a pocity;
 - dokáže zhodnotit přínos své poradenské práce;
 - zvládá obtížné situace v poradenské práci;
 - je si vědom hranic konzultační poradenské práce;
 - je schopen sebereflexe a supervize své práce.

Při intervencích poradci aplikovali následující metody: analýza dokumentů školy (např. výroční zpráva o činnosti školy, zpráva o vlastním hodnocení školy, plán učebně-výchovné práce, inspekční zprávy, organizační řád, webové stránky školy), rozhovor (volný, řízený, skupinová diskuse) a hospitace. Během projektu poradci poskytli 181 intervencí, kdy intervenovali ve všech fázích autoevaluace (motivační, přípravná, realizační, evaluační, korektivní).

Studující školského managementu

Dle požadavků zákona o pedagogických pracovnících musí ten, kdo vykonává činnost ředitele školy nejpozději do 2 let ode dne, kdy ji začal vykonávat, získat znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků⁵². Účastníci tohoto studia obvykle absolvují manažerskou praxi, jejíž součástí je praxe u vedoucích pracovníků škol formou stínování („Shadowing“) ať v malých skupinách, nebo individuálně přímo na školách v příslušném regionu. Studující jsou těmi, kdo pozorují řízení, styly vedení, manažerské dovednosti apod.

⁵² Toto studium je možné studovat na VŠ např. v Centru školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze – www.csm-praha.cz/, Ústavu pedagogických věd filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně – <http://www.phil.muni.cz/wupv/>, na Katedře sociologie a andragogiky Filozofické fakulty univerzity Palackého v Olomouci – <http://www.ksoc.upol.cz/>, či ho poskytuje Národní institut pro další vzdělávání – <http://www.nidv.cz/>

ředitelů a zástupců ředitele škol, tj. učí se jak řídit školu. Do jaké míry poskytují zpětnou vazbu, svým hostitelům? Jak moc uplatňují studující při své návštěvě kompetence k evaluaci? Jak napomáhají svojí přítomností k rozvoji škol? Má jejich návštěva znaky peer review? To jsou otázky, které zatím nebyly výzkumem zodpovězeny.

4.6. Benchmarking

Ve vzdělávání byl koncept benchmarkingu využit v mezinárodních projektech „Epidemic-B“ a „2EQBS“ v rámci programu Sokrates a Comenius vztahujících se k vývoji nástroje European Quality Benchmark System (2EQBS). Tento nástroj byl vytvořen týmem praktiků a výzkumníků v roce 2003 na univerzitě Mid Sweden University ve Švédsku a na univerzitě Leiden University v Nizozemí. Od té doby byl webový benchmarkingový nástroj založený na dotazníku pro oblasti kvality: kontext; výuka a učení; organizace a řízení; vedení, změny a rozvoj několikrát upravován a validizován (Snyder, 2007) do stávající podoby (2EQBS, 2009).

Problematikou benchmarkingu se v tuzemsku v základním výzkumu zabýval projekt „GP406/07/P019 – Možnosti využití autoevaluace a benchmarkingu ve škole“. Podstata projektu spočívala v komparativně-analytickém zkoumání skutečného významu autoevaluace a benchmarkingu pro školy v České republice a v zahraničí, s cílem holistického zkoumání těchto procesů a jejich výsledků. V rámci postdoktorského projektu byl též v roce 2009 adaptován výše uvedený benchmarkingový nástroj European Quality Benchmark System (2EQBS, 2009) do českého prostředí (Vašátková, 2010a, s. 101-116). Zdali však byl školami využit, není z výzkumných zpráv patrné.

V oblasti aplikace je cílem benchmarkingu na základě poznatků dobré praxe ze stejného či jiného prostředí navrhnout taková opatření, která by zlepšila činnost organizace. Z hlediska procesu benchmarkingu je nutno odpovědět na otázky: Jakou oblast srovnávat? Jak hodnotit? S kým se srovnávat? Jaká data je nutno získat? Kde, jak je získat? Jaká doporučení vyplývají ze srovnání? Kdy a kým budou realizovány?

V oblasti evaluace mají v ČR benchmarkingový charakter evaluační nástroje organizací CERMAT, SCIO a KALIBRO, nově ČŠI. Nicméně tyto nástroje jsou využívány hlavně při srovnávání v oblasti výsledků vzdělávání⁵³.

⁵³ Scio však nabízí i dotazníky pod názvem produktu Mapa školy, kde nejsou řešeny výsledky vzdělávání, ale jsou získávány informace ke konkrétní škole od žáků učitelů a rodičů. Podobný produkt nabízí i Kalibro.

Aktuálním využitím benchmarkingu v ČR v kontextu autoevaluačních procesů a procesů řízení kvality v práci českých škol se věnuje Vašátková (2010a, s. 68-71; 2010b, s. 197-210). Ve svém výzkumném šetření se věnovala využití benchmarkingu základními školami v Olomouckém kraji, kraji Vysočina a Moravskoslezském kraji. Prostředkem k získání informací jí byly tyto metody zkoumání:

- analýza ŠVP ve 2008/2009 získaných z webových stránek škol,
- analýza výročních zpráv škol za 2007/2008 získaných z www stránek škol,
- analýza webových stránek škol v 2008/2009,
- obsahová analýza esejí.

V 226 získaných školních vzdělávacích programech pouze 17 škol (7,5 %) explicitně uvedlo benchmarkingovou aktivitu zaměřenou na prezentaci úspěchů školy. V získaných 154 výročních zprávách se o benchmarkingu explicitně vyjadřuje 27 škol (17,5 %). Z 297 analyzovaných dostupných webových stránek škol 6 škol uvedlo jako součást interní evaluace školy⁵⁴ a 21 využilo benchmarking ke zveřejnění dobrých výsledků, jichž škola v rámci hodnocení dosáhla. O charakteru benchmarkingu realizovaného na školách autorka čerpá z obsahové analýzy 20 esejí vedoucích pedagogických pracovníků škol vytvořených v rámci jejich celoživotního vzdělávání na jaře 2009. Potřebnost benchmarkingu ve smyslu srovnání potvrzují tímto způsobem „hrozí nám, tzv. provozní slepota, kdy sami sebe přesvědčíme, že jsme nejlepší a zůstaneme stát někde vzadu“. Výkonový benchmarking⁵⁵ (pouze při úspěšných výsledcích školy) využívají školy pro marketingové účely a pro prokazování kvality práce školy. Procesní benchmarking⁵⁶ je využíván ojediněle. Autoři esejí také uvádějí různé důvody, proč nevnímají benchmarking jako významný a které postrádají:

- myšlenky smysluplně pojaté autoevaluační nakloněné vedení školy – jen takové vedení může vše podpořit,
- existence určitých pravidel, etického kodexu korigujícího chování a jednání lidí,
- bezpečné prostředí ve škole, ale i v nejbližším okolí.

⁵⁴ Zpráva o vlastním hodnocení školy (2006/2007), výsledky srovnávacích testů CZVV, Scio, Kalibro apod.

⁵⁵ Srovnání vynikajících výsledků

⁵⁶ Srovnání procesů a postupů, které vedou k dosažení vynikajících výsledků

4.7. Externí evaluace výsledků vzdělávání

Jak uvádí Průcha (1996, s. 12) nejstarší doklady o pedagogické evaluaci na území dnešní ČR pocházejí z konce 18. století a týkají se hodnocení při školních zkouškách (tj. zjišťování výsledků vzdělávání žáků). Od té doby prodělalo hodnocení výsledků vzdělávání, jako prostředek zpětné vazby k zjištění, čeho bylo dosaženo ve školách při vyučování a při učení žáků, postupný vývoj související s aktuálním celospolečenským děním. V 19. století se jednalo o různé typy zkoušek žáků, studentů, ale i učňů, tovaryšů. Ve 20.-30. letech dvacátého století potom dochází v souvislosti reformním pedagogickým hnutím ke značnému rozvoji v oblasti empirického ověřování výsledků (viz práce J. V. Klímy: Typologický průzkum žactva české střední školy či C. Stejskala: Nadání žáků přicházejících na střední školu) a v metodologii testování (viz práce V. Příhody: Teorie školského měření a Praxe školského měření). Naproti tomu v 50. letech po vzoru sovětské pedagogiky bylo testování zakázáno. V 70. letech po vydání publikace Didaktické testy a jejich zpracování (Hniličková, Josífek, Tuček, 1972) potom dochází ke změně v přístupu zjišťování výsledků vzdělávání. Na toto potom mohl v 80. letech navázat Petr Byčkovský svými Základy měření výsledků výuky (1983).

Možnosti testování výsledků vzdělávání v ČR

Průlom v testování pak nastal v 90. letech dvacátého století, kdy ve školském prostředí se objevuje testování pod taktovkou ČŠI v roce 1994 a 1995 (Průcha, 2009), ale i kdy na trh poprvé vstoupily nestátní nezávislé projekty Kalibro (od 1995) a Scio (od 1996), následované až v roce 2004 CERMATem/Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání zřizovaným MŠMT.

Od poloviny 90. let tak školy využívají za finanční poplatek externí evaluaci výsledků vzdělávání prostřednictvím testů vytvořených firmou Scio nebo Kalibro. Kalibro (2011) nabízí školám srovnávací testy z českého jazyka, anglického a matematiky pro 3., 5., 7. a 9. ročník ZŠ, dále pro 3. ročník z předmětu prvouka a testy s označením humanitní a přírodovědný základ pro 5., 7. a 9. ročník ZŠ. Konkuruující Scio (2011) nabízí školám na ZŠ testy: čtenářských dovedností pro 4., 5., 8., 9. ročník, finanční gramotnosti pro 8. a 9. ročník, test moderních dějin pro 9. ročník, na přijímací zkoušky v 9. ročníku z matematiky a českého jazyka a studijní předpoklady; testy pro 1. a 4. ročník SŠ: jazykové (český, anglický, německý jazyk), z matematiky, přírodovědného základu (biologie, fyzika

a chemie) a společenskovedního základu (dějepis, zeměpis a základy společenských věd). Podobně jako soukromé firmy testovala přímo řízená organizace MŠMT CERMAT/CZVV žáky hlavně v Karlovarském kraji na ZŠ v 5. ročníku (2005-2007) z českého jazyka a v 9. ročníku (2004-2008) z matematických dovedností, z dovedností v českém jazyce a studijní dovednosti.

1. 7. 2011 byl pod křídly ČŠI zahájen projekt NIQES (2012), jehož součástí je ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků ZŠ. Ve školním roce 2011/2012 proběhlo první celoplošné testování žáků v českém jazyce, matematice a anglickém jazyce (5. třídy) a v českém jazyce, matematice, anglickém, francouzském nebo německém jazyce (9. třídy).

V současnosti nepřehlédnutelným způsobem testování prochází za organizace CERMAT/CZVV při povinné, školským zákonem nařízené maturitní zkoušce žáci 4. ročníků střední školy. Jakou školy získají prostřednictvím tzv. státní maturity zpětnou vazbu ke své práci? Jak s ní budou pracovat? Zdali jim pomůže k rozvoji a zlepšení poskytovaného vzdělávání. To jsou zatím nezodpovězené otázky. V mediálním stínu státní maturity jsou za koordinace NÚOV od školního roku 2003/2004 realizovány v učebních oborech závěrečné zkoušky (více např. Michek, 2010). V některých oborech vzdělání kategorie H jsou součástí závěrečných zkoušek v písemné zkoušce realizovány didaktické testy (např. automechanik). Jak pracují školy s výsledky z testování, je dosud nezodpovězeno.

Podobně některé školy zapojené do mezinárodní evaluace výsledků vzdělávání využívají ke zjištění kvality poskytovaného vzdělávání žákům mezinárodní výzkumy, jako jsou: TIMMS, RLS, PIRLS, CivEd a PISA⁵⁷ (více Palečková, Tomášek, 2009).

Jak umějí školy pracovat s poskytovanou nabídkou externí evaluace ke svému rozvoji? Umějí posoudit vhodnost testů pro své potřeby? Jsou testy dostatečně kvalitní? Byly testy pilotovány na žácích podobných těm, které škola vyučuje? Podobné a další otázky klade Straková a Suchomel (2012) školám prostřednictvím posuzovacího archu a doprovodného textu, který by jim měl poskytnout základní informace o charakteristikách kvalitních testů. Autoři nabízí školám do jisté míry metaevaluační nástroj, prostřednictvím něhož se má

⁵⁷ TIMMS – třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání pro 4. a 8. ročník ZŠ, RLS – výzkum čtenářské gramotnosti pro 3. ročník ZŠ, PIRLS – výzkum čtenářské gramotnosti pro 4. ročník ZŠ, CivEd – výzkum výchovy k občanství pro 8. ročník ZŠ a 3. ročník SŠ, PISA mezinárodní výzkum pod patronací OECD čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti pro 9. ročník ZŠ a 1. SŠ.

posuzovat kvalita jiných evaluačních nástrojů. Nicméně v tomto případě se jedná spíše o technické zabezpečení kvality testů. Na tím stojí otázky týkající se po účelu testování, zejména celoplošného a otázky týkající se po negativních celoplošných centrálně organizovaných testování. Rýdl (2012b) jich vyjmenovává na základě analýzy zahraničních zkušeností dvanáct, mezi nimiž jsou např. úvahy, že učitelé budou důvěřovat výsledkům testů mnohem více než vlastním profesionálním úsudkům o dětech, které spočívají na delších pozorováních a vzájemné komunikaci či že učitelé budou rozvíjet negativní postoje vůči dětem, které mají nejhorší testové výsledky, protože jim kazí „průměry“ a jsou tedy charakterizovány jako nezodpovědné a neschopné, což logicky vede k ještě větší frustraci dětí, které v testech „neuspěly“.

Empirickým stavem využití testů k benchmarkingu se okrajově věnuje Vašátková (2010a, s. 70), když zjistila, že cca 16 % škol na svých webových stránkách zveřejňuje v kraji Vysočina, Olomouckém a Moravskoslezském kraji dílčí výsledky evaluací včetně výsledků testování provedených externími subjekty. Dvořák a kol. (2010, s. 249-257) prostřednictvím 5 případových studií uvádí, že základní školy využívají výsledky testování při autoevaluaci, tj. pro svůj rozvoj.

EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem této části je popsat jak probíhal výzkum zaměřený na prozkoumání peer review a popsat zjištění týkající se podmínek, podpůrných faktorů, bariér, procesů a výsledků kolegiální evaluace škol.

5. Plán výzkumu

V plánu výzkumu výzkumníci obvykle popisují: CO a JAK se bude zkoumat. K tomuto popisu jsem využil všeobecně známý Maxwellův model (Švaříček a Šed'ová a kol. 2007, s. 62, Hendl, 2008, s. 144), jenž dává do souvislosti účel výzkumu (viz podkapitola 5.1), teoretický a konceptuální rámec (viz kapitoly 2 až 4), výzkumnou otázku (viz podkapitola 5.2), metody (viz podkapitola 5.3) a validitu (viz podkapitola 5.5) a výběr vzorku (viz podkapitola 5.4).

5.1. Cíle výzkumu

Odborné cíle

Hlavní cíl empirického výzkumu jsem vymezil takto: **Prozkoumat peer review a popsat podmínky, podpůrné faktory, bariéry, proces a výsledky kolegiální evaluace škol poskytované partnery na stejné úrovni zejména v odborném vzdělávání.** Tento obecný cíl jsem rozpracoval do specifických cílů:

- Prozkoumat peer review uskutečněné školami v tuzemských podmínkách.
- Popsat, co se děje při peer review na konkrétních zejména odborných školách.
- Získat spektrum pohledů zúčastněných na podmínky, podpůrné faktory, bariéry, proces a výsledky peer review.

Charakteristikou cílů se jednalo o exploratorní výzkum, tj. zkoumání v tuzemsku málo známého fenoménu peer review uskutečněného v prostředí škol. Zároveň tento výzkum byl popisný, kdy byly dokumentovány charakteristiky peer review (srov. Hendl, 2008, s. 37). Popis PR v tuzemských podmínkách v sobě obsahoval implicitní cíl, který se projasnil teprve při zpracování dat a jenž zněl: identifikovat faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky PR. Tématem výzkumu byla realizace externí evaluace odborných škol v ČR provedená partnery na stejné úrovni.

Osobní cíle

Při realizovaném výzkumu též hráli významnou roli osobní cíle – osobní motivace autora (srov. Dvořák et al., 2010, s. 46). Mé osobní cíle byly následující:

- Realizovat výzkumné šetření, které by vyhovělo požadavkům kladeným na studenta doktorského studijního programu.

- Zjistit, jak se vyrovnají s PR školy zapojené do projektu Cesta ke kvalitě, který jsem spoluvytvářel a realizoval v letech 2009-2012.

Praktické cíle

Při plánování výzkumu se promítl i praktický cíl, kterým bylo poskytnutí zpětné vazby školám, které realizovaly peer review.

5.2. Výzkumné otázky

V návaznosti na hlavní cíl výzkumu jsem naformuloval obecnou výzkumnou otázku: **Jak je realizováno peer review zejména na odborných školách v ČR?**, kterou jsem následně rozložil do dílčích specifických otázek zaostřujících pohled na věc:

- Jaké podmínky ovlivňují realizaci peer review?
- Jaké kompetence uplatňují zúčastnění při peer review?
- Jaké názory na peer review a postoje k němu vyjadřují zúčastnění a dotčení?
- Na co a jak se školy zaměřují při peer review?
- Jaké efekty má peer review pro zúčastněné?
- Jak dochází k učení se školy prostřednictvím peer review?

5.3. Strategie výzkumu, metody sběru dat

Abych mohl získat odpovědi na výzkumné otázky, tak od počátku výzkumu bylo zřejmé, že k porozumění tomu, jak probíhá na českých školách PR, které je pro ně nové, bude nutné kombinovat kvalitativní a kvantitativní výzkumné metody. Přičemž kvalitativní výzkumné metody budou mnohem častěji využívány než kvantitativní. Tento přístup, jenž je jedním ze tří možností soudobého metodologického diskurzu, je nazýván jako smíšený design. Z hlediska fází, které Hendl (2008) dělí na dva fázové modely – sekvenční a simultánní, jsem vybral simultánní. Při simultánním smíšeném přístupu jsou kvantitativní a kvalitativní přístupy vedeny paralelně vedle sebe. Vzhledem k provázanosti výzkumných otázek, dat pro sekundární analýzu, aplikovaných analýz, výsledků se jednalo o kontextuální (podmíněný) model výzkumného designu (srov. Vlčková, 2011).

Při dalším promýšlení se ukázalo, že půjde o deskriptivní práci, tedy popis toho, jaké proměnné (faktory) ovlivňují kolegiální evaluaci, jak při ní probíhají procesy a efekty, které z toho školy získají. Z možností, kdy kvalitativní výzkumný přístup umožňuje buď konstruovat vlastní novou teorii (grounded theory), nebo vztahovat se k již existujícím teoriím, jsem rozhodl pro vysvětlování některých jevů ve světle dosavadních teorií.

Pro nalezení odpovědi na výzkumné otázky jsem se rozhodl na podzim 2010 v empirické části využívat primární data z již realizovaných šetření – získaná od jiných výzkumníků či mnou realizovaných šetření, ale zároveň získat nová primární data – zejména o průběhu PR na konkrétních školách. Pro získání odpovědi na obecnou výzkumnou otázku „Jak je realizovaná kolegiální evaluace na odborných školách v ČR?“ jsem naplánoval využití mnoha dílčích metod a šetření.

Od obecných poznatků o řízení kvality na odborných školách a jejich postojích k evaluaci jsem chtěl zúžit pohled na realizaci PR na 4 odborných školách v ČR.

Nejprve jsem chtěl zkoumat zájem škol o PR a popsat charakteristiky těchto škol prostřednictvím analýzy dat z plošného dotazníkového šetření projektu Cesta ke kvalitě z roku 2009. Následně jsem chtěl hledat rozdíly v postojích k externí evaluaci a k hodnocení škol (ZŠ, G, SOŠ, SOU) navzájem prostřednictvím analýzy dat získaných z rozhovorů s 11 školami v roce 2010. Zájem zúčastněných škol a očekávání od PR jsem chtěl zkoumat na základě poznatků získaných při účasti a z analýzy dokumentů vzniklých při úvodních setkáních k PR.

Poznatky o praxi PR 4 odborných škol jsem naplánoval získat prostřednictvím analýzy dokumentů (např. ŠVP, výroční zpráva, zpráva o vlastním hodnocení, plán rozvoje školy, zvolené oblasti pro hodnocení v rámci PR, plán a harmonogram k PR, podklady pro hodnocení ve vybraných oblastech, evaluační zprávy hodnotitelů; zpráva odborníka – experta facilitujícího PR, z polostrukturovaných rozhovorů vedených před PR, pozorováním při návštěvě hodnotitelů na hodnocené škole, rozhovorů vedených se zástupci škol po PR a z anket účastníků PR. Na základě těchto zjištění jsem chtěl u 4 odborných škol popsat: vztah k řízení kvality a k autoevaluaci, uvedení PR v kontextu ostatních evaluačních aktivit školy s důrazem na zpětnou vazbu od externích subjektů, popis motivace škol pro PR, očekávání od PR, porovnání AE a PR, popis zájmu o konkrétní oblasti evaluace při PR, popis samotného průběhu PR, podmínek vytvořených pro PR, popis kompetencí zúčastněných k PR, bezprostřední

postřehy zúčastněných k PR, přínos PR pro školu a pro zúčastněné, popis jak se škola učí pomocí PR a zkoumání zájmu o pokračování PR na škole.

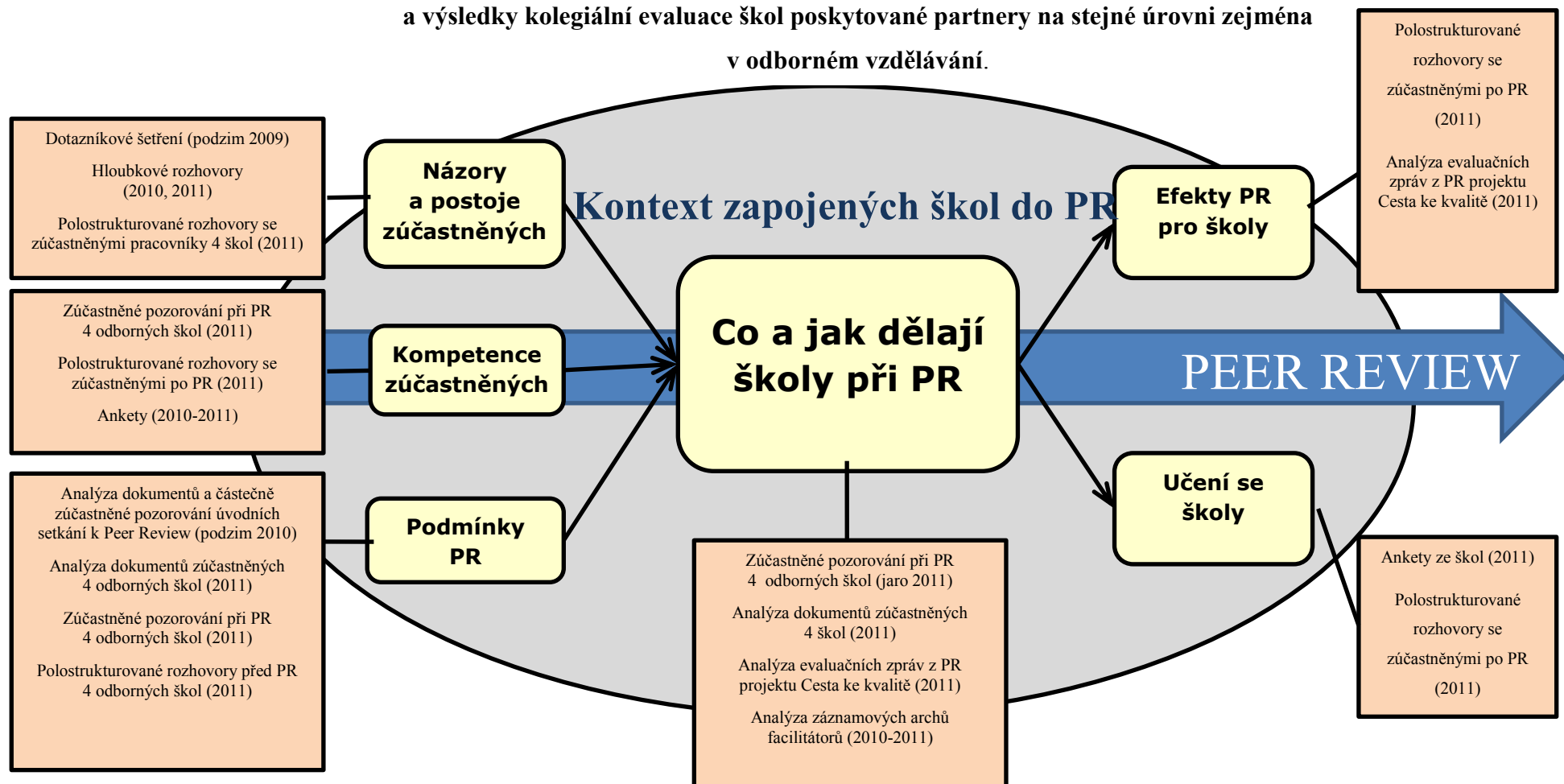
Tyto poznatky jsem chtěl porovnat s informacemi získanými z analýzy dokumentů (např. evaluační zprávy hodnotitelů; zpráva odborníka/experta facilitujícího PR) a anket účastníků PR zejména ze základních škol; mělo jít o srovnání zájmu základních škol o PR, podmínek k PR, oblastí PR a použitých metod při PR, přínosu pro zúčastněné a zájmu o pokračování PR na škole se situací u odborných škol.

Vazbu mezi výzkumnými otázkami a zamýšlenými použitými výzkumnými metodami znázorňuje následující schéma na obrázku 10.

Obr. 10 Schéma provázanosti PR a metod sběru dat

Cíl výzkumu: **Prozkoumat peer review a popsat podmínky, podpůrné faktory, bariéry, proces**

a výsledky kolegiální evaluace škol poskytované partnery na stejné úrovni zejména v odborném vzdělávání.



- Ke zjištění **názorů a postojů zúčastněných na PR** (otázka *Jaké názory na kolegiální evaluaci a postoje k ní vyjadřují zúčastnění a dotčení?*) jsem naplánoval využít data z dotazníkového šetření z podzimu 2009, z hloubkových rozhovorů s pracovníky škol z roku 2010 a z polostrukturovaných rozhovorů se zúčastněnými pracovníky odborných škol v roce 2011.
- Popis **ovlivňujících podmínek PR** (otázka *Jaké podmínky ovlivňují realizaci kolegiální evaluace?*) jsem chtěl čerpat z dat prostřednictvím těchto metod: analýza dokumentů a částečně zúčastněné pozorování úvodních setkání k PR z podzimu 2010, analýza dokumentů zúčastněných odborných škol, zúčastněné pozorování při PR odborných škol, polostrukturované rozhovory s vedením odborných škol před PR – zbývající realizované na jaře 2011.
- O **kompetencích zúčastněných k PR** (otázka *Jaké kompetence uplatňují zúčastnění při kolegiální evaluaci?*) jsem chtěl získat informace ze zúčastněného pozorování při PR 4 odborných škol na jaře 2011 a také z polostrukturovaných rozhovorů po PR na jaře 2011.
- **Oblasti kvality, na které se školy zaměřily při PR a jeho realizace** (otázka *Na co a jak se školy zaměřují při kolegiální evaluaci?*) jsem chtěl sytit prostřednictvím zúčastněného pozorování při PR 4 odborných škol, analýzy dokumentů těchto škol a analýzy evaluačních zpráv z PR realizovaného školami v školním roce 2010/2011.
- **Efekty PR pro školy** (otázka *Jaké efekty má kolegiální evaluace pro zúčastněné?*) jsem chtěl popsat díky informacím získaných z těchto metod: polostrukturovaných rozhovorů se zúčastněnými po PR z jara 2011 a analýzy evaluačních zpráv z PR realizovaného školami v školním roce 2010/2011.
- O **učení se škol z PR** (otázka *Jak dochází k učení se školy prostřednictvím kolegiální evaluace?*) jsem chtěl získat informace z polostrukturovaných rozhovorů se zúčastněnými po PR z jara 2011.

Porozumění PR bylo tedy naplánováno prostřednictvím pozorovaného (zúčastněné pozorování), slyšeného (výpovědi účastníků při PR, polostrukturované rozhovory) a přečteného (analýza dokumentů, evaluační zprávy z PR, dotazníkové šetření, převzaté hloubkové rozhovory).

Pozorované

Pro 4 PR jsem naplánoval zúčastněné (participativní) pozorování. Miovský (2006, s. 152) k němu uvádí, že se „výzkumník přímo pohybuje v prostoru, kde se vyskytují jevy, které pozoruje. Stává se tak součástí těchto jevů, je jedním z aktérů. V průběhu pozorování dochází mezi ním a pozorovaným jevem k interakci“. Při vědomí toho, že by mohlo docházet mezi mnou a aktéry PR k interakci, která by mohla narušit předmět výzkumu, jsem měl naplánováno takové chování, které by bylo co nejméně rušivé, kdy bych usiloval o odstup, neutrální přístup a které by neovlivňovalo samotné PR (srov. Hendl, 2005, s. 202).

Slyšené

Pro dozvědění se názorů a postojů o PR od zúčastněných jsem naplánoval polostrukturovaný rozhovor s ředitelem školy před PR a minimálně jedním členem týmu PR (viz příloha č. 1). Předmětem rozhovorů bylo zjistit očekávání o PR z pozice hodnocené školy, či z pozice hodnotitelů, dále zjistit názory na autoevaluaci a externí evaluaci realizovanou ČŠI či zřizovatelem. Dále jsem naplánoval polostrukturované rozhovory na každé škole v rozsahu cca 30-45 min s ředitelem školy, někým z členů týmu zapojeného do PR a někým z učitelů, kteří nebyli zapojeni do týmu k PR. Jejich cílem bylo dozvědět se o kompetencích zúčastněných k PR, přínosu PR pro školu, posouzení vytvořených podmínek k PR a popsat jak se škola učí pomocí PR (viz příloha č. 2). Při konstrukci otázky pro rozhovor jsem vycházel z teorie k PR, zaměření výzkumu, prvních zkušenosti z PR základních škol

Dalším významným zdrojem slyšeného jsem očekával zaznamenat to, co uslyším při zúčastněném pozorování při PR.

Čtené

Jako zástupce hlavního manažera projektu Cesta ke kvalitě jsem získával:

- evaluační strukturované zprávy z hodnocených škol při PR (struktura zprávy uvedena v příloze č. 5). Struktura evaluačních zpráv byla inspirována obdobnými zprávami z projektu PR Extended II;
- strukturované zprávy fascilitátorů (struktura zprávy uvedena v příloze č. 4);
- přepsané záznamy hloubkových rozhovorů zjišťujících názory škol proces autoevaluace, evaluaci ŠVP, DVPP, rozvoj školy, faktory ovlivňující proces AE, externí evaluaci, vyjádření k legislativě, autonomii (otázky rozhovoru uvedeny v příloze č. 3);

- primární data z dotazníkového šetření uskutečněného v roce 2009 (dotazník je uveden jako příloha studie Výsledky dotazníkového šetření v projektu Cesta ke kvalitě v roce 2009, 2010).

Pro následnou analýzu jsem ze zúčastněných škol získával oficiální dokumenty: výroční zpráva školy, zpráva o vlastním hodnocení školy, školní vzdělávací program, inspekční zpráva.

5.4. Zdroje dat – zkoumané školy

Při promýšlení zvolených výzkumných metod je klíčové vhodně zvolit zkoumané jednotky a znát jejich charakteristiky. Výzkum byl od samého začátku ovlivněn hlavně ochotou zapojených škol a jejich dostupností. Ochota zapojení škol do výzkumu se postupně zintenzivňovala. Vzorky škol, od jejichž vedení a učitelů byla získávána data pro výzkum, byly utvářeny postupně s přítomností určitých selektivních mechanismů, které zde popisují, a musí být neodmyslitelnou součástí interpretace získaných výsledků. Šlo o tři vzájemně podřazené vzorky lišící se velikostí a hloubkou použitých výzkumných metod.

1. V červnu 2009 byly osloveny všechny školy regionálního školství v České republice (mateřské školy speciální, základní školy, základní umělecké školy, střední školy, jazykové školy) prostřednictvím dotazníku zveřejněného v časopise Učitelské noviny č. 26/2009. Týž dotazník byl zaslán všem školám prostřednictvím e-mailu na adresy vedené v centrální databázi Ústavu pro informace ve vzdělávání. Pro zvýšení návratnosti byl školám s odstupem 14 dní zaslán e-mail s upomínkou. Na dotazník odpovědělo **531 škol**, což znamená přibližně 8% návratnost. Cílem dotazníku bylo mimo jiné i přihlášení se k nabízeným aktivitám projektu Cesta ke kvalitě. Již zde lze díky nízké návratnosti předpokládat posunutí vzorku směrem ke školám s pozitivnějším nahlížením na důležitost autoevaluace. Zájem o PR projevilo 21 % respondentů. Byl to nejnižší zájem za všech nabízených aktivit. Např. o vzájemné návštěvy bez hodnocení mělo zájem 51 % respondentů, o workshopy 64 %, o návštěvu poradce pro oblast autoevaluace 75 % (více Chvál, Procházková&Černý, 2010).
2. Školy, které v dotazníkovém šetření vyjádřily zájem o PR, byly kontaktovány vedením projektu a jejich zástupci přizváni na úvodní informační setkání. Některá setkání se uskutečnila v červnu a další v listopadu 2010, bylo jich 6 a zúčastnilo se jich celkem 207 zástupců ze 46 škol (32 ZŠ, 3 G, 11 SOŠ). U ostatních škol opadl zájem zejména

z důvodů jiných priorit, které musela jejich škola aktuálně řešit a jejich pracovníci vnímali účast školy v PR jako organizační zátěž. Vlastního **PR se nakonec zúčastnilo 32 škol** (26 ZŠ, 2 G a 4 odborné školy). Tedy i zástupci 14 škol, kteří si teprve na úvodním setkání uvědomili, co se od škol očekává, z této nabízené aktivity odstoupili. Vlastních akcí se konalo celkem 28. Při těchto akcích se zúčastnilo 128 pracovníků škol (43 se PR zúčastnilo jednou a 85 dvakrát jak v roli hodnocených, tak i hodnotitelů). 53 % zúčastněných bylo členy vedení školy (ředitel/ka, zástupci ředitele), 17 % byli pedagogičtí pracovníci koordinující i další aktivity ve škole (např. vedoucí domova mládeže, vedoucí pro odborný výcvik, výchovný poradce, koordinátor ŠVP, koordinátor ICT) a 30 % tvořili ostatní učitelé. Evaluační zprávy z realizovaných PR se staly předmětem obsahových analýz. Účastníci PR byli požádáni o vyplnění anonymních anket. Všech pět facilitátorů akcí podávalo vedení projektu písemnou zprávu o realizovaných PR. Tyto zprávy se staly též předmětem obsahových analýz. Po ukončení všech akcí byla s facilitátory realizována ohnisková skupina, které se účastnili i zástupci vedení projektu Cesta ke kvalitě.

3. Ze vzorku škol účastnících se v roce 2011 PR, jsem vybral **4 střední odborné školy** (poskytující počáteční vyšší sekundární odborné vzdělávání) **v kterých bylo realizováno hlubší výzkumné šetření** s využitím zúčastněného pozorování na realizovaném PR, polostrukturovaných rozhovorů s účastníky a analýzy poskytnutých dokumentů. Tyto školy uskutečnily reciproční PR. Opět se tedy jednalo o dostupné školy a to nejen z hlediska geografické dostupnosti, ale v mnohem větší míře z pohledu otevřenosti realizovat neznámý způsob evaluace a zároveň při tom být objektem výzkumu. O jaké školy šlo? Jednalo se o školy, které jsem doposud neznal, neměl s nimi z předešlé práce zkušenost. Charakteristické pro ně bylo, že byly nějakým způsobem aktivní, ať už se jednalo o ochotu zapojovat se do projektů a realizovat je, nebo zapojovat se do partnerství na mezinárodní úrovni s jinými zahraničními školami.

Obchodní škola

Škola z města, zaměřená na ekonomické studijní obory. Její absolventi pokračují většinou dále ve studiu. Při studiu na škole se setkávají s výstupy tuzemských a zahraničních projektů, na nichž jejich Alma mater participuje a umí je řídit. Dvakrát zde uskutečnili autoevaluaci. Škola spolupracuje se školami z Německa, Francie a Polska.

Tradiční škola

Škola z velkého města, zaměřená na strojírenství sídlící v historické budově. Její absolventi pokračují ve studiu na vysokých školách. Učitelé si zakládají na tom, že jejich žáci studují tradiční obor na tradiční škole. V době výzkumu však díky své částečné zaslepenosti neměla potřebný počet žáků a zřizovatel vážně uvažoval o jejím sloučení s jinou školou. A to i přesto, že již škola dvakrát uskutečnila autoevaluaci a při jedné zde používali produkt Mapa školy od firmy Scio. Škola dříve spolupracovala se školami v zahraničí.

Venkovská škola

Škola z venkova s gastronomickými a zemědělskými obory, studijními i učebními. Její žáci do ní dojíždějí a uplatňují se v blízkém větším městě nebo je okolnosti zvanou do okolních vesnic. Přestože je škola na venkově, tak udržuje čilé kontakty se zahraničím (spolupracuje se školami z Itálie, Rakouska, Německa) a často je úspěšná nejen v zahraničních projektech. Dále se snaží rozvíjet prostřednictvím projektů – v době PR realizovala vlastní ESF projekt. Při autoevaluaci školy využívala produkty firem Scio a DAPs.

Evaluační škola

Škola z menšího města nabízející gastronomické studijní i učební obory. Není pro ni neobvyklou událostí, že její žáci praktikují na významných společenských akcích i v dosti vzdáleném hlavním městě. Škola, jež dbá na o rozvoj, je strategicky řízena a je v intenzivním kontaktu se zahraničními partnerskými školami. Vedení školy se rozhoduje na základě údajů a tím zde již vyzkoušeli nejednu evaluační aktivitu, ať už šlo o využití dvakrát produktu Mapa školy od firmy SCIO, nebo realizaci vlastních šetření, či zapojení do certifikace firmou International Education Society Ltd. Škola spolupracuje se školami z Německa, Francie a Itálie.

5.5. Zajišťování kvality výzkumu

K zajištění kvality výzkumu jsem uvažoval o těchto technikách, které by měly přispět k důvěryhodnosti výzkumu: a) účastnická validizace, b) výběr účastníků výzkumu, c) přímé citace. V rámci účastnické validizace (srov. Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 33) jsem plánoval, v rámci dosažení praktického cíle poskytnutí zpětné vazby školám, které realizovaly

PR, předložit účastníkům výzkumu moji interpretaci toho, jak PR probíhalo. Výběr účastníků výzkumů byl cílený a je popsán v předchozí podkapitole.

K zajištění přenositelnosti výzkumu jsem plánoval zdokumentovat výzkumný proces, reflektovat svoji subjektivitu a uskutečnit dodatečnou validizaci (srov. Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 38), tj. porovnat výsledky výzkumu s výsledky jiných výzkumů, případně teoriemi.

K zajištění spolehlivosti výzkumu jsem plánoval zajistit konzistenci otázek pokládaných při rozhovorech, zajistit přepis nahrávek rozhovorů a zajistit konzistenci při kódování. V neposlední řadě při zajišťování kvality výzkumu jsem naplánoval využít triangulaci (srov. Hendl, 2008, s. 147) a to datovou triangulaci a triangulaci mezi metodami.

6. Zkušenosti z realizace výzkumu

Naplánovaný výzkum jsem realizoval v několika etapách, kdy každá etapa přinesla řadu věcných zjištění a sytila hlavní výzkumný cíl „Porozumět PR a popsat podmínky, podpůrné faktory, bariéry, proces a výsledky kolegiální evaluace škol poskytované partnery na stejné úrovni zejména v odborném vzdělávání“. Nejprve jsem se seznámil s výsledky dotazníkového šetření a rozhovory projektu Cesta ke kvalitě. V další etapě jsem získával informace z pilotních PR, z úvodních setkání k PR a zprostředkovaných informací o uskutečněných PR základních škol. Ve třetí etapě proběhlo hlavní šetření na 4 odborných školách v pořadí Evaluační škola, Obchodní škola, Vesnická škola a Tradiční škola. Kontakt se školou měl vždy tyto fáze:

1. telefonický kontakt s ředitelem a příprava na rozhovor,
2. rozhovory před PR,
3. účast při návštěvě hodnotitelů v hodnocené škole,
4. rozhovory po PR,
5. analýza shromážděných dokumentů, terénních poznámek, přepisu rozhovorů a interpretace dat.

6.1. Příprava na vstup do terénu

Cílem první etapy bylo zjistit zájem škol o PR a porozumět jak chápou PR školy, které se ho neúčastnily. Cílem druhé etapy bylo seznámit se, jak probíhá PR na základních školách a připravit se co nejlépe pro hlavní šetření. Nejprve byla v červnu 2010 realizována první dvě pilotní PR, která předcházela všem 28 PR konaným od října 2010 do října 2011. Informace byly získány z nestrukturovaných rozhovorů s koordinátorkou aktivity vzájemné návštěvy, která měla na starost taktéž PR v projektu Cesta ke kvalitě. Dále jsem se účastnil úvodních setkání k PR, kde jsem slyšel, jak o něm přemýšlí zástupci škol, jež chtěly uskutečnit tuto evaluační aktivitu. Potom jsem do února 2011 pročítal zprávy facilitátorů, první evaluační zprávy hodnotitelů a ankety ze škol, které uskutečnily PR. V třetí fázi jsem potom kontaktoval ředitele škol, od nichž jsem získal předběžný souhlas k výzkumu. Poté jsem se podrobněji seznámil s veřejně dostupnými dokumenty školy. Po první fázi následovala návštěva školy, kdy při schůzce s ředitelem jsem vysvětlil účel výzkumu a projednal konkrétní podmínky

realizace výzkumu. Taktéž jsem návštěvu využil a uskutečnil polostrukturované rozhovory k PR s ředitelem a členem týmu k PR.

Nejen při přípravě na hlavní šetření, ale i při návštěvách 4 odborných škol jsem byl mile překvapen ochotou všech zúčastněných (účastníci úvodních setkání k PR, facilitátoři, pracovníci 4 odborných škol, zástupci ZŠ, které realizovaly PR) otevřeně se podělit o svoje postřehy k PR, ochotou „nechat se“ zkoumat jak evaluují a co si o tom myslí. Zřejmě příčinou této ochoty bylo vědomí toho, že realizují nové v tuzemsku neznámé evaluační aktivity, které je vhodné probádat v samém začátku a kontextu českého školství.

6.2. Shromáždování dat

Jako zdroje dat pro sledování cíle výzkumu mi posloužily dotazníky z dotazníkového šetření, rozhovory se zástupci škol, analýza dokumentů a zúčastněné pozorování úvodních setkání k PR, ankety pro účastníky PR, analýza 27 evaluačních zpráv z PR, stejný počet zpráv facilitátorů o proběhlých akcích, ohnisková skupina s 5 facilitátory PR a 4 zástupci vedení projektu, zúčastněné pozorování realizace PR na 4 středních odborných školách, hloubkové rozhovory se zástupci těchto škol a obsahová analýza poskytnutých dokumentů z těchto škol. Pro porozumění výsledkům z těchto mnoha metod popisují: jak byly tyto metody ve výzkumu využity, s jakým cílem, jaký byl vzorek respondentů, jaká byla moje úloha coby výzkumníka apod.

1. Dotazníkové šetření

S cílem zjistit *zájem škol o PR a popsat charakteristiku těchto škol ve vztahu k autoevaluaci* byla využita primární data z dotazníkového šetření projektu Cesta ke kvalitě uskutečněného v létě 2009 (blíže viz podkapitola 4.5). I přesto, že výsledky z tohoto šetření již byly publikovány (např. Černý&Procházková, 2009; Chvál, Procházková&Černý, 2010) a že dotazník sledoval odlišné hlavní cíle⁵⁸, tak primární data nabízí prostřednictvím analýzy nahlédnout, jaké jsou evaluační aktivity na školách, které projevíly zájem o PR (21 %) a které ne (79 %). I když jsem se nepodílel na tvorbě položek tohoto dotazníku, tak jako člen úzkého vedení projektu jsem ovlivnil jeho výslednou podobu.

⁵⁸ Dotazník měl tři hlavní cíle: a) zjistit, jaké zkušenosti, potřeby a názory mají ředitelé škol v oblasti vlastního hodnocení; b) informovat školy o aktivitách projektu, do kterých se mohou zapojit; c) umožnit školám se na tyto aktivity přihlásit.

2. rozhovory – rozmanitost pohledů

S cílem popsat *rozdíly vnímání škol, jež se neúčastnily PR, k externí evaluaci a k hodnocení škol navzájem* byla využita data z 16 strukturovaných rozhovorů vedených s řediteli 11 škol, případně učiteli, v rámci projektu Cesta ke kvalitě v roce 2010. Rozhovory nabízely pohled na to, jak školy respondentů organizují, chápou, zpracovávají a využívají proces vlastního hodnocení školy. Ačkoliv výsledky z těchto rozhovorů umožňující hlubší vzhled do problematiky autoevaluační praxe na školách byly již publikovány (Černý, 2011), tak otázky věnující se externí evaluaci na školách doposud nebyly zpracovány a využity. Coby člen úzkého vedení projektu jsem navrhl otázky (blíže v Černý, 2011, s. 23) věnující se externí evaluaci škol pro tento rozhovor. K rozhovorům byly osloveny školy různého typu, z různých krajů, odlišné velikosti a s různými zřizovateli. Tazatelka většinou uskutečnila rozhovory s učitelem a zástupcem vedení školy (převážně šlo o ředitele, proto v tabulce nerozlišujeme zástupce ředitele) – viz tabulka 5. Jednalo se o malý, ale vyvážený vzorek respondentů. Všechny školy měly společné to, že projevily zájem o účast v projektu Cesta ke kvalitě a využily nabídky některých aktivit mimo PR.

Tabulka 5 Počet informantů pro rozhovor dle typu školy

| Typ školy | Počet ředitelů/ek | Počet učitelů/ek |
|---------------------------|--------------------|------------------|
| MŠ speciální | 1 ředitelka | |
| MŠ a ZŠ speciální | 1 ředitelka | 1 učitelka |
| Základní škola | 3 ředitelky | 1 učitelka |
| Základní umělecká škola | 2 ředitelky | |
| Gymnázium | 3 ředitelé | 3 učitelé |
| Střední odborná škola | 3 ředitelé | |
| Celkem respondentů | 11 ředitelů | 5 učitelů |

3. Analýza dokumentů a zúčastněné pozorování úvodních setkání k peer review

S cílem popsat *zájem škol a očekávání od PR*, které se účastnily úvodních informačních setkání k PR na podzim 2010, byla provedena analýza vzniklých artefaktů při těchto setkáních (3 nafocené flipcharty popisující motivaci). Dále jsem se účastnil coby zúčastněný pozorovatel dvou úvodních setkání odborných škol k PR a zachycoval jsem do terénních

poznámek všechny podstatné skutečnosti vztahující se k motivaci a postřehům zúčastněných k PR.

4. obsahová analýza dokumentů ze škol

Před rozhovory k PR jsem se seznámil u všech 4 odborných škol s webovými stránkami a zveřejněnými dokumenty vztahujícími se k evaluaci případně řízení školy (např. výroční zprávy, zprávy o vlastním hodnocení, zprávy ČŠI, plány rozvoje, ŠVP). Cílem tohoto seznámení a následně podrobnější obsahové analýzy dokumentů včetně poskytnutých školou bylo charakterizovat školy ve vztahu k řízení kvality a k autoevaluaci, zasadit plánované PR do kontextu ostatních evaluačních aktivit.

5. Polostrukturované rozhovory

V průběhu 14 dnů až jednoho měsíce před návštěvou hodnotitelů jsem uskutečnil polostrukturované rozhovory se zástupci 4 zapojených odborných škol. Tato doba byla zvolena proto, že tým z hodnocené školy již komunikoval s tým hodnotitelů a intenzivněji se připravoval na jejich návštěvu a ve spojitosti s ní měl nějaká očekávání, která mne zajímala. Na každé škole jsem uskutečnil rozhovory v rozsahu cca 30-45 min s ředitelem školy, s někým z členů týmu zapojeného do PR (zástupce ředitele příp. učitel). Cílem rozhovorů bylo dozvědět se motivaci škol pro PR, očekávání od PR, odhad kompetencí zúčastněných pro PR a zasadit PR do kontextu ostatních evaluačních aktivit, zejména od externích subjektů případně porovnat autoevaluaci a PR.

Jeden měsíc po návštěvě hodnotitelů jsem uskutečnil polostrukturované rozhovory se zástupci 4 zapojených odborných škol. Jeden měsíc byl zvolen záměrně, protože odezněly bezprostřední dojmy, hodnocení evaluační aktivity bylo zasazeno do kontextu dalších činností školy a začalo se na školách přemýšlet o doporučeních z evaluace. Na každé škole jsem uskutečnil rozhovory v rozsahu cca 30-45 min s ředitelem školy, s někým z členů týmu zapojeného do PR a s někým z učitelů, kteří nebyli zapojeni do týmu k PR. Cílem rozhovorů bylo dozvědět se o kompetencích zúčastněných k PR, přínosu PR pro školu, posouzení vytvořených podmínek k PR a popsat, jak se škola učí pomocí PR.

Jak před návštěvou hodnotitelů, tak po návštěvě jsem rozhovory zaznamenával prostřednictvím diktafonu a zapisoval poznámky z rozhovoru. Rozhovory jsem po přepisu

kódoval. Kódy nebyly předem dány a byly postupně dotvářeny a modifikovány na základě postupných analýz rozhovorů. Účastníci rozhovoru byli ubezpečeni o anonymizování rozhovoru a etickém zacházení s poskytnutou nahrávkou, tj. že nahrávka ani její přepis nebude součástí monitorovacích zpráv projektu.

6. Zúčastněné pozorování

V období únor-duben 2011 proběhly 4 PR na odborných školách, které se staly předmětem zúčastněného pozorování po předchozí domluvě s vedením příslušných škol. Během PR jsem si pořizoval terénní poznámky. Forma terénních poznámek nebyla nijak upravena, zaznamenával jsem všechny podstatné skutečnosti, s nimiž jsem se při PR setkal. Cílem pozorování bylo popsat samotný průběh PR, postihnout kompetence hodnotitelů, všimnout si podmínek vytvořených pro hodnotitele PR a bezprostřední postřehy zúčastněných k PR. Více než v ostatních předchozích výzkumných metodách bylo zúčastněné pozorování poznamenáno mým zaměřením se na to, jak zúčastnění budou získávat data pro hodnocení, aneb jaké mají kompetence k hodnocení. Moje zaměření se na dovednosti kolegiálního hodnocení je možné přirovnat k Maxvellově metafoře reflektoru. Kužel světla zaměřuje pozornost na určité události nebo fenomény a osvětluje souvislosti, které doposud nemusely být zaznamenány nebo pochopeny. Protože žádná teorie nemůže objasňovat všechno, tak zatímco osvětluje jednu oblast, jiná oblast zůstává ve stínu (Maxvell, 2005, s. 43 in Dvořák a kol., 2010, s. 49).

7. Obsahová analýza evaluačních zpráv z peer review

Hodnotící škola po PR (do jednoho měsíce po hodnotící návštěvě) poskytla hodnocené škole evaluační zprávu. Cílem analýzy 27 dokumentů bylo porozumět tomu, na jaké oblasti kvality se školy zaměřují, jaká kritéria a otázky stanovily hodnotící týmy k evaluaci, jaké evaluační metody použily, co oceňují na hodnocené škole a co jí naopak doporučují k rozvoji školy.

Východiskem struktury evaluační zprávy (viz příloha č. 5) byla evaluační zpráva z projektu PR Extended II, kterou tým projektu Cesta ke kvalitě (včetně mne) upravil do výsledné podoby, již využívali hodnotitelé v PR. I když evaluační zprávy mají požadovanou shodnou strukturu, tak se liší zejména z následujících hledisek: a) úrovně podrobností o PR uvedených hodnotícím týmem, b) rozsahu doporučení a identifikování silných stránek pro hodnocenou školu a c) potenciálního přínosu pro hodnocenou školu.

8. Obsahová analýza záznamových archů facilitátorů

Stejně jako hodnotitelé poskytli evaluační zprávu hodnocené škole, tak facilitátoři PR poskytli vedení projektu Cesta ke kvalitě informace o průběhu akce, její přínosech, bariérách a realizačních potížích, o vlastní podpoře škol při PR a o svých potřebách podpory jako odborníků, jež napomáhají školám při evaluačních aktivitách. 27 záznamových archů vyplnilo 5 facilitátorů. Roli facilitátora v projektu zastávali dva ředitelé základních škol (školu řídí déle než 5 let), dvě lektorky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (lektorují déle než 5 let) a jedna akademická pracovnice (na pedagogické fakultě působí více než 10 let). Facilitátoři zpracovávali zprávu podle shodné struktury, která byla navržena týmem projektu Cesta ke kvalitě a po mých podnětech doplněna do výsledné podoby. Charakter obsahu zpráv odrážel pracovní pozici a zkušenosti facilitátorů (např. rozdílné kladení důrazu na rozličné faktory PR, rozdílné zkušenosti s evaluací). Zprávy byly okódovány (otevřené kódování) a následně kódy kategorizovány (Švaříček, Šedová, 2007).

9. Ankety

S cílem zjistit **přínos PR pro zúčastněné, reflexi PR účastníky, zájem o pokračování PR na škole** byla analyzována primární data z anket k PR uskutečněných v rámci již zmiňovaného projektu. Na závěr jeden a půl denní hodnotící návštěvy při PR obdrželi jak hodnotitelé, tak účastníci z hodnocené školy ankety (viz příloha č. 6). První část ankety se skládala ze 4 otázek zaměřených na: autonomii školy, získání zpětné vazby při autoevaluaci od různých zainteresovaných stran (spolupracující firma, rodiče, zřizovatel, jiná škola), pokračování v PR po skončení projektu Cesta ke kvalitě. Druhá část ankety byla zaměřena na zhodnocení PR: splnění očekávání ve vztahu k PR, využitelnost zkušeností/poznatků z PR při další praxi, organizační zajištění PR. I když jsem se nepodílel na tvorbě položek těchto anket, tak jako člen úzkého vedení projektu jsem ovlivnil jejich výslednou podobu.

Od října 2010 do května 2011 vyplnilo ankety 181 respondentů (85 % z celkového počtu účastníků). Byli to z 23 % ředitelé, z 27 % zástupci ředitelů škol a 47 % tvořili řadoví učitelé (3 % respondentů nevedlo svoji funkci ve škole). Složení respondentů odpovídalo zastoupení všech účastníků PR. Stejně tak byl zachován i poměr respondentů z hlediska škol základních, gymnázií a středních odborných škol. Oproti již publikovaným výsledkům anket (Havelková, 2011) se podrobněji věnuji rozboru přínosu aktivity.

10. Ohnisková skupina s facilitátory peer review

Oproti plánovanému výzkumu, byla pro získání hlubšího vhledu do získaných informací z obsahových analýz dokumentů využita zpráva z ohniskové skupiny (Pol, Lazarová, 2011) uskutečněná v září 2011. Jejimi účastníky bylo 5 facilitátorů a 4 zástupci vedení projektu (včetně mne), kteří realizovali namátkovou kontrolu realizovaných PR. Diskuse byla nahrána a následně analyzována.

6.3. Data a jejich zpracování

Použití velkého množství výzkumných metod sebou neslo velké množství dat (viz tabulka 6), která se nabízela ke zpracování. Ať už se jednalo o data získaná primárně pro tento výzkum, či o sekundární data, jež byla shromažďována pro jiná výzkumná šetření, případně evaluaci. Pro snadnější orientaci dat jsem si vedl databázi. Jednou byl archiv terénních poznámek v písemné podobě a druhou elektronická databáze. V elektronické databázi byla shromažďována a tříděna data elektronické povahy: data z dotazníkového šetření, data z anket, transkripty rozhovorů, elektronické dokumenty škol, v elektronické podobě zprávy hodnotitelů a vyplněné archy facilitátorů.

Po vzoru vícepřípadové studie Česká základní škola (Dvořák et al., 2010) jsem přejmenoval školy, tak aby jejich název vycházel z charakteristik školy bez hodnotících konotací: Evaluační, Obchodní, Venkovská, Tradiční.

Tabulka 6 Celkový přehled shromážděných dat

| | |
|---|--|
| Terénní poznámky z pozorování | 6 (4x z odborných škol, 2x z úvodních setkání) |
| Individuální rozhovory s pedagogickými pracovníky | 16 s těmi co neuskutečnili PR 18 s těmi co uskutečnili PR |
| Dotazníky | 531 |
| Ankety spokojenosti s PR | 181 |
| Evaluační zprávy hodnotitelů | 27 |
| Záznamové archy facilitátorů | 27 |

Jak jsem již zmínil o všech 4 odborných školách, mám z nich také určitý typ dokumentů (např. výroční zpráva, zpráva o vlastním hodnocení, zpráva ČŠI, plán rozvoje, ŠVP, jejich webové stránky), s kterými dále pracuji.

Vzhledem k různému charakteru dat jsem je musel nejprve zpracovat a upravit. Data kvalitativní povahy, tj. ze všech rozhovorů musela být nejprve převedena do textové povahy. Což učinila jiná osoba než výzkumník. Jako výzkumník jsem potom provedl kontrolu nahrávek rozhovoru s jejich přepsanou podobou, tak aby byly ve shodě. Data z dokumentů (evaluačních zpráv hodnotitelů a záznamových archů facilitátorů) byla převedena do souhrnného souboru v Microsoft Office Excelu. Terénní poznámky z pozorování jsem pouze okopíroval a pracoval s nimi v papírové podobě.

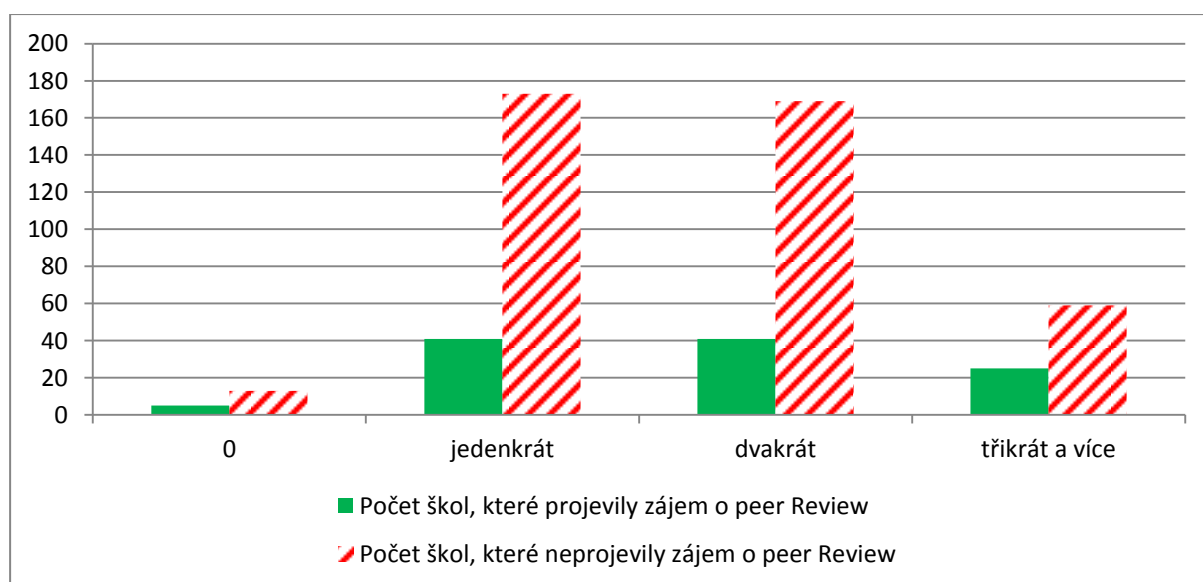
Přepisy nahrávek rozhovorů stejně jako evaluační zprávy hodnotitelů, záznamové archy facilitátorů byly analyzovány pomocí softwaru MAXQDA prostřednictvím, kterého jsem je okódoval. Při čtení transkriptu jsem postupně získával teoretickou citlivost k danému materiálu a v celém textu krok za krokem odhaloval základní textové sekvence (výroky) nesoucí podobné obsahy, označoval jsem tedy tyto významové jednotky textu a přiřazoval jim kódy. Ty jsem v dalším průběhu kódování třídil, vzájemně seskupoval nebo naopak dále diferencoval a zjemňoval. Paralelně tak docházelo k vyčerpávajícímu (konečnému) kódování textů i k tvorbě samotného kódového systému, který jsem většinou v průběhu kódování podrobil revizím a změnám. Kódy mi pomohly v datech odhalovat určitá témata. Tato témata měla spíše užší vztah k dílčím výzkumným otázkám (viz podkapitola 5.3 – Výzkumné otázky), k teoretickým poznatkům z literatury (viz kapitoly 2-4) a k tématům používaným

respondenty. Tato technika nejvíce připomíná otevřené kódování (srov. Hendl, 2008, s. 247, Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Vynořená témata jsem třídil do kategorií a subkategorií. Přestože strukturou rozhovorů, zpráv či archů byl určen směr získaných informací, při kódování byl obsah výpovědí respondentů, obsah psaných informací nově strukturován. Toto potom bylo východiskem pro další srovnávání a popis výzkumných zjištění. Terénní poznámky jsem okódoval pomocí zvýrazňovačů.

V obou případech kódování struktura kódů vycházela z výzkumných otázek a obsahovala tyto kategorie: podmínky PR, kompetence zúčastněných, efekty PR pro školu, proces návštěvy hodnotitelů. Při kódování jsem opět označoval významové jednotky vztahující se k těmto kategoriím.

Data kvantitativní povahy (z dotazníků a anket) byla standardně kódována a zapisována do vyhodnocovacího souboru. Dotazníkového šetření projektu Cesta ke kvalitě v roce 2009 se zúčastnily různé školy, co do míry zkušeností s autoevaluací. V naprosté většině případů měly za sebou již alespoň nějakou zkušenost s vlastním hodnocením. Pouze 3 % škol uvedla, že kompletní autoevaluaci v roce 2009 ještě ani jednou neprovedla (jde o 18 škol ze vzorku). Z důvodu nízkého počtu jsem tyto školy vyloučil z dalších analýz (viz obrázek 11).

Obr. 11 Počet škol, které projevíly či neprojevíly zájem o PR v závislosti na počtu realizovaných cyklů AE



Analýza postojů škol k PR vychází z již publikovaných poznatků z tohoto dotazníkového šetření (Chvál, Procházková&Černý, 2010). Předmětem analýzy jsou odpovědi na postojové otázky ve vztahu k počtu realizovaných cyklů autoevaluace a ve vztahu k projevení zájmu o zapojení do PR či neprojevení tohoto zájmu. Podobně jako autoři analýzy (Chvál, Procházková&Černý, 2010) pracují s rozdělením postojových otázek do pěti kategorií: zbytečnost AE, bezradnost při AE, chápání přístupů ČŠI a zřizovatele, smysluplnost AE, obava či strach z AE. Na rozdíl od nich nepracuji s faktory (výsledek faktorové analýzy), ale přímo z odpovědí vypočítávám jednotlivé indexy jako průměrné hodnoty odpovědí vztahujících se k příslušné kategorii. Při výpočtu indexu jsem překódoval odpovědi respondentů:

- a) odpovědi „3 – Nevím/Nemohu posoudit“ jsem pro nevyhraněnost vyloučil;
- b) odpovědi měly potom následující hodnoty: 4 – rozhodně souhlasím; 3 – spíše souhlasím; 2 – spíše nesouhlasím; 1 – rozhodně nesouhlasím.

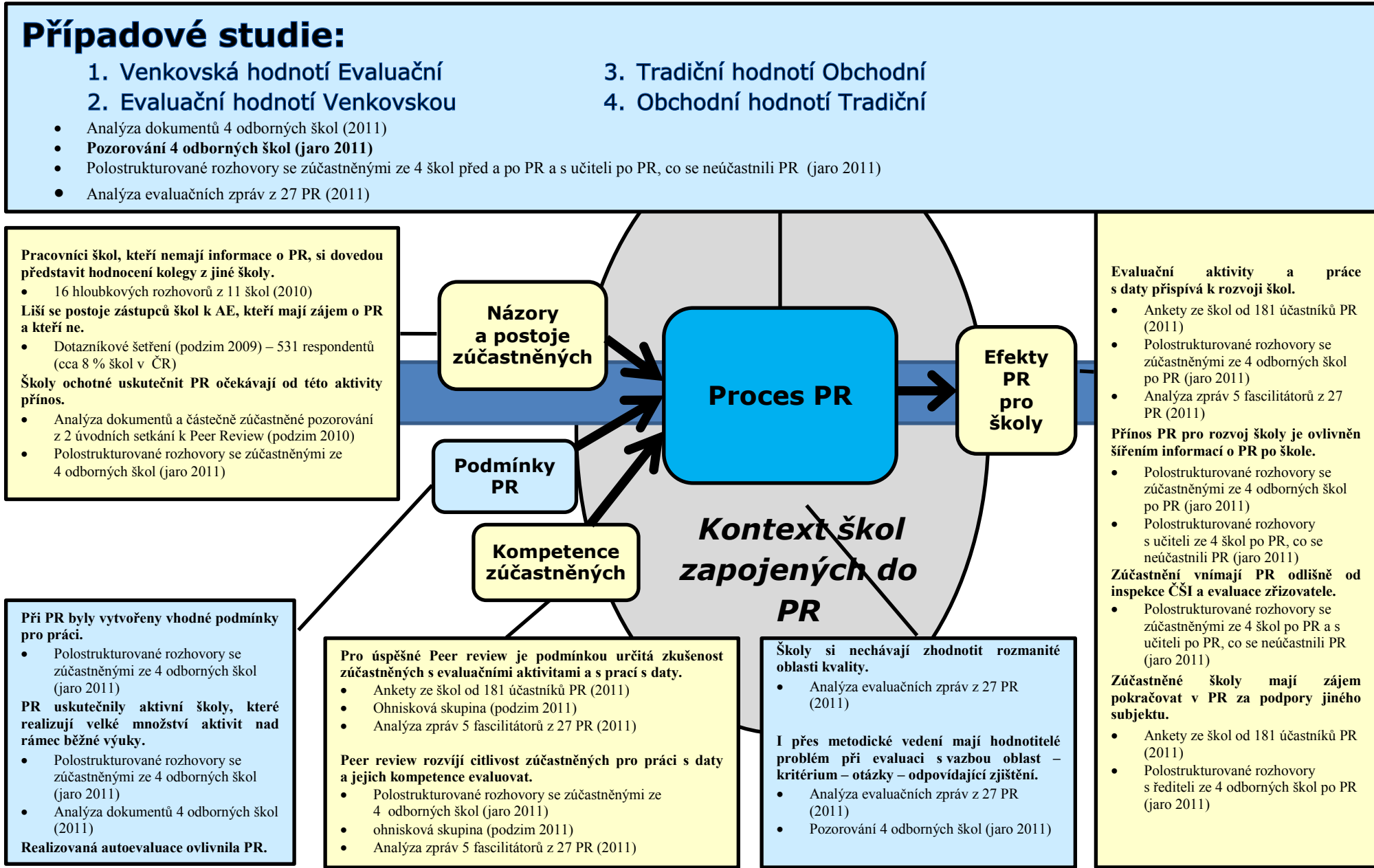
Indexy jsem vypočítal pouze u odpovědí respondentů, kde byly po překódování uvedeny všechny odpovědi na otázky pro příslušnou kategorii.

Výsledky z anket jsem interpretoval na základě použití popisné statistiky k jednotlivým otázkám.

6.4. Prezentace dat

Zpracovaná data byla potom zdrojem k popisu témat výzkumu (názory a postoje zúčastněných k PR, podmínky ovlivňující PR, kompetence zúčastněných k PR, průběh PR, efekty PR pro školy) a případových studií PR – viz obrázek 12, který poukazuje na provázanost témat a tezí výzkumu a metod použitých ke sběru dat k prozkoumání PR.

Obr. 12 Schéma provázanosti témat a tezí výzkumu a metod sběru dat k prozkoumání PR



S oporou o odborné publikace vztahující se k peer review uvedené v teoretické části (viz kapitola 2-4) a v konfrontaci se shromážděnými zkušenostmi jsem k jednotlivým tématům výzkumu formuloval příslušné teze. Teze jsem potom u jednotlivých témat postupně prověřoval daty získanými prostřednictvím deseti výše uvedených metod. Vyhledávány byly zejména údaje, které by byly s uvedenými tezemi v rozporu nebo by si vynutily danou tezi upřesnit. Uvedené teze jsou již výsledkem této konfrontace teoretického pohledu a empirických dokladů. V kapitole 7. Zjištění jsou teze dokladovány a ilustrovány z výzkumných zjištění. Oproti plánu výzkumu došlo k redukci témat, kdy není zpracováno téma *učení se škol z PR* a tedy i získání poznání je minimální k výzkumné otázce: *Jak dochází k učení se školy prostřednictvím kolegiální evaluace?* Důvodem této redukce je nedostatek získaných dat a poznání, že k nalezení zjištění bylo nutné se jednotlivými případy škol zabývat systematicky delší dobu či jiným způsobem než byl realizován tento výzkum.

Tematicky orientovaná zjištění podkrývají různá úskalí, překážky, podmínky a výsledky PR. Nicméně neumožňují prezentovat pestrost a plastičnost toho co se odehrálo při PR na jednotlivých školách. V důsledku toho jsem se rozhodl zpracovat případové studie jednotlivých PR, abych ukázal na to, jak se vyrovnali s touto novou formou evaluace zúčastnění z odborných škol. Jelikož se jedná o 4 případové studie, tak se dá hovořit o vícečetné případové studii (srov. Dvořák a kol., 2010 či Pol a kol. 2013).

U každé případové studie PR jsem vycházel z terénních poznámek z pozorování ke konkrétní návštěvě hodnotitelů v rámci PR, z analýzy rozhovorů s pedagogickými pracovníky, kteří uskutečnili konkrétní PR, z analýzy evaluační zprávy hodnotitelů, z analýzy záznamového archu facilitátora. I přesto, že nejvýznamnější zdrojem byla terénní pozorování, tak data jednou metodou byla triangulována daty jinou metodou. Jako další taktiku zajištění konstruktové validity jsem se snažil o dodržení návaznosti evidence. Dalším prvkem zajišťování kvality bylo řetězové dokladování případové studie, kdy jsem se snažil uvést vše, co by umožnilo rekonstrukci „případu“ (srov. Dvořák a kol. 2010, s. 62). K omezení systematických chyb a tím zvýšení reliability byla udržována úplná databáze všech dat o případu. Částečně tak byla dodržena kritéria pro případové studie podle Yina (Hendl, 2008, s. 343-342). Při tvorbě případových studií jsem vycházel z předpokladu, že obě vzájemné PR jsou na sobě relativně nezávislé, kdy „školy si nevyřizují vzájemně účty“. Případové studie jsou rozdílné zpracováním, ale i obsahem sdělení zjištění – prezentovaná zjištění zvýrazňují v jednotlivých případech konkrétní zvláštnosti průběhu PR.

Při tvorbě případových studií na rozdíl od případových studií Česká základní škola (Dvořák a kol., 2010) nebyla uskutečněna účastnická validizace (*member checking*). Důvodem tohoto přístupu je zohlednění změn (např. změna vedení školy, změna vztahů mezi zúčastněnými, odchod učitelů ze školy), které mohly během téměř uplynulých dvou let proběhnout od uskutečnění výzkumu na školách. V jedné zúčastněné škole došlo ke konkurzu a tedy ke změně členů vedení školy. I přesto, že od všech zúčastněných výzkumu jsem získal pro výzkum souhlas a byli poučeni o možnosti z výzkumu kdykoliv odstoupit, tak vzhledem k potenciálním změnám na školách, kdy prezentací výsledků zástupcům zúčastněných škol by mohlo hrozit riziko, že výsledky výzkumu nebudou pochopeny a kdy zúčastněným by bylo zřejmé, koho se zjištění týkají, tedy mohlo by dojít k poškození práv účastníků zkoumání, jsem se rozhodl nezveřejnit výsledky svého výzkumu vůči zúčastněným (srov. Průcha, Švaříček, 2009).

V případové studii je ukázáno, to co nebylo patrné na první pohled, co by zapadlo ve víru dalších aktivit škol, případně tematických analýz u výzkumu. Proto případové studie i zde vypráví případové studie příběh „případu“, který je poznamenán určitou dramatičností, zvýrazněním (srov. Dvořák a kol., 2010). Na druhé straně případová studie nabídla pohled na proběhlou evaluaci holisticky, v její komplexnosti. To však vůbec neznamená, že se jednalo o objektivní pohled. Pohled na realitu PR byl nutně ovlivněn mojí osobou, subjektivním vnímáním. Při popisu případu byla tedy uplatněna perspektiva analýzy dat blízká konstruktivismu.

Prezentování dat je dále ovlivněno časovou prodlevou trvající rok a tři čtvrtě mezi získáním dat a jejich analyzováním a interpretací. Na jedné straně jsou zpracována pouze zaznamenaná data, od kterých mám jako výzkumník určitý odstup, na druhou stranu dávno odezněly bezprostřední dojmy, emoce spojené se získáváním poznatků k PR.

7. Zjištění

V této kapitole jsou prezentována zjištění z výzkumu v podobě čtyř případových studií uskutečněného PR u 4 odborných škol a dále jsou prezentována zjištění k pěti tematickým celkům: názory a postoje k PR, podmínky k PR, kompetence zúčastněných k PR, co a jak hodnotí školy při PR a efekty PR pro školy.

PŘÍBĚHY PEER REVIEW

7.1. Venkovská škola hodnotí Evaluační školu

Při tomto PR se potkaly týmy ze škol, které měly odlišné zkušenosti s evaluací, ale které si byly jinak velmi podobné. Měly téměř shodné obory vzdělání, stejnou strukturu řízení školy, na obou mají úzký vztah k žákům, školy jsou z prostředí venkova a malého města a mají podobnou historii. Dle postojových otázek dotazníkového šetření z roku 2009 hodnocená škola již měla mnohé zkušenosti s autoevaluací. Autoevaluaci školy považovala za velmi smysluplnou aktivitu, nepovažovala ji za zbytečnou aktivitu, neměla z ní strach a nebyla při realizaci AE bezradná. Oproti tomu hodnotitelé, jak vyplynulo z dotazníkového šetření, měli méně zkušeností s evaluací, byli z ní bezradnější a nepovažovali ji tolik za smysluplnou jako hodnocená škola.

Tým zástupců hodnocené školy tvořili: zástupce ředitele, třídní učitelka, vedoucí pro odborný výcvik a vedoucí domova mládeže. Tým hodnotitelů byl ve složení: ředitel a zástupce ředitele pro teorii (oba tvoří úzké vedení školy), zástupce pro odborný výcvik a vedoucí domova mládeže, která není součástí užšího vedení školy. Hodnotitel svůj tým charakterizoval: *To, že všichni řídíme nějaké úseky, už to nám dává nějakou dovednost ohledně hodnocení lidí. Dokázat posoudit situaci od té nahodilé ke standardní.*

Plánování hodnotící návštěvy

Oba týmy se ve fázi plánování hodnotící návštěvy **dohodnuly na následujících oblastech k hodnocení**: 1) Podmínky ke vzdělávání s důrazem materiálně-technické vybavení teorie i odborného výcviku a efektivita využívání dostupných materiálně-technických podmínek; 2) Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání se zaměřením na nabídku aktivit pro volný čas žáků na domově mládeže. K výběru oblastí hodnocení uvedl zástupce ředitele hodnocené školy odůvodnění:

Protože domov mládeže nám nikdo nehodnotil a ani předtím jsme ho nehodnotili. Z našeho pohledu to funguje dobře. Zvenčí ho nikdo nehodnotil, ani my jsme ho zevnitř nehodnotili žádnými nástroji. Ty materiální podmínky – my jsme v horizontu 2 let zpět začali razantním způsobem měnit materiální podmínky, tzn. jestli to, jakým směrem jsme se ubrali, když si nyní myslíme, že vybavení je pro výuku dostačující, jestli opravdu je dostačující. Výchovná poradkyně (Evaluační) chápala odůvodnění k hodnocení domova mládeže odlišně: Od září nastoupil nový vedoucí DM, i pro něho to mohly být výstupy, se kterými může pracovat.

Hodnotitelé před samotnou návštěvou pracovali s následujícími zdroji informací: e-mailová korespondence se členy týmu hodnocené školy, internetové stránky hodnocené školy, autoevaluační zpráva školy za období školních roků 2007/2008-2009/2010, dotazníkové šetření k zjišťování kvality volnočasových aktivit v domově mládeže, dotazníkové šetření – hodnocení materiálně technického zabezpečení výuky, popis materiálně-technických podmínek pro teoretickou výuku, popis pracovišť odborného výcviku, popis zájmové činnosti v domově mládeže.

I když oba týmy měly za sebou prostudování materiálů k PR, byly v plném proudu plánování hodnotící návštěvy, tak přesto z aktivity podle třídní učitelky z hodnocené školy měly určité obavy: *Zpočátku jsme netušili, jak to bude vypadat. Nevíte, kdo se objeví, jak to bude probíhat. To očekávání co a jak. To se doladuje až na místě.*

Hodnotící návštěva

Během prvního dne tým z hodnocené školy provedl hodnotitele po škole, ukázal jim prostory, prezentoval svoji školu. Jeden z hodnotitelů to popsal: *Byli jsme tam v době, kdy už všichni měli po pracovní době, museli se nám v podstatě věnovat.* Večer potom společně, aby se lépe poznali, hráli bowling a byli na večeři, kde se vzájemně spřátelili (po opatrných dotazech o svých školách, došlo i na vzájemné tykání). Druhý den kolem poledne se ukázalo, že tyto večerní aktivity byly zdrojem únavy u obou týmů.

Druhý den oběma týmům začal o půl deváté. Před hodnocením oblastí se dohodnuly oba týmy na konkrétním programu dne (např. co jednotliví hodnotitelé budou dělat, kde budou hovořit, pozorovat, kdy bude oběd, kdy si poskytnou zpětnou vazbu a kdy hodnotitelé pojedou domů). Dále probíhala debata k oblasti materiální vybavení, kde hodnotitelé prezentovali otázky, na které by po návštěvě chtěli najít odpověď a zároveň na část z nich obdrželi odpověď od týmu hodnocené školy. Vesměs se jednalo o výměnu názorů, zkušeností, kdy nebylo zřejmé

jak tato obecná debata, která zabrala relativně dost času, povede k získání informací k hodnocené oblasti. Nehledě na to, že diskuse sklouzla k debatě o portálu rvp.cz a možnostech jak by měly být školy podporovány ve své činnosti.

Po krátké přestávce (cca o půl desáté) byl proveden tým hodnotitelů po domově mládeže, podíval se na pracoviště odborného výcviku. V cvičné kuchyni hodnotitelé viděli přípravu žáků na soutěž. Dále navštívili učňovskou cukrárnu a řeznictví, kde viděli vybavení a žáky v kontaktu se zákazníky. Během těchto prohlídek dílčích pracovišť se hodnotitelé náhodně vyptávali situačně na věci, které právě dle charakteru destinace viděli. Po získání odpovědi si nezaznamenávali poznámky. Když se neptali hodnotitelé, tak se snažila ptát facilitátorka, aby hodnotitelé se dozvěděli informace k tématu materiálního vybavení. Zároveň facilitátorka hlídala čas a posouvala skupinu dál. Při prohlídce občas hodnotitelé poskytovali zpětnou vazbu k tomu, co se dozvěděli a co viděli, případně uváděli, jak to mají zařízené na své škole – spíše než o získávání informací k hodnocení se jednalo o výměnu zkušeností. Jeden z hodnotitelů to popsal následovně: *... snažili jsme se v podstatě to bilancovat na základě našich zkušeností a ty věci, na které jsme přicházeli, zase jsme bezprostředně reagovali. Nebylo to nic, že bychom chodili se zavřenou pusou a potom to psali do hodnocení.*

Od deseti hodin do poledne byl hodnotitelský tým rozdělen na tři části: a) ředitel a zástupce ředitele navštívili pracoviště fiktivní firmy a zajímali se o výuku teoretických předmětů, b) vedoucí DM byla v domově mládeže, kde vedla rozhovor s vedoucím DM hodnocené školy a c) zástupce ředitele pro OV procházel školu s vedoucí pro OV hodnocené školy⁵⁹. Zástupce ředitele pro OV znovu prošel výrobní a prodejnu cukrárny, výrobní a prodejnu řeznictví, dále jídelnu, která slouží jako pracoviště OV a žáci oboru kuchař-číšník zde obsluhují žáky, barmanskou učebnu. Během prohlídky se ptal na viděné věci a v reakci na to uváděl srovnání s pracovišti OV na své škole. Prostřednictvím dotazů zjišťoval odlišnosti v přístupu kolegyně, oproti tomu jak řídí OV ve své škole. Vedoucí DM si při svém rozhovoru vyměňovali zkušenosti k různým tématům (způsob trávení volného času, rizikovost při akcích, nabídka akcí pro žáky, předpisy ovlivňující činnost DM apod.). Důležitými tématy byla výměna zkušeností vztahu DM k ostatním úsekům školy (pracoviště OV, teoretické předměty) a postavení vedoucího v rámci vedení školy. Dalším významným tématem byla propagace DM v rámci školy (fotky, webové stránky, vztah učitelů k DM apod.). Dopoledne potom viděl hodnotitel následovně: *... druhý den bylo zřejmé, že tam*

⁵⁹ Jako pozorovatel jsem sledoval činnost zástupce ředitele pro OV a vedoucí DM, takže nevím, jak probíhala návštěva pracoviště fiktivní firmy.

vstupujeme do školy, která žije svůj život a každá návštěva neruší to vyučování. Vyučující má svůj rozvrh a nemůže se nám věnovat tak, jak bychom chtěli. Snažili jsme se chovat korektně, tak abychom nenarušovali výuku a získali informace, které jsme potřebovali.

Odpoledne si hodnotitelé připravovali bezprostřední zpětnou vazbu hodnocené školy. S facilitátorkou konzultovali, co mohou hodnocené škole sdělit a co nemohou. K oblasti materiálně technické zabezpečení školy poskytoval zpětnou vazbu pouze zástupce ředitele pro teorii, kdy vybavení školy hodnotil jako nadprůměrné a pouze nabídl ke zvážení, zdali by škola v budoucnu měla pořizovat PC s nižší spotřebou a aby při pořizování techniky vždy pečlivě vážili budoucí využití techniky. Při zpětné vazbě zmínil, že jsou podoblasti, které nedovedou posoudit. Svoji zpětnou vazbu vztahoval hlavně k pracovišti fiktivní firmy a zázemí pro teoretické předměty. K oblasti domova mládeže poskytoval zpětnou vazbu ředitel, který hodnotil činnost DM pozitivně. Při svém hodnocení vycházel z dotazníkového šetření mezi žáky a věcí vztahujících se k řízení školy (např. že zápisy z DM jsou zveřejňovány na intranetu školy, otevřenost mezi jednotlivými úseky školy). Jako otázku k diskusi zmínil, zdali mají žáci na DM hudební využití? Oba dva hodnotitelé při poskytnutí zpětné vazby uváděli svůj pohled. Při zpětné vazbě uváděli zjištění založená na informacích získaných dopoledne. Členka týmu hodnocené školy uvedla, k tomu jak hodnotitelé dovedli hodnotit: *Já si myslím, že příznivě. Myslím si, profesionální přístup.* A podle ní hodnotitelům nescházeli nějaké dovednosti k hodnocení. V reflexi k hodnocení jeden z hodnotitelů uvedl: *Snažili jsme se oprostít od hodnocení nahodilých momentů. Bylo tam vidět, že prostor pro nahodilost tam ve škole nevzniká, je tam pečlivá organizace. Vyučující vědí o tom, co jsou jejich povinnosti a plní si je, aniž o tom nějak přemýšlejí. Je to škola, která funguje na pozitivním a lidském přístupu žáků a učitelů. Pro určitou nahodilost tam není místo. Je to škola, která žije tím žákem a to je pro mne velice cenné.*

Na závěr setkání, kdy každý účastník mohl uvést své postřehy k bezprostředně absolvované návštěvě PR, se účastníci shodli, že to pro ně byl užitečně strávený čas a pozitivně hodnotili PR jako prostředek k porovnání činností své a hodnocené školy.

Závěrečná zpráva

V závěrečné zprávě pro oblast „Podmínky ke vzdělávání ...“ uvedli hodnotitelé 5 konkrétních silných stránek a tato doporučení ke zlepšení:

- získat učitele, kteří mají doposud nedůvěru k nastolenému trendu k užívání techniky. Zorganizovat proškolení práce s interaktivní technikou;
- více využívat interaktivní tabule – pokud již byly zakoupeny;
- zajistit odpovídající zatemnění učeben;
- dále dovybavit fiktivní firmy počítačovou technikou;
- zřídit informační centrum školy (knihovna, studovna).

Pro druhou oblast uváděli 6 silných stránek a toto doporučení ke zlepšení:

- *Do nabídky mimoškolních zájmových aktivit více zahrnout činnosti, které budou rozvíjet estetické cítění žáků. Např. výtvarné práce žáků – možnost zviditelnění žáků a zároveň tyto výtvarné práce plní funkci výzdoby domova mládeže a také prezentují aktivity žáků, mohou sloužit i jako prostředek propagace.*

Mimo hodnocené oblasti zjistili podle jednoho z hodnotitelů: *Škola žije soutěžemi, žije žáky. Je tam příjemná atmosféra ve škole, na praxi, vztahy učitel-žák. I když jsme viděli jen část odborného výcviku – ta nálada chtít něco dělat, dělat to řemeslo, dělat věci dobře, chtít se vzdělávat, to tam bylo hmatatelné.*

Podle zástupce hodnocené školy (Evaluační) hodnotitelé: *potvrdili naše očekávání – materiálně technické vybavení na dobré úrovni. I se tam ukázalo, že v některých oblastech máme rezervy. Nic nás nepřekvapilo. Zřejmě na škole je znám stav věci a to i v DM, o kterém výchovná poradkyně uvedla: DM pracuje dobře, aktivity tam jsou a ty děcka tam mají spoustu možností, jak ten čas využít. Tam mě bylo dopředu jasné, že ta zpráva nebude negativní. Ředitel z Evaluační glosoval celou evaluační aktivitu slovy: Každá cesta na jinou školu, do jiné země, je přínosem. Některé věci, o kterých člověk nemá srovnání, si může říci, že takhle to funguje a je to dobré. Z pohledu mého jako ředitele jsem byl rád, že tahle výměna byla. Ti kolegové si to mohli sami porovnat a zjistit.*

PR bylo přínosem i pro hodnotitele, kteří získali inspiraci z hodnocené školy, jak uvádí ředitel z Venkovské: *Další výsledek, což je takový nejhmatatelnější výsledek, co nás i na škole v Evaluační (upraveno S. M.) zajímalo – práce v rámci ekonomických předmětů fiktivní firmy. Tu fiktivní firmu i tady od příštího školního roku zavádíme. Uvažujeme nejenom pro obory ..., ale nyní zrovna jsme ve fázi tvorby projektu v rámci OPVK. Chceme využít tedy program na podporu učebních oborů. A chci tedy i u nich zkusit tu fiktivní firmu, aby ten výrobce uměl i prodávat.*

7.2. Evaluační škola hodnotí Venkovskou školu

Po měsíci došlo k otočení rolí obou týmů a hodnotitelé z Venkovské tak zastupovali hodnocenou školu. V týmu hodnotitelů z Evaluační došlo k výměně, kdy místo zástupce ředitele přijela paní učitelka.

Oba týmy se následně po PR „Venkovská hodnotí Evaluační“ dohodnuly, že u Venkovské budou hodnoceny tyto oblasti: 1) průběh a kvalita vzdělávacího procesu na škole a 2) podpora výchovné práce na škole.

Hodnotitelé před samotnou návštěvou pracovali s následujícími zdroji informací: webové stránky školy, výroční zpráva školy za období 2009/10, SWOT analýza Barvy života, e-mailová korespondence se členy týmu Venkovské, školní časopis, organizační řád DM pro školní rok 2010/11, školní vzdělávací programy. Oproti prvnímu PR měli výhodu, že věděli, jak bude probíhat: *A když jsme viděli, jak se to vyvíjelo u nás, tak jsme do Venkovské (upraveno S. M.) jeli v mnohem větší pohodě, než když měla přijet ta škola k nám* (třídní učitelka, Evaluační).

Hodnotící návštěva

Během prvního dne tým z hodnocené školy provedl hodnotitele po škole, ukázal jim prostory, prezentoval svoji školu. Hodnotitelé odpoledne využili nabídky hostitelů k vyjížďce na koních. Během příprav na druhý den se hodnotitelé dozvěděli, že budou zadávat v rámci oblasti průběh a kvalita vzdělávacího procesu na škole jiný dotazník než sami vytvořili.

Druhý den oběma týmům začal opět o půl deváté. Zástupce ředitele pro teorii sdělil, že se s hodnotiteli dohodnuli na dotazníkovém šetření ve vybraných předmětech. Ředitel hodnocené školy potom odůvodňoval, že potřebuje nestranný pohled u konkrétních učitelů, u kterých si nejsou jisti kvalitou odváděné práce – *Chci zjistit, zdali netrpíme provozní slepotou na konkrétní učitele a zdali je nevnímáme příliš negativně, nechceme zadávat dotazníky za vedení školy, aby informace nebyly zkreslené. Zajímavé je, že vůči učitelům školy to komunikoval dle vedoucí OV následně: I na úseku nás informovali, že tady byla ta kontrola. Na pedagogické radě to pan ředitel řekl, co jsme si dali hodnotit – strukturu vyučování, zda máme přiměřené metody, náročnost vyučování.* Dotazník vytvořila hodnocená škola po konzultacích s pracovištěm vysoké školy, které vyučuje budoucí učitele. Po tomto vysvětlení se dohodnulo rozdělení hodnotitelů k jednotlivým 6 učitelům. Hodnotitelé se rychle mezi sebou dohodnuli, že budou v jednotlivých předmětech opatrní, aby nepoškodili hodnocené učitele.

Kolem deváté hodiny se tým hodnotitelů rozdělil, jeho jednotliví členové šli na výuku k vybraným učitelům, u kterých následně zadávali dotazník a provedli krátké pozorování⁶⁰. Po vstupu do třídy, kde se vyučoval odborný předmět, v němž žáci psali písemku a jež byla přerušena, byla naše dvojice představena ředitelem školy žáků jako návštěva, která hodnotí Venkovskou školu a jež bude zadávat test k hodnocení předmětu. Po odchodu pana ředitele hodnotitelka se šla představit paní učitelce a v rámci dané situace ji zklidnit. Po vyplnění dotazníku žáků pokračovala výuka, při které vyučující rozebírala odpovědi z písemného testu, a žáci si je opravovali. Na paní učitelce bylo vidět, že je jí naše přítomnost nepříjemná a byla nervózní.

Po skončení vyučovací hodiny ve tři čtvrtě na deset se setkaly oba týmy a dohodnuly další pokračování⁶¹. U týmu hodnotitelů intervenovala facilitátorka, aby své první dojmy nechali na závěr dne.

Na pracovišti odborného výcviku gastronomických oborů vzdělání (např. kuchyň, vinárna) se připravovali žáci na soutěže. Hodnotitelka (vedoucí odborného výcviku z Evaluační) pozorovala výuku a poslouchala učitele odborného výcviku, s kterými se setkala, kteří popisovali, jak to na jejich pracovištích vypadá. Nijak nebyla iniciativní a nekladla otázky doprovázejícímu zástupci ředitele pro OV či učitelům, se kterými se setkala. Zástupce hodnocené školy sám popisoval, jak probíhá OV, případně zmiňoval slabé stránky OV, než že by ho hodnotitelka vyzpovídávala. Její dotazy spíše směřovaly na oblast vedlejší hospodářské činnosti školy, než k samotné výuce. Na DM si oba dva vedoucí DM vyměňovali zkušenosti či názory k oblastem požívání návykových látek žáky, chování žáků na DM a výchovnému působení vychovatelů, případně jaké mají vychovatelé možnosti k řešení. Při diskusi taktéž vedoucí DM z hodnocené školy zmiňovala, jaký je vztah vedení školy k DM, finanční a materiální zabezpečení DM. Bez dotazování hodnotitele zmiňovala, že jako vedoucí nedisponuje potřebnými finančními prostředky k zajištění dobrého vybavení DM.

V jedenáct oba dva týmy se přemístily na školní statek, kde probíhal projektový den řemesel. Zúčastnění pozorovali činnost žáků, případně poslouchali výklad příslušných učitelů. V tři čtvrtě na dvanáct celá skupina měla setkání s výchovnou poradkyní, která prezentovala, co dělají v rámci výchovného poradenství (zajištění různých kurzů, např. floristika,

⁶⁰ Jako pozorovatel jsem sledoval činnost zástupkyně ředitele, takže nevím, jak probíhala návštěva ostatních hodin.

⁶¹ Pokračoval jsem cca hodinu a půl pozorováním hodnotitelů na pracovišti odborného výcviku a domova mládeže podobně jako v Evaluační, takže nevím, jak probíhalo zjišťování informací u dvojice, která se věnovala otázkám pro druhou oblast hodnocení: podpora výchovné práce na škole.

barmanství pro žáky, výuka řemesel, prezentace výuky školy na venek, náборы žáků, utváření výchovných komisí, řešení záškoláctví). Hodnotitelé se následně zajímali o práci se žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a chování (SPÚ) a o tvorbu individuálních vzdělávacích plánů. Výchovná poradkyně prezentovala jeden asi nejzajímavější případ z dvaceti, které jsou na škole – práci s žákyní s kochleárním implantátem.

Odpoledne se hodnotitelé připravovali na poskytnutí prvotní zpětné vazby hodnocené školy. Při této přípravě intenzivně intervenovala facilitátorka na podnět hodnotitelů, kteří si nebyli jisti, jak vhodně sdělit zástupcům hodnocené školy prvotní zpětnou vazbu k první hodnocené oblasti, tak aby nepoškodili učitele, u nichž zadávali dotazníky. Následně při svém hodnocení, které prezentovala třídní učitelka z Evaluační, zmiňovala pouze obecné poznatky (např. žáci zdraví, na škole je příjemné prostředí, škola má zajímavé projekty na posílení mezipředmětových vazeb), jež si učinili během návštěvy. Při svém hodnocení se záměrně vyhnula čemukoliv negativnímu, co by mohla říci o učitelích, jež během dne potkala. Následně vedoucí DM z Evaluační při svém hodnocení doporučoval, aby se vedení školy soustředilo na materiální zabezpečení DM a poskytnutí disponibilních prostředků vedoucí DM, ke zlepšení vybavení DM. Při závěrečné zpětné vazbě všichni zúčastnění pozitivně hodnotili uskutečněnou evaluaci. Pouze pan zástupce ředitele pro teorii z Venkovské projevoval zájem dozvědět se konkrétní zjištění k hodnoceným učitelům – *Pokud byste viděli problémy, řekněte to na rovinu. Máme tušení ve všech případech učitelů (doplněno S. M.), to není ono. Rádi se to dozvíme neformálně.*

Závěrečná zpráva

V závěrečné zprávě hodnotitelé uváděli při hodnocení první oblasti *Průběh a kvalita vzdělávacího procesu na škole* pouze agregované výsledky dotazníkového šetření a souhrnné informace z pozorování, nediskutovali činnost konkrétních učitelů, jež viděli. Vyzdvihnutí: *Bohatá a úspěšně zaváděná projektová činnost kloubící teorii s praxí. Iniciativní, pro věc zapálení učitelé.* Ke zlepšení doporučili:

- *Různá kvalita výuky jednotlivých předmětů.*
- *Aktivizovat, motivovat, získat pro nastolenou strategii další učitele.*
- *Vhodné skloubení projektových dnů a teoretické výuky.*
- *Hledat příčiny proč 1/3 dotazovaných žáků by změnila obor i školu.*

V druhé oblasti *Podpora výchovné práce* na škole ocenili tyto silné stránky:

- *Rodinné prostředí domova mládeže, vstřícný přístup vychovatelek k žákům, vynikající prezentace zájmových činností na chodbách DM.*
- *Personální zabezpečení DM – vedoucí vychovatelka*
- *Schopnost vedení školy naslouchat problémům týkajícím se mimoškolní výchovy.*

Ke zlepšení navrhovali:

- *Při plánování zájmových činností více propojit spolupráci DM a ostatních zaměstnanců školy.*
- *Lepší informovanost vedení školy o všech činnostech v DM.*
- *Větší podpora ze strany vedení školy při doplňování materiálního vybavení DM (wifi)*

Zajímavá potom byla reflexe hlavních aktérů tohoto PR. Ředitel z venkovské pozitivně hodnotil hodnocení první oblasti týmem z Evaluační: *Náš možná subjektivní pohled na učitele jsme si nabourali, A je to určitě dobré, trpíme provozní slepotou. I pohled té druhé strany byl dobrý.* Silněji to potom hodnotila při reflexi třídní učitelka z Evaluační: *To hodnocení těch dotazníků – měli jsme smíšené pocity, když jsme odjížděli z Venkovské (upraveno S. M.), přeci jenom na nás tlačili, že chtějí komplexní hodnocení, zda to bylo dobře? Ale ta závěrečná zpráva se nám podařila zpracovat, že to opravdu nebylo zaměřené konkrétně na někoho, že bychom ho chtěli nějak poškodit. Při rozhovoru po PR identifikovala, co by se svým týmem udělala jinak: ... pro příště bychom bojovali za to, aby to byla ta varianta, kterou jsme chtěli my, komplexnější pohled. Rozhodit dotazníky (doplněno S. M.) do více tříd, nebo třeba do jedné třídy na více předmětů.*

7.3. Tradiční škola hodnotí Obchodní školu

Při tomto PR se potkaly týmy ze škol, které měli odlišné zaměření (poskytovaly odlišné obory vzdělání), lišily se ve svých aktivitách. Obchodní plánuje a realizuje projekty, rozvíjí mezinárodní spolupráci se zahraničními školami je aktivní ve svém regionu. Tradiční neúspěšně podávala projekty, kdysi spolupracovala se zahraničními školami, je tradičně úspěšná v soutěžích žáků. Obě školy měly podobné předchozí zkušenosti s evaluací, kdy uskutečnily dva cykly autoevaluace.

Tým zástupců hodnocené školy tvořily: ředitelka školy, metodička primární prevence a dvě učitelky. Tým hodnotitelů byl ve složení: zástupkyně ředitele, výchovná poradkyně, předsedkyně předmětové komise, učitelka odborných předmětů. Zástupkyně ředitele

z Tradiční svůj tým charakterizovala: *Máme takový široký záběr*. Facilitátorem PR byl ředitel základní školy z malého města.

Plánování hodnotící návštěvy

První hodnocenou oblastí byla: „úroveň výsledků práce školy“. Kterou vybrala ředitelka Obchodní s tímto důvodem: *Já bych chtěla vědět, zda se to dá nějakým způsobem rozpracovat a na základě čeho. Jsem otevřená všem nápadům v této oblasti*. Druhou hodnocenou oblast: „Podpora žákům a studentům (vztah škola-žák)“ vybrala, protože: *Je to pro nás hodně důležitá oblast v tom, že mi připadá, že poslední 2-3 roky přichází jiná generace dětí. My si stěžujeme, že děti už nejsou takové, jako dříve. Neumí, co dříve umívaly. Ale tím to končí. Já bych chtěla, aby nám někdo poskytl nějaký nápad ještě, co zlepšit*.

Hodnotitelé před samotnou návštěvou vycházeli z následujících zdrojů informací: dlouhodobý záměr školy 2008-2012, výroční zpráva o činnosti školy, školní řád z roku 2009, autoevaluační zpráva, e-mailová korespondence se členy evaluačního týmu hodnocené školy. Vzhledem k neočekávané a neplánované návštěvě ČŠI v Tradiční hodnotitelky připravovaly soubor otázek k zjišťování situace na hodnocené škole při cestě do Obchodní.

Hodnotící návštěva

Během prvního dne tým z hodnocené školy provedl hodnotitelky po škole, ukázal jim prostory, prezentoval svoji školu a domluvili se na harmonogramu druhého dne. Večer potom strávili společnou večeří.

Druhý den oběma týmům začal ve čtvrt na devět. Obě dvě dvojice hodnotitelek seděly ve stejné místnosti a postupně k nim dle domluveného časového plánu přicházeli a odcházeli pracovníci školy a žákyně (zástupkyně školního parlamentu), s kterými vedly do dvanácti hodin rozhovory⁶². Pracovní dopoledne drobně narušil o půl desáté pozdní příjezd facilitátora PR.

U dvojice hodnotitelek složené ze zástupkyně ředitele a vedoucí předmětové komise, zaměřené na první hodnocenou oblast se postupně vystřídali: učitelka českého jazyka, učitel matematiky, předsedkyně rady školy, zástupkyně školního parlamentu (žákyně 4. ročníku) a paní ředitelka.

⁶² Jelikož se dvojice hodnotitelek nepohybovaly po škole a byly v jedné místnosti, tak jsem střídavě sledoval, jakým způsobem vedou obě dvojice rozhovory s informanty.

Pokládání otázek hodnotitelkám mnohdy vzbuzovalo otázku, zdali jde o rozhovor ke zjištění dat pro hodnocení:

- tazatelky a dotazovaní si často pouze vyměňovali zkušenosti, případně tazatelky doprovázely své dotazy svými vlastními příběhy,
- hodnotitelky s pracovníky školy diskutovaly – vyměňovali si názory k tématu,
- kladli situační otázky k tomu, co je zaujalo,
- hodnotitelky se zřejmě příliš necítily v roli tazajících se – otázky uváděly např.: *At' Vás netrápím ...*,
- k tématu „úroveň výsledků práce školy“ hodnotitelkám stačil rozhovor s jednou předsedkyní předmětové komise s komentářem: *to nám stačí, uděláme si obrázek...* (zástupkyně ředitele Tradiční),
- hodnotitelka při otázce nepouštěla dotazovanou ke slovu a odpovídala si za ni,
- hodnotitelka rovnou při rozhovoru poskytovala zpětnou vazbu, čímž ovlivňovala další odpovědi dotazované.

Na druhou stranu objevily se momenty, kdy označení hodnotitelkám bylo pro ně na místě:

- když se jednalo o téma, předmět, který některá z hodnotitelkám podrobně znala, tak položené otázky mířily k jádru věci,
- svým charakterem šlo o polostrukturovaný rozhovor, kdy dotazovaní odpovídali již na připravené otázky,
- dotazovaní učitelé při prvních otázkách hodnotitelkám byli nervózní a s postupujícím časem a povzbuzováním tazatelek se uvolňovali a byli sdílnější.

Druhá dvojice hodnotitelkám – výchovná poradkyně a učitelka odborného předmětu se soustředila na oblast podpory školy žákům a vyzpovídala výchovnou poradkyni a metodičku primární prevence.

Podobně jako u první dvojice hodnotitelkám se i u druhé objevily jisté pochybnosti o nepochopení, jak mají hodnotitelky vést rozhovory, ale také momenty, které byly z hlediska vedení rozhovoru k získání informací pro hodnocení promyšlené. Tazatelky si s dotazovanými méně vyměňovaly zkušenosti, než v prvním případě. Oproti prvnímu páru tazatelky občas pokládaly otázky stylem: „*ta jídelna?*“, „*učebnice?*“. Lépe vedený rozhovor navíc charakterizovalo:

- rozdělení rolí ve dvojici hodnotitelkám na tazající a zapisující odpovědi,

- z charakteru otázek bylo zřejmé, že tazatelka byla připravená po prostudování poskytnutých dokumentů hodnocené školy.

Od dvanácti hodin se tým hodnotitelek půl hodiny připravoval na poskytnutí zpětné vazby. V této chvíli intervenoval facilitátor s radami jak poskytovat bezprostřední zpětnou vazbu (soustředit se na silné stránky hodnocené školy, doporučení uvést až do zprávy). V tomto čase nejvíce diskutovala první dvojice, která kriticky pojmenovávala zjištěné informace vztahující se k výuce předmětů, pro které byly samotné hodnotitelky aprobované. Druhá dvojice spíše neříkala, co zjistila. Před příchodem týmu hodnocené školy se hodnotitelky zabývaly tématem, jež nebylo předmětem dohodnuté evaluace, ale které vyplynulo z diskuse s pracovníky školy: delegování pravomocí a poskytování informací pedagogickým pracovníkům paní ředitelkou. Intenzivně toto téma probírali s facilitátorem a hledali řešení, jak citlivě sdělit své doporučení, aby tuto oblast paní ředitelka z Obchodní zlepšila.

Následně o půl jedné hodnotitelky zástupkyně hodnocené školy si vyměňovaly informace, jak Obchodní komunikuje s rodiči žáků. Poté výchovná poradkyně z Tradiční vyjmenovala silné stránky Obchodní v oblasti „podpory žáků“. Podobně pak zástupkyně ředitele z Tradiční shrnula silné stránky v oblasti „úrovně výsledků práce školy“. Ve čtvrt na dvě PR skončilo rozloučením obou týmů.

Závěrečná zpráva a plán zlepšení

V závěrečné zprávě pro oblast „úroveň výsledků práce školy“ uvedly hodnotitelky 5 konkrétních silných stránek a poté tato doporučení ke zlepšení:

- *pokusit se řešit chybějící sportoviště,*
- *doporučujeme, aby zástupce ve školské radě více spolupracoval se studentským parlamentem, aby spolupráce nebyla formální,*
- *delegovat některé pravomoce na ostatní zaměstnance na nižší stupně řízení (všichni učitelé se v odpovědích zaštiťovali slovy: "To ví paní ředitelka"),*
- *doporučujeme při přípravě školního plesu imatrikulaci žáků prvního ročníku a do přípravy plesu zapojit fiktivní firmy.*

Pro druhou oblast uváděly konkrétních 11 silných stránek a tato doporučení ke zlepšení:

- *Zrekonstruovat prostory stávající knihovny, aby byly pro žáky přitažlivější a mohli zde trávit volné hodiny. Zlepšit odbornou podporu zaměstnáním knihovníka, který by se*

staral o soustavné doplňování odborné literatury a beletrie podle zájmu žáků a učitelů. Pro relaxaci žáků a alternativní výuku mimo budovu doplnit lavičky v zahradě.

- *Vybudovat vlastní venkovní sportoviště v prostorách školní zahrady.*
- *Přizpůsobit rozvrh tříd tak, aby co nejvíce hodin žáci absolvovali ve své kmenové učebně.*

V této evaluační zprávě byl výrazný rozdíl mezi hodnocením 1. a 2. oblasti kvality. První oblast obsahovala nejméně přesně popsané jednotlivé prvky evaluační zprávy ze všech 27 evaluačních zpráv PR: vyplněné kritérium obsahovalo otázku: *Jak tuto oblast vůbec zhodnotit?*; popis stavu obsahoval vysvětlení, na co se hodnotitelky soustředili; závěr obsahoval pouze doporučení ke zlepšení netýkající se hodnocené oblasti. V důsledku této skutečnosti potom jednotlivé prvky pro příslušnou hodnocenou oblast evaluační zprávy nebyly vzájemně logicky provázané. Druhá dvojice hodnotitelek si potom poradila s hodnocenou oblastí průměrně jako ostatní týmy hodnotitelů (srov. podkapitola 7.8). Ředitelka z Obchodní oceňovala zpětnou vazbu od týmu z Tradiční uvedenou v evaluační zprávě: *řada věcí, které tam byly uvedený, byla pro mě známá, to jsem si uvědomovala, některé věci právě ne, a to souvisí s tím, že něco si člověk vůbec neuvědomuje, jak třeba působí na někoho z venku. A v tomhle vidím ten přínos největší, takže, je to pro mě opravdu dobrý.* Podobně pozitivně hodnotila náměty ke zlepšení, jako zdroj inspirace pro rozvoj školy. Některé náměty reflektovala jako konstruktivní – bezprostředně využitelné (rozšířit a dovybavit knihovnu, delegování některé pravomoce na nižší stupně řízení, zapojení fiktivní firmy při přípravě školního plesu), jiné vnímala jako nerealizovatelné (personální zajištění knihovny knihovníkem, zajištění chybějícího hřiště) a v jednom případě doporučení ho chápala jinak, než ho autorky napsaly (lepší spolupráce se zástupcem ve školské radě a studentským parlamentem). K doporučení, které se týkalo její osoby, zmínila: *No já vím už dlouho, že delegování pravomocí je moje slabá stránka. A současně je to pro mě i velká zátěž, to že nedeleguju. Takže to já jsem si uvědomovala i bez PR, tady jsem si to teda ověřila a cíleně na tom budu pracovat.* Kromě pozitivního hodnocení, nebyla úplně spokojená s provedeným hodnocením: *já jsem chtěla od toho hodnocení, aby se kolegyně zaměřily na dvě věci, jedna z nich byla to měření dosažených výsledků žáků a tam ta odpověď nebyla úplně, řekla bych, že neodpověděly mi přesně na tu otázku.*

Zástupkyně ředitele z Tradiční si považovala při reflexi toho, jak zhodnotila se svým týmem řízení paní ředitelky: *Oni nám na všechno reagovali, až co paní ředitelka nebo to Vám*

vysvětlí paní ředitelka. Takže tam ta „centralizace moci“ byla velká a ti učitelé tím argumentovali. Naopak ji mrzelo, že si její tým nevytvořil prostor vidět žáky při výuce a mluvit s nimi, když jedna z hodnocených oblastí byla Podpora žáků školou.

7.4. Obchodní škola hodnotí Tradiční školu

Po měsíci došlo k otočení rolí obou týmů a hodnotitelé z Tradiční byli v roli hodnocené školy a Obchodní v roli hodnotitele. Hodnocená škola si zvolila oblasti: 1) podpora žákům a studentům zaměřenou na to, jakým způsobem postupovat při získávání grantů (od sestavení žádosti až po vyúčtování) a 2) Uplatnitelnost absolventů na trhu práce s důrazem dozvědět se, jak získat hodnověrnou zpětnou vazbu o uplatnění absolventů. Zástupkyně ředitele z Tradiční k výběru oblastí uváděla: *Našli jsme si oblasti, se kterými jsme si nevěděli rady nebo které nepoužíváme např. získávání grantů, spolupráce se zahraničím, informace o studentech, když od nás odejdou. To se nám nedaří, ale přitom to potřebujeme i pro nábor žáků, dny otevřených dveří, abychom jim řekli, jaká místa mají naši absolventi, pro tu nějakou publicitu.*

Hodnotitelky před samotnou návštěvou čerpaly z následujících zdrojů informací: výroční zpráva školy za rok 2009/2010, rozhovor se členy evaluačního týmu hodnocené školy, webové stránky hodnocené školy, neformální rozhovory během schůzky v Obchodní. Opět oproti prvnímu PR měly hodnotitelky výhodu, že věděly, jak bude PR probíhat: *Když jde někdo první, tak nastavuje laťku, ukáže ten způsob. Potom se určitě lépe hodnotí, když jde ten druhý. Bylo to pro nás těžší, protože my jsme začínali jako první* (zástupkyně ředitele z Tradiční).

Hodnotící návštěva

První den probíhal podle stejného scénáře, jako když byla Tradiční u Obchodní, rozdíl byl pouze ten, že po večeri odjely hodnotitelky domů a ráno přijely do Tradiční.

Druhý den přijely postupně hodnotitelky mezi půl devátou až devátou hodinou. Ihned po příjezdu se pustily do získávání informací. Oblastí získávání grantů a zahraniční spolupráce se zabývala ředitelka a učitelka, které navrhují ve své škole tuzemské, ale i mezinárodní projekty. K získání odpovědí na otázky, které si k této oblasti připravily, uskutečnily rozhovory se zástupcem ředitele, s ředitelem, s vedoucími předmětových komisí, se zástupkyní ředitele a s třídním učitelem. Oblastí zaměřené na získávání zpětné vazby od absolventů se věnovaly metodička prevence a učitelka, které k této oblasti měly blíže. Aby se dozvěděly potřebné informace, tak realizovaly rozhovor s výchovnou poradkyní, s třídními

učiteli, se studenty a také zadaly krátkou anketu studentům v konkrétních třídách zjišťující jejich zájem o spolupráci školy se zahraničními školami.

Do půl jedné probíhalo získávání informací hodnotitelkami, kdy obě dvojice byly opět v jedné místnosti. Dvojice hodnotitelek věnující se otázkám absolventů také navštívila studenty v jejich třídách, kterým zadávala dotazník zjišťující zájem o spolupráci se zahraničními školami, případně šla za vyučujícími do jejich kabinetů, kde s nimi vedla rozhovor.⁶³ Organizací a zajištěním informantů se celé dopoledne věnovala zástupkyně ředitele z Obchodní, která byla občas přítomna i rozhovorům hodnotitelek s pracovníky Tradiční.

Dvojice hodnotitelek zaměřená na oblast získávání grantu a zahraniční spolupráci kladla otevřené otázky zjišťující stav věci. Tazatelky se ptaly takto i těch, kteří příliš nechtěli odpovídat (např. zástupce ředitele, vedoucí předmětové komise). Hodnotitelky a stejně tak i přítomný facilitátor mezi sebou artikulovaly malou morální podporu ředitele hodnocené školy a postoj zástupce ředitele školy k řešeným problémům. Přesto jim to nebránilo v získávání informací. Někteří učitelé po seznámení se s hodnotitelkami na ně reagovali otázkou: *Co chcete vědět?* Hodnotitelky byly empatické, pokud dotazovaní nonverbálně sdělovali (zkřížené ruce a nohy), že se brání odpovědi, tak se snažily co nejvíce otázku přiblížit, vysvětlit dotazovaným. Dále se vracely svými otázkami zpět k tématu, pokud dotazovaní neodpověděli, nebo změnili téma rozhovoru. Při rozhovorech trochu rušivě působil facilitátor, který v průběhu rozhovoru vstupoval svými dotazy, zjišťujícími, co ho v tu chvíli zajímalo, mezi tazatelky a dotazované.

Dvojice hodnotitelek občas sdělovala své zkušenosti k probírané problematice částečně bezprostředně při samotném rozhovoru s dotazovanými. Cca v jedenáct hodin, kdy již bylo zřejmé, že škola nemá zkušenost s projektovou činností, tak si tazatelky vyhradily čas a sdělovaly během zhruba 20 minut svoje zkušenosti s plánováním projektů (např. jak číst výzvy na projekty, jaká si vybírat témata, jak rozumět kritériím hodnotitelů), jak je realizovat, kde k nim čerpat informace a radily zástupcům Tradiční (včetně zástupkyně ředitele), co všechno mají učinit, kde se informovat. Přítomný učitel z Tradiční tato doporučení potom zhodnotil: *Pro nás jsou podstatné vaše rady a zkušenosti jak se do toho pustit.*

⁶³ Dopoledne jsem spíše byl ve stejné místnosti s dvojicí hodnotící oblast grantové činnosti školy. Dvojici věnující se otázce komunikace s absolventy školy jsem pozoroval, pokud byla přítomna v této místnosti.

Druhá dvojice hodnotitelek:

- kladla otevřené otázky, zjišťující stav věci, ale také občas sdělovala své zkušenosti k probírané problematice částečně bezprostředně při samotném rozhovoru s dotazovanými;
- vedla rozhovor i se žákem 3. ročníku, kdy zjišťovala jeho motivace pro výběr školy. Při svých odpovědích kladně hodnotil školu, popisoval situaci ve třídě a případné motivace svých spolužáků, měl přehled, kdo ze spolužáků chce pokračovat na vysokou školu a případně na jakou. Ze způsobu vedeného rozhovoru bylo patrné, že vést rozhovor se žákem je pro hodnotitelky snazší, než byly předchozí rozhovory s kolegy z Tradiční. K důvodu výběru žáka k rozhovoru uvedla zástupkyně z Tradiční: *Nabídla jsem vám ho, protože V. (zkráceno S. M.) neodsuzuje, nepomluví a umí zhodnotit. Ostatní studenti už neví, proč sem jdou.*

O půl jedné obě dvojice hodnotitelek, bez přítomnosti zástupců hodnocené školy, probíraly, jak poskytnou zpětnou vazbu, procházely své poznámky a podívaly se na výsledky z anket. Kolem jedné hodiny prezentovaly obě dvojice hodnotitelek zástupkyním hodnocené školy mnohé silné stránky, které před tím identifikovaly a které poté promítly do evaluační zprávy. Při této zpětné vazbě čerpaly své informace z předchozích šetření, kdy se odvolávaly i na zdroje informací – např. k otázce zájmu studentů o zahraniční školy, kterou vnímali dotazovaní učitelé negativně, že studenti nemají zájem poznávat. Hodnotitelky rozporovaly postoje učitelů z Tradiční výsledky z ankety, v které 23 z 30 oslovených žáků projevil zájem poznat zahraniční školy a uhradit s tím související náklady.

Na závěr setkání oba týmy refletovaly proběhlou návštěvu. Kromě kladných postojů k PR, zmiňovaly účastnice sociální aspekt PR: *nejen nápady, ale nejsme v tom sami* (výchovná poradkyně z Tradiční), *dáme vám hospitační arch – chceme, aby se vám to dařilo* (zástupkyně ředitele, Tradiční). Ředitelka z Obchodní uvedla přínos PR pro vnitřní reflexi (*tohle bychom mohli dělat a takhle to nechceme dělat*) a pak vzdělávací funkci PR: *nikde jsem nebyla vzdělávaná jak hodnotit, jak dávat zpětnou vazbu, jak se ptát*. Účastnice také oceňovaly, že se dozvěděly i negativní zpětnou vazbu, že si mohly vyměnit zkušenosti, inspirovat se, že se dozvěděly silné stránky, které si ani neuvědomují, protože trpí provozní slepotou. Jako klad vnímaly, že se hodnotily dvě odborné školy, ale jiného zaměření. Ve vztahu k získání písemné zpětné vazby zazněl z úst vyučující z Tradiční zajímavý názor: *lépe se čte evaluační zpráva, když vím, kdo ji psal a v jakých je podmínkách*.

Závěrečná zpráva

V závěrečné zprávě vyzdvihnuly hodnotitelky v souhrnném zhodnocení 14 konkrétních silných stránek a navrhly tato doporučení ke zlepšení:

- *rozvíjení vztahu studentů ke škole – sounáležitost;*
- *využití možností hromadné e-mailové korespondence pro získání informací o absolventech i pro rozesílání pracovních nabídek (výchovný poradce);*
- *chybí systematická práce na image školy a jejím mediálním obraze;*
- *strohé prostředí, nemotivující – razantně změnit výzdobu školy – využít odborné výkresy, učební pomůcky, potenciál vlastních dílen a studentů (výkresy včetně výrobků, diplomy ze soutěží, ukázky kovářských prací, kopie historických dokumentů apod.);*
- *zpřístupnění knihovny veřejnosti;*
- *systematická práce na motivaci sboru – změnit přístup "to nejde" nebo "to nemá cenu"*
- *zaměření na rozvoj spolupráce se zahraničními partnery a její využití i pro zlepšení motivace studentů a následně i image školy (využít možností NAEP, e-Twinning, NUOV, rozhodně spolupracovat se zřizovatelem – partnerské země a města, motivovat k tomu učitele, zaměřit se na jazykové vzdělání ne-jazykářů, management školy musí vytvořit tým (4-5 lidí), který bude cíleně pracovat na navazování zahraniční spolupráce, pro financování využít možností programů Comenius a Leonardo);*
- *hledání mimorozpočtových zdrojů financování (nevyužitý potenciál doplňkové činnosti, možnosti pronájmu prostor – tělocvična, dílny – lze nabídnout jiným školám pro praxi, oslovit živnostníky s nabídkou prostorů, malosériová výroba, řešení konkrétních výrobních problémů pro jednotlivé firmy, spolupráce s marketingovým oddělením firem při zajišťování odborné praxe);*
- *rozšíření oborové struktury (propojení učiliště se střední školou?);*
- *rozbourat bariéru mezi vyučujícími všeobecně vzdělávacích předmětů a odborných předmětů ("inženýry") – vytvořit jednotnou sborovnu s jasnou vizí.*

Po napsání evaluační zprávy ředitelka z Obchodní byla spokojená, že se jim povedl splnit úkol, který si předsevzali a že jejich tým nabídl hodnocené škole mnoho námětů. Na druhou stranu vnímala, že to pro ně: ... *bylo dost obtížné v té závěrečné zprávě formulovat věci, který byly spíš kritický, nebo kde bychom... některý ty věci jsou dost osobní a vlastně ty lidi moc neznáte, protože se s nima vidíte podruhé, potřetí, takže nepříjemný věci se špatně říkají.* Než poskytl evaluační zprávu Tradiční, tak ji poslaly facilitátorovi k přečtení: ... *nechtěli jsme*

opominout prostě ta negativa, který jsme viděli a zase současně jsme to nechtěli napsat úplně tvrdě. Takže snažili jsme se o nějaké kulantní vyjádření toho (ředitelka z Obchodní). Za příjemce oceňovala závěrečnou zprávu zástupkyně ředitele z Tradiční: Ale ta závěrečná zpráva z Obchodní (upraveno S. M.) byla pro nás důležitá, protože oni se nebáli nám sdělit, co bychom mohli zlepšit.

Pozitivní přínos evaluace a chuť do realizace navrhovaných námětů však v Tradiční týden po hodnotící návštěvě zastínila skutečnost, kdy zřizovatel školy oznámil, že do roka ji sloučí v rámci optimalizace s jinou odbornou školou a přestěhuje ji ze stávající budovy. Zástupkyně ředitele z Tradiční to charakterizovala: ... *v současné době ti naši učitelé jakoby ztratili perspektivu. Naše učitele svým způsobem ochromil strach, co s nimi bude. My se dokonce jako vedení školy, obáváme odchodu učitelů (kdyby dostali výhodnější nabídku a získali místo, které za rok už dostat nemusí), což by ochromilo školu.*

PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

7.5. Názory a postoje k peer review

Jaké jsou názory a postoje k peer review, tím se zabývá tato podkapitola. Nastíním, jak pracovníci škol, kteří nemají informace o PR, si dovedou představit hodnocení kolegy z jiné školy. Jsou zde prezentována zjištění toho, jak a jaké postoje se liší u zástupců škol k autoevaluaci, kteří mají zájem o PR a kteří nemají. Nakonec představím očekávání přínosu PR u zástupců škol, kteří ho chtěli uskutečnit.

Pracovníci škol, které nemají informace o peer review, si dovedou představit hodnocení kolegy z jiné školy.

Tato teze se opírá o výsledky z hloubkových rozhovorů uskutečněných v roce 2010.

Při *rozhovorech* se informanti dělili na tři skupiny v názoru na peer review⁶⁴: A) skoro polovinu tvořili ti, co si **dovedli představit, že by je někdo hodnotil** a vyjadřovali to např. *Já si myslím, že určitě pohled z vnějška, je vždycky dobrý.* B) Další skoro polovinu tvořili ti, co si **nedovedli představit peer review** a charakterizovali to různou měrou od neemocionálně laděného odmítnutí: *Z jiné školy, to si myslím, že není až tak zrovna dobrý.* Až po silné odmítnutí: *Ale to je hrozná kombinace. Pardon. Promiňte.* C) zbývající malou skupinku tvořili ti, co na to neměli názor.

Ti co podporovali myšlenku, že by je hodnotili kolegové z jiné školy, si nejvíce oceňovali toho, že by získali **inspiraci, nové nápady**: *..., ale zase je fakt, taky se díváme na stránky jiných škol, hledáme nápady. Člověk není schopen vymýšlet neustále nové a nové věci.* Důležité však pro ně bylo, aby jiná škola byla školou nekonkurující: *..., ale když to bude třeba v jiném kraji ta škola, tak to bych viděl jako velmi zajímavé.* Ojedinele se objevila charakteristika toho, že kolega z jiné školy by byl objektivní: *... člověk, když se pohybuje dlouho v jednom prostředí, že jo, možná ztrácí takovou tu objektivitu nebo nevidí všechno a jako nějaký vnější posuzovatel.*

Ti, co odmítli myšlenku PR, se nejvíce obávali toho, že by se jednalo o konkurenční školu v dané lokalitě a nenapadlo je uvažovat o **hodnocení školou nekonkurující**. Škála tohoto odůvodnění byla od konkrétního pojmenování: *A to z jednoho z důvodů, protože ve školství (to si možná neuvědomují nahoře), ale existuje velké konkurenční prostředí. Mě kdyby*

⁶⁴ PR bylo uvedeno otázkou: „Co říkáte tomu, že by sem přišel někdo z jiné školy a hodnotil by Vaši školu, posuzoval Vaši autoevaluační zprávu nebo stav školy?“

*hodnotil tady kolega ze sousedního gymnázia ... (vymazán název gymnázia S. M.), což jsme tady tak v dobrým slova smyslu rivalové, tak on samozřejmě nemůže říci jako nezaujatě. Až po vyhocený popis konkurence My bohužel krademe školám okolo děti. Tady z ... (vymazáno jméno obce S. M.), nemají jedno jediný dítě. To všechno se sem dovází. Ne, že je bereme té škole, ale oni v tom vidějí nás. Jako já si myslím, že by to nebylo dobré. V souvislosti s obavou z lokální konkurence zazněla taktéž obava o **ztrátu know-how školy**: A 100% bych nechtěla vyjít navenek s věcma, které jsou naše. Interní. To je prostě naše novela – uděláme to tak a tak. A to jsou ty věci, které dělají tu školu. A to nemám důvod nikomu sdělovat. Někteří také jako důvod uváděli, že by se jednalo o nedostatečně provedené hodnocení jinou školou: Tady v podstatě se může hodnotit jenom ta formální stránka, protože pokud nějakou delší dobu nejste v nitru školy, tak těžko můžete objektivně posoudit, jak to funguje. Vy můžete posoudit, jak máme napsaný ŠVP, jak máme nějaké věci, které jsou vlastně zdokladovatelné písemně. Tu samotnou činnost té školy nebo nějaké výsledky, grafy, to jsou nějaké vypovídající výsledky – zprávu, to samozřejmě ano. To pochopitelně. Ale tu atmosféru práce se studentem, atd. to ne – to je opravdu otázka toho být tady, pracovat tady nebo tady delší dobu působit. Ojediněle zazněl důvod, že každá škola je jinačí a proto není možné, aby se školy hodnotily.*

Dva ředitelé, kterým se nelíbila myšlenka PR, však uvedli, že by uvítali jinou formu externí evaluace. V jednom případě by se jednalo o nezávislého pozorovatele, který by nebyl z jiné školy a byl by nezaujatý školstvím. V druhém případě, kdy škola měla zkušenost z projektu zadaného zřizovatelem na hodnocení škol externí firmou, jež spíše uskutečnila audit systému řízení kvality dle normy řady ISO 9001, se jednalo o požadavek, aby zřizovatel vytvořil vhodné nástroje k hodnocení školy.

Liší se postoje zástupců škol k autoevaluaci, kteří mají zájem o peer review a kteří ne.

Tato teze se opírá o výsledky z *dotazníkového šetření* uskutečněného v roce 2009. Pro výpočet rozdílů mezi postoji zástupci škol k AE, kteří projevíli zájem o PR⁶⁵ a kteří neprojevili zájem o PR, byl použit software SPSS 17, porovnávání párového nezávislého t-testu, pro tvorbu a zobrazení grafů byl využit EXCEL 2007 (viz tabulka 7).

⁶⁵ V dotazníku bylo PR vymezeno jako „forma partnerského hodnocení mezi spřátelenými školami“.

Tabulka 7 Rozdíly v postojích zástupců škol k AE, kteří projevili zájem o PR a kteří neprojevili zájem o PR

| | | N | průměr | směrodatná odchylka | t | p |
|---------------------------|-----------------------|-----|--------|---------------------|--------|--------|
| Zbytečnost AE | 1 – mají zájem o PR | 109 | 2,09 | 0,69 | -5,082 | <0,001 |
| | 0 – nemají zájem o PR | 385 | 2,47 | 0,68 | | |
| Bezradnost z AE | 1 – mají zájem o PR | 105 | 2,70 | 0,60 | 0,073 | 0,942 |
| | 0 – nemají zájem o PR | 380 | 2,69 | 0,69 | | |
| Chápání ČŠI a zřizovatele | 1 – mají zájem o PR | 78 | 2,49 | 0,71 | -0,953 | 0,341 |
| | 0 – nemají zájem o PR | 256 | 2,58 | 0,68 | | |
| Smysluplnost AE | 1 – mají zájem o PR | 88 | 2,80 | 0,54 | 3,718 | <0,001 |
| | 0 – nemají zájem o PR | 315 | 2,55 | 0,56 | | |
| Obava/strach z AE | 1 – mají zájem o PR | 107 | 2,18 | 0,67 | -1,278 | 0,202 |
| | 0 – nemají zájem o PR | 371 | 2,27 | 0,70 | | |

Rozdíly v postojích zástupců škol k AE u těch, kteří projevili zájem o PR a u těch, kteří neprojevili zájem o PR, jsou statisticky významné na 0,1% hladině významnosti u postojů **zbytečnosti**⁶⁶ AE a **smysluplnosti** AE⁶⁷. U zbývajících postojů (bezradnost z AE⁶⁸, chápání

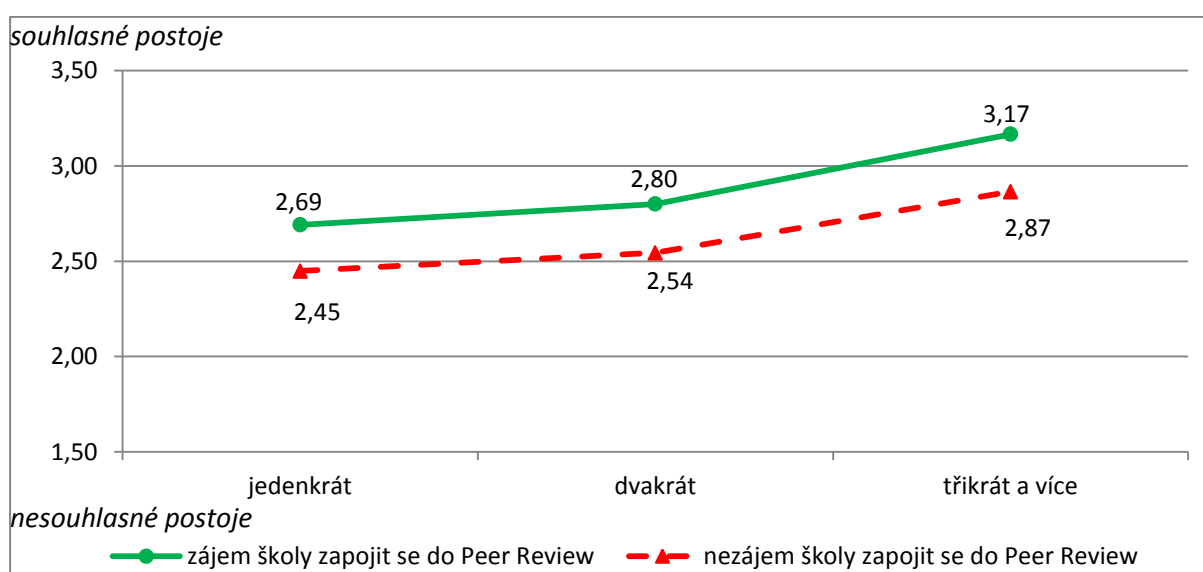
⁶⁶ **Index zbytečnosti** AE byl vytvořen z odpovědí k výrookům: Jde o další administrativní požadavek shora, který školám přináší pouze zátěž; V našem procesu AE jsme se zatím nedozvěděli nic, co už bychom předtím nevěděli; AE nám nepřináší až takový efekt v porovnání s tím, co si vyžaduje.

⁶⁷ **Index smysluplnosti** AE byl vytvořen z odpovědí k výrookům: AE jsme na škole začali realizovat dříve, než vznikl legislativní požadavek; Bez AE si nedokážeme představit zkvalitnění práce školy; Učitelé naší školy nechápou AE jako nutné zlo, ale jako užitečnou aktivitu, i když přináší práci navíc; Učitelé naší školy mají velký zájem o výsledky AE; Realizace AE přispěla k lepší komunikaci s rodiči

přístupu k AE ze strany ČŠI a zřizovatele⁶⁹, obava/strach z AE⁷⁰) nebyly prokázány statisticky významné rozdíly.

Zástupci škol, kteří projevili zájem o PR, **považují AE smysluplnější**, ať jejich školy realizovaly vlastní hodnocení jednou či vícekrát, než zástupci škol, kteří neprojevili o PR zájem (viz obrázek 13). V obou případech se vzrůstající zkušeností s autoevaluací vnímají AE smysluplnější.

Obr. 13 Vývoj postojů smysluplnosti AE v závislosti na počtu realizovaných cyklů autoevaluace



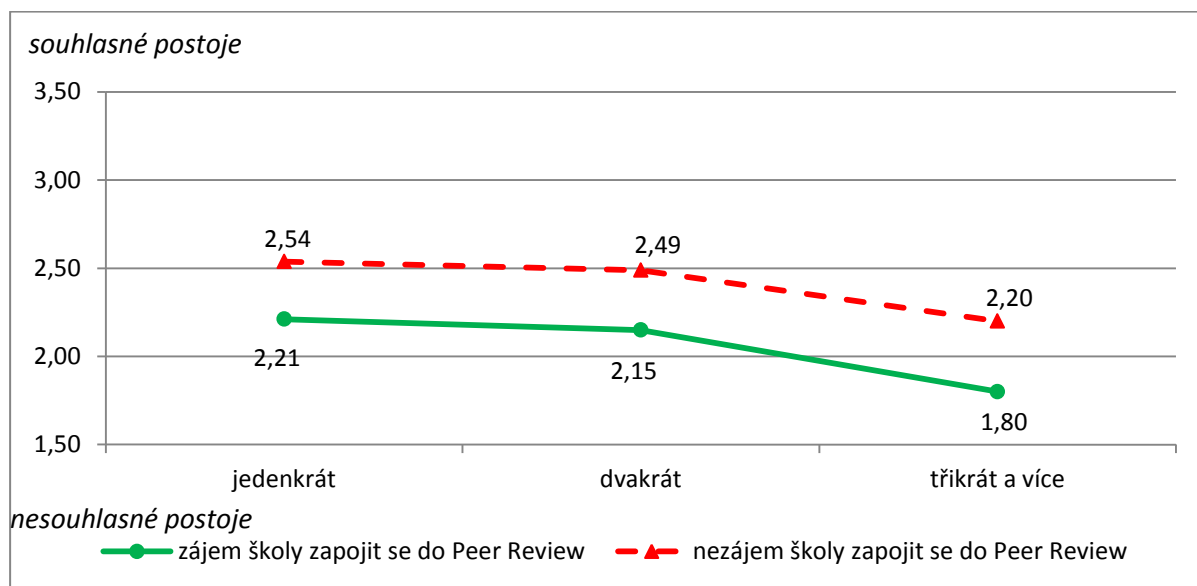
Zástupci škol, kteří projevili zájem o PR, **nepovažují AE jako zbytečnost**, tak jako zástupci škol, kteří neprojevili zájem o PR (viz obrázek 14). V obou případech se vzrůstající zkušeností s autoevaluací postoj zbytečnosti AE klesá.

⁶⁸ **Index bezradnosti při AE** byl vytvořen z odpovědí k výrokům: Nemáme dostatečné znalosti a kvalifikaci, abychom mohli AE provádět tak, jak bychom si představovali; Nevíme si rady s interpretací výsledků AE; Pociťujeme nedostatek volně dostupných a profesionálně zpracovaných nástrojů (dotazník atd.), které bychom mohli použít k AE naší školy.

⁶⁹ **Index chápání přístupu ČŠI a zřizovatele k AE** byl vytvořen z odpovědí k výrokům: Přístup k AE ze strany našeho zřizovatele je pro nás srozumitelný; Přístup k AE ze strany ČŠI je pro nás srozumitelný.

⁷⁰ **Index obavy, strachu z AE** byl vytvořen z odpovědí k výrokům: AE přináší do pedagogického sboru strach z kontroly a postihu při zjištění nedostatků; Obáváme se zneužití výsledků AE (např. jejich dezinterpretace, nepochopení, vytržení z kontextu ze strany ČŠI, zřizovatele, rodičů).

Obr. 14 Vývoj postojů zbytečnosti autoevaluace v závislosti na počtu realizovaných cyklů AE



Školy ochotné uskutečnit peer review očekávají od této aktivity přínos.

Tato teze se opírá o zjištění získaná ze zúčastněného pozorování úvodních setkání k PR na podzim 2010, dále z hloubkových rozhovorů se zástupci 4 odborných škol (před PR i po PR). Zástupci škol uváděli očekávání od PR vztahující se k evaluaci, kterými bylo: **získání doporučení, jak dělat autoevaluaci** (např. osvojit si metodický postup, získat vhodnou strukturu AE zprávy, naučit se nové evaluační nástroje), **uskutečnit evaluaci v oblastech, které škola nepostihla při AE**, naučit se dílčí postupy evaluace a ty využít při autoevaluaci školy a posouzení autoevaluace školy (= metaevaluace). Učitelka z Obchodní očekávala, že se naučí: *způsob hodnocení, za málo času vyhmátnout to, co by mělo být klíčové ... Tzn. vyhmátnout, co je plusové, minusové. A z té velké zprávy vytáhnout, co je pro mne přínosné.*

S možností pohledu z vnějšku se pojilo: **získání podnětů k rozvoji školy, získání inspirace a využití cizích zkušeností**, vidět jinou školu a kolegy, dozvědět se jiný pohled na školu od kolegů z vnějšku, získání **zhodnocení silných a slabých stránek školy** v konkrétních oblastech, **porovnání se s jinou školou** a vedení diskuse o konkrétních tématech s kolegy z jiné školy. Zajímavě to charakterizoval zástupce ředitele pro odborný výcvik (Venkovská): *spíše to, že mi sundá klapky z očí, že mi tu provozní slepotu trošku poodkryje. A ta provozní slepota existuje, určitě existuje.* Specifickými očekáváními byly: **posílení kontrolního systému školy**, zahájení spolupráce s dalším subjektem a uvedení pragmatické motivace,

kteřou zmínil zástupce ředitele pro teorii (Venkovská): *mě to připadalo v tomto smyslu zajímavé, ekonomicky výhodné.*

Zástupci škol při rozhovorech ve spojitosti s očekáváním PR zmiňovali určité obavy, **bezradnost z toho, zdali budou umět zhodnotit druhou školu**, případně zdali tým hodnotitelů bude umět hodnotit: *já předpokládám, že ta jiná škola s tím zpočátku také bude mít problémy, protože my nejsme vedeni k tomu, abychom něco hodnotili* (ředitelka školy, Obchodní). Následně však projevovala odhodlání překonat výše uvedené překážky. *Ale tak se tím nějak prokoušeme* (ředitelka školy, Obchodní).

7.6. Podmínky k peer review

Jaké podmínky ovlivňují realizaci kolegiální evaluace? Na tuto otázku odpovídají zjištění věnované první tezi. Další zjištění se vztahují k tezi, že peer review uskutečnily aktivní školy, které realizují velké množství aktivit nad rámec běžné výuky. Jak realizovaná autoevaluace ovlivní PR a čím se od něj odlišuje prezentuje text k poslední tezi.

Při peer review byly vytvořeny vhodné podmínky pro práci.

Tato teze se opírá o zjištění získaná z *hloubkových rozhovorů se zástupci 4 odborných škol (před PR i po PR)*. Zástupci škol po PR při rozhovorech uváděli, že měly všechny týmy velmi vhodné podmínky k PR. Konkrétně se jednalo o tyto podmínky: a) **časové** – aktivity byly vhodně zasazeny mezi ostatní aktivity školy ve školním roce, návštěva zúčastněným připadala dostatečně dlouhá; b) **finanční** – z projektu Cesta ke kvalitě byli odměněni členové jednotlivých týmů, bylo uhrazeno občerstvení a pronájem škol; c) **kapacitní** – na školách bylo zajištěno suplování za zúčastněné učitele; d) **lidské zdroje** – zúčastnění byli motivováni a měli podporu od svých ředitelů, bylo zajištěno školení k PR pro zapojené osoby; e) **atmosféra** – týmy si pro práci vytvořili příjemnou a přátelskou atmosféru; f) **metodické vedení akce** – podpora v osobě facilitátora, kterého využívali jako zdroj informací, případně se na něj obraceli v problémových situacích (viz Evaluační u Venkovské).

Pouze třídní učitelka z Evaluační by uvítala z hlediska času prodloužení hodnotící návštěvy: *stálo by za to natáhnout ten první den už od rána, aby se toho více stihlo; po téhle stránce – 1. den celý, 2. den dotáhnout.*

Peer review uskutečnily aktivní školy, které realizují velké množství aktivit nad rámec běžné výuky.

Z rozhovorů se zástupci odborných škol před, ale i po PR a z dokumentů těchto škol (výroční zpráva, webové stránky školy, autoevaluační zpráva) vyplynulo, **co všechno dělají a v jakých aktivitách se angažují**. Každá ze škol uskutečňuje mnohé, ale ne všechny z dále uváděných aktivit. V oblasti evaluace oborné školy využívaly nabídku firem v oblasti autoevaluace – jednalo se o produkty Mapa školy od SCIO s.r.o. a Barvy života od DAPs, a.s. Z oblasti externí evaluace se jednalo o: inspekce ČŠI, kontrolu od zřizovatele (ekonomický chod školy, hospodářská činnost, dodržování směrnic, stav budovy, finanční kontrolu), certifikaci od firmy International Education Society Ltd., kontrolu Státního okresního archivu, kontrolu Všeobecné zdravotní pojišťovny ČR. Neformálně získávaly zpětnou vazbu od veřejnosti při dni otevřených dveří, při srazu absolventů školy, rady školy, hospodářské komory, agrární komory a spolupracujících firmy. Kromě hlavní činnosti vzdělávání žáků v příslušných oborech vzdělání školy:

- spolupracovaly se školami v zahraničí – Německo, Francie, Itálie, Rakousko, Polsko, a využívaly program Comenius či Leonardo da Vinci, organizovaly studijní návštěvu SVES Cedefop (2010),
- realizovaly projekt financovaný z ESF a státního rozpočtu ČR, případně zapojily se do ESF projektu realizovaného zřizovatelem,
- organizovaly den otevřených dveří,
- organizovaly veletrhy fiktivních firem,
- organizovaly projektové dny,
- v rámci praxe studentů připravovaly recepce a rauty v okolí školy, ale také i na Pražském hradě,
- účastnily se v různých soutěžích školního i regionálního charakteru především v oblasti sportu, odborných předmětů, a jazyků,
- organizovaly soutěže,
- pořádaly exkurze, přednášky a besedy,
- nabízely volnočasové aktivity veřejnosti,
- zapojovaly se do preventivních a humanitárních programů,
- spolupracovaly s firmami a vysokými školami v oboru.

Realizovaná autoevaluace ovlivnila peer review

Tato teze se opírá o zjištění získaná z rozhovorů se zástupci 4 odborných škol před peer review. Někdy dotazovaní uváděli, že **AE školy bude východiskem**, zdrojem dat pro hodnotitele při PR. Taktéž PR využívali k hodnocení oblastí, s kterými si nevěděli rady (viz hodnocení domova mládeže v případě Venkovská u Evaluační, u oblasti tvorba projektů v případě Obchodní u Tradiční) u kterých neměli potřebné odhodlání pro hodnocení (viz průběh a kvalita vzdělávacího procesu na škole v případě Evaluační škola hodnotí Venkovskou školu).

PR potom charakterizovali při porovnání s AE a většinou spatřovali tyto rozdíly: při PR budou detailněji zhodnoceny příslušné oblasti než při AE či při jiné externí evaluaci, PR vnímali jako objektivnější hodnocení než AE, u AE a PR je rozdílný čas, který je k dispozici k posuzování aktuálního stavu příslušné oblasti, při PR budou využity odlišné evaluační postupy, než které používá hodnocená škola, rozdílnost využití AE a PR: *když si děláte AE tady, tak nemáte člověka proti sobě. V tom PR my víme, že to děláme pro někoho konkrétního a ihned od něho dostaneme tu zpětnou vazbu* (zástupkyně ředitele, Tradiční).

Ojediněle zazněl názor, že mezi AE a PR není rozdíl.

PR dále charakterizovali: že se bude jednat o pohled externích nezainteresovaných osob a kromě již zmíněných aktivit externí evaluace také půjde o tzv. metaevaluaci, tj. o přezkoumání toho, co je uvedeno v autoevaluační zprávě, tj. posouzení toho zdali popsaný stav odpovídá aktuální realitě.

7.7. Kompetence zúčastněných k peer review

V této podkapitole jsou uvedena zjištění k тезím týkajících se rozvoje dovedností a profesionality účastníků peer review: (1) pro úspěšné PR je podmínkou určitá zkušenost zúčastněných s evaluačními aktivitami a s prací s daty; (2) PR rozvíjí citlivost zúčastněných pro práci s daty a jejich kompetence evaluovat.

Pro úspěšné peer review je podmínkou určitá zkušenost zúčastněných s evaluačními aktivitami a s prací s daty.

Tato teze se opírá o zjištění získaná z anket, z ohniskové skupiny a ze zpráv od facilitátorů.

V *anketách* respondenti uváděli, že již měli **zkušenost s autoevaluací školy**. Otázka obsahovala upřesnění, že cyklus autoevaluace zahrnuje aktivity od stanovení priorit, přes realizaci, vyhodnocení, až po návrh nových opatření ke zlepšení. Pětina respondentů (19,7 %) měla za sebou tři nebo více cyklů autoevaluace, téměř polovina (48,3 %) dva cykly autoevaluace a čtvrtina (27,5 %) již na své škole absolvovala alespoň jeden takový cyklus. Pouze 3,9 % respondentů neměla žádnou zkušenost s alespoň jedním dokončeným cyklem autoevaluace na své škole a jeden respondent (0,6 %) uvedl nevím. Větší zkušenost s autoevaluací měly oproti odborným školám základní školy – čtvrtina účastníků (24,2 %) ze ZŠ měla zkušenost s 3 a více cykly autoevaluace, u odborných škol neměl tento rozsah zkušeností nikdo, zúčastněné odborné školy realizovaly autoevaluaci převážně jednou, u základních škol bylo těžiště zkušeností ve dvou cyklech autoevaluace.

Ačkoliv školy zapojené do PR měly **zkušenost s evaluačními aktivitami**, tak na druhou stranu z *ohniskové skupiny* vyplynulo, že se pro zúčastněné jednalo o nelehký úkol, při jehož řešení se obraceli na facilitátory s řadou otázek, které vypovídaly o nejistotě a omezených schopnostech evaluovat. Školy zapojené do aktivit PR byly postaveny do nelehké role podávat partnerským školám zpětnou vazbu. Seznamovat hodnocené školy s výsledky hodnocení již nevyžadovalo jen **dovednost plánování, sběru a vyhodnocení dat**, ale především **dovednosti komunikační**. Účastníci ohniskové skupiny tyto své nejistoty vyjadřovali takto:

Je třeba více návštěv před peer, krátké školení je na úkor kvality, pak se jde po povrchu. Někteří se v tom museli vykoupat.

.....Nelze podceňovat vzdělávání.

Nedostatečně vyškolené týmy pak mohou být pro autoevaluaci a síťování škol rizikem, i když je splněna podmínka dobrovolného párování škol.

Na facilitátory se pak učitelé zapojení do hodnocení druhých škol obraceli s otázkami, které evokovaly nejistoty: zda budou umět formulovat cíle a kritéria pro hodnocení, jak vést rozhovory či jak dávat doporučení. Ne vždy se školám podařilo dobře vyslyšet objednávku partnerské školy. Domluva prostřednictvím elektronické pošty a po telefonu byla identifikována jako nedostačující:

Papírová domluva na cílech někdy nemusí vůbec stačit – cíle a objednávky je třeba dobře vyjednávat.

Dalším zmiňovaným problémem byla povrchnost. Zpravidla se školy spokojily s povrchním popisem hodnocené oblasti, nedokázaly jít více do hloubky, ptát se na konkrétní věci, ptát se na detaily, příčiny, jednotlivé kroky apod. Někdy chybělo i více dat – na straně jedné záleželo na schopnosti hodnotící školy dotazovat se, na straně druhé sehrála důležitou roli i otevřenost navštívené či hodnocené školy.

Někdy školy neměly o čem mluvit a vše šlo po povrchu. Když šli učitelé do hodin, bylo o čem mluvit, když jen prezentovali, zapadlo to. To souvisí s otevřeností škol, ne vždy se do hodin šlo.

V polovině zpráv facilitátoři uváděli, že PR proběhlo bez problémů (např. organizace PR, průběh zjišťování informací, způsob hodnocení). Druhá polovina PR podle facilitátorů proběhla s drobnými problémy. Problémy se vyskytly při a) plánování PR a b) při způsobu provedení evaluace. Při plánování PR školy ve 2 případech nevhodně vybraly spolupracující školu k PR, v jednom případě nekomunikovaly spolu před hodnotící návštěvou, zvolily oblasti hodnocení, které byly náročné pro hodnotitele, aby nepoškodily hodnocené (vedení školy, vztahy mezi konkrétními učiteli), v jednom případě si zúčastnění nezjistili informace, co obnáší PR.

Při samotné evaluaci občas zúčastnění nedodržovali dohodnutý harmonogram hodnotící návštěvy (5 případů), ojediněle se nedrželi dohodnutých oblastí hodnocení a řešili odlišná témata (2 případy), občas hodnotitelé nevhodným způsobem kladli otázky (nepoužívali otevřené otázky, případně je neměli připravené a ptali se nekonceptně) nebo hodnotili nevyváženě (soustředili se jen na kladné hodnocení nebo naopak na negativní).

Peer review rozvíjí citlivost zúčastněných pro práci s daty a jejich kompetence evaluovat.

Tato teze je založena na výsledcích z rozhovorů se zúčastněnými, z evaluačních zpráv hodnotitelů a z ohniskové skupiny.

Při *rozhovorech* zúčastnění po PR často **kladně hodnotili dovednost pracovat s metodami pro získání dat** svou i hodnotitelů. Konkrétně pojmenovali u hodnotitelů: a) jejich schopnost seznámit se dopředu s modelem řízení školy, který při návštěvě následně probírali; b) jak byli připraveni získávat informace prostřednictvím vhodné struktury otázek kladených při dotazování; c) že při hodnocení nepoučovali a zastávali náhled nezávislé nezaujaté osoby, která pojmenovává dobré a to nad čím by se měla hodnocená škola zamyslet. Ojediněle pozitivně hodnotili, že v oblasti evaluace se naučili lépe provádět dotazníkové šetření

a formulovat evaluační zprávu. Dotazovaní občas pozitivně a konkrétně sebehodnotili svoje dovednosti hodnotit hodnocenou školu. Dovednosti k hodnocení shrnula učitelka z Obchodní:

No hlavně z kupky informací vytáhnout to podstatné, že jo, co člověk potřebuje... potřebuje zhodnotit v podstatě z jedny návštěvy zhodnotit to, co jsme se dozvěděli, takže já předpokládám nebo myslím si, že jsme taky dovedli jim poskytnout to, co oni od nás očekávali.

Na druhou stranu dotazovaní často vnímali určité **rezervy v práci s metodami pro získání dat** jak na své straně, tak na straně hodnotitelů. Rezervy spočívaly: a) ve vhodném pokládání otázek při rozhovoru; b) práci s dotazníky – agregovaného zhodnocení výsledků; c) schopnosti komunikovat výsledky evaluace hodnocené školy. Ojedinele u hodnotitelů kritizovali schopnost vedení rozhovoru, kdy tazatelé položili otázku a začali si na ni sami odpovídat za dotazované, aniž by se dozvěděli od dotazovaných vysvětlující odpověď. Konkrétně uvedla k schopnosti klást otázky při rozhovoru paní ředitelka z týmu hodnotitelů:

Je těžké, abyste se držel racionálně té osnovy, neodbíhal, abyste měl v té osnově všechny body, kam se chcete dostat, aby ten rozhovor nebyl příliš svazující, aby ten partner měl tedy prostor se vyjádřit a současně, aby se to příliš nerozšířilo, nevedlo to k nějakému, jak bych to řekla, rozhovoru, který se dostane příliš daleko od toho původního tématu.

Někdy zúčastnění vnímali i to, že by příště ještě v podobné evaluační situaci uskutečnili: a) hospitaci v některých hodinách, b) pročetli více školní dokumentace hodnocené školy (např. školní řád, organizační řád) a následně k tomu prodiskutovali své zkušenosti a dozvěděli se více k evaluované oblasti.

Týmy hodnotitelů potom ve svých *zprávách* uváděly, že **nejvíce využívaly z metod ke zjišťování informací pro své hodnocení**: prohlídku školy, kdy došlo k seznámení se s prostředím, materiálním vybavením a atmosférou školy. Další rozšířenou metodou získání informací byly rozhovory. Konkrétně šlo o rozhovory s učiteli, kteří měli vztah k hodnoceným oblastem (např. vedoucí předmětových komisí, koordinátor ŠVP, učitelé konkrétních předmětů, výchovný poradce). Často hodnotitelé vedli rozhovor s vedením škol, méně potom s žáky (opět vybranými žáky podle hodnocených oblastí, či členy žákovské samosprávy) či členy týmu hodnocené školy. Podobně rozšířeně jako rozhovory využívali hodnotitelé pozorování v konkrétních předmětech (hospitace), průběhu pracovního dne, nebo projektového dne (např. den řemesel). Pak hodnotitelé použili analýzu dokumentů

(např. školní vzdělávací program, organizační řád, učebnice, pracovní náplň pracovníků školy, rozvrhy týdne pro příslušné obory, třídní knihy). Nejméně rozšířenou metodou sběru dat bylo dotazníkové šetření a to ať šlo o šetření mezi žáky, či mezi učiteli. Netradičními metodami sběru dat bylo sledování filmu o volbách na škole do školního parlamentu, či shadowing (stínování) a prohlídka okolí školy.

Při *ohniskové skupině* zúčastnění uváděli, že i když vzdělávání pro školy v oblasti autoevaluace nebylo považováno za ukončené a jednou pro vždy dostačující a facilitátoři dokázali identifikovat celou řadu dílčích nedostatků a pochybností, které lidé ze škol vyjadřovali, či které byly pozorovatelné, zdá se, že lidé (alespoň) v zúčastněných školách již o autoevaluaci mnohé vědí. Chybí však spíše další **zdokonalování specifických dovedností**, které nejsou snadno naučitelné. Přesněji řečeno jsou naučitelné pouze v průběhu reflexe vlastní (či jiné) praxe (např. studium příkladů dobré praxe) a specifickým nácvikem (např. v komunikačních dovednostech, při supervizi). Znalosti tedy školám k realizaci efektivní autoevaluace ani k evaluaci druhých škol nestačí.

Lidé už leccos vědí, ale potřebují supervizi. Nelze skončit u základního vzdělání v autoevaluaci, mělo by se nějak pokračovat.

7.8. Co a jak hodnotí školy při peer review

Jelikož průběh peer review je podrobně popsán v případových studiích (kapitoly 7.1-7.4), tak se zde soustředím na základě analýzy evaluačních zpráv na to, jaké oblasti kvality byly předmětem zájmu většiny škol. V druhé části na základě analýzy evaluačních zpráv popíši, jak hodnotitelé se při evaluaci vyrovnali s řetězcem prvků evaluace: oblast kvality – kritérium – otázky – odpovídající zjištění.

Školy si nechávají zhodnotit rozmanité oblasti kvality.

Z evaluačních zpráv hodnotitelů vyplývá, že školy se **při své externí evaluaci zaměřují na různé oblasti kvality**. Východiskem pro kategorizování oblastí kvality byl model kvality uplatněný v metodickém průvodci Rámec pro vlastní hodnocení kvality (Kekule, 2012), jenž vycházel z oblastí, jež požadovala po školách při vlastním hodnocení od 1. 1. 2005 do 31. 12. 2011 vyhláška č. 15/2005 a její novela č. 225/2009 Sb. Pестrost zájmu škol o to, co považují za podstatné, ale zároveň hodnotitelné ukazuje tabulka 8. Roztřídění do jednotlivých oblastí nelze chápat jako striktně ostré, ale jen jako orientační. Škola např. nazvala svoji oblast podmínky ke vzdělávání, ale kromě materiálních a hygienických

podmínek do této oblast zařazovala i vzdělávání pedagogických pracovníků, sestavení rozvrhu a dalších organizačních opatření, které jsou zařaditelné spíše do oblasti „Vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“.

Tabulka 8 Oblastí kvality hodnocené školami při peer review

| Oblasti kvality | Počet oblastí | Podíl oblastí |
|--|---------------|----------------|
| a) Podmínky ke vzdělávání | 2 | 3,8 % |
| b) Obsah a průběh vzdělávání | 13 | 25,5 % |
| c) Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání | 16 | 31,4 % |
| d) Výsledky vzdělávání žáků | 3 | 5,9 % |
| e) Vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků | 15 | 29,4 % |
| f) Úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům | 1 | 1,9 % |
| nezařaditelné | 1 | 1,9 % |
| Celkem | 52 | 100,0 % |

Na co se zaměřovaly školy v jednotlivých oblastech?

a) v oblasti „Podmínky ke vzdělávání“ kladly školy zájem o zhodnocení: materiálně-technického vybavení, efektivity využívání dostupných materiálně-technických podmínek, materiálních a hygienických podmínek, vybavenost školy technikou.

b) v oblasti „Obsah a průběh vzdělávání“ hodnotily školy např. práci s průřezovými tématy ŠVP, kvalitu výuky konkrétních předmětů a oblastech (např. matematiky, výtvarné výchovy, rozvoj kompetencí osobnostní a sociální výchovy, rozvoj v oblastech ICT, jazykových dovedností, environmentálního vzdělávání), plánování výuky (např. způsob tvorby cílů výuky), organizace výuky (např. projektové výuky, skladba hodin, organizace dne v MŠ), metody a formy výuky, výběr učebnic, pomůcek učebních textů v konkrétních předmětech, průběh vzdělávání v konkrétních předmětech, průběh a kvalita vzdělávacího

procesu na škole obecně, nabídku školy volnočasových činností žákům, nabídku volitelných předmětů žákům.

c) v oblasti „Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání“ hodnotily školy např. klima školy, nabídku aktivit pro volný čas žáků na domově mládeže, podporu výchovné práce (např. oblast prevence sociálně-patologických jevů, rozvoj profesního chování na odborné škole), činnost školského poradenského pracoviště (spolupráce školního psychologa, výchovného poradce a metodika prevence), individualizaci výuky pro různé skupiny žáků (např. žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, zdravotně znevýhodnění, nadaní žáci, žáci se specifickými poruchami učení a chování, děti cizinců a národnostních menšin), práci s individuálními vzdělávacími plány, způsoby zjišťování zpětné vazby od žáků, rodičů a dalších zainteresovaných stran a také obecně oblast jako celek.

d) v oblasti „Výsledky vzdělávání žáků“ kladly školy zájem o zhodnocení: celé oblasti jako celku, na motivaci žáků a na otázku uplatnitelnosti absolventů na trhu práce.

e) v oblasti „Vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ hodnotily školy např. koncepční otázky (např. práce s vizí školy, strategickým řízením), komunikaci a vztahy vedení školy a učitelů (klima učitelského sboru), personální práci vedení školy (např. výběr, motivace a hodnocení učitelů, další vzdělávání pedagogických pracovníků, odměňování), nastavení kontrolního a hodnotícího systému školy (např. provádění hospitací, dotazníkových šetření, metody evaluace), pedagogické řízení (např. školní řád, tvorba rozvrhů, hodnocení žáků), práce jednotlivých úseků (předmětové skupiny, metodické skupiny, spolupráce domova mládeže a úseku teorie, odborného výcviku), propagace školy (např. webové stránky, informační materiály), tvorbu a realizaci projektů.

f) v jednom případě věnovaly pozornost úrovni výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

V jednom případě, který není zařaditelný dle uplatněného třídění, se hodnotitelé věnovali při hodnocení školní jídelně (např. skladbě jídelníčku, způsobu objednávání obědů, spokojenosti strážníků, webovým stránkám).

I přes metodické vedení mají hodnotitelé problém při evaluaci s vazbou oblast – kritérium – otázky – odpovídající zjištění.

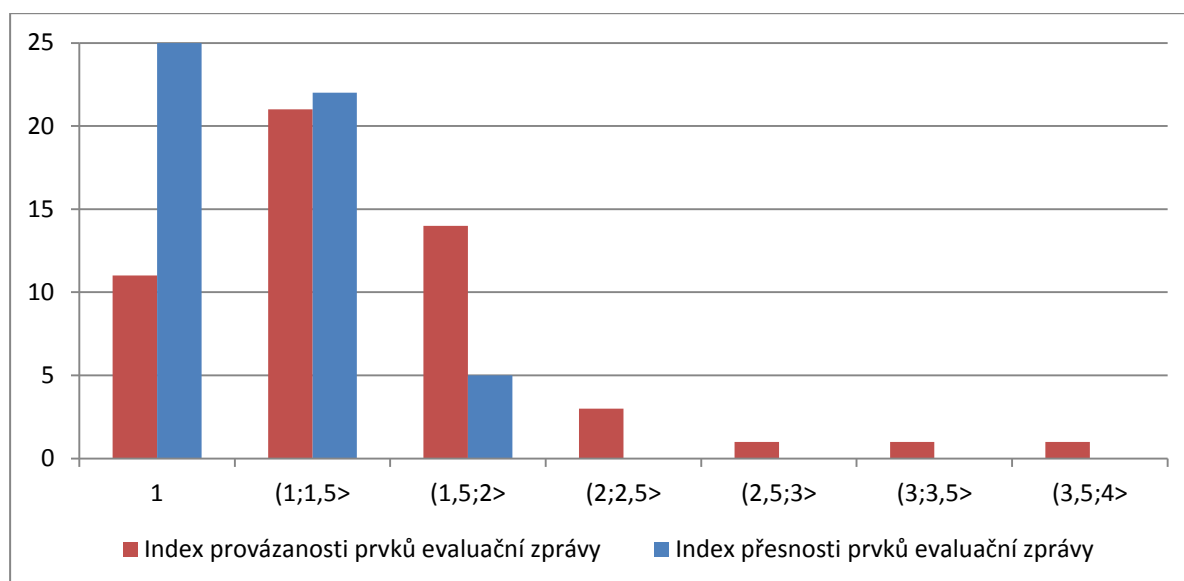
Předmětem posouzení byly evaluační zprávy hodnotitelů. V evaluačních zprávách hodnotitelé uváděli tyto prvky: oblast/podoblast kvality zvolenou pro PR, k ní kritéria formulovaná školou nebo domluvená s hodnotiteli, dále otázky, které vyplynuly ze studia podkladů, na které hledal tým hodnotitelů odpovědi při návštěvě školy. Potom uváděli popis stavu bez hodnocení, zhodnocení, závěr, silné stránky a doporučení co zlepšit v příslušné oblasti. Při analýze v těchto zprávách byla sledována logická provázanost volby oblasti kvality k hodnocení, volby příslušných odpovídajících kritérií, návaznosti otázek ke kritériím, na které hledal tým hodnotitelů odpovědi při návštěvě školy. Zdali odpovídá popis stavu příslušné oblasti, její zhodnocení, identifikování silných stránek a doporučení, co zlepšit v příslušné oblasti, ve vztahu ke kritériím bylo předmětem další analýzy. Logická provázanost prvků evaluační zprávy byla hodnocena pomocí škály: 1-ano, 2-spíše ano, 3-spíše ne, 4-ne a N-neposouditelné. Z jednotlivých položek logické provázanosti jsem zkonstruoval index logické provázanosti (průměr hodnot jednotlivých položek k příslušné oblasti). Dále ve zprávách jsem sledoval přesnost hodnotitelů, tj. např. zdali uvedené kritérium splňovalo požadavky na kritérium⁷¹, či popis stavu byl opravdu bez hodnocení. Přesnost příslušných prvků evaluace (např. kritérium, silná stránka) byla hodnocena opět dle škály: 1 – ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – ne a N – neposouditelné. Následně z jednotlivých položek jsem zkonstruoval index přesnosti prvků evaluační zprávy (průměr hodnot jednotlivých položek k příslušné oblasti). Předmětem analýzy bylo 52 oblastí, které byly popsány v 27 evaluačních zprávách. Až na dva případy uvedené ve dvou evaluačních zprávách hodnotitelé hodnotili vždy dvě oblasti.

Ve 4 případech formulovali hodnotitelé a hodnocené školy kritérium pomocí věty oznamovací (např. *vize školy je sdílená zaměstnanci, žáky i rodiči školy*), v 18 případech kritérium vyjádřili pomocí otázky (např. *Jak diferencovat činnost dětí vzhledem k jejich různému věku?*), v 24 případech jako sousloví (např. *srozumitelnost, přehlednost a dostupnost školního řádu pro žáky i učitele*). Pouze v 6 případech to, co bylo uvedeno jako kritérium, nebylo kritériem (např. *Poradte kontrolní postupy a činnosti, kterými provádět evaluaci a zajišťovat změny (kladné, záporné) v práci školy*).

⁷¹ Tj. zdali šlo o určitý znak, hledisko, charakteristiku či vlastnost sledované oblasti, podle které je možné sledovanou oblast dále posuzovat, hodnotit a měřit (srov. Šustová, 2009).

Z provedené analýzy (viz obrázek 15) vyplývá, že hodnotitelé v téměř polovině případů (48,1 %) uvedli prvky evaluační zprávy přesně. Pouze v 5 případech měli hodnotitelé drobné problémy s přesným uvedením otázek k příslušné oblasti – místo otázky uváděli kritérium (např. *uspokojování individuálních potřeb spánku*⁷²), popisem stavu – místo stavu uvedli postup zjištění informací, hodnocení – místo hodnocení uváděli doporučení. Aby byly jednotlivé prvky logicky propojené, tj. jeden vycházel z druhého, se dařilo hodnotitelům téměř u dvou třetin hodnocených oblastí (61,5 % mělo index v intervalu <1; 1,5>). V téměř jedné třetině hodnocených oblastí (32,7 % mělo index v intervalu <1,5; 2,5>) se hodnotitelům spíše dařilo propojit jednotlivé prvky evaluační zprávy. Ve třech případech se hodnotitelům nedařilo, aby jednotlivé prvky evaluační zprávy byly propojené, logicky provázané k příslušné oblasti kvality. Jednalo se např. o to, že popis stavu, zhodnocení a závěr se nesoustředili na příslušnou oblast, silné stránky či doporučení se nevztahovaly ke kritériím hodnocení.

Obr. 15 Četnost provázanosti a přesnosti prvků evaluační zprávy



Až na dva případy byly při každém PR hodnoceny dvě oblasti kvality, kdy každou oblast hodnotila příslušná dvojice hodnotitelů. Mezi hodnoceními obou dvojic při PR nebyly pomocí párového t-testu prokázány statisticky významné rozdíly (viz tabulka 8). Podobně pomocí párového nezávislého t-testu nebyly prokázány statisticky významné rozdíly mezi hodnocením hodnotitelů ze ZŠ a ze SŠ (viz tabulka 9).

⁷² Kritérium se týkalo dětí v MŠ.

Tabulka 8 Rozdíly v hodnocení 1. a 2. oblasti kvality při peer review

| | | N | průměr | Směrodatná odchylka | t | p |
|-------|--|----|--------|---------------------|-------|-------|
| Pár 1 | 1. oblast – index logické provázanosti | 25 | 1,57 | 0,62 | 1,730 | 0,096 |
| | 2. oblast – index logické provázanosti | 25 | 1,36 | 0,41 | | |
| Pár 2 | 1. oblast – index přesnosti prvků evaluační zprávy | 25 | 1,23 | 0,25 | 1,696 | 0,103 |
| | 2. oblast – index přesnosti prvků evaluační zprávy | 25 | 1,14 | 0,20 | | |

Tabulka 9 Rozdíly v hodnocení ZŠ a SŠ při peer review

| | Typ školy | N | Průměr | Směrodatná odchylka | t | p |
|--|-----------|----|--------|---------------------|--------|-------|
| Index logické provázanosti | ZŠ | 42 | 1,50 | 0,51 | -0,557 | 0,580 |
| | SŠ | 10 | 1,62 | 0,93 | | |
| Index přesnosti prvků evaluační zprávy | ZŠ | 42 | 1,18 | 0,22 | 0,326 | 0,746 |
| | SŠ | 10 | 1,16 | 0,26 | | |

7.9. Efekty peer review pro školy

Jaké má přínosy a důsledky peer review, to prezentuje tato podkapitola. Konkrétně ukazuje, že evaluační aktivity a práce s daty při PR přispívají k rozvoji škol. V další části uvádí, že přínos PR pro rozvoj školy je ovlivněn šířením informací o PR po škole. Jedním z důsledků je, že zúčastnění vnímají PR odlišně od inspekce ČŠI a evaluace zřizovatele.

V poslední části je popsáno, jak zúčastněné školy mají zájem pokračovat v PR za podpory jiného subjektu.

Evaluační aktivity a práce s daty při PR přispívají k rozvoji škol.

Tato teze vychází ze zjištění získaných z anket, ze zpráv facilitátorů a rozhovorů se zúčastněnými po PR z odborných škol.

V *anketách* respondenti uváděli, že ve velké míře PR splnilo jejich očekávání. Drobné rozdíly se projevily v porovnání splněného očekávání, kdy u ZŠ se spíše splnilo to, co očekávaly než u odborných škol (94,5 % respondentů ze ZŠ uvedlo, že očekávání bylo naplněno a 76,3 % u odborných škol). Většina ze ZŠ (94,5 %) si dovede představit jak využít zkušenosti/poznatky z PR při své praxi oproti pracovníkům odborných škol, kde stejný názor vyjádřily tři čtvrtiny respondentů (78,9 %). Konkrétně se nejvíce jednalo o **využití inspirace** (41,2 %), pak o **získání zpětné vazby** (14,5 %) a poté o získání **konkretizovaného přínosu** (9,2 %), **výměny zkušeností** (9,2 %). Zbývající čtvrtina respondentů (25,9 %) uvádí jako přínos: možnost srovnávání s jinou školou, získat nezaujatý nezávislý pohled na školu, rozvíjet evaluační schopnosti a metodologickou zdatnost, náhled jinam, sociální přínos a povzbuzení do práce.

Facilitátoři ve svých *zprávách* explicitně vyzdvihli následující **charakteristiky přínosu PR pro zúčastněné školy**: a) výměna zkušeností a inspirace (21 případů), b) získání konkrétních doporučení pro rozvoj školy (12 případů), c) získání zpětné vazby od škol stejného zaměření (7 případů), d) získání povzbuzení, ocenění, slov podpory pro další činnost ve škole (5 případů), e) rozvoj dovednosti hodnotit (5 případů), f) dohoda na další spolupráci škol (3 případy). Pracovníci zúčastněných škol se při PR rozvíjeli v evaluačních aktivitách. Zástupci hodnocené školy si obvykle uvědomili význam a důležitost autoevaluace. Hodnotitelé oceňovali, jak zlepšovali svoji dovednost hodnotit v konkrétních metodách, tj. podat popisnou zpětnou vazbu kolegům na stejné úrovni, možnost vyzkoušet si kladení otázek, vést řízený strukturovaný rozhovor, vypracovat a vyhodnotit dotazníky, provést relevantní pozorování hodin kolegů, které doposud neznali.

Při *rozhovorech* po PR často identifikovali zúčastnění **přínos pro sebe individuálně, ale i institucionálně pro školu**. V individuální rovině se jednalo např. o: poznání jak dělají stejnou činnost jinde (profesní rozhled); získání osobních kontaktů využitelných k další spolupráci (např. možnost telefonické konzultace k nějakému problému, spoluúčast na soutěžích či akcích); dozvědění se o osobních silných stránkách, které si hodnocení neuvědomují, protože je považují za samozřejmost. Přínos pro školu spočíval např. v:

potvrzení silných stránek a rezerv činnosti vedení a učitelského sboru školy; dozvědění se co není samozřejmé na jiných školách a při tom je to pozitivní činnost školy; získání partnerské školy pro další spolupráci.

My jsme po skončení té akce si sedli a řekli si, co nám to dalo. Bylo to prostě skvělé. Rozhodně jsem nenašla nic záporného a jsou samé klady. My jsme do toho vstupovali s tím, že to bude kritický pohled přítele, který nám bude chtít něco ukázat, nastavit zrcadlo. Myslím, že se to přesně podařilo.

Setkávání škol má větší váhu než dlouhodobé školení.

Přínos peer review pro rozvoj školy je ovlivněn šířením informací o peer review po škole.

Tato teze vychází z rozhovorů se zúčastněnými peer review na 4 odborných škol po PR a z rozhovorů s pedagogickými pracovníky, co se neúčastnili PR.

Na zúčastněných odborných školách byli **učitelé informováni vedením školy a zúčastněnými členy o tom, že u nich proběhne PR** a že by hodnotitelé mohli hovořit případně s nimi. I po PR vedení školy a zúčastnění členové týmu PR informovali ostatní učitele o proběhlém PR. Rozsah informování o PR byl závislý na charakteru porady, která probíhala bezprostředně po PR. Pokud se jednalo o operativní, krátkou poradou, tak i informace o PR na poradě byly strohé, obecné a ne nijak konkrétní. Po takovéto poradě mělo obvykle vedení zájem informovat podrobně o PR na následující koncepčně laděné poradě. *No já si myslím, že nejdřív dám k dispozici tu zprávu, kterou jsme dostali od hodnotící školy všem, aby si ji prostudovali, to bude ještě před poradou. A na poradě, no rozhodně bych z toho chtěla vytáhnout plusy, ta pochvala ta je příjemná, a samozřejmě ty mínusy, a dát k diskuzi to, co bychom chtěli zlepšit a jakým způsobem, připravit si i nějaký časový harmonogram, to znamená i třeba to, co můžeme třeba bezprostředně zlepšit, rychle bez problémů, nebude to finančně náročné, takže se do toho můžeme pustit hnedka, pro ty složitější věci třeba je, musíme hledat ty zdroje (ředitelka z Obchodní). Tam, kde byla koncepčně zaměřená poradou bezprostředně po proběhlém PR, informovali účastníci PR o této aktivitě ostatní kolegy do hloubky: šíření výsledků odpovídá vážnosti i časovým možnostem, které na hodnocení byly (zástupce ředitele pro OV, Venkovská).*

Učitelům, kteří byli informováni o PR, byly dány k dispozici evaluační zprávy. Většinou však o ně nebyl zájem.: *Nejsou důvěrné. Kdo chce, dostane se. Ale neviděl jsem, že by někdo měl*

snahu se k nim dostávat. ... Ale že by někdo se chtěl s nimi precizně seznamovat, to jsem neregistroval. Nejsou důvěrné, ale ta možnost tady je (zástupce ředitele pro OV, Venkovská).

Informace z PR uvedené v evaluační zprávě využívali hlavně zúčastnění a ředitelé, příp. vedení školy: *pro mne jako pro ředitele to bylo přínosné (ředitel, Evaluační)*. Eventuálně je využíval tým pro autoevaluaci školy.

Zúčastnění vnímají peer review odlišně od inspekce ČŠI a evaluace zřizovatele.

Tato teze vychází z *rozhovorů se zúčastněnými PR na 4 odborných škol ať už uskutečněnými před PR či po PR.*

Dotazování **peer review vnímali v porovnání s činností ČŠI jako odlišnou aktivitu**, u které vnímali kolegiální a přátelský přístup: *PR bylo 1000krát příjemnější než ČŠI (třídní učitelka, Evaluační)*. Z PR neměli strach, mohli se otevřít druhé škole jako rovnocennému partnerovi. U PR oceňovali, že při něm se hledají silné stránky, je možné z něj získat inspiraci, doporučení, podnět ke zlepšení, poradit se a vyměnit si zkušenosti.

Kdežto k ČŠI měli ambivalentní postoje, které se pohybovaly od negativních, přes neutrální až po kladné hodnocení. Z negativních postojů uváděli, že inspekce je stresující, že z ní mají obavy a strach: *z inspekce má člověk v podstatě trošičku obavy, protože je to nadřizený orgán, kterej nás v podstatě pleskne přes ruce, když se jim něco nezdá a tak dále; kdežto tohleto bylo na..., nebo mě to přišlo, že to bylo na rovnocenné úrovni (učitelka z Obchodní)*. Měli zkušenost s inspektory, kteří nebyli příjemní svým jednáním, kteří na základě jedné hospitace hodnotí neformálně činnost učitele. Negativně vnímali to, že inspekce se zaměřuje na chyby a nedostatky: *ta prostě musí něco najít, jinak to není inspekce (ředitel, Tradiční)*. Spíše neutrálně často hodnotili, že se jedná o kontrolu, při které kontroluje dokumentaci školy, formální a organizační záležitosti, předpisy, soulad s legislativou. Uváděli, že od inspekce neočekávají podněty: *taky si nemyslím, že by mě někam posunula. To je moje práce, abych ten úsek posouval někam dopředu (zástupce ředitele pro OV, Venkovská)*. Ve vztahu ke kontrole uváděli, že inspekce posoudí stav poskytovaného vzdělávání školou. Mezi pozitivní postoje informantů patří korektní přístup ČŠI ke škole, že se inspekce mění, kdy hodnotí i silné stránky a ojedinele chválili, že inspekce poradila: *... tam spolupráce je dobrá, mám z toho spíše pocit jako pomoc. Takže konzultační věci a spíše poradit, co se týkalo zavádění ŠVP v jednotlivých oborech (ředitel, Evaluační)*.

Od zřizovatele zástupci škol neočekávají podněty a k jeho činnosti se objevil ojediněle negativní postoj: ... *zřizovatel potřebuje ušetřit peníze, jinak jeho akce byla zbytečná* (ředitel, Tradiční).

Zúčastněné školy mají zájem pokračovat v peer review za podpory jiného subjektu.

Tato teze vychází z anket a z rozhovorů s řediteli zapojených 4 odborných škol po PR.

V *anketách* většina respondentů (87,3 %) vyjádřila zájem **usilovat o pokračování partnerství** i po skončení projektu. O pozitivních postojích k PR vypovídá to, že polovina respondentů (50,3 %) stojí o zpětnou vazbu od jiné partnerské školy. Přičemž jsou rozdíly v typech škol, kdy 58,6 % respondentů ze ZŠ chce zpětnou vazbu z jiné školy oproti třetině respondentů z odborných škol (34,2 %). A pouze čtvrtina respondentů odhaduje (28,2 %), že jiná škola stojí o to poskytovat jejich škole zpětnou vazbu.

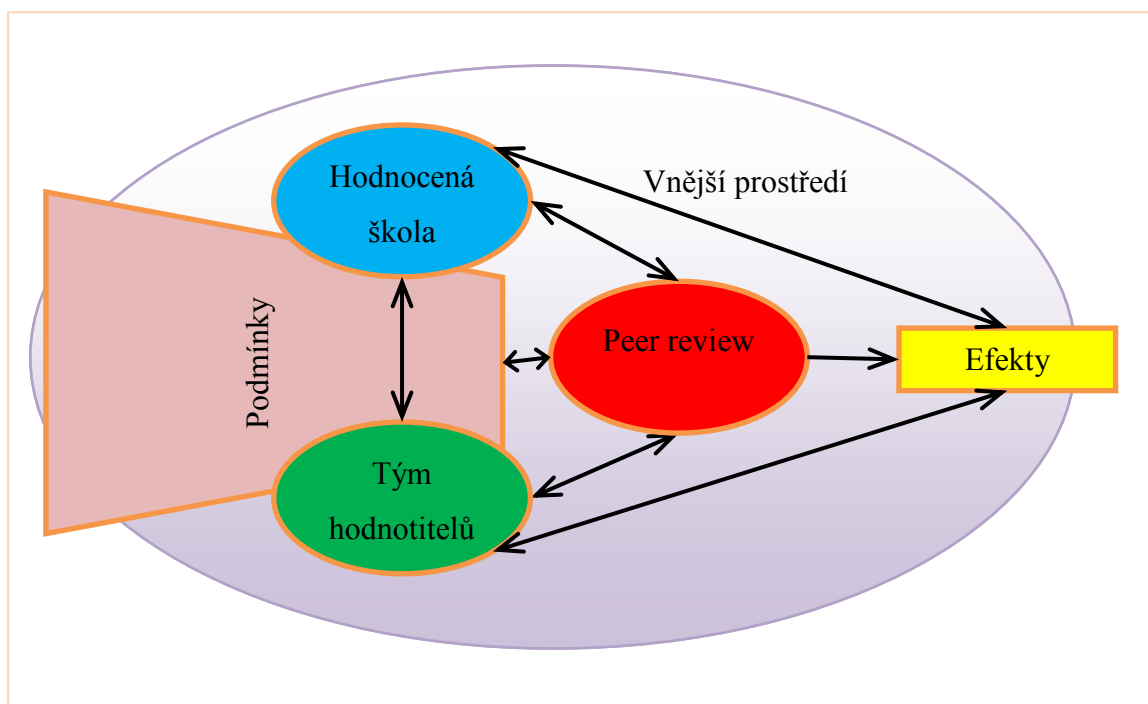
Ačkoliv ředitelé při *rozhovorech* zúčastněných škol vnímali **PR jako přínosné**, tak následujícím pokračováním PR s jinou školou si nebyli jisti. Rozhodování by jim usnadnilo: ... *kdyby byl subjekt, kam by se školy samy obrátily, určitě by to byl pro nás přínos. My bychom to rádi využili. Pro nás to bylo určitě pozitivní* (ředitel, Evaluační). Při hledání partnerské školy pro PR by se zaměřili na ty školy, co jsou v oboru a které jim nekonkurují. Pokračování v PR také viděli v navázaném kontaktu s partnerskou školou a v rozvíjení vztahů a setkávání se s ní.

8. Shrnutí a diskuse výsledků

8.1. Podpůrné faktory peer review

Cílem předložené práce bylo prozkoumat peer review a popsat podmínky, podpůrné faktory, bariéry, proces a výsledky kolegiální evaluace škol poskytované partnery na stejné úrovni zejména v odborném vzdělávání. Tři dílčí explicitní cíle prozkoumat peer review v tuzemských podmínkách naplnily předchozí tři kapitoly. Jaké faktory, ovlivňující podmínky, průběh a výsledky PR, jsem identifikoval ze zjištění deskriptivního výzkumu a nastíní je následující text.

Obr. 16 Konceptuální rámeček peer review



Jaké budou efekty z PR (viz obrázek 16) pro zúčastněné je ovlivněno procesem PR, který spoluvytváří tým hodnotitelů a učitelé a žáci hodnocené školy. Efekty z PR taky nepřímo formují podmínky pro PR. V neposlední řadě všech uvedených pět oblastí je ovlivněno vnějším prostředím, v němž se odehrává PR mezi hodnocenou školou a týmem hodnotitelů. I když PR bylo na všech 4 školách realizováno dle shodné metodiky (Štybnarová a kol., 2011), tak příběhy PR jsou navzájem odlišné, podle toho jak metodiku uchopili a naplnili: pracovníci hodnocené školy a tým hodnotitelů. Tyto dvě skupiny by se daly jistě zahrnout do podmínek PR, nicméně v uvedených příbězích sehrály neoddiskutovatelnou roli

v tom, jaké podmínky pro PR spoluutvářely. Každá z oblastí bude prezentována samostatně, ale v realitě jsou samozřejmě silně provázány a jedna ovlivňuje druhou, jak naznačuje obrázek 16.

Z kvalitativních a kvantitativních dat jsem identifikoval řadu dílčích podpůrných vlivů, z kterých jsem na základě analýzy vytvořil faktory. Pro zjednodušení budu dále hovořit o podpůrných, či stimulačních faktorech PR, i když je zřejmé, že v negativní podobě se může jednat o překážky, bariéry znesnadňující realizaci PR. A stejně jako poznatek o provázanosti oblastí v rámci PR platí v realitě o provázanosti jednotlivých faktorů, které pro zdůraznění jejich významů budou diskutovány samostatně. Jedná se o těchto šest faktorů:

- Postoje k evaluaci
- Podmínky k PR (např. časové, finanční, kapacitní, lidské zdroje, atmosféra, výběr školy)
- Zkušenosti s evaluací
- Kompetence účastníků PR (např. evaluační, komunikační, týmová spolupráce)
- Interakce hodnocené školy a týmu hodnotitelů
- Podpora PR (např. vedení školy, metodika, projekt, vnější prostředí)

Faktor Postoje k evaluaci

Pokud by členové vedení škol či členové týmů PR neměly kladné postoje k evaluaci, tak by se zřejmě vůbec do PR jejich školy nepouštěly. Co je zdrojem takových postojů a na základě jakých zkušeností se utváří?

Postoje se projeví v dotazníkovém šetření, kdy zjištěné souvislosti jsou zřejmé a ilustrativní. Zástupci škol, kteří projevili zájem o PR, považují AE smysluplnější a zároveň ji považují jako méně zbytečnou aktivitu, než ti co o PR zájem neprojevili. Z dat však není patrné, co je zdrojem těchto postojů. Zdrojů pozitivních postojů k evaluaci může být celá řada, např. zástupci těchto škol učinili s evaluací pozitivní zkušenosti, ať už s autoevaluací, nebo s externí evaluací (v podobě ČŠI či zřizovatele), či se jedná o zkušenější manažery, kteří se rozhodují na základě dat, nebo jsou kvalifikovanější a rozumí více evaluaci, nebo se nebojí „skládat účty“ ze své práce komukoliv a jsou otevřenější.

K úspěchu PR určitě přispívaly i postoje pedagogických pracovníků, kteří si dovedli představit, že by je někdo hodnotil, kteří očekávali inspiraci, nové nápady od hodnotitelů či z hodnocených škol a kteří se neobávali o ztrátu know-how školy a taktéž byli ochotni

mluvit i o svých problémech ve škole. Jak by probíhalo PR, v kterém by hodnocení záměrně tajili informace k hodnoceným oblastem? Či měli pouze nedůvěru v hodnotitele, že nedovedou zhodnotit příslušnou oblast?

Další skupinou postojů k PR je očekávání od této evaluace: Školy chtěly získat doporučení, jak dělat AE dále chtěli uskutečnit evaluaci v oblastech, které škola nepostihla při AE, hodnocené školy uvítaly zhodnocení silných a slabých stránek školy, možnosti porovnání apod..

Jaké by byly výsledky PR, kdyby zúčastnění vnímali tuto evaluaci jako administrativní požadavek? Neviděli by v evaluaci smysl? Měli by strach z hodnocení?

Faktor Podmínky k peer review

PR bylo úspěšné, pokud došlo ke splnění především těchto podmínek na straně hodnotitelů a hodnocených: a) jednalo se o vzájemně si nekonkurující školy; b) PR bylo vhodně naplánováno, tj. došlo k výběru vhodné partnerské školy, před návštěvou hodnotitelů proběhla intenzivní komunikace mezi zástupci škol, kdy se zejména domluvili zúčastnění na oblastech hodnocení; c) byl určen dostatečný čas na evaluaci; d) byly zajištěny odměny učitelům za zapojení se do PR; e) do týmu hodnotitelů byli vybráni ti, co měli zkušenost s použitím některé z metod sběru dat (např. rozhovor, hospitace, analýza dokumentů) a uplatňovali při PR metodologické dovednosti; f) další podmínkou úspěšného PR bylo vytvoření vhodné pracovní atmosféry (spolupráce) mezi hodnotiteli a hodnocenými.

První podmínka byla v projektu zajištěna vždy. Jak by však probíhalo PR např. dvou SOŠ ze stejného kraje se stejnými obory vzdělání, když mají shodného zřizovatele, jehož úkolem je zajistit středoškolské vzdělávání v kraji? Či kdyby se hodnotily dvě ZŠ ze shodného města, které mají shodného zřizovatele? Jsou si konkurenty? Nebo kolegy? Je podstatné jak „konkurenci“ vnímají potenciální aktéři PR, nebo co by jim nařídil zřizovatel?

V prezentovaných případech se školy vždy dohodly na konkrétní oblasti hodnocení. Jaké však k tomu měly důvody k výběru těchto oblastí? Jednalo se skutečně o oblast, kterou neuměli hodnocení sami zhodnotit a chtěli od hodnotitelů kolegiální pomoc? Nebo se jednalo o oblast, kterou se mohla hodnocená škola chlubit, případně „poplácat po zádech“? V kolika případech šlo o pokorné otevření se hodnotitelům, sdělení slabých stránek, problémů?

Někteří informanti uváděli, že by uvítali více času na návštěvu PR. Rozsah navrhuje na maximálně dva dny. Na druhou stranu však velmi často získával informace k hodnocení, které

poté promítli do svých evaluačních zpráv během cca 4 hodin. Byli hodnotitelé tak efektivní v práci s časem? Nebo provedli povrchní získávání informací?

Faktor Zkušenosti s evaluací

Školy účastníci se PR měly bohaté zkušenosti v oblasti evaluace, ať už se jednalo o externí či interní evaluaci. Všechny školy byly inspektovány ČŠI, která jim poskytla inspekční zprávu. Některé školy využily komerčních nabídek zajištění sběru dat a vyhodnocení pro autoevaluaci od firem, jiné měly jen vlastní zkušenost. Většina škol však už uskutečnila dva a více evaluačních cyklů. Přičemž to jak uskutečnila autoevaluaci ovlivnilo PR, minimálně tím jakou volila oblast hodnocení.

Byly **cíle** uváděné v evaluačních zprávách pro PR jediné, nebo některé zůstaly skryté? Doplnovaly si školy volenými oblastmi hodnocení svoji mozaiku vědomí statu quo, kdy chtějí mít zhodnocenou školu komplexně a co nejlépe? Nebo šlo o náhodnou volbu oblastí? Případně takovou, aby při PR nebyl zjištěn skutečný stav věci?

Dobré zkušenosti s evaluací určitě přispěly ke kvalitnímu PR. Jak tomu bylo v případě, že škola využila nějakou evaluační aktivitu, která je minimálně diskutabilní a u které nelze prokázat její validitu a reliabilitu použité metody, jako je tomu v případě produktů od firmy DAPs (viz poznámka pod čarou č. 41 v podkapitole 4.2. Hodnocení škol zřizovatelem)?

Peer review lze za jistých podmínek využít k ověření poznatků získaných z autoevaluačních procesů. Proč toho školy nevyužívaly? Bály se zjištění, že by došlo k odhalení, že autoevaluace nebyla kvalitně realizována? Nebo je to jen nenapadlo? Nemají pro to potřebu? Je **metaevaluace** jen představa teoretiků (srov. Chvál, Michek, Mechlová, 2012), ale v praxi při dalších mnoha činnostech, které vykonávají učitelé a vedoucí pedagogičtí pracovníci, pro ni není uplatnění? PR tedy spíše jen doplňovalo AE v oblastech, které škola neuměla zhodnotit (činnost DM v Evaluační škole, projektová činnost a spolupráce se zahraničím v Tradiční škole) nebo chtěla jen potvrdit svůj pohled na věc (materiální zabezpečení v Evaluační škole), případně ho vyvrátit (průběh vzdělávání, činnost učitelů ve Venkovské škole).

Při PR se vesměs jednalo o **aktivní školy**, jež spolupracovaly se zahraničními školami, účastnily se soutěží, řešily projekty apod. – snažily se různými prostředky rozvíjet školu. Tato aktivita se pak projevila i jejich zájmem o peer review. Svojí proaktivností a úrovní rozvoje evaluačních procesů, zaměřením na rozvoj kvality vzdělávání “vybočují“ oproti ostatním

školám v ČR, které neprojevují ochotu být hodnoceny jinou školou. Znamená to, že PR mohou realizovat jen školy zkušené v evaluaci? Tedy, že PR není pro jakoukoliv školu, jakkoliv rozvinutou?

Faktor Kompetence účastníků peer review

Při posuzování kompetencí účastníků PR je třeba mít na paměti všechny fáze PR, tj. plánování hodnotící návštěvy, její uskutečnění, vytvoření závěrečné zprávy, realizace podnětů u hodnocené školy. Při těchto všech fázích se projevují kompetence zúčastněných k evaluaci:

1. Při plánování hodnotící návštěvy jde o komunikační dovednosti hodnotitelů a hodnocených, výběr oblastí hodnocení, dovednosti sestavit vhodný tým za hodnotitele i hodnocenou školu, dovednosti naplánovat hodnotící návštěvu.
2. Při hodnotící návštěvě se nejvíce ukážou hlavně dovednosti hodnotitelů. Zejména jde o organizační dovednosti, evaluační kompetence, kompetence komunikovat s hodnocenou školou a schopnost týmově pracovat.
3. Při tvorbě evaluační zprávy musí hodnotitelé zpracovat data, správně je interpretovat a svá zjištění vhodně předat hodnocené škole.
4. Ve čtvrté fázi je těžiště dovedností na straně hodnocené školy, kdy její vedení musí správně vyhodnotit obdržanou evaluační zprávu, naplánovat kroky ke zlepšení a zajistit pro to zdroje. Podobně hodnotitelé využívají poznatky z hodnocené školy jako zdroj inspirace pro rozvoj své školy.

Při volbě oblastí se zřejmě projevuje snaha hodnocených škol se rozvíjet, zaměřují se tedy asi na podstatné. Jak vypadá soubor **oblastí hodnocení škol** v porovnání s modelem ČŠI? Aneb na co klade důraz inspekce a na co kladou důraz samotné školy? Co je důležité – povinné k hodnocení z hlediska státu a co ze zřetele samotných škol – v čem se chtějí dobrovolně rozvíjet? Měli vždy hodnotitelé připravené otázky k příslušné oblasti? Nebo byli zaskočeni a otázky připravovali až na místě u hodnocených? Jak tomu bylo s naplánováním evaluačních metod? Měli v tom vždy hodnotitelé jasno?

Schopnost týmové spolupráce se ukáže při hodnotící návštěvě. Zde se jistě projeví, jak spolu tým hodnotitelů komunikuje, jak jednotliví hodnotitelé mají k sobě blízko či případně vzájemně spolupracují, jakou mají v týmu pozici a moc. Týmová nespolečenská spolupráce hlavně byla patrná v případě, když Venkovská škola hodnotila Evaluační školu. Proč např. zpětnou vazbu

neposkytovala vedoucí DM z týmu hodnotitelů, když k činnosti DM získávala informace hlavně ona a ne ředitel, který prezentoval „zjištění“. Proč také nehovořil o materiálním vybavení školy zástupce pro OV, když viděl za dopoledne řadu pracovišť, u kterých za posledních pět let bylo inovováno materiálně technické zabezpečení.

Při hodnotící návštěvě museli mít hodnotitelé **organizační dovednosti** (např. zvládnutí časové náročnosti, řešení dohodnutých témat) a také **komunikační kompetence** (zjistili informace a pak svá zjištění ať už kladná či záporná vhodně sdělili hodnoceným).

Samostatným tématem jsou **evaluační kompetence** hodnotitelů:

- Na základě čeho hodnotitelé stanovovali kritéria k hodnocené oblasti? Na základě svých znalostí a zkušeností?
- K evaluačním dovednostem patří i zvládnutí jednotlivých metod zkoumání (např. ne/schopnost klást otázky při rozhovoru). Když nebyly vhodně použity metody sběru dat – zejména při vedení rozhovoru, vedlo to k nedostatečným či mylným interpretacím a závěrům hodnotitelů?
- K evaluaci náleží triangulace. Jak tomu bylo v případě zúčastněných škol? Odborné školy ji nedělaly ani v jednom případě.
- Při návštěvě se občas projeví drobné rozdíly ve způsobu hodnocení dvojic hodnotitelů. Čím to mohlo být způsobené? Rozdílné oblasti, nevyvážené dovednosti evaluovat obou dvojic (viz Tradiční škola), či použití jiných evaluačních metod každou dvojicí?
- Měli hodnotitelé vždy dost odborníků k různým oblastem hodnocení? Bylo tomu i v případě kdy v týmu hodnotitelů z Evaluační školy nebyl výchovný poradce? V tomto případě položené otázky, které hodnotitelé pokládali, spíše vzbuzovaly dojem, že se náhodně ptají laici, kteří příliš nevědí na co se zeptat, než odborníci na danou problematiku. Na místě je otázka, zdali hodnotitelé při hodnocení šli po povrchu a bylo pro ně obtížné ponořit se do hloubky problému, nebo zdali dokázali svým zjišťováním postihnout podstatu věci?
- Patří k evaluaci výměna zkušeností (např. Tradiční škola hodnotila Obchodní školu), nebo by mělo jít o kritériální zhodnocení aktuálního stavu?
- Při hodnotící návštěvě si minimálně hodnotitelé zaznamenávali své poznámky, důkazy a apod. Nabízí se otázka, zdali jsou evaluační zprávy založeny na faktech a evidenci?

Nebo jsou zprávy založeny na dojmech či výrazných zážitcích? Bylo by možné uplatnit na evaluační zprávy kritéria validity a reliability?

Lze říci, že nad PR podobně jako nad jinými evaluačními snahami visí stálá hrozba v podobě pseudoevaluace, pokud se PR nerealizuje dostatečně kvalitně (srov. Stufflebeam & Shinkfield 2007).

Je nezodpovězenou otázkou zdali by ve většině případů účastníci realizovaným PR splnili Standardy pro evaluaci programů (2013) profesní asociace Joint Committee on Standards for Educational Evaluation? Sami si při rozhovorech byli vědomi toho, co by měli zlepšit při další evaluaci (např. vedení polostrukturovaného rozhovoru). Podobně facilitátoři zmiňovali, že zúčastnění neměli dostatečně rozvinutou kompetenci ke komunikaci, schopnost jít do hloubky místo povrchního hodnocení. Aneb projevila se zde určitá nedostatečnost zastat roli vědeckého pracovníka, kterou jako jednu z šesti rolí uvádí MacBeath (2006) v popisu kritického přítele, jímž bezesporu hodnotitelé při PR jsou.

Zjištění týkající se charakteristik hodnotitelů potvrdily předpoklady manuálu k PR (Gutknecht-Gmeiner, 2007), který požaduje po týmu hodnotitelů, aby měl odborné znalosti a zkušenosti: a) z oblasti vyučování a učení, b) z oblasti zajišťování a rozvoje kvality, c) z hodnocených oblastí kvality. Účastníci PR měli zkušenosti s požadovanými oblastmi, téměř vždy se v jejich týmu našla osobnost, která měla zkušenosti s evaluačními aktivitami (většinou šlo o zástupce vedení školy – např. ředitel/ka, zástupce ředitele). PR tedy vedlo k reflexi zúčastněnými, čímž se blížili ideálu reflektivního praktika (Mezirow, 1990 in Pol 2007), který systematicky nahlíží svoji práci a na tomto základě se snaží ji zlepšovat.

Faktor Interakce hodnocené školy a týmu hodnotitelů

Při ohniskové skupině s facilitátory se ukázalo, že zejména při ojedinelých problémech v komunikaci, kdy školy nezvládly konstruktivním způsobem podat či přijmout hodnocení, nestačí postupovat jen dle uvedené metody evaluace. Jde i o její naplnění lidmi, kteří mají limitované hodnotící, komunikační dovednosti a etické cítění. Ustát nevhodně podanou kritiku pak není jednoduché a obvykle se tak vytvoří bariéra blokující další společnou práci. Taková zkušenost škol je pak myšlenke evaluace spíše na škodu. Evaluace byla oboustranně bezpečná, pokud se pracovalo pouze na tom, co bylo dopředu dohodnuto mezi hodnocenými a hodnotiteli, ve vzduchu nevisela skrytá zakázka nebo nějaký jiný nevyřčený požadavek. Potom mohlo být splněno očekávání obou dvou stran a evaluační proces mohl být úspěšný.

Nicméně v praxi to bylo trochu jinak. Ačkoliv hodnotitelé i hodnocení měli k dispozici potřebné metodické pokyny k PR, byl vždy u nich přítomný facilitátor, tak přesto tuto externí evaluaci originálně upravovali podle svých zájmů a potřeb. O úplně etickém způsobu využití PR se nedá hovořit v případě „Evaluální u Venkovské“, kdy vedení Venkovské, chtělo využít zřejmě externí kolegy jako nástroje k tomu, aby mohlo rozvázat pracovní poměr s některými učiteli Venkovské. Nejednalo se o skrytou zakázku? Přičemž pojmenovanou oblastí bylo: *průběh a kvalita vzdělávacího procesu na škole*. Jak se potom mají v těchto situacích chovat hodnotitelé? Neutrálně? Nestranně s cílem nepoškodit hodnocené osoby? Jsou hodnotitelé dostatečně vybaveni pro podobné situace? Postupovali vždy podle Standardu pro evaluaci programů (2013)?

Když se zastavíme u PR Evaluální u Venkovské a závěrů evaluační zprávy týkající se hlavně domova mládeže a jeho podpory (viz kapitola 8.2). Jak přistupovat k závěrům zástupců hodnotitelů, pokud začnou navrhnout podněty, které vychází ze sympatií s hodnocenými? Proč si nevšimli jiných oblastí? Jde o vyvážené hodnocení?

Jak je patrné při PR v jednotlivých týmech každý jednotlivec měl ve spojení s PR určité zájmy a očekávání, které byly buď v lepším případě vyřčené, nebo v horším skryté. Nenaplnění těchto potřeb potom může vést v dlouhodobé perspektivě k odmítání jakýkoliv procesů evaluace, neboť zúčastnění nemají v souvislosti s PR potom naplněná svá očekávání a dochází ke zklamání.

Při schématickém pohledu pouze na hodnotitele jako skupinu, nebo na hodnocenou školu se nabízí otázka, zdali hodnocená škola vybrala příslušnou oblast hodnocení otevřeně s ochotou jít „s kůží na trh“, nebo se jednalo o záměr jak neodkrýt karty. Např. u Venkovské při hodnocení nevytvořili příležitost, aby hodnotitelé mohli relevantně posoudit hodnocené oblasti. Spíše mi přišlo, jakoby hodnocení řídili své hodnotitele, tím že jim záměrně nabízeli, co mají vidět. Bylo to správné?

V jiném případě, i když se hodnotitelé a hodnocení vždy domluvili na příslušné oblasti pro hodnocení, tak přesto často se řešila i jiná témata, než ta co byla dohodnuta (srov. Venkovská u Evaluální, Evaluální u Venkovské). Bylo to při evaluaci v pořádku?

V průběhu peer review docházelo k interakci, ať už ve fázi plánování či při realizaci hodnotící návštěvy mezi hodnocenou školou a hodnotiteli. Z tohoto pohledu se jednalo o dialogickou, participativní evaluaci (srov. Pol, 2012, s. 18).

Faktor Podpora peer review

Kromě faktoru Podmínek k PR byla vždy nutná **podpora PR vedením školy**. Vedoucí pedagogičtí pracovníci buď se sami účastnili PR, nebo pro něj vytvářeli podmínky a delegovali PR jako úkol na své podřízené (např. ředitel v Evaluační škole) nebo PR nebránili (např. ředitel v Tradiční škole). Jak by vypadalo PR, pokud by členové vedení jej nepodporovali? Mohlo by se uskutečnit?

Při PR se ukázala jako velmi vhodná přítomnost osoby facilitátora, který vedl evaluační proces PR a poskytoval **metodickou podporu** hodnoceným i hodnotitelům. Jak by probíhalo PR bez metodické podpory? Nebyly tím vytvářeny „umělé“ podmínky pro zúčastněné? Jak rozvinuté kompetence by prokázali zúčastnění bez této vnější podpory?

Metodická podpora by také nebyla možná bez finančních prostředků, organizace akcí a nabídky spárování škol, což vše bylo zaštitěné jako **projektová aktivita** (Cesta ke kvalitě, 2013). Opět je otázkou zdali lze uskutečnit kolegiální evaluaci škol bez podpory projektu a garantování nějakou autoritou, která PR organizuje.

Další rovinou podpory školy v její každodenní činnosti je zaměření se na **podporu učitelů evaluovat**. Jak mohou umět evaluovat učitelé, vedoucí pedagogičtí pracovníci, když neexistují přesvědčivé důkazy, že to umí inspektoři, případně zřizovatelé? Jak mohou učitelé umět evaluovat, když dovednosti hodnotit dospělé a diagnostické dovednosti jsou v minimální míře rozvíjeny na vysokých školách u studentů učitelství? Zde jde o pregraduální přípravu, která dává základ, na kterém může stavět postgraduální vzdělávání. Jak jsou v rámci DVPP rozvíjeny kompetence k evaluaci, hodnocení či diagnostice? Jsou pro to vytvořené podmínky? Pomůže tomu integrace NIDV pod křídla NUV? Napomohly tomu podpůrné projekty státní maturity, závěrečných zkoušek na učilištích? Napomáhá tomu testování v 5. a v 9. ročnících pod taktovkou ČŠI? Jaká je subvence udržitelnosti vytvořeného vzdělávání a komplexní metodické podpory projektu Cesta ke kvalitě v oblasti autoevaluace škol? Je dostatečná? Nebo jako některé další aktivity je ve vleku momentálního nezájmu aktuální vzdělávací politiky odstřižena od finančních zdrojů?

Z vnějšího prostředí zastoupeného politiky, různými zájmovými skupinami (např. firmy, zaměstnavatelé, státní správa) doléhá na školy **tlak na poskytování kvalitního vzdělávání**, jsou formulovány požadavky na kompetence absolventů škol, v některých případech i na jejich strukturu a množství. Mnozí kladou důraz na to, aby škola byla evaluována a transparentně prezentovala, co se v ní odehrává za veřejné peníze. Otázkou zůstává, zdali

škola jako instituce je schopna naplnit očekávání veřejnosti (na zajišťování kvality), které ale nebyly očividné a žádoucí, když tato instituce vznikala. Stálo by jistě za analýzu kolik vnějších podmínek, je nutné naplnit a jak, aby byla naplněna naděje veřejnosti a ve škole procesy zajišťování kvality mohly fungovat. Nicméně toto nelze uskutečňovat jen díky zájmu a ochotě školy, která se dostala do vleku požadavků okolí.

Na místě si je nutné položit otázku, zdali z vnějšího okolí také přichází dostatečná podpora školy a jejích aktérů v dovednostech zajišťovat požadovanou kvalitu. Aneb jsou školy dostatečně podporovány (metodicky, legislativně, finančně, personálně apod.) k tomu aby mohly kvalitně hodnotit? Nebo jsou před ně jen kladeny legislativní a jiné nároky, které musí škola vlastními silami splnit? Jakou roli v tom hrají zřizovatelé, kteří v minimální míře v tuzemsku školy hodnotí (srov. podkapitola 4.2)? A když už hodnotí tak mnohdy ve své zaslepenosti po efektivitě a nedostatečné odborné erudici používají velmi diskutabilní evaluační postupy, které v některých případech neuznávají experti na pedagogiku a psychologii (srov. Stanovisko Unie ..., 2013). A jakou roli sehrává při evaluaci škol ČŠI? Snaží se naplnit legislativní požadavky zákona. A jsou legislativní požadavky dostatečné pro rozvoj škol? Není ČŠI omezena zákonem? Je činnost ČŠI postačující pro to, aby na školách uměli učitelé evaluovat? Proč ČŠI nevykonává metaevaluaci? Případně proč se nezaměřuje na podporu škol a jejich rozvoj, ale pouze je kontroluje a hodnotí (srov. Santiago a kol., 2012)? Častá alibistická odpověď od manažerů ČŠI je, že jí to ukládá školský zákon a že jí metodická činnost nepřísluší. Je v takovém případě text školského zákona o roli a povinnostech ČŠI v pořádku? Neměl by být změněn, aby došlo k podpoře škol? Kdo to zajistí? Politici? Vědí, že je nutné podporovat školy v jejich úsilí plnit přání společnosti? Nebo jsou stejně jako mnozí zřizovatelé, ČŠI a některé školy zaslepeni řešením svých aktuálních problémů a nepřemýšlejí o vzdělávacím systému jako o celku, který je provázaný a u kterého by bylo nutné vybudovat systém evaluace činností vzdělávacích institucí na všech úrovních řízení a správy, monitorování výsledků vzdělávání, examínace, hodnocení úrovně osobnostního vývoje a profesní orientace dětí a mládeže jak o něm již v roce 2001 hovořila Bílá kniha (Národní program ..., 2001) a zavázala se k tomu tehdejší vláda? Nešlo tehdy jen o dobře pojmenovanou strategii, která měla jepiči život? Co z tehdejších záměrů bylo naplněno, tak aby to sloužilo pro potřeby vzdělávání v 21. století?

8.2. Efekty Peer Review

PR naznačilo potenciál zejména v oblastech: a) rozvoje zúčastněných při práci s daty, ať individuálně či institucionálně – škola získala zpětnou vazbu k domluvené oblasti kvality od týmu hodnotitelů z jiné školy, b) výměny zkušeností v konkrétních oblastech činnosti školy, získání inspirace toho co funguje na jiné škole, c) praktikování metod získávání dat při evaluaci (vedení rozhovoru, hospitace a pozorování, systematická analýza dokumentů), d) získání spolupracující partnerské školy, e) rozvoje sociálních vztahů (kontaktů) mezi zúčastněnými, f) pokračování partnerství a tím přispění k rozvoji profesní komunity.

To víceméně potvrzuje některé teoretické poznatky o potenciálu PR, které jsou prezentovány výše (viz podkapitola 4.5). Účastníci vnímali v PR kombinace tlaku působícího na školu zvenčí, ale zároveň, že jde o podporu školy zkvalitňovat vlastní práci zevnitř (Pol, 2007, Chvál a kol. 2012a; aj.). Podobně jako v projektu peer konzultací (Vanhoof et al., 2013) zúčastnění oceňovali, že setkání se uskutečnilo mezi podobnými školami a měly tak možnost se učit od sebe navzájem.

8.3. Omezení metodologie

V předchozí části byla prezentována zjištění a následně diskutována. Zjištění však mají určité omezení v postupu zaměřeném na porozumění PR zejména v odborném vzdělávání:

- PR se zúčastnily pouze 4 odborné školy, z kterých jsem získal od jejich 18 zástupců – účastníků názory a postřehy k PR. Pro tuto početní omezenost jsem doplňoval zjištění i z anket, dotazníkového šetření, zpráv facilitátorů a evaluačních zpráv získaných i ze všeobecných škol. Proto je potřeba se dívat na zjištění, doporučení a zobecněné závěry vzhledem k počtu zkoumaných škol a respondentů.
- Určitým limitem práce je využití pouze jednoho pozorovatele při PR. Při hodnotících návštěvách jsem viděl vždy jen část akce. Je možné, že jiní hodnotitelé např. získávali informace pro hodnocení kvalitněji – nevyměňovali si zkušenosti, s čímž jsem se naopak často setkával. Dále jako pozorovatel jsem mohl mít zkreslený pohled na to, jak hodnotitelé získávají informace pro svá hodnocení, kdy jsem na ně byl při svém hodnocení přísný. Jako pozorovatel nutně jsem situace hodnotil. Taktéž jsem mohl ovlivnit zúčastněné pouze svojí přítomností. Na druhou stranu jsem se snažil do diskusí, kladení otázek, odpovídání, průběhu akce vůbec nezasahovat, a pokud jsem

vnímal, že pozorovaným má přítomnost je nepříjemná, tak jsem jim znova zopakoval cíl pozorování a ubezpečil je, že konkrétní případné jejich citace anonymizují.

- Rozdílnost postojů z dotazníkového šetření zástupců škol, kteří projeví zájem o PR a těch co neprojevili, může být ovlivněna nižším počtem respondentů dotazníkového šetření, kteří projeví zájem o PR než těch co neprojevili (poměr počtu odpovědí je cca 1:3).
- I když tato práce pohlíží komplexně na PR, tak to neznamena, že případové studie jsou zpracovány vyčerpávajícím způsobem. K tomu by při příštím podobném designu výzkumu bylo nutné obohatit ho o rozhovory se všemi zúčastněnými PR a poté také s více pracovníky, případně žáky škol, kteří přišli do kontaktu s hodnotiteli.
- Ke zpracování dat jsem se dostal po téměř roce a tři čtvrtě od jejich sběru, což mělo za následek odstup od realizovaných PR, na druhé straně však jsem mohl zapomenout bezprostřední podněty, postřehy z uskutečněných akcí, které by ukázaly rozmanitost PR.
- Tím jak PR není výzkumně v tuzemsku zmapované, tak se práce dotýká celé řady témat, která by stála rozpracovat. To by však bylo možné s výzkumným týmem a v případě širšího vzorku škol by potom bylo možné jít ještě více do hloubky.

9. Závěr

Cílem předložené práce bylo popsat a prozkoumat externí evaluaci škol realizovanou partnery na stejné úrovni (peer review) zejména v odborném vzdělávání. Teoretické poznatky byly čerpány z různých disciplín sociálních věd: evaluace, pedagogické evaluace vzdělávací politiky, historie pedagogiky, ale i managementu. V této části byla uvedena východiska a souvislosti s PR: politicko-ekonomická – zajišťování kvality vzdělávání; historická související s evaluací; z teorie řízení: učící se organizace, benchmarking, audit, pedagogicko-evaluační: autoevaluace školy, inspekce. Pohled byl upřen jak na mezinárodní situaci, tak potom hlavně na domácí scénu, kdy byla věnována pozornost PR v porovnání s ostatními formami externí evaluace ve vzdělávání.

V empirické části, která taktéž může svými zjištěními napomoci i praxi při realizaci PR, byly popsány podmínky, podpůrné faktory, bariéry, proces a výsledky PR. Dále byly identifikovány a široce diskutovány podpůrné faktory PR, kterými jsou: postoje k evaluaci, podmínky k PR, zkušenosti s evaluací, kompetence účastníků PR, interakce hodnocené školy a týmu hodnotitelů a podpora PR.

Realizovaný výzkum odpověděl na řadu otázek, ale taktéž naznačil další možnosti zkoumání, které by mohly být:

- deskriptivní a explanativní výzkum kompetencí hodnotitelů ze škol při PR (např. vymezení oblastí k hodnocení, definování hodnotících kritérií, plánování evaluace, posouzení výkonnosti kolegů, schopnost týmové spolupráce, dovednost komunikovat, dovednost používat evaluační metody, schopnost triangulace, dovednost analyzovat a interpretovat data, poskytnutí zpětné vazby k dalšímu učení, dovednost vytvořit souhrnnou evaluační zprávu),
- kvantitativní a kvalitativní výzkum soustředící se na dovednosti učitelů hodnotit jiné učitele,
- identifikování podpůrných faktorů organizačního učení z PR,
- zjištění vztahu PR k podpoře učení se žáků,
- srovnávací výzkum kompetencí k hodnocení inspektorů při inspekci a hodnotitelů ze škol při PR, případně pracovníků zřizovatele při hodnocení školy.

Analýza dostupných zdrojů k PR mne vedla k formulování následujících doporučení pro tvůrce a realizátory vzdělávací politiky:

1. **Vysvětlit pedagogům a celé společnosti lépe smysl evaluace školy, skládání účtů apod.** I když z různých šetření (např. Chvál a kol., 2012; Výroční zpráva ..., 2011) vyplývá, že školy formálně provádí evaluaci, tak hlubší debaty s jejími zástupci naznačují určitou disproporci v chápání evaluace pro dobré poskytování vzdělávání žáků školami. Podrobná vysvětlení by mohla poukázat na potřebnost používání pedagogicko-psychologické diagnostiky, vzájemných hospitací, prací s portfolii pedagogů, personální hodnocení učitelů apod.
2. **Nabídnout pedagogům kvalitní vzdělávání v oblasti evaluace.** Aby učitelé mohli poskytovat veřejnosti informace o kvalitě vzdělávání, mohli navrhnout vhodná opatření pro zlepšování vzdělávání, tak nejprve musí mít dostatečně rozvinuté kompetence k evaluaci, ať už žáků či dospělých – sebe sama (srov. Santiago et al., 2012, s. 125). Na fakultách připravujících učitele by tak bylo vhodné zařadit vzájemné hodnocení do pregraduálního i postgraduálního vzdělávání učitelů.
3. **Poskytnout školám k PR odpovídající podmínky.** Aby školy byly ochotny uskutečňovat PR, tak k tomu potřebují vytvoření dostatečných finančních podmínek, kapacitních a v neposlední řadě i metodickou podporu.
4. **Motivovat různé zainteresované strany pro využívání PR.** Zjištění k PR naznačila, že k podpoře PR napomohla realizace projektu Cesta ke kvalitě, tj. organizace, koordinace, metodická podpora PR. Tuto roli koordinátora by mohly zaštitit příslušné školské asociace, které by kromě posílení PR mezi školami podpořily i síťování těchto škol a přispěly by k profesní socializaci pedagogů. Či tuto roli by mohly na regionální úrovni zajistit školské odbory krajských úřadů a na národní úrovni Národní ústav pro vzdělávání podporovaný v tomto konání MŠMT.
5. **Při kontrolní a hodnotící činnosti ČŠI klást důraz na metaevaluaci a rozvoj evaluačních dovedností pedagogických pracovníků.** ČŠI každoročně ve svých výročních zprávách informovala kolik procent škol má zavedeny systémy vlastního hodnocení, nicméně o kvalitě evaluace, o použitých evaluačních nástrojích se z dokumentů ČŠI příliš nedozvídáme.
6. **Monitorovat pokroky pedagogů i průběh podpory evaluace škol – reagovat na aktuální potřeby.** Koncept autoevaluace a PR je pro tuzemské školy ve většině případů stále nový. Tvůrci vzdělávací politiky by si měli být vědomi toho, že cesta ke kvalitnímu vzdělávacímu systému tvořeného dobrými školami je dlouhá. Na této cestě

je nutné důsledně sledovat počínání pedagogických pracovníků v tom, jaké a jak používají způsoby řízení kvality, příp. evaluační nástroje.

7. **Čerpat ze zahraničních zdrojů, přizvat zahraniční odborníky ke spolupráci k evaluaci.** Problematika evaluace je velmi široká a do jisté míry pro tuzemské prostředí nová. Tuzemští pedagogové a pracovníci školské administrativy by se měli více než dosud inspirovat z evaluačních aktivit jiných vyspělých zemí. To neznamena nekriticky přijímat cizí modely, ale zvážít, jaká inspirace je relevantní pro české podmínky, případně se poučit z negativních zkušeností, které přinesla aplikace některých postupů jinde. I přesto, že v roce 2011 navštívili hodnotitelé z OECD (Santiago, 2012) a poskytli řadu doporučení, jak zlepšit evaluační systém v ČR, tak tento tlak není dostatečný pro decizní sféru, aby náměty zapracovala do své běžné agendy. Proto by bylo žádoucí hostit více v ČR zahraniční experty, aby napomohli vybudovat silný komplexní evaluační systém jak ho naznačila Bílá kniha (Národní program ..., 2001).

10. Použitá literatura

1. Alkin, M., C. (2004). *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
2. Bemelmans-Videc, M., L., Lonsdale, J., Perin, B. eds. (2007). *Making Accountability Work: dilemmas for evaluation and for audit*. New Brunswick: Transaction Publishers.
3. Bernstein, E. (2004). What Teacher Evaluation Should Know and Be Able to Do: A Commentary. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 88 (639), s. 80-88.
4. Bezdíček, J. Hospitace. In Chlup, O. Kubálek, J. Uher, J. (ed.) (1938). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina, s. 479-480.
5. Bírzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., Spajič-Vrkaš, V. (2005) *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. Paris: UNESCO, Council of Europe, CEPS.
6. Deming, W. (1993). *The new economics for industry, government, education*. Cambridge: MTI Center for Advanced Engineering Study.
7. Descy, P., Tessaring M. (2005). *The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
8. *Důvodová zpráva k návrhu zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2004). Praha: MŠMT. Nepublikováno.
9. Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P. Chvál, M., Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
10. Filipec, J., Daneš, F., Machač, J. Mejstřík, V. (2007) *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. S dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Dotisk 3. vyd. Praha: Academia.
11. Frey, B. (2002) *Publishing as Prostitution? Choosing between One's Ideas and Academic Failure*, Institute for empirical Research in Economics, University of Zurich, Working Paper No. 117.

12. Goldstein, J. (2004) Making Sense of Distributed Leadership: The Case of Peer Assistance and Review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (2), s. 173-197.
13. Gonczi, A. (1994). Competency Based Assessment in the Professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(1), s. 27-44.
14. Gutknecht-Gmeiner, M. (ed.), (2007). *European Peer Review Manual for initial VET*. Vienna: öibf.
15. Gutknecht-Gmeiner, M. (2008) *Externe Evaluierung durch Peer Review. Qualitätssicherung und entwicklung in der beruflichen Erstausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
16. Hais, K., Hodek, B. (1992). *Velký anglicko-český slovník., III. N-S. 2. vyd.* Praha: Academia.
17. Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál.
18. Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vydání. Praha: Portál.
19. Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. New York: Routledge Falmer.
20. Chvál, M., Starý, K. (2008). Autoevaluace škol v reflexi poskytované odborné podpory. *Orbis Scholae*, 2 (3), s. 53-73.
21. Chvál, M. (2003). *Metodologické základy vnitřního hodnocení školy*. Disertační práce. Praha: PdF UK.
22. Chvál, M. (2010). Jak poznáme kvalitu evaluačních nástrojů (nejen komerčních)? *Na cestě ke kvalitě*, 12/2010 (3), s. 5-8.
23. Chvál, M. a kol. (2012a). *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: NÚV.
24. Chvál, M., Michek, S., Mechlová, E. (Eds.) (2012b) *Autoevaluace z externího pohledu*. Praha: NÚV.
25. Chvál, M., Procházková, L. Černý K. (2010). Postoje k autoevaluaci ředitelů základních a středních škol v ČR. *Orbis Scholae*, 4 (1), 91–110.
26. Karlöf, B., Östblom, S. (1995). *Benchmarking: jak napodobit úspěšné: ukazatel cesty k dokonalosti v kvalitě a produktivitě*. Vyd. 1. Praha: Victoria Publishing.

27. Kaščák, O., Pupala, B. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21 (1), s. 5–34.
28. Keig, L. (2000). Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (1), s. 67-87.
29. Kekule, M. (2012). *Rámeček pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce*. Praha: NÚV.
30. Kellaghan, T., Stufflebeam, D., L., Wingate, L., A. (2003). *Introduction*. In: T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation. Part One, (s. 1-6). Perspectives*. Dordrecht: Kluwer Academics Publishers.
31. Klimeš, L. (1995). *Slovník cizích slov*. 5. přepracované a doplněné vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
32. Kmentová, J. (2010). *Systémy řízení kvality v současném českém středním školství*. Praha: Pedagogická fakulta UK. Závěrečná práce.
33. Konopásková, A. (2003). Co to je, když se řekne Peer? *Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí*, 14 (9), s. 6.
34. Koncer, F. (1929). Hospitace. *Školské reformy*, 11 (3), s. 91.
35. Konvička, V. (1934). Jak slouží naše pokusná škola školám jiným. In J. Císař a kol. *Pátá výroční zpráva pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně (za školní rok 1933-34)* Brno: Typia. s. 66-70.
36. Košťálová, H., Štybnarová, J., Poláchová Vašátková, J. (2012). Vzájemné učení škol. In M. Chvál (eds.) *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: NUV, s. 139-166.
37. Kotler, P., Armstrong, G. (2004). *Marketing*. Praha: Grada Publishing.
38. Kovařovic, J. (2004). Evaluace v práci školy. In E. Walterová aj. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: Paido, s. 403-439.
39. Langfelt, L. (2006). The policy challenges of peer review: managing bias, conflict of interests and interdisciplinary assessments. *Research Evaluation*, 15 (1), s. 31-41.
40. Langfeldt, L., Kyvik, S. (2011). Researchers as evaluators: tasks, tensions and politics. *Higher Education*, 62 (2), s. 199-212.

41. Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido.
42. Leeuw, F. L. (1996). Auditing and evaluation: Bridging a gap, worlds to meet? *New Directions for Program Evaluation*, 1996 (71), s. 51-60.
43. Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D. Jakobsen L. a kol. (2006). *Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě*. Redakce českého vydání: M. Pol. Žďár nad Sázavou, Fakta.
44. Mackay, K. (2002). The Australian Government: Success with a central, Directive Approach. In Furubo, J. E., Rist, R. C., Sandahl, R. (eds.) *International Atlas of Evaluation*. New Brunswick: Transaction Publisher.
45. Mareš, J. (2009). Akreditace vysokých škol v ČR. In J. PRŮCHA (ed). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 909-912.
46. McNamara, G. & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34 (3), s. 173-179.
47. Michek, S. (2008). Dva přístupy k externí evaluaci odborných škol. *Orbis Scholae*, 2 (3), s. 75-86.
48. Michek, S. (2010). Vývoj závěrečných zkoušek v učebních oborech, aneb situační zpráva a výhled do budoucna. *Orbis Scholae*, 4 (1), s. 136-141.
49. Michková, A. (2008). *Supervize*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
50. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkum*. Praha: Grada.
51. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha* (2001). Praha: UIV Tauris.
52. Nenadál, J., Vykydal, D., Halfarová, P. (2011). *Benchmarking – mýty a skutečnost*. Praha: Management press.
53. Nezvalová, D., Obst, O., Prášilová, M. (1999). *Řízení kvality*. Studijní text. Praha: UK.
54. Nezvalová, D. *Kvalita a její řízení ve škole (2003)*. Olomouc: PdF UP.
55. Obrtelová, R. a kol. (2002). *Anglicko-český slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.

56. Odehnal, M. (2006). Aktuální problémy v regionálním školství ČR. In J. Kalous, A. Veselý (Eds.) *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum UK, s. 67–79.
57. Palečková, J., Tomášek, V. (2009). Mezinárodní evaluace vzdělávacích výsledků. In: J. Průcha (ed). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál 2009, s. 605-610.
58. Pech, O. (1937). *Příruční slovník pedagogický*. Praha: Nákladem Česko-slovenské grafické Unie.
59. Pol, M., Lazarová, B. (2011). *Vnější podpora školám očima expertů*. Brno: Masarykova univerzita. Nepublikováno.
60. Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
61. Pol, M. (2012). Autoevaluace škol – z čeho vychází a co nabízí. In M. Chvál a kol. *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: NÚV, s. 13-18.
62. Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P. Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
63. Poláchová Vašátková, J. (Ed.) (2012). *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: NÚV.
64. Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
65. Prášilová, M. (2008). *Řízení základní školy v letech 1990-2007*. Olomouc: Univerzita Palackého.
66. Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, centrum pro další vzdělávání učitelů.
67. Průcha, J. Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 19 (2), s. 89-105.
68. Průcha, J. (2009). Evaluace vzdělávacích výsledků žáků v ČR. In J. Průcha (ed). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 599-604.
69. Ravnmark, L., L. (2003). *An European Guide on Self-assessment for VET-providers*. Thessaloniky: CEDEFOP.

70. Remr, J. (2010). *Teorie a praxe evaluačních šetření v ČR*. Disertační práce. Praha: FSV UK.
71. Robbins, S., P., Coulter, M. (2004). *Management*. Praha: Grada Publishing.
72. Ross, K.N., Genevois, I. J. (2006). *Cross national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris: UNESCO.
73. Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M., Roupec, P. (1998). *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Strom.
74. Rýdl, K. (2006). Hodnoty kvality a pojetí subjektivního a objektivního v hodnocení. In Z. Sikorová (Ed.) *Pedagogická evaluace 06*. [CD-ROM] Ostrava: PdF OU.
75. Rýdl, K. (2012a). *Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR*. Praha: NÚV.
76. Rýdl, K. (2012b). Úskalí a příležitosti hodnocení výkonu žáků ve školách. In: J. Kratochvílová, J. Havel (eds.) *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy. Výzkum – teorie – praxe – profesní příprava*. Sborník z konference s mezinárodní účastí, která se konala na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity dne 11. června 2012. Brno: Masarykova univerzita.
77. Schwandt, T., A. (2009). Globalizing Influences on the Western Evaluation Imaginary. In: K. R. Ryan, J. B. Cousins (Eds.), *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*. Los Angeles, London, Delphi: SAGE Publications, Inc.
78. Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. 4th ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.
79. Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In: T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Part One. Perspectives. Dordrecht: Kluwer Academics Publishers, s. 15-30.
80. Seberová, A., Malčík, M. (2009). *Autoevaluace školy – od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
81. Sedláček, M., Pol, M., Hloušková, L. Lazarová, B., Novotný, P. (2012). Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. *Studia paedagogica*, 17 (2), s. 27-48.

82. Senge, P. M. (2007). *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.
83. T. A. Schwandt (2009). Globalizing Influences on the Western Evaluation Imaginary. In: K. E. Ryan, J. B. Cousins (Eds.), *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*. Los Angeles: Sage Publications, s. 19-36.
84. Sluijsmans, D. Prins, F. (2006). A Conceptual Framework for Integrating Peer Assessment in Teacher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 32(1), 6-22.
85. Smutek, M. (2009). *Evaluaace sociálních programů*. Rigorózní práce. Brno: Masarykova univerzita.
86. Snyder, K., M. (2007). The European Education Quality Benchmark System: helping teachers to work with information to sustain change. *European Journal of Education*, 42 (3), s. 425-435.
87. Speer, S. (2007). *Evaluation report of the Leonardo da Vinci Project Peer Review in Initial Vocational Education and Training*. Cologne: Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH.
88. Speer, S. (2011). Peer evaluation – The Powerful Peer? In: P. Eliadis, J. E. Furubo, S. Jacob (Eds.), *Evaluation Seeking Truth or Power? Comparative Policy Evaluation Volume 17*. New Brunswick: Transaction Publishers.
89. *Standardy pro pedagogické a psychologické testování* (2001). 1. české vydání. Praha: Testcentrum.
90. Stufflebeam, D. L., (2003). The CIPP Model for Evaluation. In: T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Part One. Perspectives. Dordrecht: Kluwer Academics Publishers, s. 31-62.
91. Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Research Methods for the Social Sciences – Svazek 3. John Wiley & Sons.
92. Syslová, Z. (2010). *Průběh vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy*. Disertační práce. Praha: PdF UK v Praze.
93. Šlajchová, L. (2007). *Autoevaluaace v praxi základních škol*. Disertační práce. Praha: PdF UK.

94. Švaříček, R., Šed'ová K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál.
95. Šteigrová, L. (2008). *Proces europeizace z hlediska vzdělávání a vzdělávací politiky*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.
96. Štybnarová a kol. (2011). *Vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace*. Praha: NÚV.
97. Štybnarová a kol. (2012) *Poradenství v oblasti autoevaluace*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
98. Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
99. Tichá, I. (2005). *Učíci se organizace*. Praha: Alfa Publishing.
100. Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Petegem, P., V., Valcke, M. (2013). Improving Data Literacy in Schools: Lessons from the School Feedback Project. In: K. Schildkamp et al., *Data-based Decision Making in Education. Studies in Educational Leadership, 17*. Springer Science+Business Media Dordrecht, s. 113-134.
101. Vaš'átková, J. (2006), *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.
102. Vaš'átková, J., Tichá, Z. (2009). Inspekce škol. In J. PRŮCHA (ed). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 576-581.
103. Vaš'átková, J. (2010a). *Autoevaluace a benchmarking ve škole*. 1. vyd. Olomouc: Hanex.
104. Vaš'átková, J. (2010b). Externí prvek v interní evaluaci školy. *E-pedagogium*, 1. Mimořádné číslo/2010.
105. Vaš'átková, J., Michek, S. (2010a). Vzájemné učení škol. In *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. Ročníku celostátní konference ČAPV*. (CD-ROM). Ostrava: Pedagogická fakulta OU, s. 476-485.
106. Vaš'átková, J., Michek, S. (2010b). *Modely řízení kvality a škola*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

107. Veber, J. a kol. (2007). *Řízení jakosti a ochrana spotřebitele*. Praha: Grada Publishing.
108. Vedung, E. (2009). *Public Policy and Program Evaluation*. Fourth paperback printing. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
109. Vrabcová, D., Procházková, L., Rýdl, K. (Eds.) (2010). *Autoevaluace školy v zahraničí. Pohled do evaluačních systémů ve vybraných zemích*. Praha: NÚV.
110. Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective'. *Educational Research and Evaluation*, 49(2), s. 185-206.
111. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*.
112. Zuckerman, H., Merton R. K. (1971). Patterns of evaluation in science: institutionalisation, structure and functions of the referee system. *Minerva*, 9 (1), s. 66-100.

Elektronické zdroje:

1. *2EQBS*. Dostupné na <http://spica.utv.miun.se/2eqbs/sectionone/index.lasso>. Citováno 17. 3. 2013
2. *ABZ slovník cizích slov*. Dostupné na <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/intervize>. Citováno 17. 3. 2013.
3. *Audit*. Dostupné na <http://en.wikipedia.org/wiki/Audit>. Citováno 7. 10. 2012.
4. *Cesta ke kvalitě*. Dostupné na <http://www.nuv.cz/ae>. Citováno 15. 2. 2013.
5. *Certification*. Dostupné na <http://en.wikipedia.org/wiki/Certification>. Citováno 5. 6. 2011.
6. Černý, K. (2011). *Analýza rozhovorů s řediteli a učiteli škol na téma autoevaluace*. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/AE/vystupy/Analyza_rozhovoru2011.pdf. Citováno 12. 1. 2013.
7. Černý, K. (2010). *Výsledky anket realizovaných v roce 2009 na regionálních konferencích projektu Cesta ke kvalitě*. Dostupné na http://www.nuov.cz/uploads/AE/vystupy/Vysledky_anket_2009_postoje_k_EE_a_AE

- .pdf. Citováno 5. 6.2011.
8. Černý, K. Procházková, L. (2010). *Výsledky dotazníkového šetření v projektu Cesta ke kvalitě v roce 2009*. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/AE/vystupy/Vysledky_dotaznikoveho_setreni_2009.pdf. Citováno 8. 12. 2012.
 9. *DAP Services, a.s.* Dostupné na <http://www.barvyskoly.cz/nase-metoda-mereni>. Citováno 15. 2. 2013.
 10. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Moravskoslezského kraje 2008*. Dostupné na http://www.kr-moravskoslezsky.cz/zip/sk_0806.pdf. Citováno 4. 6. 2011.
 11. *Doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol*. Dostupné na http://www.nuov.cz/uploads/AE/vystupy/Doporuceni_pro_zrizovatele_k_hodnoceni_skol.pdf. Citováno 4. 6. 2011.
 12. Drábek, P. (2011). *Model inspekčního hodnocení České školní inspekce*. Prezentace ze setkání členů Národní sítě pro zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy uskutečněného 2. 3. 2011
 13. Egerová, D. (2005). Hledání efektivní školy v souvislosti se zaváděním ŠVP. *Učitelské listy*, 12 (5). Dostupné na <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101942&CAI=2148>. Citováno 7. 6. 2011.
 14. *EVOS – garance kvality*. Dostupné na <http://www.ssvs.cz/evos.html?co=5>. Citováno 7. 6. 2011.
 15. *Férová škola*. Dostupné na <http://www.ferovaskola.cz/>. Citováno 24. 3. 2013.
 16. Fialová, B. (2010). *Zavádění evaluačních nástrojů*. Dostupné na <http://www.kr-zlinsky.cz/ViewFile.aspx?docid=134002>. Citováno 4. 6. 2011.
 17. Gutknecht-Gmeiner, M. (2009). *Proposal for a structure and process for transnational European Peer reviews. Results of the work under taken by the thematic group on Peer review*. Dublin: FETAC, s. 5-7. Dostupné na <http://www.tvet.ro/Anexe/5.Anexe/5.3.enqavet/5.3.Anexa%206.pdf>. Citováno 14. 12. 2011.

18. Havelková, K. (2011). *Výsledky anket od účastníků aktivit vzájemného učení*. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/AE/vystupy/Analyza_ankety2011.pdf. Citováno 12. 1. 2013.
19. *History of the Royal Society*. Dostupné na [www: http://royalsociety.org/about-us/history/](http://royalsociety.org/about-us/history/). Citováno 9. 12. 2012.
20. Hofmannová, O. (2011). *Nejnovější trendy v hodnocení škol*. Prezentace z mezinárodní konference „Nejnovější trendy v hodnocení škol“ uskutečněné 18. 4. 2011. Dostupné na http://www.csicr.cz/file/85536/Olga%20Hofmannov%C3%A1_CZE.pdf. Citováno 18. 6. 2011.
21. *Hodnocení školy a školského zařízení prováděné zřizovatelem podle ust. § 12 odst. 5 školského zákona*. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/hodnoceni-skoly-a-skolskeho-zarizeni-provadene-zrizovatelem>. Citováno 4. 6. 2011.
22. Informace MŠMT ve věci metody Barvy života. Dostupné na <http://www.msmt.cz/ministerstvo/informace-msmt-ve-veci-metody-barvy-zivota>. Citováno 12. 2. 2013.
23. *Kvalita hodnocení ve vzdělávání. Výkladový slovník*. Dostupné na <http://slovník.evaluacninastroje.cz/>. Citováno 8. 6. 2011.
24. Mechlová, E., Káňová, Ž., Kocanda, M. (2010). Audit. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. Praha: NÚOV. Dostupné na WWW: <http://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/#phraseId=7&phrase=AUDIT>. Citováno 7. 10. 2012.
25. *NIQES*. Dostupné na <http://www.niqes.cz/>. Citováno 17. 2. 2013.
26. Nezvalová, D. (2003a). Kompetence ředitele školy. *e-Pedagogium* (on-line), 3 (1). Dostupné na [www: http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek02.htm](http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek02.htm). Citováno 3. 10. 2012.
27. Nezvalová, D. (2003b). *Zdokonalování v čase změny*. Dostupné na [www: http://www.comenius.upol.cz/documents/zdo.htm](http://www.comenius.upol.cz/documents/zdo.htm). Citováno 3. 12. 2012.
28. *Peer review*. Dostupné na <http://www.peer-review-education.net/>. Citováno 8. 6. 2011.

29. *Peer review – wikipedia*. Dostupné na http://en.wikipedia.org/wiki/Peer_review.
Citováno 17. 9. 2012.
30. Perlmutter, D. D. (2011). Pleasing the peers. *The Chronicle of Higher Education*, 58 (15). <http://chronicle.com/article/Pleasing-the-Peers/129885/>. Citováno 15. 2. 2013.
31. *Program Ekoškola*. Dostupné na <http://www.ekoskola.cz/>. Citováno 24. 3. 2013.
32. *Projekt Certificate*. Dostupné na <http://www.ies-info.com/cs/projekt-certificate>.
Citováno 24. 3. 2013.
33. *Přirozené právo*. Dostupné na <http://cs.wikipedia.org/wiki/Jusnaturalismus>. Citováno
19. 5. 2011.
34. Rýdl, K. (2004a). Garance kvality a její rozvoj pomocí EFQM. *Učitelství listy*.
Dostupné na <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101541&CAI=2153>. Citováno
28. 2. 2009.
35. Rýdl, K. (2010). Kvalita. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*.
Praha: NÚOV. Dostupné na
<http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=79&phrase=kvalita>. Citováno
18. 7. 2011.
36. Seberová, A. (2010). Evaluace. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*.
Praha: NÚOV. Dostupné na
<http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=29&phrase=evaluace>. Citováno
3. 8. 2012.
37. Santiago, P., Gilmore, A., Nusche D., Sammons P. (2012). *OECD Review of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic*. OECD, s. 85-104.
Dostupný na <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>. Citováno
12. 3. 2013.
38. *Stanovisko Unie psychologických asociací ČR (UPA ČR) k metodě "Barvy života"*.
Dostupné na <http://www.upacr.cz/index.php?lng=cs>. Citováno 14. 2. 2013.
39. Straková, J., Suchomel, P. (2012) *Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků*.
Posuzovací archy. Dostupné na http://www.nuv.cz/file/72_1_1/. Citováno
15. 2. 2013.

40. *Školství a vzdělávání*. Dostupné na <http://www.praha6.cz/skolstvi.html>. Citováno 5. 6. 2011.
41. Špála, M. (1998). „Peer review” recenze – posouzení – peer review. Rady začínajícím recenzentům. *Sborník lékařský*, 98 (2), 155-161. Dostupné na <http://www1.lf1.cuni.cz/~mispa/11.htm>. Citováno 12. 11. 2008.
42. Šustová, P. (2009) Kriterium. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. Praha: NÚOV. Dostupné na <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=75&phrase=KRITÉRIUM>. Citováno 28. 10. 2012.
43. *Vizitace*. Dostupné na <http://www.iencyklopedie.cz/vizitace/>. Citováno 21. 9. 2012.
44. Vlčková, K. (2011). Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlckova.pdf>.
45. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2010/2011*. Dostupné na <http://www.csicr.cz/getattachment/f62b6e80-bf60-4685-8a2d-25d328964309>. Citováno 15. 3. 2013.
46. *Zavádění evaluačních nástrojů pro zlepšování kvality vzdělávání ve Zlínském kraji*. Dostupné na <http://www.kr-zlinsky.cz/docDetail.aspx?docid=128395&nid=10064&doctype=ART>. Citováno 4. 6. 2011.
47. *Zdravá škola*. Dostupné na <http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/zdrava-skola.html>. Citováno 4. 6. 2011.

11. Seznamy

11.1. Seznam zkratk

AE – autoevaluace

CAF – Společný hodnotící rámec

ČŠI – Česká školní inspekce

DM – domov mládeže

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

EFQM – European Forum for Quality Management (Evropské fórum pro řízení kvality)

ESF – Evropský sociální fond

G – gymnázium

ICT – informační a komunikační technologie

ISO – International Organization for Standardization (mezinárodní organizace pro standardizaci)

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NAEP – Národní agentura pro evropské programy

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OPVK – operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost

OV – odborné vzdělání

PR – peer review

RVP – rámcový vzdělávací program

SOŠ – Střední odborná škola

SOU – Střední odborné učiliště

SPÚ – specifické poruchy učení

SŠ – střední škola

SŠVS – Sdružení škol vyššího studia

ŠVP – školní vzdělávací program

TQM – Total quality management (komplexní řízení kvality)

ÚIV – Ústav informací ve vzdělávání

VOŠ – vyšší odborná škola

ZŠ – základní škola

11.2. Seznam tabulek a obrázků

| | |
|--|-----|
| Tabulka 1 Modely evaluace dle Scrivena | 19 |
| Tabulka 2 Modely evaluace dle Vedunga | 21 |
| Tabulka 3 Změny v hodnotící škále ČŠI pro období 2000-2013 | 57 |
| Tabulka 4 Vzdělávání zaměstnanců ČŠI v období 2008-2010 | 61 |
| Tabulka 5 Počet informantů pro rozhovor dle typu školy..... | 101 |
| Tabulka 6 Celkový přehled shromážděných dat | 106 |
| Tabulka 7 Rozdíly v postojích zástupců škol k AE, kteří projeví zájem o PR a kteří neprojevili zájem o PR | 132 |
| Tabulka 8 Oblastí kvality hodnocené školami při peer review | 142 |
| Tabulka 8 Rozdíly v hodnocení 1. a 2. oblasti kvality při peer review | 146 |
| Tabulka 9 Rozdíly v hodnocení ZŠ a SŠ při peer review | 146 |
| | |
| Obr. 1 Škola jako učící se organizace | 27 |
| Obr. 2 Spirála evaluace ve vědě | 31 |
| Obr. 3 Dekompozice dovednosti vzájemného hodnocení | 35 |
| Obr. 4 Základní etapy benchmarkingu uplatňované firmou Xerox Corp. | 41 |
| Obr. 5 Postup APQC | 42 |
| Obr. 6 Algoritmus modelu OMBI | 42 |
| Obr. 7 Základní rámec modelu benchmarkingu podle EFQM..... | 43 |
| Obr. 8 Škála přístupu zřizovatelů k hodnocení škol..... | 68 |
| Obr. 9 Návaznost procesu autoevaluace a peer review | 79 |
| Obr. 10 Schéma provázanosti PR a metod sběru dat | 92 |
| Obr. 11 Počet škol, které projevíly či neprojevily zájem o PR v závislosti na počtu realizovaných cyklů AE | 107 |
| Obr. 12 Schéma provázanosti témat a tezí výzkumu a metod sběru dat k prozkoumání PR. | 109 |
| Obr. 13 Vývoj postojů smysluplnosti AE v závislosti na počtu realizovaných cyklů autoevaluace | 133 |
| Obr. 14 Vývoj postojů zbytečnosti autoevaluace v závislosti na počtu realizovaných cyklů AE | 134 |
| Obr. 15 Četnost provázanosti a přesnosti prvků evaluační zprávy | 145 |
| Obr. 16 Konceptuální rámec peer review..... | 151 |

12. Přílohy

Příloha č. 1 – Polostrukturovaný rozhovor před peer review s ředitelem školy a členem týmu peer review

- Otázky před kolegiální evaluací (v pozici hodnocené školy):
 1. Už jste někdy realizovali podobnou aktivitu jako je peer review?
 2. Proč se chcete pustit do kolegiální evaluace? Co vás k tomu vede? Co je pro vás motivací?
 3. Co očekáváte od hodnocení druhou školou?
 4. Jak očekáváte, že vás jiná škola bude hodnotit?
 5. Jaké organizace u vás realizovaly externí hodnocení školy? V čem byly přínosné? Co vám to jako škole dalo? Jak hodnotíte jejich činnost?
 6. Můžete zkusit porovnat své zkušenosti s hodnocením externími subjekty a tím co očekáváte od peer review?
 7. Co vám přináší činnost inspekce?
 8. Jak vás hodnotí zřizovatel?

- Otázky před kolegiální evaluací (v pozici hodnotitelů):
 9. Znáte se s hodnocenou školou více? Jak?
 10. Znáte se s hodnotiteli z druhé školy více?
 11. Proč chcete hodnotit druhou školu?
 12. Jaký přínos očekáváte? Co vám to dá?
 13. Co očekáváte, že se naučíte?
 14. Jak očekáváte, že budete umět hodnotit druhou školu?

- Otázky k autoevaluaci školy:
 15. Jaký vidíte rozdíl mezi autoevaluací/vlastním hodnocením a mezi peer review?
 16. Jak myslíte, že napomůže již realizovaná autoevaluace kolegiální evaluaci?
 17. Co vám přináší autoevaluace školy?

Příloha č. 2 – Strukturovaný rozhovor po peer review s ředitelem školy, členem týmu peer review a vyučujícím, co nebyl členem týmu hodnotitelů či hodnocené školy

Otázky pro rozhovor s ředitelem školy:

1. Co vám jako škole dalo peer review?
2. Jak vám napomohlo hodnocení jinou školou?
3. Jaké výsledky z hodnocení chcete uplatnit při dalším rozvoji školy?
4. Co podniknete pro to, abyste opatření na základě výsledků z hodnocení uplatnili v praxi?
5. Je uspokojeno vaše očekávání od peer review? Proč? Proč ne?
6. Budete v budoucnu realizovat peer review bez intervence nějakého projektu?
7. Kdyby projekt Cesta ke kvalitě neexistoval, pustili byste se do peer review sami? Proč ano/ne?

Otázky pro rozhovor s členem týmu školy:

- Hodnocení evaluace
 - Jak hodnotíte realizovanou akci peer review (kolegiální evaluaci)?
 - Co pro vás bylo z hodnocení nejužitečnější?
 - Co vám přijde problematické na hodnocení druhou školou?
 - Co jste postrádali?
 - Jak hodnotíte realizované hodnocení/kolegiální evaluaci?
 - Zopakovali byste peer review?
 - Čeho si ceníte na peer review?
 - Jak hodnotíte peer review v porovnání s inspekcí ČŠI?
- Podmínky evaluace:
 - Jaké jste měli podmínky pro realizaci peer review?
 - Měli jste dostatek času na provedení evaluace?
 - Jak jste byli motivovaní vedením školy k realizované akci?
 - V jaké atmosféře probíhalo hodnocení?
- Kolegové a jejich kompetence
 - Jak hodnotíte činnost kolegů z druhé školy?
 - Jak dovedli posoudit vaši školu? To co se v ní děje?
 - Měli potřebné dovednosti? Jaké? Co jim scházelo?

- Co se kolegům dařilo dobře posoudit? Co naopak nepovedlo?
- Jaké dovednosti by měli mít? Co jste u nich postrádali?
- Přínos:
 - Jaké výsledky z hodnocení chcete uplatnit při dalším rozvoji školy?
- Šíření informací:
 - Už jste informovali o akci kolegy? Jakou formou?
 - Jaké použijete prostředky ke sdělení svých zkušeností ostatním na škole?
 - Jak budete informovat ostatní o tom, co jste se při kolegiální evaluaci naučili?
- Co byste pro kolegiální evaluaci doporučili ostatním školám?

Otázky pro učitele/ku mimo tým peer review

- Víte, že u vás proběhlo hodnocení jinou školou?
- Jak to víte? Jak to bylo komunikováno
- Kdo Vám to sdělil?
- Co jste se dozvěděl o této aktivitě?
- Co k tomu říkalo vedení školy?
- Jaké zkušenosti z toho získali Vaši kolegové a kolegyně?
- Probírali jste to již na nějaké poradě?
- Co z této aktivity vyplynulo?
- Jaké návrhy na zlepšení z toho vyplynuly?

Příloha č. 3 – Otázky pro hloubkový rozhovor realizovaný v roce 2010 a 2011 v projektu Cesta ke kvalitě

Proces AE

1. Popište stručně, jak vypadá proces AE na vaší škole – od plánu k realizaci, stanovení priorit, výběru metod, vyhodnocení, AE zpráva, realizace opatření...
2. Kdo se v jaké fázi procesu na čem podílí? Existuje někdo pověřený jako koordinátor autoevaluace, či nějaká evaluační skupina? Je nějak do procesu zapojena školská rada? Je AE záležitostí ředitelky, části sboru, celého sboru nebo celé školy? Vyhovuje to takto?
3. Podílejí se např. i žáci na formulaci kritérií pro posouzení práce školy?
4. Změnila se nějak komunikace se žáky díky AE? (třeba že pocítili nějakou změnu k lepšímu ve škole, že mají pocit, že jejich názor na školu v dotazníku nezapadl nebo že jsou zapojeni do procesu apod.)
5. Stalo se vám, že jste si někdy v průběhu celého procesu nevěděli rady? Pokud ano, kde jste sbírali informace o AE, kde jste hledali radu?
6. Které evaluační nástroje používáte? Zjistili jste při realizaci AE, že byste potřebovali nějaký evaluační nástroj? Využíváte některé komerční nástroje nebo služby? Jak jste s nimi spokojeni (poměr cena a kvalita výstupu)?
7. Zkuste vysvětlit, co a proč v AE procesu děláte. Co vám to přináší?
8. Jak vypadala motivace sboru pro AE? Proběhla jen informace o nutnosti provádět AE v rámci školení k ŠVP? Byla autoevaluace nařízena ředitelem jako jedna z dalších povinností učitele, nebo byli učitelé nějak cíleně motivováni pro sebehodnocení a pro autoevaluaci školy?

II. Evaluace ŠVP, DVPP, rozvoje školy

9. Jakým způsobem dochází k evaluaci ŠVP – že je dobře napsané, srozumitelné, využitelné (ne jen tedy formální balík papírů), přinášející výsledky v podobě pokroku žáků/studentů.
10. Jak probíhá evaluace DVPP? Zjišťuje se nějak, zda je DVPP efektivní s ohledem na vynaložený čas a peníze? Zjišťuje se, zda vede k rozvoji školy, ke zlepšení výuky, metod a forem práce či vztahů mezi učiteli a žáky/studenty?

11. Popište, jak ověřujete přínos školy pro žáky/studenty. Dokážete formulovat, v čem je přidaná hodnota vaší školy – tedy jaký prokazatelný pokrok žáků/studentů škola garantuje a zajišťuje?
12. Jak se pracovalo se závěry AE zprávy? Realizovala se opatření?

III. Faktory ovlivňující proces AE

13. Existují nějaké překážky, které brzdí proces AE, aby byl efektivní?
14. Vznikají v průběhu AE nějaké obavy, které by bránily otevřenosti (např. při prezentaci výsledků sebehodnocení učitele apod.)?
15. Co naopak podporuje proces AE? V čem nejsou problémy, co probíhá hladce?

IV. Externí evaluace

16. Co říkáte na možnost spolupracovat s jinou školou, která by vám hodnotila vaši školu, posuzovala AE zprávu, stav školy apod.? Uměli byste z takové spolupráce vytěžit podněty pro rozvoj školy?
17. Jaké jsou vaše zkušenosti se zřizovatelem? Využívá zřizovatel vaši autoevaluační zprávu? Hodnotí vás zřizovatel podle svých kritérií? Která kritéria to jsou?
18. Máte zkušenost s ČŠI, že by se při své kontrolní práci na vaší škole vyjadřovala i k autoevaluaci? Pokud ano, jakým způsobem se stavěla k výsledkům autoevaluace vaší školy?
19. Pokud vám zřizovatel nebo inspekce dává zpětnou vazbu k práci a výsledkům vaší školy, považujete tuto zpětnou vazbu jako dostatečnou a kvalitní?

V. Vyjádření k legislativě a formulovaným oblastem

20. Jak se díváte na současnou autonomii škol? Souhlasíte s mírou autonomie, kterou školy mají? Změnili byste něco? Vidíte souvislost mezi autonomií a zodpovědností za výsledky vzdělávání danou legislativně („skládání účtů“, akontabilita)?
21. Vyhovuje vám vyhláška 15/2005 (resp. novela 225/2009) v těch paragrafech, které se týkají vlastního hodnocení školy? Jsou podle vás VHŠ a jeho pravidla formulovány dostatečně srozumitelně a účelně? Jak hodnotíte změnu z 2letého cyklu na 3letý cyklus? Rozumíte všem oblastem VHŠ, které jsou závazné? Změnil/a byste něco, aby se AE na vaší škole mohla provádět jinak – lépe?

22. Která oblast AE je pro vás/vaši školu nejzajímavější? (školní klima, řízení školy, výuka...) Která oblast je pro vás nejdůležitější, možná prioritní pro další práci školy? A proč?
23. Je některá z oblastí AE pro vás obtížná? Která a proč?
24. Je nějaká oblast, kterou byste nejraději pominuli zcela? Dá se říct, že by nějaká oblast byla pro vás nepříjemná nebo že by přinášela víc obav a škod než užitku?

Příloha č. 4 – Struktura zpráva experta (fascilitátora) peer review

1. Uved'te, co z vašeho pohledu činilo školám největší problémy při provádění peer review.
2. Uved'te, jaký měla z vašeho pohledu aktivita přínos pro školy.
3. Uved'te, které konkrétní činnosti podporovaly vzájemné učení škol.
4. Uved'te, zda a případně jaké bariéry jste zaznamenali, které by limitovaly vzájemné učení škol.
5. Uved'te, jaké byly potřeby školy směrem k vám.
6. Uved'te, jaké byly způsoby vaší intervence/jakou konkrétní podporu jste poskytovali.
7. Uved'te, co se vám v roli experta osvědčilo.
8. Uved'te, zda vznikla nějaká situace, která by vás zaskočila. Se kterou jste si nevěděli rady. S jakou?
9. Uved'te, zda máte nějaké další potřeby k výkonu své role. Jaké?

Příloha č. 5 – Struktura evaluační zprávy z peer review

1. Cíle a záměry hodnocené školy, s nimiž do procesu peer review vstupovala:
2. 1. oblast/podoblast kvality zvolená pro PR
3. Kritéria formulovaná školou nebo domluvená s Peers pro 1. oblast
4. 2. oblast/podoblast kvality zvolená pro PR
5. Kritéria formulovaná školou nebo domluvená s Peers pro 2. oblast
6. ZDROJE INFORMACÍ o stavu školy ve zvolených oblastech kvality PŘED návštěvou:
7. 1. oblast: OTÁZKY, které vyplynuly ze studia podkladů, na které hledal tým peers odpovědi při návštěvě školy:
8. 2. oblast: OTÁZKY, které vyplynuly ze studia podkladů, na které hledal tým peers odpovědi při návštěvě školy:
9. AKTIVITY PR zvolené pro získání informací BĚHEM návštěvy:
10. Hodnocení pro 1. oblast – Popis stavu (bez hodnocení):
11. Hodnocení pro 1. oblast – zhodnocení:
12. Hodnocení – Závěr pro sledovanou oblast 1
13. 1. oblast – Silné stránky školy v této oblasti
14. 1. oblast – Co zlepšit v této oblasti
15. Hodnocení pro 2. oblast – Popis stavu (bez hodnocení):
16. Hodnocení pro 2. oblast – zhodnocení:
17. Hodnocení – Závěr pro sledovanou oblast 2
18. 2. oblast – Silné stránky školy v této oblasti
19. 2. oblast – Co zlepšit v této oblasti
20. ZÁVĚRY Z PROCESU PEER REVIEW – Silné stránky školy ve sledovaných oblastech (shrnutí):
21. ZÁVĚRY Z PROCESU PEER REVIEW – Možnosti zlepšení ve sledovaných oblastech (shrnutí):
22. Datum vypracování a odeslání závěrečné zprávy:

Příloha č. 6 – Anketa k peer review

1) Školy mají se zavedením školské reformy větší svobodu, ale zároveň také větší zodpovědnost. Vyhovuje vám současná míra autonomie školy?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- nevím/nemohu posoudit

2) Stojíte o to získat pro autoevaluaci školy také zpětnou vazbu od těchto partnerů?

- spolupracující firmy:
 - škola nemá spolupracující firmu ● rozhodně ano ● spíše ano ● spíše ne ● rozhodně ne
 - nevím/nemohu posoudit
- zřizovatel:
 - rozhodně ano ● spíše ano ● spíše ne ● rozhodně ne ● nevím/nemohu posoudit
- rodiče:
 - rozhodně ano ● spíše ano ● spíše ne ● rozhodně ne ● nevím/nemohu posoudit
- jiná škola:
 - rozhodně ano ● spíše ano ● spíše ne ● rozhodně ne ● nevím/nemohu posoudit

3) Stojí uvedení partnerů o to poskytovat vaší škole zpětnou vazbu pro potřeby realizace autoevaluace?

- spolupracující firmy:
 - škola nemá spolupracující firmu ● rozhodně ano ● spíše ano ● spíše ne ● rozhodně ne
 - nevím/nemohu posoudit
- zřizovatel:
 - rozhodně ano ● spíše ano ● spíše ne ● rozhodně ne ● nevím/nemohu posoudit
- rodiče:
 - rozhodně ano ● spíše ano ● spíše ne ● rozhodně ne ● nevím/nemohu posoudit
- jiná škola:
 - rozhodně ano ● spíše ano ● spíše ne ● rozhodně ne ● nevím/nemohu posoudit

4) Budete usilovat o pokračování partnerství (Peer Review) i po ukončení projektu?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- ještě nevím

Zhodnocení Peer Review (škála 1-5 jako ve škole, 1 – nejlepší hodnocení)

| | |
|---|-------------------|
| Splnilo Peer Review vaše očekávání ? | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| Lze využít zkušenosti/poznatky z Peer Review ve vaší praxi? | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| Jak hodnotíte organizační zajištění Peer Review? | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

Co by podle vás pomohlo k vylepšení Peer Review, aby bylo maximálně užitečné účastníkům do budoucna?