Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Obor studia: Pedagogika

Disertační práce

Autoevaluace na středních školách

Self-evaluation in Secondary Schools

Školitelka – Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

2016 *PhDr. Dana Č a p k o v á*

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 25. března 2016 ……..

PhDr. Dana Čapková

Ráda bych na tomto místě poděkovala své školitelce Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., která byla vždy ochotnou konzultantkou vznikající práce a otevřela mi mnoho příležitostí k učení. Byla mi vždy nápomocna nejen odborným vedením, připomínkami a radami, ale byla mi i psychickou oporou v těžkých životních situacích.

Dále bych chtěla poděkovat za spolupráci a podporu PhDr. Yvonně Ronzové, Aleně Kvasničkové a společnosti Centrum andragogiky. V neposlední řadě děkuji své rodině za neustálou podporu při studiu a tvorbě této práce.

AUTOEVALUACE NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Abstrakt

Disertační práce je zaměřena na autoevaluaci - vlastní hodnocení škol - na středních školách v České republice s důrazem na vznik a rozvoj profesních společenství učitelů a budování škol jako učících se organizací.

Prostřednictvím studia české a zahraniční literatury je popsán aktuální stav bádání v oblasti autoevaluace, samostatně provedené empirické šetření pak pomohlo zjistit reálný stav v jejím provádění na našich středních školách.

Autoevaluace - vlastní hodnocení škol - je v práci chápána jako podmínka dalšího rozvoje školy, zvyšování kvality učitelského sboru a veškeré činnosti školy tak, aby tato byla schopna co nejlépe reflektovat potřeby trhu a sociálních partnerů. Smyslem je, aby si škola sama vyhodnotila svoji situaci, definovala si své vlastní problémy, nacházela cesty k jejich řešení a cíleně zkvalitňovala sama sebe zevnitř.

Práce ukazuje řadu přístupů, přínosů i úskalí, které současný stav autoevaluace - vlastního hodnocení - přináší.

V první části jsou vymezeny základní pojmy, popsány systémy řízení kvality využívané ve výchovně vzdělávacím procesu a legislativní rámec provádění autoevaluace na středních školách. Nosnou část pak tvoří souhrn aktuálních poznatků a popis nových iniciativ řešících koncepci "profesních společenství učitelů" a "učící se organizace".

Druhou část práce tvoří výstupy a interpretace závěrů ze samostatně provedeného empirického výzkumu. První fáze - kvantitativní výzkum přináší definici a ověření výzkumných hypotéz, statistické výsledky dotazníkového šetření a jejich

grafické znázornění. Kvalitativní fáze doplňuje empirické šetření o výstupy z hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s řediteli středních škol. Její snahou je posoudit vzájemné vztahy mezi proměnnými, ovlivňujícími provádění vlastního hodnocení školy s cílem vyhodnotit vliv vedení školy na vnitřní proces jejího zkvalitňování.

Návrhy a doporučení pak logicky završují celou předkládanou práci a jsou současně podnětem k diskuzi o dalších možnostech autoevaluace, budování a rozvoje profesních společenství učitelů a učících se organizací, jako součástí procesu neustálého zlepšování kvality škol.

Klíčová slova

Autoevaluace, vlastní hodnocení školy, zvyšování kvality, profesní rozvoj, profesní společenství učitelů, učitelská spolupráce, učící se organizace.

SELF-EVALUATION IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract

The dissertation thesis focuses on self-evaluation – self-evaluation of schools - in secondary schools in the Czech Republic with an emphasis on creation and development of professional community of teachers and creation of schools as Learning Organizations.

The current state of research in the field of self-evaluation is described by the study of Czech and foreign literature. Self-conducted empirical investigation helped to determine the real state of its implementation in our secondary schools.

In the framework of the thesis, self-evaluation is understood as a condition for further development of the school, improvement of the quality of teachers and all school activities; so that the school would be able to best reflect the needs of the market and its social partners. The purpose is to allow the school itself to assess its situation, to define its own problems and to find solutions – to find self-improvements.

The thesis introduces a variety of approaches, benefits and difficulties that the current state of self-evaluation causes.

The first part defines basic concepts, describes quality management systems used in educational process and legislative framework for the implementation of self-evaluation in secondary schools. Supporting part comprises a summary of current knowledge and description of new initiatives addressing the concept of "Professional Learning Communities" and "Learning Organizations".

The second part consists of outcomes and interpretations of the conclusions of an independent empirical research. The first phase - quantitative research provides a definition and verification of research hypotheses, statistical results of the survey and their graphical representation. The qualitative phase complements the empirical study by outcomes of semi-structured interviews with school principals. Its aim is to examine relations between variables affecting the implementation of the school self-evaluation in order to assess the impact of the school management on the internal process of its improvement.

Suggestions and recommendations logically crown the whole submitted thesis, while at the same time they serve as a stimulus for discussion on other approaches to self-evaluation, creation and development of Professional Learning Communities and Learning Organizations as parts of continuous improvement of schools´ quality process.

Keywords

Self-evaluation, school´s self-evaluation, quality improvement, professional development, Professional Learning Community, teachers´ cooperation, Learning Organization.

OBSAH

PŘEDMLUVA ... **10**

ÚVOD ... **12**

I. TEORETICKÁ ČÁST ... **16**

1. TEORETICKÉ CÍLE ... **17**

2. VYMEZENÍ POJMŮ ... **19**

2.1 Evaluace, autoevaluace, vlastní hodnocení ... **20**

2.2 Hodnocení, hodnota, kvalita, jakost ... **26**

3. LEGISLATIVA V OBLASTI AUTOEVALUACE ŠKOL ... **28**

4. SYSTÉMY ŘÍZENÍ KVALITY, EVALUAČNÍ NÁSTROJE ... **35**

4.1 SWOT analýza ... **38**

4.2 Systém ISO ... **39**

4.3 Model excelence EFQM ... **39**

4.4 Model CAF ... **42**

4.5 Certifikace IES ... **43**

4.6 Demingův cyklus - PDCA ... **43**

4.7 SCIO testy ... **44**

4.8 Další evaluační nástroje, srovnávací testy atd. ... **45**

5. ROZVOJ ŠKOLY PROSTŘEDNICTVÍM PROFESNÍHO SPOLEČENSTVÍ UČITELŮ ... **46**

5.1 Profesní společenství učitelů ... **47**

5.2 Metody profesního rozvoje ... **54**

5.3 Škola jako učící se organizace ... **59**

6. SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI ... **64**

II. EMPIRICKÁ ČÁST ... **66**

7. METODOLOGIE VÝZKUMU ... **67**

7.1 Cíle výzkumu, výzkumný problém a výzkumné otázky ... **68**

7.2 Metody a techniky sběru dat v kvantitativním výzkumu ... **70**

7.3 Metody a techniky sběru dat v kvalitativním výzkumu ... **73**

8. ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT **76**

8.1 Výsledky kvantitativního výzkumu **76**

8.1.1 Identifikace respondentů, resp. škol **77**

8.1.2 Průběh a frekvence provádění vlastního hodnocení na dané škole..... **84**

8.1.3 Názory na provádění vlastního hodnocení školy a zapojení učitelů a dalších partnerů **90**

8.2 Výsledky kvalitativního výzkumu. **114**

9. SHRNUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI **124**

DISKUSE **128**

ZÁVĚR **131**

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ODBORNÝCH PRAMENŮ…. **137**

SEZNAM GRAFŮ A SCHÉMAT **156**

SEZNAM ZKRATEK..... **158**

PŘÍLOHA 1. - DOTAZNÍK **160**

PŘEDMLUVA

Předkládaná disertační práce se zabývá problematikou autoevaluace - vlastního hodnocení - na středních školách. V zásadě existují dva hlavní důvody, proč jsem si pro svoji disertační práci vybrala právě toto téma.

Prvním důvodem je skutečnost, že střední škola je důležitou křižovatkou v životě mladých lidí a významně předurčuje jejich další profesní a kariérní cestu. Z dětí se stávají dospělí, poprvé se připravují na souhrnnou - maturitní nebo učňovskou zkoušku, která jim přinese srovnání s ostatními a nastaví zrcadlo jejich dosavadním znalostem, dovednostem a schopnostem. Absolventi pak přímo vstupují do profesního života nebo pokračují ve studiu na vyšší odborné škole či vysoké škole.

Zadruhé, jako majitelka soukromé střední školy a vyšší odborné školy cítím značnou potřebu se danému tématu věnovat a vyjadřovat se k němu. Na rozdíl od škol státních je v soukromé sféře úspěšnost a dlouhodobá prosperita zásadně odvislá od kvality a slovo "konkurenceschopnost" zde nabývá svého pravého významu. Přitom zvyšování kvality škol prostřednictvím vlastního hodnocení a procesu neustálého zlepšování považuji pro jejich existenci za klíčové.

Dané téma si dovoluji posuzovat nejen na základě osobních zkušeností "zevnitř" školy, ale i očima "zvenku", jako členka rady Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska, koordinačního výboru Asociace vyšších odborných škol, Akreditační komise vyššího odborného vzdělávání při MŠMT ČR, členka týmu pracovníků v projektu Krédo atd.

Do mé disertační práce podstatně zasáhl projekt Cesta ke kvalitě, postupně řešící většinu témat, která byla v původním zadání mé práce. Předkládanou

práci jsem nakonec pojala z takového úhlu pohledu, ve kterém se snoubí mé manažerské a pedagogické zkušenosti (12 let v pozici ředitelky školy) s mojí původní profesí sociologa.

Důraz je kladen na rozvoj školy prostřednictvím budování *profesního společenství učitelů* a školy jako *učící se organizace*. Práce je tak kombinací různých přístupů a názorů, ukazuje a posuzuje sledované jevy v širších souvislostech a v kontextu nejen vzdělávacího systému, ale společnosti jako celku.

ÚVOD

Výchova a vzdělání hraje při vývoji jedince a společnosti stěžejní roli. Jedním z hlavních úkolů vzdělávání je osobní rozvoj, budování vztahů mezi jednotlivci, skupinami, národy, je to stálý proces zvyšování osvojovaných poznatků a zlepšování dovednostní vybavenosti člověka.

Současná doba přináší globalizaci a zvyšující se dynamiku do všech oblastí lidského působení. Lze ji bezesporu charakterizovat jako období akcelerujícího vývoje a významných změn na všech frontách lidského působení. V oblasti vzdělávání a uplatnění absolventů na trhu práce se stále zvyšuje tlak na takové znalosti a dovednosti, které jim umožní co nejrychlejší a nejplynulejší uplatnění. Inovační a technologický cyklus se ve všech oblastech života zkracuje, potřeba změn a jejich absorbce se stává důležitou podmínkou úspěchu. Krátkodobý finanční zisk je nadřazován nad zájmy zaměstnanců a zákazníků, nad zájmy veřejné a sociální.

Jak uvádí Karel Rýdl, jedním z hlavních témat dnešní doby je nová interpretace pojmu vzdělávání, které by vybavilo člověka tak, aby byl obtížněji manipulovatelný systémem, do něhož je nucen se začlenit. Jde o osobnostní výbavu mravní, etickou a hodnotovou, vycházející z principů demokratismu a humanismu (Rýdl, 2012). Vzdělávání tak chápeme jako základ osobnostního rozvoje a společenství jako celku.

Cílem je získat takové kvalifikace a kompetence, které zajistí absolventům orientaci v běžném životě, nastartují proces jejich celoživotního vzdělávání, umožní jim rozvinout plně svůj talent a kreativní potenciál a převzít odpovědnost za svůj vlastní život.

Klíčové je v tomto směru právě postavení a funkce vzdělávacího systému a škol. Efektivita a kvalita vzdělávání významně ovlivňuje to, jak bude naše budoucnost vypadat. K posouzení efektivity a kvality je nezbytné provádět hodnocení činnosti škol s cílem odhalit možnosti jejich dalšího kvalitativního rozvoje.

Proces autoevaluace je v této práci chápán nejen jako nezbytný nástroj k posuzování kvality výchovně vzdělávacího procesu, ale jako proces vnitřní změny, který je rovněž třeba řídit a vyhodnocovat.

Lidé, a učitelé v tom nejsou výjimkou, vnímají obvykle změnu jako určité ohrožení svého aktuálního postavení a zaujímají vůči ní obranný postoj. Pokud je proces autoevaluace sám procesem změny, pak je třeba s lidmi v něm dlouhodobě a systematicky pracovat. Tomu odpovídá hlubší rozbor témat "profesní společenství učitelů, profesní rozvoj, učící se organizace" a jejich konkrétní využití v praxi. V té je kvalitní pedagogický sbor základním kamenem kvalitní školy. Profesní společenství učitelů je pak nositelem a realizátorem změn pod "taktovkou" vedení školy.

Hlavním cílem předkládané práce bylo, na základě studia zahraniční i české literatury a provedeného vlastního výzkumu v oblasti autoevaluace, prozkoumat vzájemný vztah mezi ní a profesním rozvojem učitelů a vyhodnotit vliv vedení školy na vnitřní proces jejího zkvalitňování.

Pro naplnění takto široce pojatého hlavního cíle byly následně definovány cíle teoretické a empirické části, které jsou podrobněji popsány v následujících kapitolách a řešeny ve dvou samostatných částech předkládané disertační práce.

První - teoretická část práce přispívá ke splnění cíle tím, že nejdříve vymezuje základní pojmy, jež jsou spojovány s procesem autoevaluace -

vlastního hodnocení školy - a zasazuje je do kontextu současných proměn odehrávajících se v českém edukačním prostředí. Krátký exkurz do historie evaluace či autoevaluace vzdělávacího procesu a současný stav poznatků v této oblasti významně napomohly k definování teoretických a empirických cílů práce a výzkumných hypotéz.

V práci jsou využity teoretické práce českých i světových autorů, výstupy z řady empirických výzkumů, ale i vlastní znalosti a zkušenosti z podnikatelské činnosti a ze spolupráce s řadou významných podnikatelských subjektů. Manažerské přístupy a modely kvality jsou popsány s ohledem na jejich využití ve výchovně vzdělávacím systému. Tam, kde používáme přesnou citaci z díla některého autora, tuto citaci vkládáme do uvozovek a uvádíme přesnou stranu publikace. V ostatních případech uvádíme pouze příjmení autora a rok vydání publikace.

Citovány jsou rovněž obecné závěry i praktické zkušenosti z projektu Cesta ke kvalitě (Individuální projekt národní MŠMT ČR s plným názvem "AUTOEVALUACE" - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“), který byl realizován v letech 2010 - 2012 v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Projekt partnersky realizoval Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Dílčí závěry, dotýkající se témat "profesní společenství učitelů" a "učící se organizace", se staly inspirací i pro předkládanou práci. Právě tato dvě témata jsou v práci dominantní a je jim věnována samostatná část.

Druhá - empirická část práce naplňuje hlavní cíl disertační práce svými výstupy z výzkumu, provedeného ve středních školách napříč celou republikou. Cílem kvantitativního dotazníkového šetření bylo zjistit aktuální

stav v provádění vlastního hodnocení na středních školách a také, zda existují rozdíly v názorech vedení škol na jeho provádění a zapojení pedagogů do něj dle vybraných charakteristik, jako je velikost školy a obce, typ zřizovatele atd. Výsledky z kvantitativního výzkumu vedly k doplnění empirické části provedením hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s vybranými řediteli středních škol. Ty měly za cíl přinést hlubší vhled do problematiky a ověřit náš přístup k procesu neustálého zlepšování kvality škol prostřednictvím provádění jejich vlastního hodnocení a vytvářením profesních společenství učitelů jako základu pro budování škol jako učících se organizací.

Definice a ověření výzkumných hypotéz, statistické výsledky dotazníkového šetření a jejich grafické znázornění je tak doplněno o výstupy z polostrukturovaných rozhovorů. Ty nastínily další možné směry zkoumání dané problematiky a staly se významným doplňkem hlavní, kvantitativní fáze empirického výzkumu. Všechna získaná data jsou interpretována s ohledem na možnosti, které vlastní hodnocení škol nabízí s ohledem na rozvoj profesních společenství učitelů a učících se organizací - škol. Návrhy a doporučení tak logicky završují celou předkládanou práci, přičemž jsou současně podnětem pro další diskuzi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části práce jsme se nejdříve zaměřili na vstup do problematiky "autoevaluace" - vlastního hodnocení školy, vymezení základních pojmů, které se v této oblasti používají, na nejčastěji používané metody a nástroje získávání informací o stavu školy a možnostech jejího kvalitativního rozvoje. Klíčovou roli v posuzování kvality školy sehrávají její učitelé, proto jsme zaměřili pozornost na stav bádání v oblasti jejich vlastního odborného rozvoje prostřednictvím spolupráce, sdílení a obohacování se v tzv. "profesních společenstvích" a také na klíčovou roli vedení školy v tomto procesu.

Teoretická část práce je zakončena popisem principů a znaků „učící se organizace“ a její možné budování v rámci našich středních škol, jako dalšího kroku v procesu neustálého zvyšování jejich kvality.

Poznatky z teoretické části práce následně vedly k vymezení otázek, které bylo třeba ověřit empirickým výzkumem. Jeho výsledky jsou uvedeny v druhé - empirické části práce.

1. TEORETICKÉ CÍLE

Hlavním cílem předkládané práce bylo, na základě studia zahraniční i české literatury a provedeného vlastního výzkumu, popsat aktuální stav bádání v oblasti autoevaluace, prozkoumat vzájemný vztah mezi ní a profesním rozvojem učitelů a vyhodnotit vliv vedení školy na vnitřní proces jejího zkvalitňování.

Pro naplnění takto široce pojatého hlavního cíle byly následně definovány tyto teoretické cíle:

- ***popsat aktuální stav bádání v oblasti autoevaluace a vlastního hodnocení školy,***
- ***posoudit vzájemný vztah mezi vlastním hodnocením školy a profesním rozvojem učitelů,***
- ***popsat základní charakteristiky a postupy práce profesního společenství učitelů a učící se organizace.***

Popis aktuálního stavu bádání v oblasti autoevaluace a vlastního hodnocení školy zohledňuje názorovou diskusi českých i zahraničních autorit. Nezbytné vymezení definic a pojmů je proto zasazeno do kontextu debat o obsahu, smyslu a cílech jejich používání. Pojmy jsou uspořádány do logických celků, u nichž je smysl a význam podobný. Práce si však neklade za cíl otevírat vědeckou diskusi k jednotlivým použitým termínům.

Provádění vlastního hodnocení školy a budování profesního společenství učitelů je možné chápat jako spojené nádoby. Protože kvalita školy nemůže být větší, než je kvalita učitelů v ní, je třeba podněcovat odbornou veřejnost k diskusi o změnách uvnitř středních škol, které jsou nutné pro vznik a rozvoj profesních společenství učitelů jako základního stavebního kamene

učících se organizací. Nutno již zde podotknout, že literatury a kompetentních diskusních příspěvků k tomuto tématu není v naší zemi mnoho. Z toho důvodu považujeme předkládanou práci za inovativní příspěvek k dané tématice.

Ze zahraniční i české literatury, zabývající se profesním společenstvím, jednoznačně vyplývají hlavní charakteristiky, požadavky a způsoby práce, které vedou k vytváření kooperativních uskupení v rámci oborů i mezi obory na jedné škole, jakož i napříč školami. Budování sítí učitelů s využitím moderních technologií se ukazuje jako jedna z cest k budování školy jako učící se organizace a vytváření globální učící se společnosti. Klíčovou roli "tahounů" přitom hraje vedení školy a jeho postoj ke zlepšování školy zvnitřku právě prostřednictvím vlastního hodnocení.

Na základě výše uvedených obecných cílů byly definovány *dílčí cíle*, jejichž plnění přispělo ke splnění cílů obecných:

- vytvořit přehled příspěvků k problematice pojmů evaluace, autoevaluace, kvalita, jakost, hodnocení, vlastní hodnocení škol atd.,
- popsat hlavní charakteristiky systémů kvality a jejich využití ve výchovně vzdělávacím procesu, včetně evaluačních nástrojů vytvořených v rámci projektu Cesta ke kvalitě,
- shrnout současné legislativní požadavky na autoevaluaci středních škol v národním měřítku a roli jednotlivých subjektů (MŠMT ČR, zřizovatelů, ČŠI atd.),
- vymezit pojem profesní společenství učitelů a popsat faktory, které utvářejí profesní development a model učící se organizace.

2. VYMEZENÍ POJMŮ

Jedním z cílů disertační práce je zmapovat stav bádání a názorové rozdíly, týkající se vlastního hodnocení škol a procesu jejich zkvalitňování. Abychom mohli jasně a srozumitelně popsat sledované jevy, a následně i výstupy z našich pozorování, je třeba nejdříve vymezit pojmy, se kterými budeme pracovat, sjednotit se v jejich vnímání a užívání.

Při definování jednotlivých pojmů vycházíme z odborné literatury jak zahraniční, tak české. Významným podkladem byly např. práce Johna MacBeatha, Archie McGlynna, Petera H. Rossiho nebo Petera Van Petegema. Z českých autorit jsme pak čerpali z výkladu pojmů např. Jana Průchy, Jiřího Mareše, Elišky Walterové, Martina Chvála a řady dalších autorů.

Nejčastěji používaná terminologie této disertační práce nejvíce koresponduje s Výkladovým slovníkem, který vznikl jako jeden z výstupů projektu Cesta ke kvalitě pod vedením Karla Rýdla, Pardubice 2011. S touto terminologií nepolemizujeme, práce není zaměřena na vědecký rozbor pojmů, ale na jejich praktické uplatnění v procesu autoevaluace a při práci s jejími výstupy.

Respektujeme rovněž aktuální legislativu, která operuje s termínem *vlastní hodnocení školy.* V dokumentech MŠMT ČR se sice objevují pojmy, jako autoevaluace, evaluace atd., nicméně český právní řád tento výraz nezná, a proto je v zákonech uveden termín *vlastní hodnocení školy* jako, de facto, ekvivalent termínu *autoevaluace*. V této práci jsou používané oba termíny, jejich význam je považován za shodný.

Přes všechna vymezení a popis termínů zůstává pro nás zásadní jejich vnitřní obsah, způsob provádění daných aktivit, práce s výstupy atd., které

mají za cíl vědomé a zevnitř řízené zlepšování výchovně vzdělávacího procesu ve školách.

2.1 Evaluace, autoevaluace, vlastní hodnocení

Termín *evaluace* se v odborné pedagogické literatuře objevil poměrně nedávno. Má lingvisticky podobný význam ve francouzském, anglickém a německém jazyce (Évaluation, Evaluation, Evaluatierung). Má zřejmě latinský původ z latinského valére - být silný, mít hodnotu, vládnout, nebo evallere - oddělovat zrno od plev.

Latinský termín vstoupil v upravené podobě do francouzského jazyka ve dvou významech:

a) posuzovat hodnotu nebo cenu něčeho,
b) odhadovat vzdálenost nebo množství.

Uznávanou definici evaluace podává Peter H. Rossi: „Evaluace programu je použití procedur sociálního výzkumu k systematickému zkoumání efektivnosti programů sociální intervence. Přesněji řečeno, evaluační výzkumníci používají metody sociálního výzkumu k tomu, aby studovali, oceňovali a pomáhali zlepšit sociální programy ve všech významných aspektech, včetně diagnózy sociálních problémů, na které se zaměřují, jejich konceptualizace a návrhu, jejich realizace a správy, jejich výsledků a jejich efektivnosti.“ (Rossi, 1999, s. 32).

Evaluace vzdělávání je proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování, především pro zvýšení kvality a efektivity. Vztahuje se na všechny úrovně, oblasti a prvky vzdělávacího systému a všechny fáze vzdělávacího procesu:

a) evaluace vzdělávacích potřeb (vzdělávacích subjektů, společnosti, ekonomiky),
b) evaluace vzdělávacích projektů (kurikulárních dokumentů, akreditace dokumentů),
c) evaluace vzdělávacích procesů (vlastní výuky i stylu řízení a klimatu školy),
d) evaluace vzdělávacích výsledků (srovnání výkonů žáků na národní úrovni i v mezinárodním porovnání).

Zdůrazňuje se záměrnost, systematičnost, strukturovanost a plánovitost evaluace a její propojenost s rozvojem a zlepšováním práce jednotlivých škol i celého systému, slouží jako zpětná vazba pro všechny účastníky.

Systém evaluace má více cílů a plní celou řadu funkcí, které se do jisté míry překrývají. Pokud je systém evaluace komplexní, zahrnuje všechny úrovně vzdělávacího systému (žáka, celé vzdělávací instituce, vymezené skupiny škol - jednoho typu škol, jednoho regionu - i celého státu), umožňuje agregaci výsledků na každé jeho úrovni i případné porovnání na mezinárodní úrovni, mezi celými vzdělávacími systémy. Komplexně pojatý systém evaluace je založen na systematickém sbírání kvantitativních údajů (výsledcích žáků, nákladech atd.) i kvalitativních údajů (kontext a podmínky vzdělávání, názory a postoje hlavních účastníků - učitelů, žáků, rodičů, zaměstnavatelů, sociálních partnerů).

Evaluace v pedagogickém procesu se nezabývá pouze školním hodnocením, ale také rozvojem a kultivací vzdělávacích strategií. Klíčovou roli hraje vyhodnocování dat z celého vzdělávacího systému, ale také z vyhodnocování kvality vzdělávání přímo ve školách. Data, získaná přímo ve škole vlastním sběrem a interpretací pak slouží k reflexi vlastní práce, k jejímu hodnocení,

k interpretaci reality školního života. Pro tyto procesy se často používá termín "autoevaluace škol".

Pojem *autoevaluace* (self-evaluation) je odvozen z výrazu evaluace (evaluation). Jak jsme již uvedli, v angličtině, jejímž prostřednictvím se tento výraz stal mezinárodně uznávaným pojmem, znamená určení hodnoty, ocenění. V českém prostředí se v průběhu posledního desetiletí (90. léta 20. století) pro evaluační procesy probíhající uvnitř školy začalo využívat termínů sebeevaluace, sebehodnocení a v neposlední řadě autoevaluace.

Jak uvádí John MacBeath, interní (vnitřní, vlastní) evaluace (autoevaluace, vlastní hodnocení školy) je interním opatřením školy k zefektivnění práce a větší profesionalitě. Cíle autoevaluace si škola stanovuje sama, rovněž tak metody a formy hodnocení. Nevýhodou je neschopnost nadhledu při pohledu „zevnitř" nebo ovlivnění osobními vztahy ve škole. Současně je autoevaluace nezbytným předpokladem pro evaluaci externí. Pouze smysluplná a vzájemně provázaná kombinace interní a externí evaluace může pomáhat vytvářet kvalitní i efektivní školy (MacBeath, 2006).

Peter Van Petegem, profesor na Antwerpské univerzitě, považuje autoevaluaci za proces, kdy škola „popisuje a hodnotí kvalitu svého fungování a dosažených výsledků za účelem přijetí takových rozhodnutí, která povedou k jejímu zlepšení" (Van Petegem, 2005, s. 25).

Problematičnost výkladu těchto termínů pak jen umocňuje anglický termín "self - evaluation", který byl dříve překládán jako "sebehodnocení". V současnosti se ale překládá jako "vlastní hodnocení" nebo "autoevaluace". Sebehodnocení je však někdy chápáno významově odlišně, a to jako „obecně každé hodnocení, kdy subjekt hodnotí sám sebe" (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 404).

Český autor Jan Průcha vymezuje autoevaluaci jako „systematické hodnocení dosažených cílů podle předem stanovených kritérií prováděné pracovníky školy“. Strategický dokument RVP ZV (2013) vnímá autoevaluaci jako systematické posuzování činnosti školy, jehož výsledky slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy (Průcha, 1996).

Podle České školní inspekce je úkolem autoevaluace systematicky sbírat materiál, který slouží k posouzení a vyhodnocení činností školy v kontextu „dohodnutých standardů“. Výsledky získané z procesu autoevaluace pomáhají škole efektivně směřovat své plánování k vlastnímu rozvoji (Rýdl, 2011).

Jak uvádí Jaroslav Koťa, dobře provedená autoevaluace vyžaduje značnou obezřetnost a zkušenosti se zacházením se získanými empirickými daty. Pokud má autoevaluace parametry řádného výzkumu, doporučuje před samotným sběrem dat provést předvýzkum, jehož smyslem je dosáhnout v pedagogickém sboru konsensu o tom, co bude předmětem autoevaluace. Doporučuje soustředit pozornost zejména na oblast společné vize a poslání školy, na efektivitu jejího řízení, vytváření podmínek pro vzdělávání, na kvalitu a aktivity pedagogů či na průběh a výsledky vzdělávání žáků (Koťa, 2012).

Autoevaluace je tedy chápána jako významný prvek pro rozvoj každé školy i celého vzdělávacího systému. Je to systematický, pravidelný a strukturovaný (formalizovaný) proces, ve kterém sama škola shromažďuje a podle předem stanovených kritérií vyhodnocuje údaje o hlavních oblastech své činnosti (kurikulum, klima, zdroje, řízení, vzdělávací výsledky atd.), a jehož cílem je zvyšovat kvalitu a efektivitu práce školy a její další rozvoj. Autoevaluace je tak

nezbytným východiskem každého úsilí o změnu a snahu o dosažení vyšší kvality.

Za základní aspekty autoevaluace lze považovat:

a) systematičnost – reprezentovanou jejími fázemi: motivační, přípravnou, realizační, evaluační a korektivní,
b) plánovitost – aktivity jednotlivých fází nejsou náhodné, ale předem naplánované, promyšlené (čas, zdroj informací, způsob sběru informací aj.),
c) pravidelnost – autoevaluace je procesem stále se opakujícím,
d) objektivnost – je zajišťována jednak předem stanovenými kritérii, jednak způsoby sběru dat (metodami) a rozmanitými zdroji informací.

Smyslem všech aktivit v průběhu autoevaluačního cyklu je získat údaje pro další rozhodování ke zvýšení kvality a efektivity ve všech oblastech vzdělávacího systému a všech fázích vzdělávacího procesu – vzdělávacích potřeb, projektů, procesů i výsledků.

Hlavními oblastmi autoevaluace jsou:

a) podmínky ke vzdělávání,
b) průběh vzdělávání,
c) podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání,
d) výsledky vzdělávání žáků,
e) řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
f) úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

Danuše Nezvalová jde ještě dál a zdůvodňuje, proč je třeba autoevaluovat. Uvádí dva hlavní důvody:

1. zodpovědnost při prokazování kvality, zodpovědnost pro zdokonalování a zlepšování poskytovaných vzdělávacích služeb,
2. rozvoj zvyšování kvality, například podpora procesu zkvalitňování tvorby a zavádění vzdělávacích programů (Nezvalová, 2002).

Z pohledu legislativy je v českém prostředí proces autoevaluace (tzn. autoevaluace školy) zastřešen termínem *vlastní hodnocení školy*. Řada vedoucích pracovníků a pedagogů škol se více ztotožňuje právě s tímto termínem, ve kterém zdůrazňuje slovo "vlastní", tedy prováděno nejen *vlastními* silami podle *vlastních* potřeb a specifik, ale i pro svoji *vlastní* potřebu. Přitom nejdůležitějším momentem v procesu autoevaluace školy je její vnitřní přerod v tzv. učící se organizaci, ve které jsou průběžně uplatňovány prvky systematické a systémové reflexe činnosti tak, aby byl maximálně podpořen učící se proces žáků i celé školy, čímž je posilována její role v učící se společnosti (pojem "učící se organizace" bude podrobně vysvětlen v následující kapitole).

Vlastní hodnocení školy se jako nový český pojem objevil v zákoně č. 561/2004 Sb., odkazoval na vyhlášku MŠMT ČR č. 15/2005 Sb., kterou se stanovily náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Rámcová struktura vlastního hodnocení školy a kritéria vlastního hodnocení školy byla uvedena v § 8 této vyhlášky.

Všichni zainteresovaní, bez ohledu na tyto sémanticko pragmatické spory, se shodují v tom, že má-li být autoevaluace/vlastní hodnocení všech oblastí činnosti školy efektivní, nesmí být jednorázovým popisem situace, ale výsledkem dlouhodobého a systematického pozorování a posuzování, do něhož je třeba zapojit prakticky všechny pedagogické pracovníky. Efektivita

autoevaluace spočívá v převzetí odpovědnosti za aktivity, které jsou v konečném důsledku přínosem pro žáky, pedagogy i celou společnost.

Po posouzení různých názorů a stanovisek se přikláníme k pojetí autoevaluace Petera Van Petegema, které jasně a srozumitelně vede "od zjištění stavu k jeho zlepšení". Pro srozumitelnost dalšího textu používáme v předkládané práci pojmy *autoevaluace* a *vlastní hodnocení školy* jako synonyma a ve zkratce "VHŠ".

2.2 Hodnocení, hodnota, kvalita, jakost

Dalším často používaným pojmem v oblasti vlastního hodnocení škol je pojem *hodnocení.* Pojem je odvozen z latiny a jeho význam je poměrně široký. Významem se obsah pojmu hodnocení váže k termínu *hodnota* (latinsky valor) jako výsledku či měřítku hodnocení. Anglické ekvivalenty pak tvoří "assessment" ve významu posouzení a "evaluation" ve významu určení hodnoty.

Z teoretického hlediska jsou v českém jazyce pojmy evaluace a hodnocení odlišné. Podle Jana Kovařovice je pojem hodnocení užíván v užším slova smyslu pro hodnocení jednotlivých žáků, příp. i učitelů (obdoba rozdílu evaluation a assessment), jednak v širším smyslu pro volnější vyjádření vlastního aktu/procesu hodnocení v běžné školní praxi. Evaluace je soustředěna na zjišťování a posuzování kvality programu, služby nebo intervence, instituce, výkonu profese apod. (Kovařic, 2004).

Dalším často používaným pojmem je *hodnota*, kterou lze vyjádřit následovně: "Hodnota je vlastnost předmětu, jevu, osoby nebo procesu, která je zadána subjektivně posuzujícím jedincem nebo je odkazována na normu všeobecně uznávanou, která byla zadána na základě objektivní platnosti. Hodnotou tedy je údaj, obvykle pouze kvantitativní, který vznikl hodnocením, posuzováním, oceňováním či měřením sledovaného jevu, procesu, předmětu

či osoby. Hodnoty mohou být definovány také jako projekce naší vlastní individuální vůle." (Rýdl a kol., 2011, s. 66).

Pokud budeme hledat smysl slova hodnota (anglicky Value), máme co dělat s pojmem *kvalita* (česky jakost). Ten byl již ve starověku chápán ve smyslu rozlišování mezi dvěma veličinami na základě vlastní zkušenosti. Pojem kvalita sám o sobě neznamená nic, je prázdným pojmem, který získává smysl jen ve spojení s jiným pojmem, označujícím určitou hodnotu věci nebo jevu.

V oblasti vzdělávání se termín kvalita vyskytuje v různých významech od nejobecnějšího pojetí kvality jako vyjádření "jakéhokoli" stavu, až po použití pro "žádoucí - optimální" úroveň fungování výuky, vzdělávacího procesu, vzdělávací soustavy, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena (Průcha, 1996).

V této disertační práci je termín *kvalita* používán v obecném smyslu, tedy jako něco, co může nabývat různých *hodnot*. Vycházíme v tomto smyslu z Výkladového slovníku, který vznikl jako jeden z výstupů projektu OPVK Cesta ke kvalitě v Pardubicích, v květnu 2011. V něm je uvedena doporučená definice:

"Kvalitou rozumíme vlastnost nebo stav námi promítaný do předmětu (věc, jev, živá bytost), který je následně pozorován (s cílem zaujmout hodnotící soud) podle určitých kritérií" (Rýdl, 2011, s. 79).
S touto definicí se ztotožňujeme a v další části textu s ní pracujeme.

3. LEGISLATIVA V OBLASTI AUTOEVALUACE ŠKOL

Evaluace učitelů středních škol byla za první republiky upravena §§ 14 – 21 Služební pragmatiky učitelské. Hodnocení prováděl ředitel školy. Postupoval ho kvalifikační komisi zřízené zemskou školní radou, která ředitelovo hodnocení schválila, nebo pozměnila. Teoreticky proti jejímu rozhodnutí bylo možné odvolání k Ústřední kvalifikační komisi zřízené Ministerstvem školství a osvěty. Kvalifikace se prováděla na formuláři tzv. „kvalifikačního popisu“, kde známkami (výtečně, velmi dobře, dobře, uspokojivě, neuspokojivě) a krátkým slovním hodnocením byl středoškolský profesor hodnocen v těchto oblastech:

1. Pedagogické a odborné vzdělání jakož i další vzdělání a znalost předpisů pro výkon služby.
2. Jednání se žáky po stránce didaktické a pedagogické, služební styk zvláště se členy profesorského sboru a se stranami.
3. Pilnost a svědomitost.
4. Výsledky vyučování.
5. Chování.
6. U profesorů, kteří jsou na vedoucích služebních místech nebo při kterých přichází v úvahu povolání na takovéto místo, způsobilost pro ně.
7. Zvláštní schopnosti a výkony.

Pomineme-li nesporné doklady o systémovém byrokratickém charakteru tohoto způsobu hodnocení a pojímání role učitele vůbec, musíme konstatovat, že „podoblasti autoevaluace“ v oblasti „kvalita učitelů“ byly na tehdejší dobu stanoveny celkem rozumně. Navíc kategorie „zvláštní schopnosti a výkony“ umožnila v případě potřeby rozšíření.

Jak tehdejší evaluační systém fungoval, se můžeme dnes jen dohadovat. Měl svou závažnost, např. suplující a zatimní profesoři, jejichž celková kvalifikace byla hodnocena horším stupněm, než „dobrá“, byli propuštěni ze služby. Nám se dnes tento zcela zapomenutý prvek hodnocení středoškolských profesorů připomíná jen v legendárním filmu *Škola, základ života*.

Vlastní hodnocení školy bylo donedávna formalizováno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), kde v § 12 byla stanovena povinnost škol provádět hodnocení školy jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí.

Této situaci však předcházelo několik skutečností. V roce 2001 byl učiněn významný krok na cestě k řízení kvality přijetím tzv. Bílé knihy - Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR. Zcela zásadní rozhodnutí, kterým od 1. 1. 2003 přešla většina škol do právní subjektivity, znamenalo, že z ředitelů škol se stali současně i manažeři, kteří v rámci daných pravomocí a kompetencí převzali i odpovědnost za stav a rozvoj řízené školy. Manažerské dovednosti se pro vedení škol staly jednou z určujících kvalifikací, koncepční práce pak nezbytnou podmínkou řízení a rozvoje škol.

V roce 2004 byl přijat nový školský zákon č. 561/2004 Sb., účinnosti nabyl od 1. 1. 2005. V tomto zákoně bylo, mimo jiné, zakotveno zavádění rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů, v § 12 pak provádění hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy a § 28 uložil školám povinnost vytvářet zprávu o vlastním hodnocení školy jako součást povinné dokumentace školy. Prováděcí vyhláška k školskému zákonu č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních

zpráv a vlastního hodnocení škol, ve znění pozdějších předpisů, blíže specifikovala náležitosti, oblasti a strukturu hodnocení škol.

Následně po 6 letech zákon č. 472/2011 Sb., výše uvedený zákon č. 561/2004 Sb. změnil. Novelou v § 12 odst. 2 a § 28 odst. 1 písm. e) se zrušila povinnost škol zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy. Vlastní hodnocení již nebylo podkladem pro hodnocení školy Českou školní inspekcí, bylo ponecháno pouze jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy.

Zpráva z vlastního hodnocení tak již není součástí povinné dokumentace škol a školských zařízení. Zároveň s tím se zrušila povinnost vypracovávat vlastní hodnocení školy podle struktury, pravidel a termínů stanovených vyhláškou č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy (pro školy zřizované Ministerstvem vnitra vyhláška č. 2/2006 Sb.).

Poslední dosavadní novelou je vyhláška č. 225/2009 Sb. Škola nyní může zprávu o vlastním hodnocení zpracovávat i nadále, je to zcela na jejím uvážení. Termíny, strukturu a obsah vlastního hodnocení si škola stanovuje sama. Aktuální zákon č. 82/2015 Sb., ze dne 19. března 2015, pak tyto změny pouze potvrzuje. V platnosti tak zůstává tvorba Dlouhodobých záměrů na úrovni ČR a krajů.

Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy stanovují strategické směry rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy zejména z těchto základních hledisek:

a) celoživotní učení,
b) zlepšení kvality a efektivity systémů vzdělávání a vzdělávací soustavy,
c) usnadnění rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny,

d) udržitelný rozvoj,

e) vzdělanostní úroveň obyvatelstva, demografie, trh práce, zaměstnanost, sociální soudržnost.

Dlouhodobý záměr obsahuje vždy:

a) vyhodnocení dosaženého stavu a změn proti předchozímu dlouhodobému záměru z hlediska obsahových a kvantitativních cílů, prioritních úkolů a rozvojových programů,

b) strategické směry rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy a způsob jejich realizace a podpory v těchto oblastech:

1. cíle a obsah počátečního vzdělávání,
2. sledování a hodnocení kvality počátečního vzdělávání,
3. vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných,
4. úloha a podpora pedagogických pracovníků,
5. další vzdělávání v rámci celoživotního učení,
6. uplatnitelnost absolventů škol podle oborů vzdělání na trhu práce,
7. základní umělecké vzdělávání,
8. jazykové a zájmové vzdělávání,
9. systém poradenských služeb,
10. spolupráce státních orgánů a územních samosprávních celků s odborovými organizacemi, organizacemi zaměstnavatelů a dalšími partnery při plnění úkolů ve vzdělávání,

c) kritéria rozvoje a optimalizace vzdělávací soustavy a struktury vzdělávací nabídky se zaměřením na strukturu oborů vzdělání, druhů škol a jejich kapacitu na základě předpokládaného demografického vývoje a záměrů dalšího rozvoje,

d) ekonomickou část zahrnující zejména finanční nároky na státní rozpočet a veřejné rozpočty, na rozvojové programy a další zdroje financování,

zejména fondy Evropské unie (vyhláška č. 225/2009 Sb., s. 3055).

Jak již bylo uvedeno výše, škola má i nadále povinnost vlastní hodnocení provádět, ve výroční zprávě o činnosti školy ze získaných zjištění vycházet, případně být schopna svoje tvrzení České školní inspekci náležitě doložit. Znamená to tedy, že jestliže škola v daném roce uskuteční např. šetření na klima školy a vedení školy se o tomto bude chtít ve výroční zprávě zmínit, výsledky tohoto šetření by měly korespondovat se zněním výroční zprávy.

Nepovinná zpráva se tak stává pouhým východiskem pro výroční zprávu školy o vlastní činnosti za daný školní rok. Její strukturu, obsah a rozsah si škola stanovuje sama.

Normativní způsob financování škol, rostoucí konkurence na trhu vzdělávání, kurikulární reforma, tvorba, realizace a následná revize školních vzdělávacích programů atd. však donutila většinu škol zamýšlet se nad efektivitou své činnosti, aniž by jim to ukládal zákon.

Metodickou pomoc při tvorbě vlastního hodnocení školy nabízí jednotlivým školám výstupy z projektu MŠMT ČR „Cesta ke kvalitě". V roce 2009, kdy byl projekt zahájen, řada škol tuto pomoc vítala, ale vnímala tak, že přichází pozdě. Proces chystané legislativní změny (zrušení vyhlášky č. 15/2005 Sb. a její novely č. 225/2009 Sb., o povinném vytváření zprávy o vlastním hodnocení školy) byl nastartován dříve, než mohly být dopady projektu "Cesta ke kvalitě" znatelné na úrovni systému.

Důležité však je, že vlastní hodnocení školy ve školském zákoně zůstává a stojí autonomně vedle externího hodnocení Českou školní inspekcí. Školy si tedy nyní samy volí, které oblasti budou vyhodnocovat a jak často, zda například každoročně či za delší časové období. Sledování všech oblastí by

však mělo probíhat kontinuálně. Do výroční zprávy mají školy každoročně promítnout výsledky, kterých dosáhly v daném školním roce.

Doporučení je, aby škola prohlubovala sledování v jednotlivých oblastech postupně a měla v dlouhodobějším horizontu promyšlen celý systém, tedy i rozmyšleno, kdy a v jaké periodicitě se bude detailněji věnovat jednotlivým oblastem, jak bude jednotlivá zjištění vyhodnocovat a jak s nimi bude dále pracovat.

Ze všech materiálů, které se autoevaluace týkají, vyplývá, že vlastní hodnocení je systematický, pravidelný a strukturovaný proces, ve kterém škola sama zjišťuje a vyhodnocuje údaje o hlavních oblastech své činnosti.

Vzhledem k tomu, že vlastní hodnocení vychází z vnitřních potřeb školy a je důležité pro sebereflexi školy ve snaze o změnu a dosažení vyšší kvality vzdělávání ve škole, není účelné „vydávat" nějaký univerzální nástroj, např. nějaký dotazník, který by školy pouze formálně vyplnily. Je účinnější, když si škola sama vybere (nebo i vytvoří) nástroj, který koresponduje s jejím školním vzdělávacím programem, a bude sama přemýšlet o oblastech a kritériích, které bude monitorovat, vyhodnocovat a podle kterých bude dělat závěry a volit strategii ke zlepšení své práce. S tím není v rozporu, když si škola na základě vlastního uvážení vybere z vnějšku nabízený nástroj, který koresponduje s jejími prioritami. Výsledky vlastního hodnocení jsou však důležité zejména pro školu samotnou. Svá zjištění škola analyzuje a stanovuje strategii zlepšení.

Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také její zřizovatel. Nastavení pravidel mezi autoevaluací (vlastním hodnocením) a externí evaluací (hodnocením školy Českou školní inspekcí nebo zřizovatelem) je jedním z významných úkolů, jehož řešení ovlivní evaluační prostředí v České republice.

Cílem vlastního hodnocení není srovnávání škol, škola si však na základě svého uvážení může vybrat některou oblast, v rámci které by chtěla vědět, jak si stojí v porovnání s jinými jí vybranými školami. Toto porovnávání, které je řízeno školou samotnou, se nazývá benchmarking. Informace, které škola takto získává, mají pro školu samotnou o něco vyšší informační hodnotu. Z hlediska procesu autoevaluace se ale v zásadě jedná o část monitoringovou (tedy zjišťování stavu), po které musí následovat vlastní vyhodnocení získaných výsledků a stanovení priorit pro další období. Více o využití různých metod a technik vlastního hodnocení pojednává následující kapitola.

Přesto, že jsme v žádných výše citovaných dokumentech nenašli specifické poznámky či požadavky pro oblast středních škol, s ohledem na již uvedené důvody zaměření práce právě na střední školy, považujeme provádění vlastního hodnocení školy, jako součásti procesu neustálého zlepšování, za zcela zásadní.

4. SYSTÉMY ŘÍZENÍ KVALITY, EVALUAČNÍ NÁSTROJE

Při zavádění systémů řízení kvality v jednotlivých školách je třeba mít na paměti, že vlastní hodnocení školy znamená zavedení interních změn na základě zjištění vlastních problémů školy a sloužící k vlastnímu rozvoji školy. To nevylučuje využití standardizovaných postupů a modelů. Komplexní vlastní hodnocení školy nelze externě "nakoupit" na zakázku, je však možné využít externí služby v dílčích částech a v učení se se systémy správně zacházet.

V literatuře lze najít spoustu kritérií, charakterizujících úspěšnou školu. Jako červená nit se táhnou snahy o co nejpřesnější specifikování toho, jak a k čemu používat různé zjišťovací nástroje a metody.

Mezi nejčastěji používanými a doporučenými nástroji vlastního hodnocení se v odborné literatuře uvádí analýza dat z přezkušování, testů, individuálního hodnocení žáka, skupiny žáků, věkových skupin, předmětů atd., a to pomocí:

- pozorování a náslechů kolegy či managementem školy,
- hodnocení kvality písemné a praktické práce žáků,
- hodnocení kvality plánování a hodnocení osnov, zaznamenávání a podávání zpráv,
- moderování hodnocení učitelů,
- sběru názorů žáků, učitelů, zaměstnanců, rodičů nebo dalších zúčastněných stran,
- hodnocení vedením a externími organizacemi,
- auditu postupů a zásad pro zajištění zdraví a bezpečnosti,
- posouzení pokroku vůči rozvojovým plánům školy.

V rámci projektu Cesta ke kvalitě byl vytvořen metodický průvodce pro školy, tzv. Rámec pro vlastní hodnocení školy (RVHŠ). Autorka Martina

Kekule vymezuje 6 základních oblastí kvality školy, které nástroj postihuje:

1. Podmínky ke vzdělávání
- demografické (motivace žáků, postoje žáků ke škole),
- personální,
- bezpečnostní a hygienické,
- ekonomické,
- materiální.

2. Obsah a průběh vzdělávání
- školní vzdělávací program,
- plánování výuky,
- podpůrné výukové materiály,
- realizace výuky (interakce učitele a žáků, strategie učení cizímu jazyku, rozvoj kompetencí k učení),
- mimo výukové aktivity (ankety pro rodiče).

3. Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání
- klima školy (interakce učitele a žáků, klima učitelského sboru),
- systém podpory žákům,
- zohlednění individuálních potřeb žáků,
- spolupráce s rodiči (ankety pro rodiče),
- spolupráce s odbornými institucemi a zřizovatelem.

4. Výsledky vzdělávání žáků
- hodnocení výuky (interakce učitele a žáků),
- klíčové kompetence,
- znalosti a dovednosti,

- postoje (postoje žáků ke škole),
- motivace (motivace žáků),
- úspěšnost absolventů.

5. Vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- strategické řízení,
- organizační řízení školy (profil školy),
- pedagogické řízení školy,
- profesionalita a rozvoj lidských zdrojů (360° zpětná vazba pro střední management školy),
- partnerství školy a externí vztahy.

6. Úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům
- kvantitativní analýza,
- kvalitativní analýza,

(Kekule, 2011).

Výstupem je i seznam doporučených evaluačních nástrojů podle oblastí kvality práce školy dle vyhlášky č. 15/2005 Sb. Nejvíce nástrojů je přitom zaměřeno na obsah a průběh vzdělávání, dále na podporu žáků, spolupráci s rodiči a dalšími subjekty ve vzdělávání, na vedení školy a kvalitu dalšího vzdělávání učitelů (např. Anketa pro rodiče, Anketa pro žáky, Anketa pro učitele, Postoj žáků ke škole, Příprava na změnu, Kvalitní škola atd.).

V praxi řady škol se objevují i modely řízení kvality a nástroje vlastního hodnocení, které primárně vznikly v komerční sféře. Přesto, že nejvíce používaným nástrojem vlastního hodnocení jsou, dle zjištění z našeho výzkumu, vlastní interní dotazníky, téměř všechny školy využívají i další

nástroje, nejčastěji SWOT analýzu, TQM, EFQM, CAF, ISO, Benchmarking, Balanced Scorecard, Six Sigma model atd.

4.1 SWOT analýza

SWOT analýza byla jako hodnotící nástroj vyvinuta Albertem Humphreyem ze Stanfordovy univerzity v 80. letech minulého století. Slovo je složené z prvních písmen čtyř anglických výrazů (akronym):

Strenghs – silné stránky (čím je organizace výjimečná, zajímavá, potřebná),

Weaknesses – slabé stránky (co organizace nemůže dlouhodobě vyřešit a co ji ohrožuje v další existenci),

Opportunities – příležitosti (nové možnosti zlepšování pozice nebo situace ve sledované instituci),

Threats – hrozby (vnější ohrožení vytýčené cesty k dosahování zvolených cílů).

V praxi se jedná o nejčastěji používaný nástroj pro identifikaci vstupních informací o sledovaném jevu, ze kterých jsou posléze odvozovány návrhy dalšího postupu a řešení ve prospěch sledovaného jevu. Nejčastěji jsou jednotlivé charakteristiky ze čtyř oblastí zanášeny do různě graficky upravených tabulek, které svojí přehledností umožňují další hlubší analýzy a z nich vyvozovaná opatření pro zlepšení.

Doporučená definice z Výkladového slovníku:

"SWOT analýza je účinný a přitom jednoduchý nástroj pro zjištění hlavních problémů sledované instituce, jevu (projektu) nebo procesu tak, aby mohly být následně hledány efektivní způsoby řešení". (Rýdl, 2011). K výše uvedené citaci je třeba doplnit, že i SWOT analýzu se musí "umět dělat" a pokud z ní nevychází další kroky a opatření, zůstává pouhým přehledem bez očekávaného dopadu do kvality školy.

4.2 Systém ISO

Často využívaným nástrojem vlastního hodnocení škol jsou normy řízení jakosti dle evropských norem, a to konkrétně skupiny norem ISO 9001. Zkratka ISO znamená International Organization for Standardization - Mezinárodní organizace pro standardizaci, přičemž standardizací je míněna normalizace postupů, výstupů a předpisů.

Jak uvádí Hana Kozáčková ve svých článcích dobré praxe, možné důvody pro zavedení norem ISO do vzdělávací praxe jsou zejména zvýhodnění školy v konkurenci na vzdělávacím trhu a zvýšení její důvěryhodnosti a spolehlivosti v očích zákazníků (Kozáčková, 2009).

Systém ISO norem vznikl původně jako nástroj pro zjišťování kvality firem zejména ve výrobní sféře. Jeho audity sledují a vyhodnocují určené oblasti v časovém horizontu 1 roku (dozorové audity) až 3 let (recertifikační audity). To se pro školský systém stává určitou slabinou, protože vzdělávání je proces daleko dlouhodobější a započaté změny se ve výsledcích projeví v delším časovém horizontu.

Na tuto skutečnost Mezinárodní organizace pro normalizaci zareagovala a upravila původní normy v novou ISO/IWA 2:2007 Systémy managementu kvality – Směrnice pro aplikaci ISO 9001 ve vzdělávání (IWA je zkratkou anglického názvu mezinárodní pracovní dohoda – International Work Agreement). Norma pojednává o systémovém řízení procesů ve vzdělávání a umožňuje ohodnotit efektivitu uskutečňovaných procesů a aktivit, což u intuitivního řízení není vůbec možné.

4.3 Model excelence EFQM

Model excelence EFQM vyvinula v roce 1991 Evropská nadace pro management jakosti (the European Foundation for Quality Management –

EFQM). Nadaci v roce 1988 založili vrcholoví manažeři 14 předních evropských společností s cílem prosazovat do každodenní praxe různých evropských organizací základní principy TQM (Total Quality Management). Model byl následně prezentován pod názvem „The EFQM Excellence Model“, který je zároveň registrovanou značkou EFQM®. V zásadě se jedná o filozofii managementu, která vychází z jednoduché úvahy, že vynikající výsledky může organizace dosáhnout, pokud dosáhne maximální spokojenosti svých zákazníků a svých zaměstnanců a je respektována okolím.

Při používání modelu EFQM je uplatňováno sebehodnocení organizace ve všech oblastech její činnosti. Toto sebehodnocení je členěno do devíti kritérií, podle kterých se procesy a činnosti v organizaci srovnávají s nejúspěšnějšími organizacemi - "Best in class" (benchmarking). Pět kritérií (oblastí) vytváří předpoklady pro dobré výsledky. Jejich měření je obsahem zbývajících čtyř kritérií (oblastí).

Šipky ve schématu č. 1 zdůrazňují dynamickou podstatu modelu. Ukazují, jak inovace a učení pomáhají zlepšovat předpoklady = zdroje, což v důsledcích vede ke zlepšeným výsledkům celé organizace.

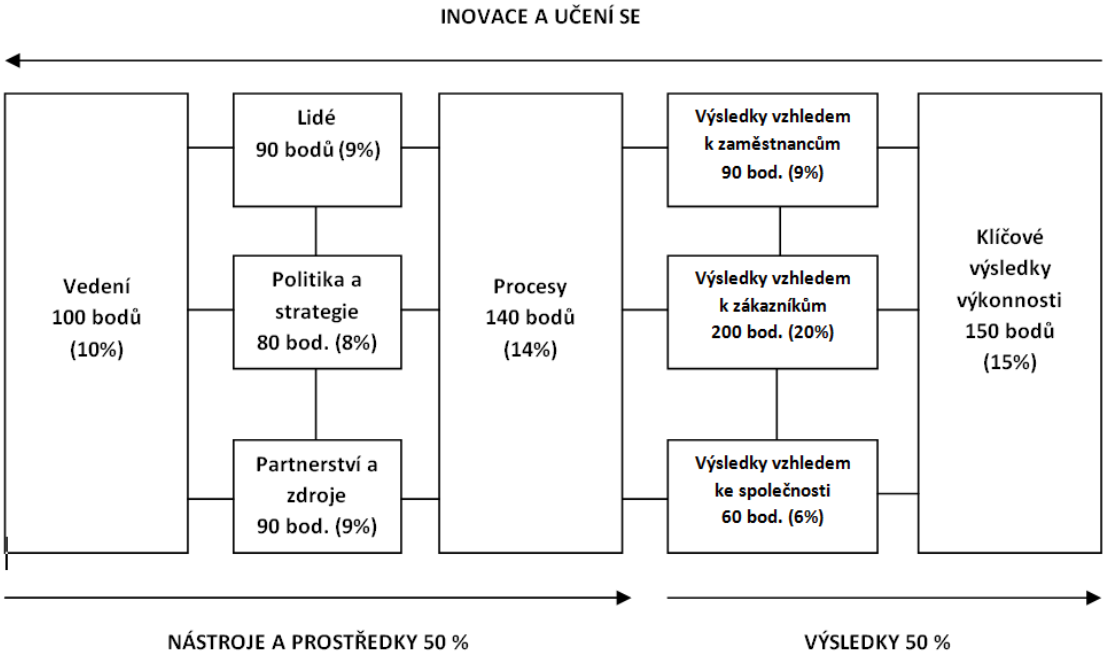


schéma č. 1

V případě modelu excelence EFQM platí předpoklad, že škola dosáhne vynikajících výsledků za podmínky maximální spokojenosti externích zákazníků (zejména žáků), spokojenosti vlastních zaměstnanců a při respektování okolí. Musí však také splňovat další požadavky: precizní zvládnutí a řízení procesu, vhodně definované a rozvíjené politiky a strategie; propracovaný systém řízení všech druhů zdrojů a budování vztahu - partnerství.

Nezanedbatelným přínosem aplikace uvedeného modelu je otevření dialogu uvnitř školy, zaměřeného zejména na otázky strategického řízení, na probíhající procesy, silné a slabé stránky školy, tj. oblasti, na jejichž projednávání není při běžném chodu čas. Sebehodnocením podle modelu excelence EFQM a sepsáním sebehodnotící zprávy si škola otevírá řadu možností k diskusi o kvalitě procesu, rozdílnosti přístupu, k výměně dobré praxe a zkušeností se školami, které provádějí sebehodnocení podle stejného modelu.

4.4 Model CAF

Model CAF (Common Assessment Framework) je nástroj TQM inspirovaný Modelem excelence EFQM. Je výsledkem spolupráce ministrů EU odpovědných za veřejnou správu. Z jejich pověření byl vyvinut Evropským institutem pro veřejnou správu (EIPA) a určen především pro organizace veřejné správy.

Poslední verze modelu CAF, tzv. CAF 2013 byla představena v roce 2012 v Oslu na mezinárodní konferenci uživatelů CAF. Na jaře 2013 byl vydán český překlad jako 56. publikace Národního informačního střediska podpory kvality. Zájem o uvedené publikace ukazuje, že CAF je univerzální nástroj vhodný pro jakoukoli organizaci veřejného sektoru.

Model CAF je zaměřen na řídící a další procesy v chodu organizace s vazbou na výsledky. V souvislosti se zájmem škol vznikla také metodika CAF pro školy, kdy kritéria a indikátory byly uzpůsobeny školskému prostředí. Gestorem tohoto modelu je u nás Česká společnost pro jakost (ČSJ), která realizovala projekt, jehož součástí bylo proškolení zástupců čtyř středních škol, kteří následně za pomoci poradců ČSJ upravili metodiky modelu CAF a provedli vlastní sebehodnocení škol. Cenným výstupem je pak speciálně upravená metodika v podobě aplikační příručky pro školy, jaká existuje např. pro úřady územních samosprávných celků.

Další rozvoj modelu CAF a potřebné metodiky pro školy byl realizován v rámci projektu „Kvalita do škol - využití objektivních systémů řízení kvality v práci a hodnocení škol“, jehož cílem bylo zavést funkční systém řízení kvality do procesu interní a externí evaluace ve vzdělávání.

4.5 Certifikace IES

Několik desítek českých škol se zapojilo také do mezinárodního projektu Certificate od společnosti IES – International Education Society London. Cílem projektu je sjednotit kritéria při popisování jednotlivých vzdělávacích subjektů a jejich vzdělávacích aktivit. IES certifikuje vzdělávací instituci a její vzdělávací programy. Jednotným výstupem certifikace jsou mezinárodně srovnatelné certifikáty, které jasně a zřetelně deklarují, co a kde žák absolvoval, v jakém rozsahu a na jaké úrovni bylo lektorské zajištění konkrétního vzdělávacího programu.

4.6 Demingův cyklus - PDCA

V naší pedagogické praxi je dosud málo využívaným systémem neustálého sledování a vyhodnocování zlepšovací činnosti školy uplatnění Demingova cyklu neboli též PDCA cyklu. Jde o metodu postupného zlepšování kvality procesů, služeb, výrobků, dat atd., probíhající formou opakovaného provádění čtyř činností:

P – Plan – naplánování zamýšleného zlepšení
D – Do – realizace plánu
C – Check – ověření výsledku realizace oproti původnímu plánu zlepšení
A – Act – úpravy plánu zlepšení a jeho plošná implementace do praxe

Přestože je tato metoda pojmenována po Williamu Edwarsovi Demingovi, jejím autorem je Demingův duchovní otec Walter A. Shewhart (podobnou metodou je tzv. Kolbův cyklus učení). Systém je postaven na 14 principech neustálého zlepšování, hledání a plánování rozvoje ve všech oblastech činnosti organizace.

Pro oblast autoevaluace škol jsou nejlépe využitelné např. principy podpory obousměrné komunikace od vedení školy k učitelům a zpět, ale i k žákům a jejich rodičům, odstraňování bariér strachu, včetně neustálé hrozby masové kontroly a sankcí, odstranění překážek, které učitelům brání v jejich pedagogické práci, včetně automatické zásluhovosti na úkor plnění cílů, podpora odpovědnosti učitelů ve vlastním vzdělávání a rozvoji, ale i závazek vedení škol směrem k neustálému zlepšování.

4.7 SCIO testy

Společnost SCIO působí na trhu vzdělávání již více než 20 let. Za tu dobu vyvinula řadu evaluačních nástrojů, které školy využívají jako součást vlastního hodnocení.

Nejčastěji školy využívají nástroje:

- Mapa školy (a Mapa školky) - Mapa školy monitoruje detailně oblast klimatu školy jako významné součásti vzdělávacího procesu. Hodnocení klimatu školy sice není záležitostí, která na školách vyřeší všechny problémy, může však významně napomoci zkvalitnit výuku, prostředí a atmosféru ve škole. Naprosto anonymní dotazníkové šetření mezi žáky, rodiči i učiteli poskytuje škole informace o vztazích, názorech, postojích a přáních všech aktérů vzdělávacího procesu.
- Stonožka - nástroj zaměřený na evaluaci výsledků vzdělávání zejména na základních školách, testování znalostí, dovedností, klíčových kompetencí a studijních předpokladů.
- Komplexní evaluační analýza KEA – nástroj pro sledování studijních pokroků zejména žáka základní školy.
- Vektor – testování žáků středních škol na začátku studia (Vektor 1) a na jeho konci (Vektor 4). Srovnání poskytuje žákům objektivní informace o výsledcích vzdělávání a relativním posunu znalostí a dovedností.

- Test obecných studijních předpokladů (TOSP) pro zjištění základních dovedností a schopností pro úspěšné vysokoškolské studium.

Všechny výše uvedené nástroje společnosti SCIO se následně objevily ve výčtu používaných evaluačních nástrojů i v našem empirickém šetření, i když jen v minimálním počtu (blíže viz empirická část). Důvodem je nezbytnost dlouhodobého používání těchto nástrojů, kdy vyhodnocení účinnosti jednotlivých opatření je možno reálně vidět až po několika letech systematického sledování. To je, podle našeho názoru, jednou z příčin jejich malého využití.

4.8 Další evaluační nástroje, srovnávací testy atd.

Další společností, která dodává na český trh evaluační nástroje je např. společnost Kalibro. Ta dodává do škol evaluační dotazníky na zjišťování školního klimatu, znalostní a dovednostní testy, tzv. srovnávací testy atd.

Výsledky vzdělávání – testování relativního přírůstku znalostí pomocí elektronických testů pro žáky dodává Metodické a evaluační centrum v Ostravě. Společnost Heuréka nabízí webový nástroj Portfolionet, který má za cíl efektivní organizaci evaluačního procesu, jež si škola nastaví. Nemalé množství škol se již setkalo s nástrojem Barvy života od společnosti Dap Services (ve školách se tento nástroj používá pod názvem Barvy naší školy nebo Třída v krizi). Tento nástroj nabízí pro všechny typy škol evaluaci školního klimatu (vztahy ve škole, rizikové jevy) a efektivitu učení. Kladné reference škol na využití tohoto nástroje jsou, stejně tak se použití těší oblibě u zřizovatelů škol, převážně krajů, které tuto metodu často plošně zavádějí nebo doporučují v rámci projektů zaměřených na zvyšování kvality škol v kraji.

5. ROZVOJ ŠKOLY PROSTŘEDNICTVÍM PROFESNÍHO SPOLEČENSTVÍ UČITELŮ

Neustálé zlepšování škol a vzdělávacího procesu je možné pouze ruku v ruce s profesním rozvojem učitelů, kteří jsou jeho součástí. Využití kolektivní kapacity učitelů, vytváření takového prostředí, kdy učitelé sami chtějí rozvíjet nové přístupy k vlastnímu učení je možné pouze tehdy, pokud sami chtějí. Nelze předpokládat, že formálním ustanovením profesních společenství či komunitních týmů, bez skutečné diskuse o formě a obsahu práce, dojde k zásadnímu vývoji. Týmová práce učitelů sama o sobě není všelékem a nelze ji nařídit žádným administrativním rozhodnutím.

Předkládaná disertační práce se v této části snaží přispět k diskuzi o tématu vytváření profesního kooperativního společenství učitelů, učitelských týmů a komunit tím, že předkládá rozmanité názory, způsoby práce a kritéria úspěchu fungování profesních společenství na pozadí využití různých nástrojů a metod práce. Společným jmenovatelem všech uváděných přístupů je vždy vlastní autonomie, angažovanost a motivace, zpětná vazba a invence k provádění změn. Žádné změny a zlepšení nelze dělat na základě spekulací či byrokratického nařízení, ale pouze na základě dat a informací získaných z analýzy práce školy - tedy z vlastního hodnocení. Na něm se musí profesní společenství učitelů podílet, jeho vlastní fungování pak naopak musí být předmětem vlastního hodnocení školy.

Nejdříve si však opět definujeme pojmy, se kterými budeme následně pracovat. Protože termíny *profesní společenství učitelů* a *učící se organizace* nejsou ve výkladovém slovníku, vzniklém v projektu Cesta ke kvalitě, vůbec uvedeny, bylo třeba se pro obsahový popis pojmů obrátit k zahraničním autorům a literatuře. Z nich pak čerpali i další čeští autoři článků o tzv. společenské praxi, společenství profesionálů, profesním růstu, profesním kooperativním společenství atd.

5.1 Profesní společenství učitelů

V zahraniční literatuře jsou pro profesní společenství učitelů používány pojmy, jako např. Learning Networks of Schools, Development Community Teacher's atd. Nejčastěji je však používán termín Professional Learning Community - profesionální vzdělávací komunita (PLC). Pro tento pojem v rámci předkládané práce následně používáme český termín *profesní společenství učitelů* a upřednostňujeme ho proto, že obsahuje právě prvek "společné" práce "komunity" učitelů, který považujeme pro budoucí zlepšování kvality škol za zásadní.

K nejvýznamnějším autorům a uznávaným expertům v oblasti Professional Learning Community patří Richard Dufour, který popisuje profesionální společenství jako jedinečnou příležitost k učení založeném na spolupráci mezi kolegy v rámci konkrétního pracovní prostředí nebo oboru. V takovém případě musí mít škola společnou vizi pro její fungování, ve které každý může přispívat, učitelé jsou povzbuzováni a motivováni, aby vyvíjeli společnou činnost. Reflexe a zpětná vazba jsou automatickou součástí procesu neustálého zlepšování (Dufour, 2004).

Velmi sofistikovaný přístup nabízí sdružení The Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO), které definuje faktory úspěšných škol, založených na organizačním modelu Professional Learning Community:
- faktory pracoviště (zdroje, klima, společná vize, dobré vedení),
- institucionální podpora pro vzdělávání učitelů,
- příležitostí pro učitele spolupracovat,
- sdílené rozhodování.

ETFO definuje podmínky fungování profesního společenství učitelů:
- dobrovolnost,

- kolegialita, respekt a autonomie,
- nezbytné prostředky pro práci, informační zdroje,
- zaměření na všechny oblasti učebních osnov, s důrazem na komplexní rozvoj žáka,
- účast/neúčast v profesním společenství nesmí být součástí hodnocení výkonu učitele.

Hlavní myšlenkou *profesního společenství učitelů* je integrace dvou témat:
- profesionalita - základem jsou odborné znalosti,
- společenství - založené na péči, podpoře a vzájemné odpovědnosti skupiny (Bryk, Camburn, Louis, 1999).

Ruský příspěvek k tématu profesních sdružení učitelů publikoval Anton Sobolev a Denis Isaev ve svém článku o "Sdružení učitelů a profesorů chemie". Zde popisují cíle činnosti této odborné komunity, kterým je koordinace práce učitelů chemie, vytvoření podmínek pro jejich profesní rozvoj a organizace školení pro nejnadanější studenty (Sobolev, Isaev, 2011).

Steven Katz a Lewis A. Dack definují učení jako dlouhodobý trvalý a kontinuální proces, jehož prostřednictvím dochází k trvalým změnám ve znalostech nebo chování. Uvádí, že v praxi však mnozí pedagogové mají často pocit, že jsou jen "pěšáci ve větší šachové hře". Administrativní překážky a neustálé změny vzdělávací koncepce jim způsobují problémy v jejich dlouhodobé pedagogické práci např. jen tím, že některé tematické oblasti a předměty dostávají krátkodobě přednost před ostatními (Katz, Dack, 2013).

Mnozí učitelé proto sami hledají "pevný bod" v podobě vytváření profesně podobně orientovaných skupin kolegyň a kolegů, a to nejen ve škole samé, ale i přes internet. Efektivní rozvoj může fungovat nejen v jedné škole, ale právě také prostřednictvím sociálních sítích, kde učitelé z několika různých škol spolupracují, diskutují o společných výukových problémech, sdílejí úspěšné

strategie i vývoj nových přístupů ke společným problémům. Vznikají skupiny přes Twitter, Facebook a další stránky na sociálních sítích, které umožňují výměnu nápadů, názorů a zkušeností. Vytváření takových sítí je sice důležité, nicméně nejdůležitější zůstává sociální zázemí a práce ve vlastních školách, kde je třeba stále pracovat na zvyšování kvality výchovně vzdělávací činnosti.

Jak uvádí James Norwood, budování profesních společenství učitelů je účinným nástrojem rozvoje týmového přístupu ve školách, který se pak stává silnou podporou strategie školy v jejím dalším zlepšování. Budování a rozvoj profesních společenství učitelů ve školách znamená vytvářet malé skupiny, které pracují společně v rámci větších skupin se společnou vizí, kde by měla škola být (Norwood, 2007).

Profesní společenství učitelů má moc prostřednictvím svých představ a vizí naplňovat cíle školy. Podmínkou je však spolupráce nejen s vedením školy, ale i dalšími podobnými skupinami. Činnost profesního společenství učitelů zahrnuje nejen sdílení různých nápadů, názorů, zkušeností a vzájemné obohacování se, ale i přijímání kompromisů tak, aby všichni členové byli spokojeni s tím, jakým směrem se škola vyvíjí.

Výsledky činnosti profesního společenství učitelů na školách mají významné pozitivní dopady do činnosti celé školy a jejího postavení. Jak uvádí Shirley M. Hord a následně Sue C. Thompson, Larry Gregg a John M. Niska, mezi nejvýznamnější přínosy činnosti profesního společenství učitelů patří snížení izolace učitelů, jejich lepší informovanost a angažovanost učitelů, spolupráce na dosažení společných cílů, podpora experimentování jako příležitost učit se, sdílení zodpovědnosti za vzdělávání žáků, sdílení hodnot a norem, rozvoj týmové práce a vzájemné poskytování zpětné vazby. To vše sebou nese i lepší spolupráci s partnery, aktéry trhu práce a terciární

sférou a v konečném důsledku vede k větší spokojenosti a snazšímu přijímání kurikulární reformy (Hord 1997, Thompson, Gregg, Niska, 2004).

Ve chvíli, kdy se dostaví první úspěchy profesního společenství učitelů, zvýší se o to více vzájemná sounáležitost učitelů s cíli školy a vědomí, že jejich dosažení není možné "na vlastní pěst", ale pouze v kooperaci s ostatními učiteli. Jsou to vzájemné vztahy, partnerství, vzájemné zájmy a pomoc, sdílené ideály a kultura. Výzkumy v této oblasti jednoznačně ukazují, že práce v profesních společenstvích učitelů zvyšuje kvalitu učitelů a ta je nejdůležitějším faktorem při zlepšování výsledků žáků. Představa, že "náhodná" setkání učitelů jsou jejich vzděláváním a zlepšují jejich praxi, je však mylná. Nejde o "jakékoli" setkávání učitelů. Práce v profesních společenstvích učitelů musí mít jasný směr, smysl a význam, definované společné cíle a způsob práce na jejich plnění, měřitelná kritéria úspěchu a pravidla reflexe, zpětné vazby atd.

Stejně tak je mylné se domnívat, že profesní společenství učitelů jsou určena jen pro rozvoj "nováčků" nebo méně zkušených učitelů. Učitelé ve všech fázích své kariéry se musí učit, ideálně pak od sebe navzájem. Relativně noví učitelé mohou využívat znalosti a zkušenosti svých více zkušených kolegů. Nováčci zase přináší aktuální poznatky z oblasti pedagogiky a moderních technologií, které mohou oživit práci dlouholetých učitelů.

Spolupráce, sounáležitost, vzájemná kooperace atd. automaticky neznamenají, že profesní společenství učitelů "vždy se vším souhlasí". Efektivní učící se profesní společenství učitelů podporuje nesouhlas jako přirozenou součást své práce. Různorodost pohledů, argumentační diskuse atd. jsou naopak velmi efektivní a požadované. Ceněn je respekt, odvaha a kreativita.

Práce v profesních společenstvích učitelů má rovněž vysoce stabilizační funkci. Učitelé, kteří opouštějí profesi, mají často pocit profesionální

izolovanosti, jejich pracovní podmínky neumožňují odbornou diskusi s dalšími kolegy. Naopak u učitelů, kteří spolupracují s kolegy, je mnohem větší pravděpodobnost, že v učitelské profesi zůstanou. Práce v profesních společenstvích dává učitelům možnost pracovat na udržitelném základě se svými kolegy, rozvíjet smysl pro sdílené poslání a cítit mnohem větší propojenost a oddanost škole.

Tématu profesního společenství učitelů se u nás věnují např. Michaela Píšová, Bohumíra Lazarová, Milan Pol, Tomáš Urbánek, Jana Kohnová a řada dalších autorů. V rámci projektu Cesta ke kvalitě byla pod vedením Jany Štybnarové realizována samostatná aktivita "Podpora sítí spolupracujících škol". Proběhla řada workshopů, vzájemných návštěv zapojených škol a rovněž peer review, v dané době a v českém prostředí pilotovaná novinka (Štybnarová a kol., 2011).

Významným příspěvkem k tématu jsou také práce Hany Kasíkové, která zužuje široce pojaté téma profesního společenství do pojmenování a hledání možností rozvoje kompetence ke spolupráci, jako základního stavebního kamene profesního kooperativního společenství, jeho vzniku, udržení a úspěšnosti (Kasíková, 2013).

Takto pojaté profesní společenství učitelů podporuje transformativní výuku. Je alternativou k mentorování začínajících nebo méně zkušených kolegů. Tím, že členové mají různé sociokulturní zázemí, odborné znalosti a zkušenosti, nabízejí rozmanité pohledy a řešení.

Zajímavým příspěvkem k tématu je např. také prezentace Tomáše Janíka na Setkání učitelů matematiky v roce 2014, který odlišuje termín *profesní společenství* (též společenství profesionálů) od pojmu *společenství praxe*. Uvádí, že *profesní společenství* zahrnuje navíc i teoretiky a výzkumníky (např. vzdělavatele učitelů z fakult, zejména oborové didaktiky, pedagogy, psychology atd.) a utváří obor (v tomto případě učitelství), a nese tudíž hlavní

zodpovědnost za kulturně a historicky podmíněnou kvalitu či hodnotu tohoto oboru (Janík, 2014).

Chce-li učitel s podporou profesního společenství zlepšovat svoji výuku, musí nejen prakticky jednat (vyučovat), ale také teoreticky přemýšlet – reflektovat. Zlepšovat však lze jen to, co se v určité podobě opakuje – to je tedy třeba znát, ve výuce opakovaně rozpoznávat a v myšlenkách porovnávat a obměňovat. Platí to zejména tehdy, jestliže znalosti, které přitom učitel používá, jsou převážně tacitní (intuitivní), a teorie, která znalostem poskytuje výkladový kontext, je pouze subjektivní. Aby se členové profesního společenství mohli dorozumět a rozvíjet společné vědění, musí diskuse o kvalitě výuky záviset na jasných pojmech a explicitních teoriích sdílených všemi členy profesního společenství v daném oboru.

Jak uvádí Milan Pol: „Ve škole jde o to, aby lidé sdíleli normy a hodnoty, byli primárně zaměřeni na učení žáků, byli ochotni zpřístupňovat svou práci kolegům, uměli a chtěli spolupracovat a společně vedli kritický dialog o škole, své práci a svém učení v ní, a byli schopni iniciovat změnu, je-li potřebná.“ (Pol, 2007, s. 81).

Naproti tomuto cíli Bohumíra Lazarová uvádí názor, že „školy jsou až příliš často považovány za místa, kde učitelé a další lidé v nich spíše nemají mnoho snahy dostatečně komunikovat s druhými, pozorovat vzájemně svou práci, dělit se s kolegy o své poznatky, zkušenosti a pravomoci, či hovořit o výchově a vzdělávání skutečně otevřeně“. Přitom výměna či sdílení nápadů, názorů, zkušeností či znalostí mezi kolegy a společná práce nabízejí nové alternativy řešení problémů (Lazarová, 2011, s. 42).

Vzájemné učení "sobě rovných" v dalším vzdělávání učitelů se v České republice prosazuje čím dál víc. Hlavní devizou je autentičnost sdílené zkušenosti či zprostředkované informace, rovné postavení všech aktérů učení,

určení a vědomí smyslu, a tím pádem i vzbuzení vnitřní motivace k tomu dozvídat se nové informace nebo zvládat nové situace a pocit vědomí, že je jen a jen na mně, co z nabízené zkušenosti přijmu a co ne. Vychází se z předpokladu, že „když se to a to osvědčilo tomu a tomu v takovém a takovém kontextu, je naděje, že to bude fungovat i mně v podobném kontextu“.

Vzájemné učení se uplatňuje při zapracovávání nových pracovníků vybavených aktuálními teoretickými poznatky, ale nepřipravenými na každodenní praktické požadavky profese. Vedle toho existovala – a leckde stále existují – metodická sdružení na úrovni školy či regionu, která vytvářela platformu pro vzájemné učení. Jak jsme již uvedli výše, do výměny zkušeností zasahují stále více elektronická média a vzniklo, a stále vzniká, mnoho portálů, které přinášejí materiály, jež byli jedni ochotni uvolnit z vlastní praxe pro použití druhými. Dlužno říct, že portály s moderátory či redaktory textů už mění povahu vzájemného učení a nejsou typickým příkladem vzájemného učení mezi kolegy.

Hana Kasíková ve svých publikacích hledá souvislosti i specifika "společného učení" a "kooperativního učebního společenství" jako předobrazu profesního společenství již během pregraduální přípravy budoucích učitelů: "Podle našeho názoru se učitel jako člen profesní komunity profiluje významně až na místě vykonávání své profese. Kořeny této součásti profese se však mohou výrazněji sytit již dříve - během pregraduální přípravy. Vysoká škola, kde se učitelé připravují, je přirozeným místem organizovaného učení: Jde o to, aby bylo pochopeno a vědomě pojednáno jako místo společného učení, kde vystoupí zřetelněji do popředí (při respektování specifik obou formujících prostředí) shodné momenty komunity vzdělávací na vysoké škole a učitelské učební komunity ve školní praxi – tj. sdílení hodnot a vizí, přejímání kolektivní odpovědnosti" (Kasíková, 2013, s. 58).

Závěrem je třeba říci, že pokud škola přijme model profesního společenství učitelů, předpokládá se, že její vedení přijalo závazek, že bude profesní společenství učitelů podporovat, udržovat, rozvíjet a dá k tomu učitelům potřebné pravomoci a odpovědnost. Jde o změnu tradičního způsobu řízení, kdy management školy stanovuje vizi a cíle a učitelé je musí přijmout a naplňovat je. Zatím však řada učitelů poukazuje na to, že nové myšlenky, pokud nepřišly "shora", nejsou ve škole podporovány.

5.2 Metody profesního rozvoje

Má-li být profesní rozvoj učitelů skutečně efektivní a vést k požadovaným změnám, je nezbytné využít k tomu takové nástroje a metody kultivace učitelské spolupráce, které odpovídají přímo jejich potřebám a požadavkům. V souvislosti s profesním růstem učitelů se setkáváme s pojmy jako: organizační učení, organizační paměť, kolegialita či spolupráce a vzájemné učení nebo síťování.

Podle studie McKinsey se v úspěšných vzdělávacích systémech učí aktéři vzdělávání nejvíc od sebe navzájem. Týká se to těch nejlepších systémů – těch, které se z úrovně „great“ zdokonalují na úroveň nejvyšší, označenou ve studii jako „excellent“. V takových systémech sami učitelé - vysoce profesně vyspělí praktici, ovládají nejenom celou řadu již ověřených a účinných postupů, ale vyvíjejí promyšlené a funkční inovace. Na této úrovni se stává vzájemná odpovědnost za rozvoj kolegů hnacím motorem zlepšování celého systému. Předpokládá to vytvoření podmínek pro zavádění vzájemného učení – tedy čas, zdroje, bezpečné prostředí pro vývoj a reflexi novinek ve výuce žáků. Studie McKinsey také uvádí, že vzájemné učení se masivně uplatňuje pouze v těch nejlepších systémech. Staví tak před nás otázku, nakolik je české vzdělávací prostředí zralé na využívání postupů vzájemného učení (Mourshed, Chijioke, Barber, 2010).

Často používanými nástroji rozvoje učitelů jsou také hospitace, vzájemné návštěvy škol a tzv. *peer review*. Jde o týmovou aktivitu, kdy skupina učitelů navštíví partnerskou školu za účelem zhodnocení jí vybraných oblastí. Peer review, kolegiální hodnocení s využitím kritických přátel, tzv. peers, vyžaduje silnou podporu lídra – nejčastěji ředitele, jindy člověka (nebo užšího týmu) s plnou a aktivní ředitelovou podporou. Management školy, resp. uplatňovaný styl vedení a používaných manažerských technik, přímo předurčuje efektivní využití tohoto rozvojového nástroje.

David P. Robbins popisuje tzv. *peer-coaching* – vzájemné koučování. Rozumí se jím proces vzájemného učení, prostřednictvím něhož dva nebo více učitelů reflektují současnou praxi ve škole, rozšiřují a vytvářejí nové znalosti, sdílejí ideje, spolupracují na akčních výzkumech ve třídách nebo řeší klíčové pedagogické problémy vzniklé v dané škole (Robbins, 1991).

Další formou profesního rozvoje učitelů jsou metody podporujícího vyučování, paralelního vyučování, metody komplementárního či týmového vyučování, kdy učitelé spolupracují ve sdílení znalostí a dovedností přímo ve výuce atd.:

a) Podporující vyučování: jeden z učitelů vede výuku založenou na spolupráci žáků, druhý učitel (asistent, student učitelství) se pohybuje mezi žáky a poskytuje jim podle potřeby podporu (např. doporučuje alternativní způsob řešení problému, poskytuje individuální zpětnou vazbu).
b) Paralelní vyučování: obvykle dva učitelé (vedoucí a kooperující učitel) pracují s různými skupinami žáků v rozličných částech třídy.
c) Komplementární vyučování: spolupracující učitel doplňuje svou vyučovací činností aktivity, které realizuje druhý učitel, kupř. procvičuje se žáky učivo.
d) Týmové vyučování: učitelé vyučující v týmu ve třídě jsou obvykle

zaměřeni na různá témata. Mohou tedy s žáky sdílet velmi fundovaně příslušné odborné znalosti (Švec, 2009).

Při aktivitách, které se dají souhrnně nazvat jako co-teaching, pak musí být dodržen předpoklad, že minimálně 2 lidé jsou spoluaktéry dané situace, čímž vzniká společně odžitá zkušenost a dochází k porozumění daným vyučovacím situacím. Tyto formy spolupráce se týkají především sdílení zkušeností ve výuce.

Dosud nepříliš používanými instrumenty pro rozvoj spolupráce učitelů jsou např. *Posticova pozorovací tabulka* (Postic, 1989), skupinová technika pomáhání (Balintovská skupina, PAT analýza atd.), metoda *Learning by doing* - učení se tím, že danou činnost vykonávám, nejčastěji pod supervizí zkušeného kolegy.

V několika posledních letech se také šíří popularita *mentoringu*. Jeho postupy nepatří mezi vzájemné učení, ale podobají se mu tím, že míří přímo na dílčí problém učícího se (mentorovaného, koučovaného). Mentorování je nicméně blízké kolegiálnímu učení tím, že zkušený praktik, který zvládá praktické postupy své profese, se dělí o své zkušenosti s mentorovaným.

Mentoring je tedy proces, v němž zkušený učitel (mentor) vede méně zkušeného či začínajícího učitele (mentee) s cílem rozvinout jeho osobnostní a profesní kvality v souladu s dlouhodobou strategií školy. Mentorovaný si celý proces řídí a obvykle se zaměřuje na ten segment praxe, v němž sám identifikoval své vzdělávací nebo tréninkové potřeby. Proces může, avšak nemusí zahrnovat i hodnotící aspekt, ale v každém případě je jeho podstatnou složkou zpětná vazba a stanovení cílů učení.

Hana Kasíková ve své práci shrnuje poznatky z řady empirických šetření, zaměřených na dovednosti z oblasti ovlivňování druhých při společné činnosti,

zejména pak dovednosti "nesouhlasit konstruktivním způsobem". Již ve své práci z roku 1997 vybízí k objevování podmínek pro kulturu tázání, otevřenosti prozkoumání, pohotovosti k novému zkoumání, pochybností, tedy pro kulturu, která výrazně zvedá kvalitu spolupráce. "V efektivně pracujícím sboru by měl fungovat konflikt a nesouhlas jako jeden ze stimulů efektivní společné činnosti" (Kasíková, 1997, s. 28). Naše kultura je však charakterizována jako kultura nevměšování, jasných pravd nebo případně předstírané souhry (Lazarová, Pol, 1999).

Do tématu provádění vlastního hodnocení škol a profesního rozvoje učitelů, jako nezbytné podmínky zvyšování kvality škol, spadá i odborná diskuse, daná rozporem dvou přístupů, charakterizovaných pojmy: *profesní růst* a *kariérní postup*. Naší ambicí není tyto koncepce a varianty hodnotit, nicméně považujeme za nezbytné je zmínit, protože dopad do ohodnocení práce učitelů a jejich motivace k vlastnímu odbornému rozvoji je zde velký.

O profesních standardech a kariérních systémech pro učitele se u nás diskutuje od 90. let minulého století. První seriózní pokus o vytvoření profesního standardu učitele, jako základu kariérního systému, je spojen se jménem Jaroslavy Vašutové již v roce 2001. Tento standard u nás nebyl uveden do života, byl ale využit na Slovensku při tvorbě kariérního systému v letech 2006 - 2010 (Vašutová, 2001).

V letech 2008 – 2009 probíhal projekt MŠMT ČR Standard kvality v profesi učitele, v jehož rámci byl dán profesní veřejnosti prostor k zásadnímu podílu na jeho tvorbě. Po druhém kole veřejné diskuse byla – po změně na postu ministra – příprava standardu zastavena.

V návrhu Standardu kvality profese učitele byla definována struktura požadavků na výuku učitele od plánování, přes zajištění vhodného prostředí pro výuku, řízení výukového procesu, přes hodnocení žáků a reflexe výuky

samotným učitelem. Do návrhu standardu byl zahrnut i kontext výukového procesu, tedy spolupráce s kolegy, resp. utváření profesních či předmětových skupin, spolupráce s rodiči a širokou veřejností atd.

Dané téma se následně řešilo v rámci již dříve zmiňovaného projektu Cesta ke kvalitě, který partnersky realizoval Národní ústav pro vzdělávání a Národní institut pro další vzdělávání v letech 2009 – 2012, jako *Rámec profesních kvalit učitele* - podpora profesionalizace učitelské profese a podpora profesního rozvoje učitelů.

Rámec profesních kvalit učitele byl vypracován pro podporu profesionalizace učitelské profese a podporu profesního rozvoje učitelů. Rámec je zaměřen na komplexní sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů. Vymezuje charakteristiky "vynikajícího" učitele, který se má stát metou jak pro začínající, tak zkušené učitele. Právě zde se poprvé objevuje termín *mentor*, který se začínajícími i zkušenými učiteli úzce spolupracuje na jejich dalším rozvoji (kol. autorů, Cesta ke kvalitě, 2012).

Tématu profesního růstu a kariérního systému se v březnu 2012 začal věnovat Národní institut pro další vzdělávání, který zahájil realizaci projektu s názvem Kariérní systém. Kritika ze strany Akreditační komise ČR, profesních sdružení a asociací vyústily v zapojení pedagogických fakult do činnosti v projektu Kariéra, kde vzniklo dvacetičlenné konsorcium, které koncepčně zaštiťovalo a koordinovalo zapojení odborníků z pedagogických fakult. Jejich zásadním úkolem přitom bylo najít takovou podobu kariérního systému a standardu, která by postihovala klíčovou oblast činnosti učitelů, tj. jejich práci se žáky ve školní třídě a její kvalitu.

Z důvodu koncepčních rozporů fakulty svoji práci na tvorbě standardu ke konci roku 2013 ukončily a byl publikován původní návrh Národního institutu pro další vzdělávání. Otázkou tedy zůstává, nakolik je (a musí být) profesní učitelský rozvoj podmínkou kariérního postupu.

Jak jsme již několikrát zmínili, škola je tak dobrá, jak dobří jsou její učitelé. Bez jejich vnitřní motivace a následného ohodnocení jejich práce není možné budovat *profesní společenství*. Tím celý systém provádění vlastního hodnocení školy s cílem neustálého zvyšování kvality školy, dostává vážnou trhlinu.

5.3 Škola jako učící se organizace

Vlastní hodnocení školy je východiskem k získávání informací o potřebných rozvojových oblastech školy a bytostně tak souvisí s tématem profesního rozvoje učitelů a budování jejich kooperativních společenství. S tím pak úzce souvisí další termín, který se v oblasti školství začíná prosazovat, a to termín *učící se organizace*. Tento pojem byl pro organizaci - školu - použit již v řadě pedagogických studií v zahraničí i u nás, nicméně jeho hlubší rozpracování nás teprve čeká.

Při řešení vztahu "školy jako učící se organizace" a "profesního společenství učitelů" jsme zvolili přístup, kdy se vytvářením a rozvojem "profesních společenství učitelů" postupně buduje "škola jako učící se organizace". Z vlastní praxe víme, že dílčí úspěchy a pozitivní výsledky ze společné práce učitelů zvyšují jejich motivaci a angažovanost při dalších, náročnějších krocích v procesu zvyšování kvality a rozvoje školy jako celku. Jsme si však vědomi toho, že na danou problematiku je možné nahlížet z jiného úhlu pohledu a zvolit odlišný přístup.

O rozvoj konceptu učící se organizace se zasloužil zejména Peter Michael Senge, americký vědec v oboru managementu, přednášející na Massachusetts Institute of Technology (MIT). Ve svých dílech popisuje detailně teoretické předpoklady a postupy, ale i praktické kroky budování učící se organizace. Základ k tomu položil ve své knize "Pátá disciplína" již v počátku 90. let minulého století svým konceptem "kontinuální inovace", označovaným z pohledu organizační kultury právě termínem "koncept učící se organizace" (Senge, 1990). Ten předpokládá, že pokud chtějí organizace uspět v současném

(i budoucím) dramaticky se měnícím prostředí, musí se stát dostatečně flexibilními a adaptabilními a musí dokázat rychle a účinně reagovat na změny. Za klíčový atribut těchto schopností je označována právě schopnost učit se - na úrovni jednotlivců, týmů i celých organizací.

V oblasti zvyšování kvality škol a podpory jejich rozvoje k *učící se organizaci*, je významným příspěvkem projekt holandských autorů Ervina Safarjana, Goofa Buijse a Silvie de Ruiter, kteří v rámci celoevropského projektu "Online manual SHE pro školy" (Pět kroků ke škole podporující zdraví) publikovali myšlenky, které představují základní principy vzniku učící se organizace: docílit, aby se snaha školy k udržení či rozvoji profesní úrovně hluboce zakořenila v její kultuře (Safarjan, Buijs a de Ruiter, 2013).

Jak uvádí u nás Tomáš Janík a kol. základním posláním formálního vzdělání není pouze zajistit, že se žáci naučí, ale že se naučí učit. Tento jednoduchý posun ze zaměření na výuku k zaměření na učení, má pro školy hluboké důsledky. Jak však sledovat a vyhodnocovat individuální pokrok žáků? A jak vyhodnocovat svůj vlastní pokrok v práci s jednotlivými žáky? Pokud si škola vytkne za cíl sledovat a vyhodnocovat pokrok učitele i žáka, získává základ pro rozvoj a zlepšování v této oblasti. Pro tuto iniciativu pak musí získat všechny učitele školy, kteří pak mohou společně řešit otázky jako:

1. Co chceme, aby se každý se žák naučil? Jak to promítneme do svých vlastních profesních cílů?
2. Jak zjistíme, že se to naučil? Jak budeme reagovat, když se žákovi nebude dařit?
3. Jaká přijmeme opatření, aby byl žák ve vzdělávacím procesu úspěšnější? Jak tato opatření způsobí, že učitel bude v pedagogickém procesu úspěšnější? (Janík a kol., 2010).

Podle našeho názoru, je třeba odpovědi na takové a podobné otázky řešit týmově, v kooperativně fungujícím společenství, pro které je typická

schopnost neustálého osvojování si, sdílení a využívání nových, inovativních znalostí a dovedností. Díky tomu získává škola schopnost realizace průběžných změn - změny se stávají její přirozenou součástí.

V naší odborné literatuře k tomu uvádí např. Dana Pokorná a Kateřina Ivanová hlavní principy učící se organizace:

1. Jasná vize a cíle organizace a směřování veškerých aktivit, tedy i způsobu a obsahu učení k ní.
2. Kvalitní lidské zdroje, péče o ně, vytváření kvalitních pracovních podmínek a podmínek pro učení jako nezbytný požadavek funkční učící se organizace.
3. Osobnost zaměstnanců, navozování změn v jejich myšlení díky pozitivnímu způsobu myšlení manažerů.
4. Týmová spolupráce spolu s otevřenou komunikací. Podmínkou je, že ji přijmou všichni zaměstnanci v organizaci.
5. Vyjasnění způsobu nakládání s informacemi, které zaměstnanci vyprodukují, shromáždí a které používají.
6. Vymezení, co vše je možno v nejširším pojetí učením nazývat, jaké má učení podoby a zásady. Učící se organizace využívá právě podoby, které nejsou součástí tradičního pojetí učení v učebnách (Pokorná, Ivanová, 2010).

Mezi významné příspěvky k tématu učící se organizace u nás lze zařadit i kapitoly projektu Cesta ke kvalitě od Hany Košťálové, Jany Štybnarové a Jany Vašťatkové Poláchové, které spojují koncept učící se organizace s učením ze zkušeností a evaluační činností školy. Navazují a rozvíjí tak koncept učení z "jedné smyčky po trojitou" od Milana Pola (2008) a učící se organizace podle Davida Dibbona: "Učící se škola je taková škola, která vykazuje sofistikovaný, mnohostranný, flexibilní a ve škole pevně integrovaný systém učení. Je pevně zakotvený ve vůdčích hodnotách dominující kultury

školy.“ (Dibbon, 2004, s. 27).

Koncept učící se organizace jednoznačně směřuje k neustálému inovativnímu přístupu, tedy k implementaci změn do organizace, vycházejících z potřeb vnitřního prostředí, ale, a to je důležité, i z požadavků vnějšího prostředí. Analýza řady zahraničních i tuzemských textů k danému tématu ukazuje, že školy jako učící se organizace bývají typicky spojovány se specifickým druhem chování:

- Do centra pozornosti staví žáky a mnohostrannou podporu jejich učení. Především jejich učení je jádrem školy jako učící se organizace, a proto se zdůrazňuje potřeba různými způsoby je široce začleňovat do školního života, iniciovat a rozvíjet učení a spolupráci dospělých a žáků.
- Jednají s učiteli jako s odborníky. Jsou proti standardizaci žáků a proti pojetí vyučování jako věci rutiny. U učitelů zdůrazňují primární význam znalosti žáka a zákonitostí jeho vývoje, ovládnutí řady pedagogických postupů. Důvěřují svým učitelům, že rozhodují ku prospěchu žáků.
- Snaží se vytvářet podmínky pro co možná nejkvalitnější další vzdělávání učitelů. Vycházejí z přesvědčení, že máme-li očekávat změnu v učení žáka, musejí školy více dbát na učení učitelů a více do něj investovat. Zdůrazňují celoživotní učení pro všechny ve škole.
- Povzbuzují učitele k tomu, aby se ujímali rolí učitelských lídrů a participovali na rozhodování o chodu školy jako celku – v takových případech jsou úspěšní ředitelé v určitém smyslu „lídry lídrů“.
- Podporují spolupráci v zájmu zvyšování kvality práce a to hlavně důrazem na normy spolupráce a stálého zdokonalování, při současném respektu k individualitě žáků a učitelů.
- Dbají na vhodné zapojování nových členů organizace do školního chodu a snaží se rozvíjet jejich potenciál.
- Úspěšně působí v rámci vnějšího prostředí. Školy, jako učící se organizace, jsou významnou součástí řady vnějších kontextů.

- Snaží se prosazovat celostní pohled na školu. Usilují o změnu toho, co je důležité – učící se organizace jdou za rámec změn prvního řádu a snaží se o změny druhého řádu.
- Věnují pozornost i zdánlivě drobným a méně významným věcem řízení každodenního chodu školy.

Z výše uvedeného vyplývá, že koncept učící se organizace je již z literatury poměrně dobře znám, avšak v praxi se většinou setkáváme s tím, že se jedná spíše o jakousi metu či výzvu, ke které školy teprve směřují.

Zásadní vliv a odpovědnost za rozvoj a zdokonalování práce školy má její vedení, to za dění ve škole odpovídá i dle platných zákonů. Zvyšovat kvalitu školy však její vedení nemůže bez vysokého zapojení učitelů do procesů rozvoje školy, do svého vlastního rozvoje a do spolupráce s ostatními učiteli. Rolí vedení je pak pro společnou práci učitelů vytvářet podmínky, motivovat je, podporovat a oceňovat, a jít jim také osobním příkladem.

Abychom zjistili skutečný stav našich středních škol na jejich cestě od provádění vlastního hodnocení přes rozvoj profesních společenství učitelů k budování školy jako učící se organizace, provedli jsme samostatné empirické šetření, jehož výsledky mohou v tomto směru sloužit jako inspirace pro další koncepty a aktivity.

6. SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části předkládané práce jsme nejdříve definovali její hlavní a dílčí cíle a věnovali jsme se rozboru různých pojmů, které se v tématu autoevaluace škol používají. Protože zásadní otázkou je pro nás vnitřní obsah procesu zlepšování výchovně vzdělávacího procesu, ne jeho samotné pojmenování, přiklonili jsme se k používání pojmu *vlastní hodnocení školy* jako ekvivalentu termínu *autoevaluace,* a to i s respektem k současné legislativě.

Podrobněji jsme v teoretické části popsali vybrané systémy řízení kvality a evaluační nástroje, které jsou ve školní praxi více či méně používané. Popsané evaluační nástroje k posouzení kvality škol poskytují většinou pouze dílčí pohled na efektivitu a kvalitu všech činností a procesů ve škole, proto si některé školy najímají i externí instituce, které jim zjištění o stavu školy dělají tzv. "na míru".

Dovolíme si zde vyjádřit vlastní názor, že žádná externí metoda nemůže nahradit vlastní interní sledování, komplexně pojatý sběr informací a dat, který jediný může vést k takovému vyhodnocení, na jehož základě je možné stanovit srozumitelný a reálný plán dalšího rozvoje, a následně ho i realizovat.

Dynamika změn a akcelerace vývoje neustále zvyšují nároky na kvalitu a efektivitu vzdělávacího systému a práci škol. Protože pro kvalitativní rozvoj školy a jejího vzdělávacího procesu je klíčová kvalita jejího pedagogického sboru, věnovali jsme značnou pozornost stavu teoretického i empirického bádání v oblasti rozvoje pedagogů. Způsob jejich rozvoje prostřednictvím vzájemného učení, spolupráce a organizované kooperace jsme shrnuli pod název *profesní společenství učitelů*.

Profesní společenství učitelů považujeme za jeden ze základních předpokladů vzniku a budování škol jako *učících se organizací* - škol, které

dokáží dostatečně rychle a účinně reagovat na dramatické změny ve všech oblastech našeho života. Současně s tím jsme popsali řadu metod, které lze na této cestě v praxi škol využít.

Vzdělávací systém nemůže být lepší než učitelé, kteří ho tvoří - učitelé jsou nositeli kvality a profesionality ve vzdělávacím procesu. Rozhodující vliv na to, jak dobře škola pracuje, však závisí zejména na tom, kdo ji vede. Schopné vedení školy a angažovaní učitelé jsou těmi, kteří mohou celý vzdělávací proces zlepšovat. Pro motivaci pedagogů k jejich neustálému rozvoji je zapotřebí vstřícný postoj vedení školy, pozitivní motivace všech pedagogů a jejich následné ocenění. To vše se musí opírat o relevantní informace a data.

Jedině systematické, opakované a komplexně pojaté *vlastní hodnocení školy* může potřebná data školám poskytnout, a tím jim umožnit dosahovat skutečné a trvalé zlepšení, umožnit všem žákům plně rozvinout svůj potenciál získávání dovedností, znalostí, vědomostí a postojů a motivovat je k celoživotnímu vzdělávání.

Jak jsme již uvedli výše, klíčovou roli ve způsobu provádění vlastního hodnocení školy, využívání evaluačních nástrojů i v motivaci učitelů k jejich profesnímu růstu sehrává management školy - tomuto tématu jsme se podrobněji věnovali v empirickém výzkumu, kde jsme zjišťovali, nakolik názory vedení různého typu škol ovlivňují způsob provádění vlastního hodnocení školy, používané nástroje, či intenzitu zapojení učitelů do neustálého zlepšování školy jako předpokladu jejich vlastního rozvoje.
Postupy a výstupy empirické části práce jsou uvedeny v následujících kapitolách.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části disertační práce jsme popsali východiska k provádění efektivního a účinného vlastního hodnocení škol, jeho nástroje a postupy, formování profesních společenství a postupů k budování škol jako učících se organizací. Studium literatury, zkušenosti z vlastní pedagogické činnosti a podnikatelské praxe (vedení soukromé školy), dílčí výsledky výzkumu z projektu Cesta ke kvalitě a splnění teoretických cílů práce, pak vedly k potřebě provedení vlastního empirického výzkumu, ve kterém jsme chtěli zjistit, jak je provádění vlastního hodnocení školy a zapojení učitelů do něj ovlivněno přístupem vedení školy.

Ředitel/ka školy je v procesu zvyšování kvality vzdělávání klíčovou osobou a má zásadní vliv na motivaci učitelů směrem k jejich dalšímu profesnímu růstu. Zajímalo nás, zda se liší přístup k provádění vlastního hodnocení škol dle velikosti školy, jejího typu, délky praxe ředitele apod. Tyto okruhy zájmu předurčily výzkumnou metodologii.

7. METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem této části práce je popsat cíle výzkumu, výzkumný problém, výzkumné otázky a pracovní hypotézy, použité metody a techniky sběru dat, způsob výběru a oslovení výzkumného vzorku, etapy výzkumu, způsob provedení analýzy dat a jejich interpretace včetně způsobu formulování závěrů a diskuse.

Při plánování empirické části předkládané práce bylo stanoveno provedení kvantitativního empirického výzkumu prostřednictvím techniky dotazování. Jeho cílem bylo zjistit aktuální stav provádění vlastního hodnocení na středních školách v České republice. V průběhu práce a po ukončení první etapy sběru dat, jsme konstatovali, že získané výsledky, a zejména uvedené komentáře, vybízí k hlubšímu poznání dané problematiky, souvislostí a názorů, které nebylo možné dotazníkovým šetřením pokrýt. Proto bylo rozhodnuto o provedení druhé fáze - kvalitativního výzkumu, a to prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s řediteli vybraných škol, u kterých byl předpoklad poskytnutí otevřených a upřímných odpovědí (v literatuře je často používán výraz "interview", v naší práci jsme se drželi českého ekvivalentu "rozhovor").

Vzhledem k zaměření výzkumu a snaze dostat se hlouběji k vybraným problémům vlastního hodnocení školy, byl tak pro empirickou část práce použit smíšený design výzkumu. Ten kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístupy, metody a techniky sběru dat a analýz. Jak upozorňuje Miroslav Disman, kvalitativní a kvantitativní výzkum je třeba chápat jako komplementární součást poznávacího procesu. Zatímco kvalitativní výzkum nám pomáhá porozumět pozorované realitě, kvantitativní výzkum testuje validitu tohoto porozumění (Disman, 2002).

7.1 Cíl výzkumu, výzkumný problém a výzkumné otázky

Cíl empirického výzkumu vychází z teoretické části práce, ve které byl podrobně popsán proces vlastního hodnocení škol, jako nezbytný předpoklad jejich kvalitativního rozvoje. Byl rovněž popsán způsob budování škol jako učících se organizací prostřednictvím rozvoje pedagogů a jejich profesních společenství. Nyní nás zajímalo, jaká je na našich středních školách realita, jak vlastní hodnocení skutečně probíhá.

Cíl jsme definovali takto:

Cílem empirického výzkumu je zjistit, jaký je aktuální stav v provádění vlastního hodnocení na středních školách, a zda existují rozdíly v názorech vedení škol na jeho provádění a zapojení pedagogů do něj, dle vybraných charakteristik.

Před zahájením empirického šetření byl také vymezen výzkumný problém, tedy to, co chceme šetřit a které otázky následně zodpovědět:

Jak je provádění vlastního hodnocení školy a zapojení učitelů do jeho procesu ovlivněno názorem vedení škol dle velikosti obce a školy, typem zřizovatele a vlastním zaměřením školy.

Z takto pojatého problému vyvstaly k dalšímu řešení následující výzkumné otázky:

1) Jaká je frekvence provádění vlastního hodnocení školy na středních školách?
2) Jaké jsou nejčastěji používané nástroje vlastního hodnocení škol?
3) Jaký je názor vedení škol na potřebu a přínos vlastního hodnocení?
4) Jaký je názor vedení škol na zapojení externích subjektů do vlastního hodnocení škol?

5) Jaký je názor vedení škol na zapojení učitelů do procesu tvorby, realizace a vyhodnocení práce školy?

Otázky 1) a 2) směřovaly ke zjištění stavu provádění vlastního hodnocení, otázky 3) - 5) pak ke zjištění názorů vedení školy na průběh procesu vlastního hodnocení školy.

Všechna zjištění byla posouzena z hlediska:

- typu a charakteru školy,
- velikosti obce/města, kde škola působí,
- velikosti školy,
- délky působení respondenta na dané škole.

Pro kvantitativní část výzkumu jsme definovali pracovní hypotézy, které měly být dotazníkovým šetřením potvrzeny nebo vyvráceny:

1. Ve školách, kde má ředitel pozitivní názor na provádění vlastního hodnocení školy, jsou do jeho procesu ve větší míře zapojeni i další pedagogičtí pracovníci.
2. Na soukromých školách je zapojení dalších pedagogů do vlastního hodnocení školy větší než na školách státních.
3. Největší zapojení učitelů do vlastního hodnocení školy je v menších školách (do 25 učitelů).

Při formulování výše uvedených pracovních hypotéz byla dodržena kritéria, kdy hypotéza, jako vědecky zdůvodněný předpoklad o dosud neznámé skutečnosti, je podmíněný výrok o vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými:

- jsou formulovány tak, aby byly empiricky ověřitelné,
- jsou v oznamovací větě a uvádějí do vztahu proměnné s proměnnými,
- obsahují výroky o vztazích mezi proměnnými.

7.2 Metody a techniky sběru dat v kvantitativním výzkumu

Kvantitativní fáze výzkumu probíhala metodou dotazování ve dvou etapách.

I. etapa se uskutečnila v dubnu až květnu 2014 při Valné hromadě Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska (odpovědělo 19 respondentů), Valné hromadě Asociace vyšších odborných škol (odpovědělo 41 respondentů spojených VOŠ se SŠ) a mailingem na cíleně vybrané střední školy (odpovědělo 49 respondentů). Celkem bylo získáno 109 dotazníků, z nichž jeden nebyl vyplněn vůbec a jeden jen částečně s komentářem, že vlastní hodnocení již není povinné, a proto ho nedělají. Do statistického zpracování tak bylo zahrnuto 107 vyplněných dotazníků.

Smyslem této etapy bylo mimo jiné ověřit validitu celého výzkumu, zjistit, zda jsou cíle výzkumu relevantní s dosaženými výsledky, tedy zda pomocí zvolené techniky sběru dat měříme to, co se měřit má. Po vyhodnocení I. etapy jsme konstatovali, že zvolená metoda dotazování a následné komparace a analýzy jsou validní.

Reliabilita, neboli spolehlivost a stálost použité metody, byla ověřena opakováním dotazníkového šetření v jeho II. etapě. Bylo zjištěno, že při opakovaném měření dosahujeme stejné výsledky, tedy zvolené metody považujeme za reliabilní.

II. etapa proběhla v únoru až dubnu 2015. V tomto případě bylo k umístění dotazníku využito aplikace survio. Následným mailingem byly osloveny školy dle seznamu středních škol na www.msmt.cz a Ústavu pro informace ve vzdělávání (377 adres) s žádostí o vyplnění dotazníků a případné zapsání komentářů. V daném termínu (14 dnů) bylo vyplněno 102 dotazníků, tj. 27 % z oslovených škol. Tuto návratnost považujeme za standardní. Rozložení výzkumného vzorku dle identifikačních znaků (zřizovatel, velikost školy,

velikost obce, zaměření školy) odpovídalo rozložení škol na trhu. Získané výsledky tak považujeme za reprezentativní.

Výzkumný vzorek byl o velikosti 211 respondentů, do statistického vyhodnocení bylo zahrnuto 209 dotazníků, což činí 55,4 % z celkového počtu oslovených respondentů.

V dotazníkovém šetření byly, kromě základní identifikace respondenta, zahrnuty otázky v různých variantách odpovědí - uzavřené otázky s nutností výběru jedné z nabízených odpovědí, polootevřené s předem stanovenými variantami a možností doplnění pomocí varianty "jiná odpověď" a otevřené otázky pro volbu volné odpovědi.

Otázky v dotazníku byly rozděleny do tří částí, tvořící samostatné logické celky:

1) identifikační otázky o škole a respondentovi,
2) otázky na faktické zjištění stavu provádění vlastního hodnocení školy,
3) otázky ke zjištění názoru vedení školy na smysl a přínos vlastního hodnocení, zapojení učitelů do jeho tvorby, realizace, vyhodnocení atd.

Dotazník byl anonymní a byl uveden osobním oslovením a dopisem autorky, ve kterém byl vysvětlen důvod a cíl práce a respondenti byli požádání o své odpovědi jako o významný příspěvek k řešení problematiky vlastního hodnocení škol:

Vážená paní kolegyně/vážený pane kolego,

jsem jedna z Vás a sama dobře vím, jak se na školách zvyšuje administrativní zátěž. I přesto si Vás dovoluji požádat o vyplnění tohoto krátkého dotazníku, který je zaměřen na autoevaluační procesy ve Vaší škole a spolupráci učitelů. O spolupráci v rámci profesního společenství učitelů se hodně mluví, vyžaduje se, ale prozatím o ní málo víme.

Výzkum je prováděn v rámci mé disertační práce, která by měla vyústit ve zjištění a případná doporučení pro externí evaluátory tak, aby se administrativní zátěž pro školy snížila. Snažila jsem se dotazník udělat tak, abyste mohl/a především zaškrtávat na škále. Zároveň však prosím o komentář, a pokud byste neměl/a čas na komentování, alespoň prosím udělejte znaménko (K) tam, kde by to za komentář stálo. Plánuji také rozhovory s řediteli škol a toto znaménko mě bude orientovat na oblasti, kde se mám více ptát. Dotazník je anonymní. Jeho výsledky budou sloužit jako součást informací o možnostech a formách spolupráce učitelů na našich školách v oblasti vlastního hodnocení školy (VHŠ).

Děkuji za případnou ochotu se mnou uvažovat nad učitelskou profesí a o tom, co je pro ni přínosem.

PhDr. Dana Čapková, jednatelka
PB - Vyšší odborná škola a Střední škola managementu, s.r.o., Praha

Závěrem dotazníku bylo uvedeno poděkování:
Děkuji Vám za Váš čas a energii věnované tomuto dotazníku. Věřím, že mi získané informace pomohou v dalším přemýšlení o možnostech a formách spolupráce profesního společenství učitelů v našich školách v rámci vlastního hodnocení školy.
Dana Čapková
Celé znění dotazníku je uvedeno v příloze 1.

Velmi cenné jsou nejenom samotné odpovědi, které respondenti ve formuláři zaškrtávali, ale zejména doplňující informace a komentáře, které uvádíme v následujících pasážích samostatně a byly inspirací pro okruhy otázek při hloubkových polostrukturovaných rozhovorech.

7.3 Metody a techniky sběru dat v kvalitativním výzkumu

Kvalitativní fáze výzkumu byla realizována po zpracování výsledků dotazníkového šetření a probíhala v průběhu května a srpna 2015. Vzhledem k tomu, že celé téma provádění vlastního hodnocení školy, zapojování učitelů do procesu zlepšování, jejich motivace a oceňování za jejich angažovanost a přínos ke kvalitě školy atd. jsou velmi těžko měřitelné, a současně silně závislé na osobním postoji ředitele/ky školy, zvolili jsme jako vhodný sběr dat hloubkový polostrukturovaný rozhovor s vybranými řediteli středních škol. Ten nám umožnil nejen zjistit názory na danou problematiku vlastního hodnocení škol a zapojení učitelů do něj, ale také jejich příčiny, důvody, zkušenosti a vysvětlení, či návrhy a doporučení na řešení.

Podkladem pro okruhy otázek pro hloubkový polostrukturovaný rozhovor se stala nejenom jednotlivá zjištění z dotazníkového šetření, ale zejména komentáře uvedené u jednotlivých otázek.

Vybrali jsme vzorek 8 respondentů - ředitelů středních škol, u kterých jsme předpokládali, že jejich odpovědi budou otevřené, nezkreslené a současně vysoce odborné. Získali jsme tak velmi detailní informace o postojích, motivech a vztazích k vlastnímu hodnocení školy, k rozvoji učitelů, k roli externích orgánů apod., které by dotazníkovým šetřením nebylo možné získat.

Při přípravě rozhovorů byl využit pyramidový model Toma Wengrafa, který popisuje způsob přípravy rozhovoru tzv. shora dolů. Hlavní výzkumnou otázku (Central Reserch Question - CRQ) rozděluje na řadů teoretických otázek (Theory Questions - TQ) a následně na konkrétní otázky pro daný rozhovor a (Interview Questions - IQ) sledování neverbálních projevů (Interview Interversion - II). Model CRQ - TQ - IQ/II mi umožnil držet se hlavního směru zjišťování, ale také získat a zaznamenat rozšiřující otázky a témata pro další práci (Wengraf, 2004).

Při hloubkových polostrukturovaných rozhovorech byly nejdříve zjišťovány shodné vstupní údaje o respondentech (typ a velikost školy atd.),

následně pak byly pokládány otázky, jejichž smyslem nebylo zjistit jen "výsledky", ale zejména důvody pro ta či ona tvrzení, pochopení způsobů uvažování ředitelů a jejich argumentace, a naslouchání vyprávění a příběhů z jejich praktického života. Připravené schéma rozhovorů bylo v jejich průběhu přizpůsobováno spontánním reakcím respondentů.

Všechny rozhovory jsem vedla s vybranými řediteli škol osobně. Protože všichni ředitelé odmítli nahrávání rozhovoru na diktafon, pořizovala jsem si v průběhu rozhovoru a se souhlasem respondentů stručné poznámky. Tam, kde by zápis "rušil" myšlenkový proces respondenta, jsem poznámky a záznamy prováděla až po ukončení rozhovoru. Riziko subjektivního zkreslení získaných odpovědí jsem se snažila eliminovat vytvořením záznamu v co nejkratší době po provedení rozhovoru a jejich vědomou kontrolou. Získané informace se tak staly významnou inspirací pro moji další práci v této oblasti.

Po získání dat jsme posoudili možnosti analytických technik, zejména jednotlivých typů kódování, jak je uvádí ve své práci Roman Švaříček a Klára Šeďová:

a) Otevřené kódování - vytvoření pojmů, které označují jednotky textu. Jde o přidělení jmen jevům, které jsou následně kategorizovány, tedy seskupovány podle příslušnosti ke stejnému jevu.
b) Axiální kódování - navazuje na otevřené kódování, jeho cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi.
c) Selektivní kódování - zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh. Výsledkem je identifikace klíčových kategorií (proměnných) a vztahů mezi nimi, tedy formulování nové teorie (Švaříček, Šeďová, Praha, 2007).

Postupně jsme prošli i další možné kroky v analýze dat, jako je technika vyložení karet, kontrastování, tvorba kostry příběhu a nakonec i psaní

výzkumné zprávy. Tomu jsme nakonec věnovali nejvíce času a pozornosti, což vyústilo v řadu dalších otázek a témat pro další výzkumnou činnost. Podrobněji se o tom zmiňujeme v kapitole *8.2 Výsledky kvalitativního výzkumu*.

8. ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole budou postupně předkládány výsledky zjištění z kvantitativní i kvalitativní fáze výzkumu. U zpracování kvantitativního dotazníkového šetření bylo použito statistického vyhodnocení, doplňující informace a komentáře uvádíme v samostatných pasážích. Samostatně jsou uvedeny výsledky a výstupy z hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které tvořily kvalitativní fázi výzkumu.

U každé otázky v části zjišťování názorů respondentů (otázky č. 5 - 18) je uvedena krátká interpretace. Tam, kde je to relevantní, jsme si dovolili uvést i návrhy, jak je možné danou oblast řešit. U kvalitativní části výzkumu je interpretace již součástí popisu jednotlivých zjištění, uvedenými pod body 1-11.

8.1 Výsledky kvantitativního výzkumu

Po získání odpovědí z dotazníkových šetření byla provedena analýza kvantitativních dat - třídění 1. stupně. Získaná data v absolutních číslech i relativních četnostech (%) jsou interpretována u jednotlivých otázek a doplněna grafickým vyjádřením.

Tam, kde to bylo relevantní, byly vyhodnoceny ukazatele středních hodnot - aritmetický průměr a modus (nejčastěji se objevující číslo odpovědi). Další statistické ukazatele, jako medián, variační rozpětí, rozptyl nebo směrodatná odchylka nebyly pro tuto práci vzhledem k velikosti výzkumného vzorku vyhodnoceny jako relevantní.

V celém dotazníku a zde při jeho hodnocení používáme pro termín vlastní hodnocení školy zkratku VHŠ.

8.1.1 Identifikace respondentů, resp. škol

Po úvodním odstavci předkladatelky s vysvětlením důvodů a žádostí o vyplnění dotazníku, následovala série otázek ke zjištění, kdo jsou respondenti, resp. školy, které se zapojily do empirického šetření, s cílem následně zjistit a vyhodnotit vliv těchto proměnných na subjektivní názor na VHŠ a ověření stanovených hypotéz. Do této kategorie otázek zahrnujeme i závěrečnou otázku k identifikaci toho, kdo dotazník vyplňoval.

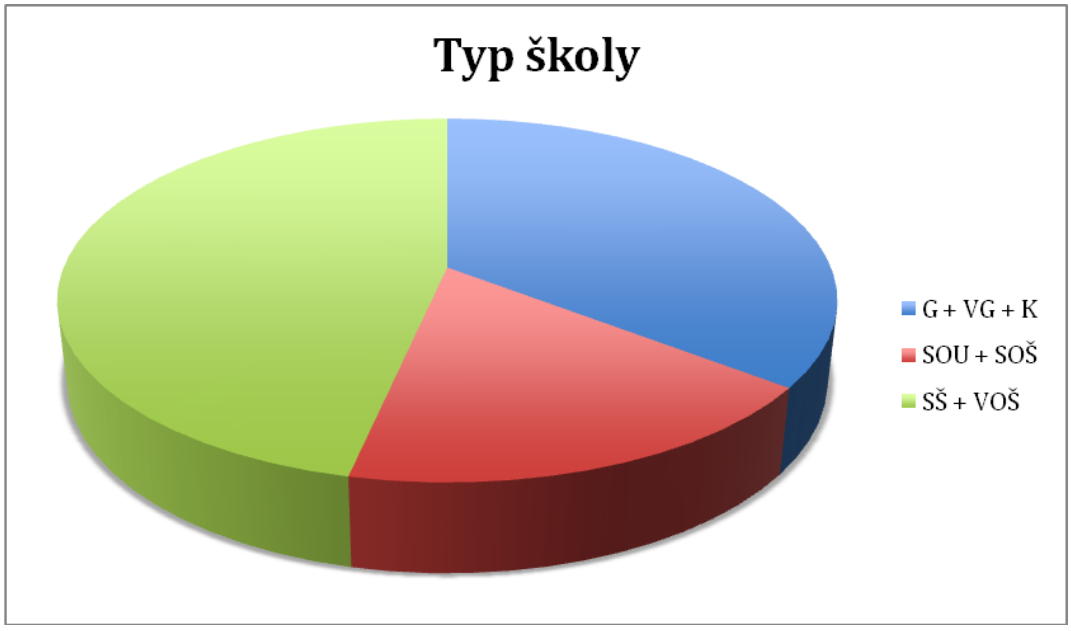
a) Škola, na které učím:

Pro zjištění typu školy byla zpracována "nabídka" v podobě 6 variant, které pokrývají zkoumanou škálu středních škol a u kterých respondenti zaškrtli políčko s odpovídající variantou. Varianty:

Gymnázium☐ Víceleté gym.☐ Konzervatoř☐ SOU☐ SOŠ☐

SŠ spojená s VOŠ☐

Nejčastěji zastoupeným typem školy (47 %) byly střední školy spojené s vyššími odbornými školami. Střední odborné školy s učilišti a gymnázia s víceletými gymnázii pak byly zastoupeny téměř shodně - SOŠ a SOU 37 %, gymnázia 35 %.



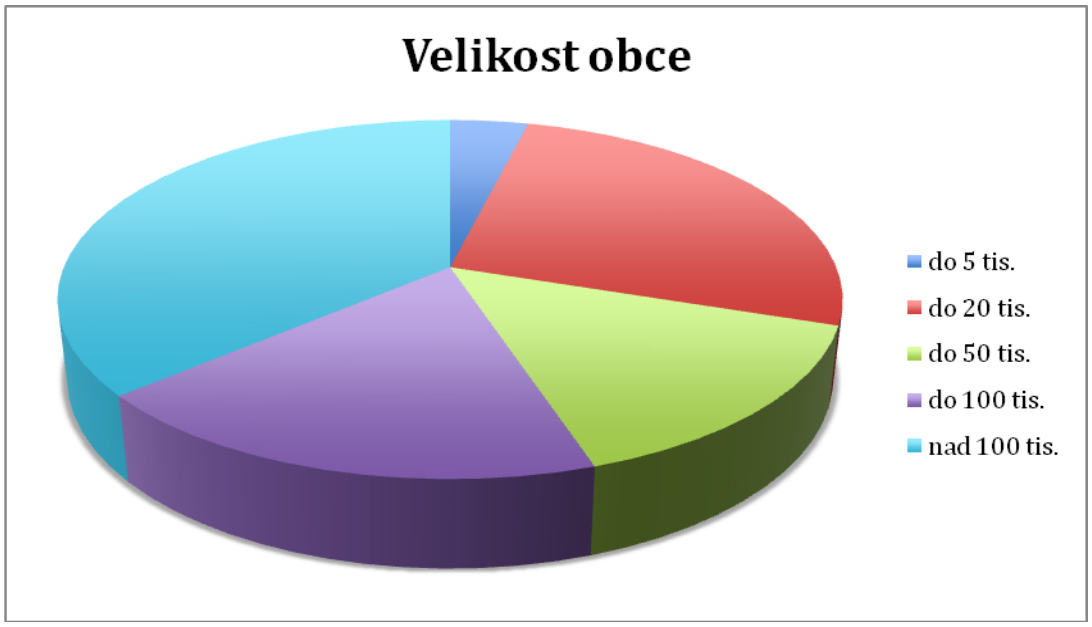
graf č. 1

b) Škola se nachází v obci s počtem obyvatel:

Pro snadnější identifikaci a vyhodnocení odpovědí byla vytvořena následující nabídka odpovědí:

do 5 000 ☐ do 20 000 ☐ do 50 000 ☐ do 100 000 ☐ nad 100 000 ☐

Nejčastěji odpovídali respondenti, jejichž školy se nacházejí ve velkých městech nad 100 000 obyvatel (36 %). Poté následovaly školy z obcí do 20 000 obyvatel, nejmenší zastoupení v našem výzkumném vzorku měly školy z obcí do 5 000 obyvatel.



graf č. 2

c) Typ školy dle zřizovatele:

soukromá ☐ státní ☐ církevní ☐

Zajímalo nás, zda existuje vztah mezi názorem na provádění vlastního hodnocení školy a zapojení učitelů do něj s ohledem právě na typ školy dle zřizovatele, zejména jde-li o školu soukromou nebo státní.

Zastoupení respondentů ze státních, soukromých či církevních škol v podstatě odpovídá standardnímu rozdělení dle seznamů MŠMT ČR: 81 % státní školy, 15 % soukromé školy a 3 % školy církevní. Z důvodu velmi malého vzorku škol církevních, které jsou rovněž zřizovány soukromými nestátními subjekty, jsme tyto školy přiřadili ke školám soukromým a v dalších výsledcích již samostatně nevystupují.

Výsledky uvedené v další části ukazují, že typ školy dle zřizovatele je pro vztah k VHŠ rozhodující.

graf č. 3

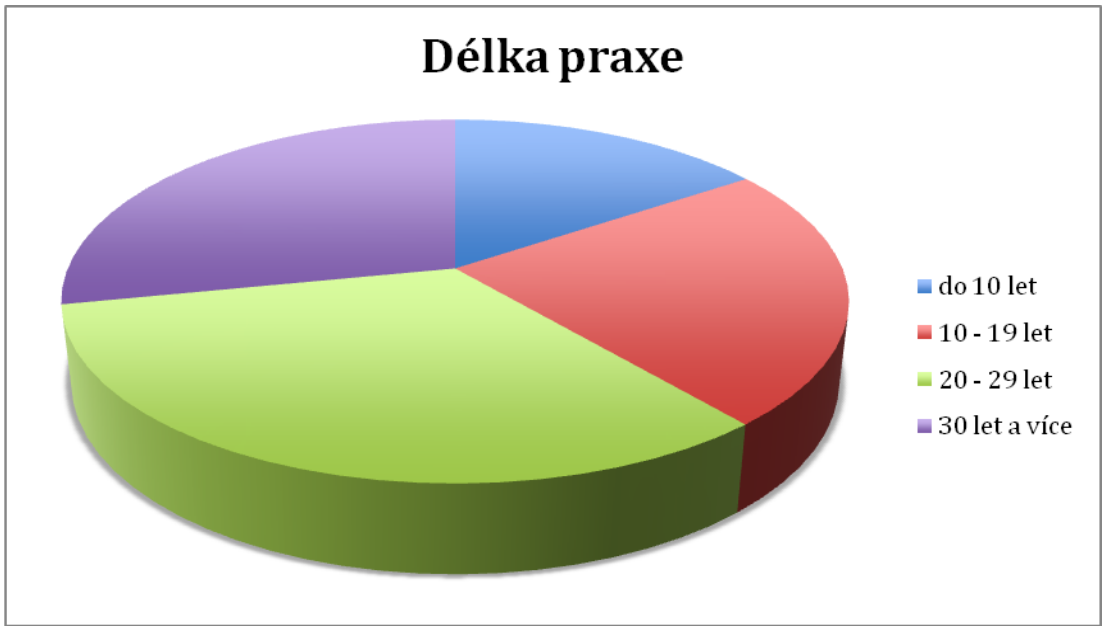
d) Praxe na dané škole:

Další zjišťovací otázkou, pomocí které byly následně ověřovány hypotézy, byla délka praxe na dané škole toho, kdo dotazník vyplňoval. Ověřovalo se, zda "znalost" školy ovlivňuje chápání potřeby provádět vlastní hodnocení školy.

méně než 10 let ☐ 10-19 let ☐ 20-29 let ☐ 30 let a více ☐

Největší zastoupení mezi respondenty tvořili ti, jejichž praxe na dané škole je v intervalu 20 - 29 let (33 %). Následovalo 30 let a více (28 %) a poté teprve intervaly 10 - 19 let (23 %) a méně než 10 let (16 %). Tento fakt samotný by jistě zasloužil další rozbor, protože délka setrvání v dané škole má své klady i zápory - od určité rigidity a možné rezistence vůči novým věcem a změnám, až po naopak detailní znalost prostředí s vysokou profesionalitou nezbytnou k zastávání vedoucí pozice ve škole.

Uvedené zjištění hodně napovídá o věkové struktuře vedení škol (to nebylo samostatně zjišťováno). Jestliže více než 61 % respondentů pracuje na dané škole více než 20 let, průměrný věk je jistě vysoce za hranicí 50 let. Aniž se chceme pouštět do dalších úvah, je třeba mít na zřeteli, že tato skupina respondentů vystudovala v době, kdy pojetí výuky bylo poněkud odlišné a využívané systémy práce a technologie byly odlišné zcela zásadně.



graf č. 4

e) Přibližný počet žáků:

Zde byla vytvořena škála s následujícími variantami:

do 249 ☐ 250-499 ☐ 500-749 ☐ 750-999 ☐ více než 1 000 ☐

Údaje o velikosti školy, dané počtem žáků a učitelů pro nás znamenaly východisko k posouzení, zda velké školy mají "formálnější" přístup k provádění VHŠ, případně i k učitelskému sboru nebo, zda na druhou stranu velké školy lépe organizují svoji činnost a využívají více sofistikovaných manažerských a evaluačních nástrojů. Tento názor byl následně zkoumán metodou komparace.

graf č. 5

Nejvíce škol, zastoupených v našem průzkumu, bylo s počtem žáků 250 - 499 (39 %). Následovaly školy nejmenší, tedy v intervalu do 249 žáků (27 %). Škol středně velkých, s počtem žáků 500 - 749 bylo 20 %, škol s počtem žáků 750 - 999 bylo pouze 5 %, zato velkých škol s počtem žáků nad 1 000 bylo 10 %.

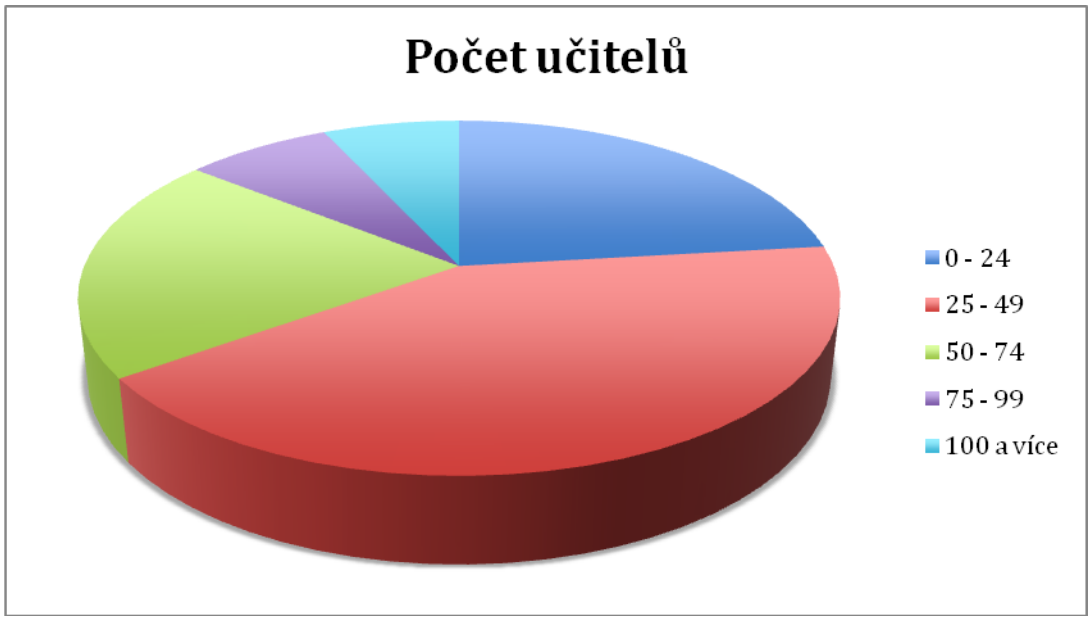
Komparací bylo zjištěno, že tyto školy se ze 45 % nachází v obcích nad 100 tisíc obyvatel, 36 % je jich z obcí do 100 tisíc a překvapivě 18 % těchto velkých škol je v obcích do 20 tisíc obyvatel. Zda existují rozdíly ve vnímání VHŠ a názoru na účast pedagogických pracovníků v něm v závislosti na velikosti školy uvádíme v další části.

f) Přibližný počet učitelů:

Při stanovení intervalů k této otázce jsme zpřesnili požadavek na informaci, aby případné zkreslení bylo co nejmenší:

Přibližný počet učitelů: (interních i externích) přepočtený na celé úvazky:

do 24☐ 25-49☐ 50-74☐ 75-99☐ 100 a více☐



graf č. 6

Jak je z výše uvedeného grafu zřejmé, největší podíl ve výzkumném vzorku měly školy s počtem učitelů (interních i externích v přepočtu na plné úvazky) 25 - 49 (42 %). Na pomyslném druhém místě jsou školy s počtem učitelů do 24 (23 %), následně s počtem 50 - 74 (21 %), poté největší školy s počtem učitelů nad 100, nejméně byly zastoupeny školy s počtem učitelů mezi 75 - 99 (7 %). Toto rozložení stanovuje jakýsi "průměr" počtu žáků na učitele, a to cca 10, ale ne zcela koresponduje s velikostí škol podle počtu žáků.

g) dotazník vyplnil/a:

Posledním bodem k identifikaci respondenta a školy bylo na závěr dotazníku zjištění, kdo daný formulář vyplnil. Tato otázka byla záměrně položena na samotný závěr dotazníku. Byla zde mizivá pravděpodobnost, že by se respondent vracel k jednotlivým otázkám zpátky a měnil své odpovědi v závislosti na svém "postavení".

Nabídka byla:

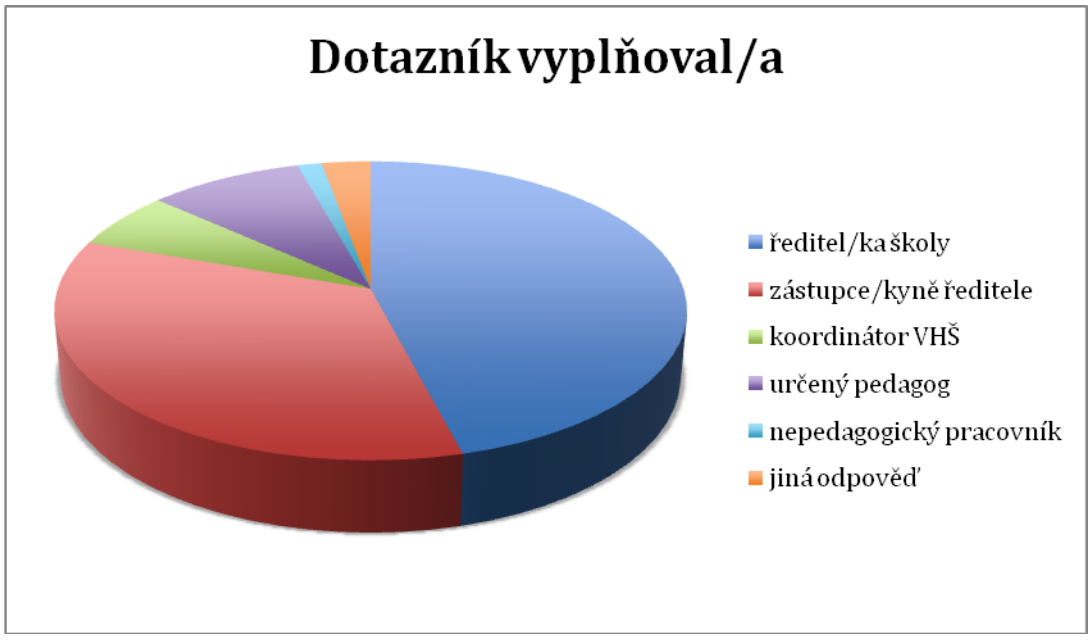
ředitel/ka školy ☐

zástupce/kyně ředitele ☐

koordinátor VHŠ ☐

určený pedagog ☐

nepedagogický pracovník ☐



graf č. 7

Tak, jak bylo očekáváno a v průvodním dopise požadováno, vyplnili dotazník zejména vedoucí pracovníci škol. Konkrétně se jednalo o 46 % ředitelů/lek, 34 % zástupců/kyň, 6 % koordinátorů VHŠ, 9 % k tomu určených

pedagogů, 1 % nepedagogických pracovníků a ve 3 % případech bylo uvedeno, že se na vyplnění dotazníku podílelo více osob.

Z výše uvedeného zjištění vyplývá závěr, že odpovědi na jednotlivé otázky vyplňovalo 80 % respondentů, kteří tvoří "vedení" školy. Získaná data tak považujeme za reprezentativní podklad k provedení jejich vyhodnocení a následnou interpretaci.

8.1.2 Průběh a frekvence provádění vlastního hodnocení na dané škole

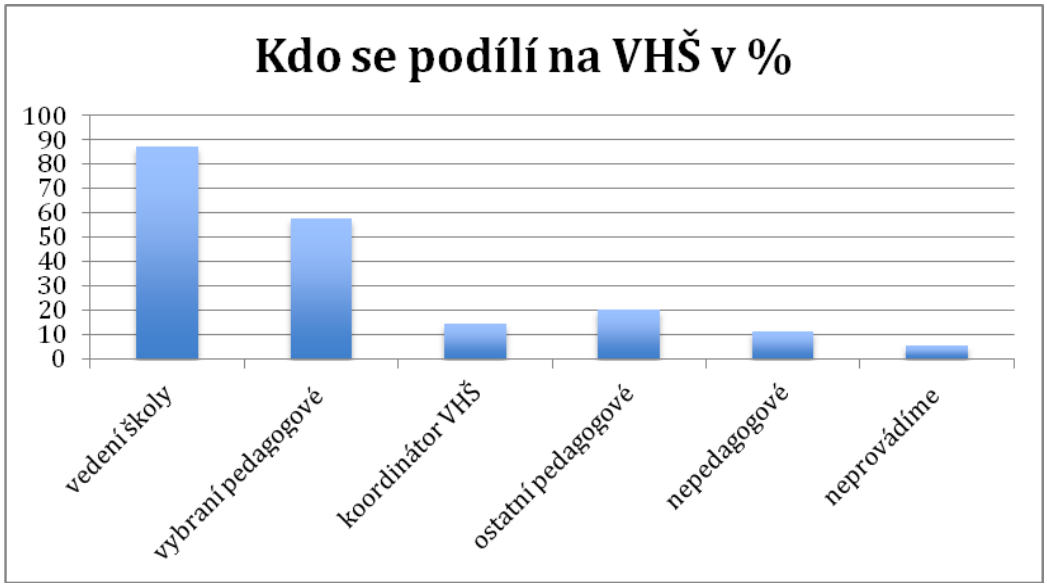
K této druhé části dotazníku se vázaly 4 otázky (otázka č. 1 - č. 4), ve kterých měli respondenti možnost vybrat odpověď z předem určené nabídky nebo mohli vepsat vlastní odpověď či komentář.

Otázka č. 1: Kdo se podílí na vlastním hodnocení školy

Odpovídajícím bylo nabídnuto 5 kategorií, bylo možné zaškrtnout více odpovědí:

vedení školy (ředitel, zástupce) ☐ vybraní pedagogové (třídní učitelé, předsedové předmětových komisí) ☐ koordinátor VHŠ ☐ ostatní pedagogové ☐ nepedagogové ☐

Vzhledem k tomu byl pro grafické znázornění odpovědí zvolen sloupcový typ grafu. Výsledky uvádíme v relativních četnostech, i když v popisu výsledků uvedeme i další informace.



graf č. 8

Odpověďmi na tuto otázku bylo zjištěno, že v 87 % škol se na VHŠ podílí její vedení (ředitel nebo jeho zástupce). Přesto zůstává 13 % škol, ve kterých se jejich vedení na hodnocení nepodílí vůbec. Bližší analýzou bylo zjištěno, že se jedná o školy, ve kterých se VHŠ také neprovádí vůbec (6 škol) nebo jsou ve škole k tomu určené osoby – koordinátoři VHŠ nebo vedoucí předmětových komisí.

Další třídění ukázalo, že se jedná o školy velké (s počtem žáků 500 - 749 a s počtem učitelů 50 - 74), státní a z měst nad 100 000 obyvatel. Tím se potvrdila naše představa, že ve velkých školách je řízení více "strukturováno" a pravomoci jsou více delegovány na další zaměstnance.

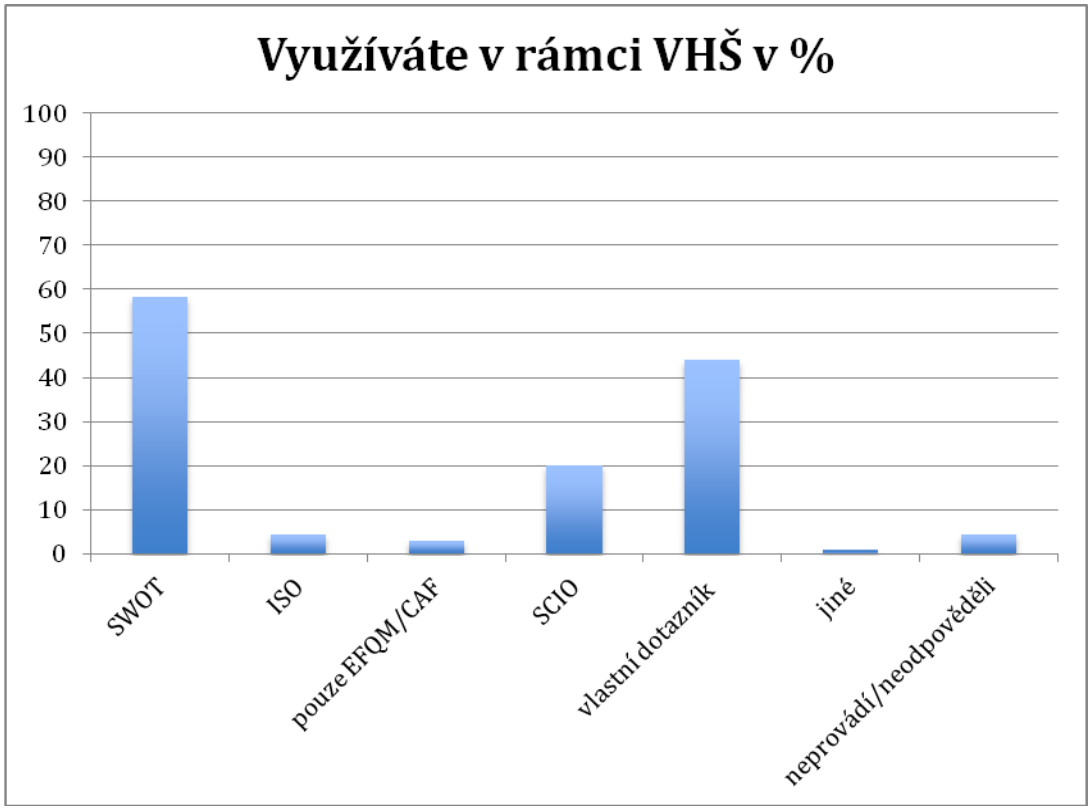
Otázka č. 2: Využíváte v rámci VHŠ:

Otázka směřovala ke zjištění, jaké nástroje jsou ve školách k provádění VHŠ využívány. Kromě nabídnutých variant mohli respondenti volně vepsat další možnosti.

SWOT analýzu ☐ ISO ☐ EFQM ☐ testy SCIO ☐

vlastní dotazník ☐ jiný evaluační nástroj _____

Opět se jednalo o otázku, u které bylo možné zaškrtnout více správných odpovědí.



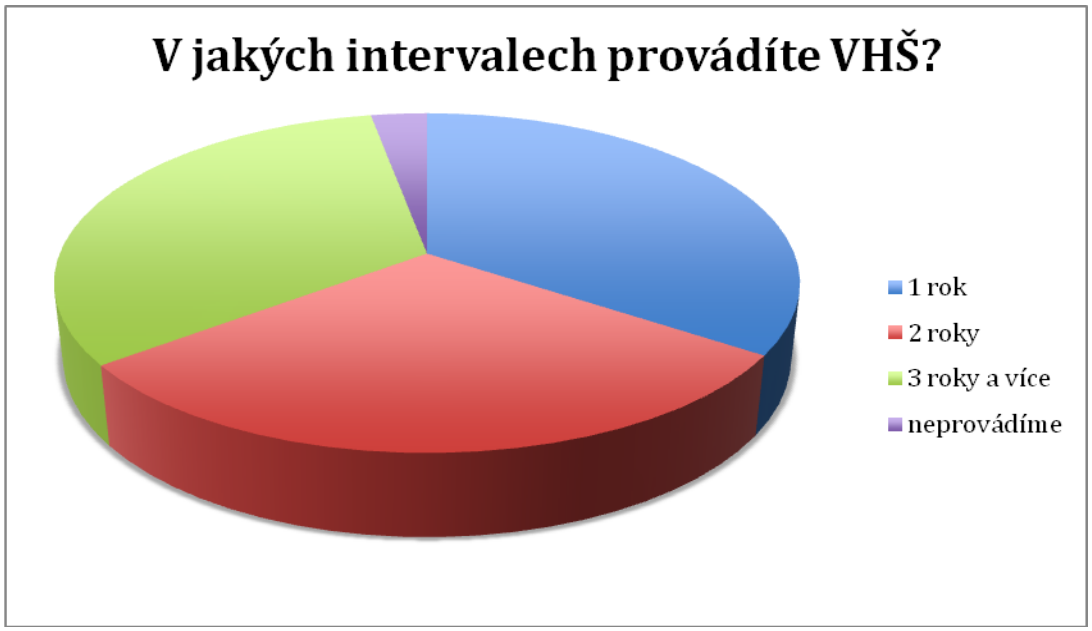
graf č. 9

Nejčastěji využívaným evaluačním nástrojem je SWOT analýza, kterou provádí buď samostatně, nebo v kombinaci s jiným nástrojem 122 škol, tj. 58 %. Druhým nejčastěji využívaným evaluačním nástrojem je vlastní dotazník, který však zcela samostatně používá jen 44 škol (21 %). Většinou jsou vlastní dotazníky doplněny o SWOT analýzy nebo testy SCIO. Pouze 8 škol uvedlo, že používají ještě jiný, než nabídnutý evaluační nástroj. Byly to: MAPA škol, Kalibro, benchmarking (2x), Six Sigma, Balanced Scorecard, DAP testy (2x). Opět zde 6 škol uvedlo, že VHŠ neprovádí.

Otázka č. 3: V jakých intervalech provádíte VHŠ

Cílem této otázky bylo zjistit, jak často školy provádí vlastní hodnocení, v jakých intervalech, či zda vůbec. Respondenti mohli zaškrtnout jednu z možných variant:

1 rok ☐ 2 roky ☐ 3 a více ☐ VHŠ neprovádíme ☐



graf č. 10

Intervaly pro provádění VHŠ jsou rozloženy téměř rovnoměrně. Nejčastější odpovědí bylo období 1 roku (34 %), což koresponduje s dřívější povinností a nutností přikládání zprávy s výsledky hodnocení k výročním zprávám. Zhruba stejné množství škol využívá období 2 let (30 %) nebo dokonce 3 let a více (33 %). Za takovou dobu se sice mohou lépe projevit dopady přijatých opatření, na druhou stranu od rozhodnutí, že zpráva z VHŠ již není součástí povinné dokumentace škol a školských zařízení jako podkladu pro hodnocení ČŠI, uplynuly teprve 4 roky (od roku 2011), tedy se zdá, že uvedené školy toto hodnocení od ukončení zákonné povinnosti dosud neprovedly.

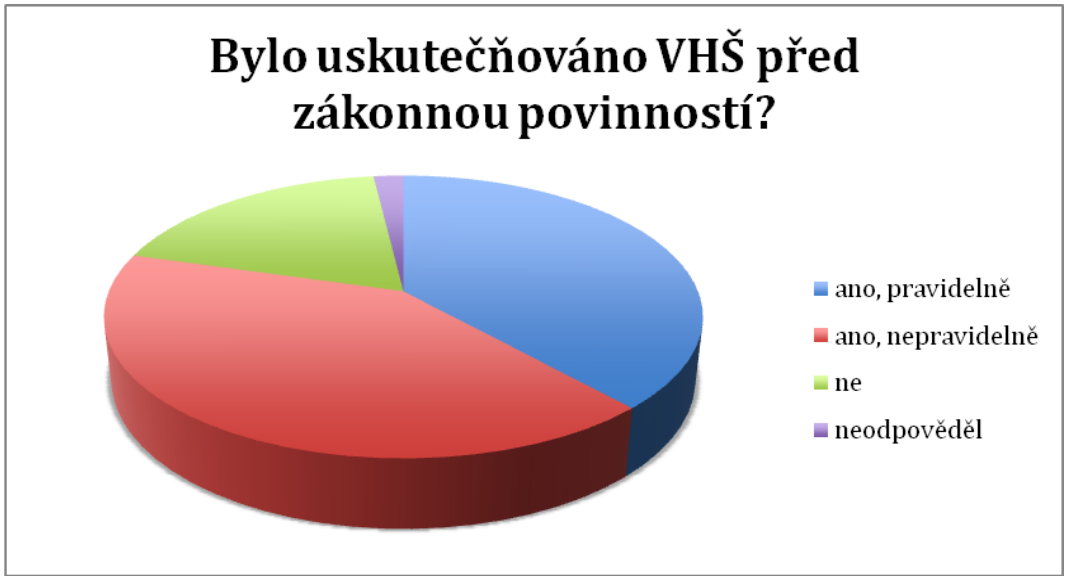
Pouze 3 % škol to v dotazníku uvedla. I když zde nebyla dána možnost vepisovat jiné varianty odpovědí, někteří této možnosti využili vepsáním komentáře do volného pole.

Zde uvádíme např.:

- *při procesu VHŠ je třeba zejména trpělivost, okamžitý a jednorázový účinek nelze očekávat. Teprve systematická, dlouhodobá a náročná činnost přináší prokazatelné výsledky.*

Otázka č. 4: Bylo na Vaší škole uskutečňováno VHŠ před jeho zákonnou povinností?

ano, pravidelně ☐ ano, nepravidelně ☐ ne ☐

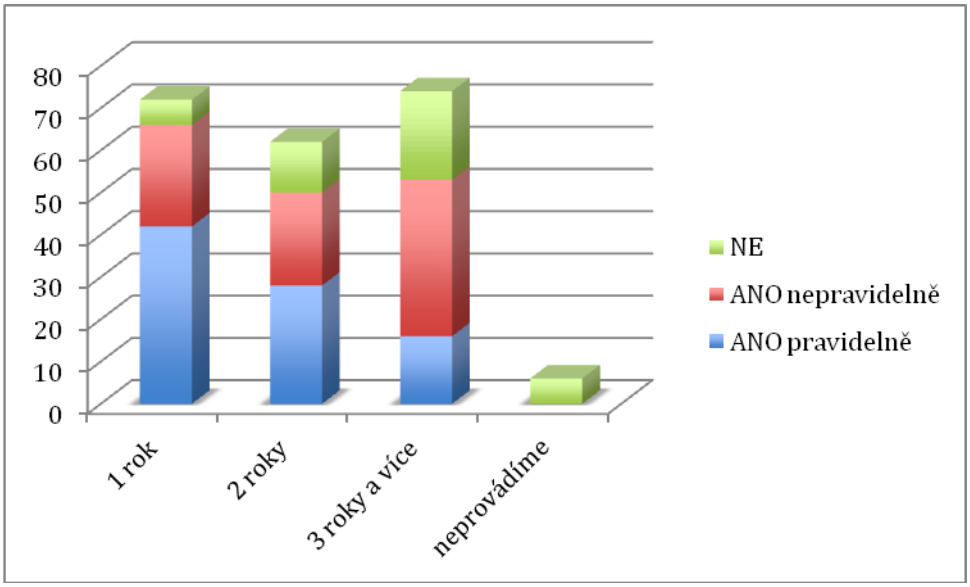


graf č. 11

Struktura odpovědí na tuto otázku byla velmi zajímavá, vypovídala totiž hodně o vztahu k provádění VHŠ. Kdo považuje VHŠ za přínosné, prováděl ho i před tím, než byl k tomu "donucen" zákonem. Častěji také školy, které VHŠ před jeho zákonnou povinností neprováděly, ho nyní provádí v delších časových intervalech nebo vůbec ne.

Tříděním 2. stupně tak bylo zjištěno, že 52 % škol, které uvedly, že VHŠ před zavedením zákonné povinnosti neprováděly, současně odpovědělo na předcházející otázku, že hodnocení provádí v intervalu 3 roky a více nebo vůbec ne. Současně se jednalo spíše o malé školy (do 249 žáků a 25 učitelů).

Interval provádění VHŠ



graf č. 12

V komentářích se navíc ukázalo, že je podstatný rozdíl mezi prováděním VHŠ a zpracováváním zprávy z něho:

- *žádné takové hodnocení psát nemusím, za ta léta vím dobře, kdo co dělá a jak,*
- *hodnocení školy jsme prováděli vždy, ale nepsali jsme z toho žádné elaboráty, ty jen zatěžují a stejně to nikdo nečte,*
- *když dáte někomu za povinnost něco dělat, tak tím to zabijete,*
- *VHŠ dělám, ale zprávu z něho ne.*

8.1.3 Názory na provádění vlastního hodnocení školy a zapojení učitelů a dalších partnerů

Ke zjištění názorů na smysl, způsob a formu provádění VHŠ, jakož i na roli učitelů v něm, sloužilo 14 otázek, v dotazníku uvedených pod čísly 5 - 18. Respondenti odpovídali na 4 stupňové škále, kde nebyla umožněna střední odpověď.

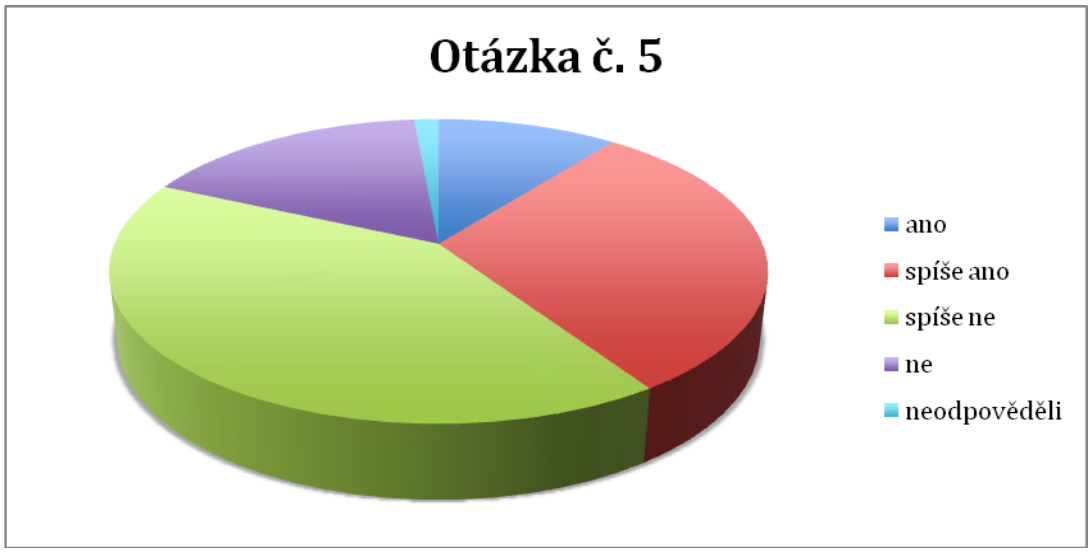
Tázaní se tak museli přiklonit k některé z pozitivních či negativních odpovědí. Škálu tvořily odpovědi:

☐	☐ *spíše*	☐ *spíše*	☐ *zcela*
souhlasím	*souhlasím*	*nesouhlasím*	*nesouhlasím*

Rozložení všech jednotlivých odpovědí je popsáno a graficky znázorněno. U každé otázky byl dán prostor pro vlastní komentář. Této možnosti využilo asi 5 % respondentů, kteří se celkově vyjadřovali k tématu VHŠ významně negativně nebo významně pozitivně. Toto rozložení odpovídá normálnímu rozdělení (Gaussova křivka) se střední hodnotou a rozptylem $\mu - 2\sigma$, $\mu + 2\sigma$.

K jednotlivým otázkám nejvýznamnější komentáře uvádíme v jejich plném znění. Komentáře se staly cenným podkladem nejen k interpretaci dat, ale i k přípravě a vedení hloubkových rozhovorů.

Otázka č. 5: VHŠ je zbytečná byrokracie a administrativní zátěž pro školy



graf č. 13

První otázka, která zjišťovala, zda respondenti považují VHŠ za zbytečnou byrokracii a administrativní zátěž školy, současně "navozovala atmosféru" pro další otázky. Jednoznačných odpovědí *ne*, tedy odmítnutí tvrzení, že VHŠ je zbytečnou zátěží pro školy, bylo pouze 15 %. Odpověď *spíše ne* pak zvolila většina respondentů, a to 41 %. Celkem tedy pouze 56 % dotázaných nepovažuje VHŠ pro školu za zbytečnou zátěž. Naopak 13 % dotázaných považuje VHŠ za zbytečné a 31 % pak *spíše ano*. Sečteme-li tyto, v podstatě souhlasné odpovědi, dostáváme se k poměrně zásadnímu zjištění, že 44 % ředitelů či zástupců středních škol považuje VHŠ za zbytečnou byrokracii a administrativní zátěž pro školy. Toto zjištění považujeme za velmi alarmující.

Rozložení odpovědí pokrývá celé spektrum velikosti škol i velikosti obce, ve které se škola nachází.

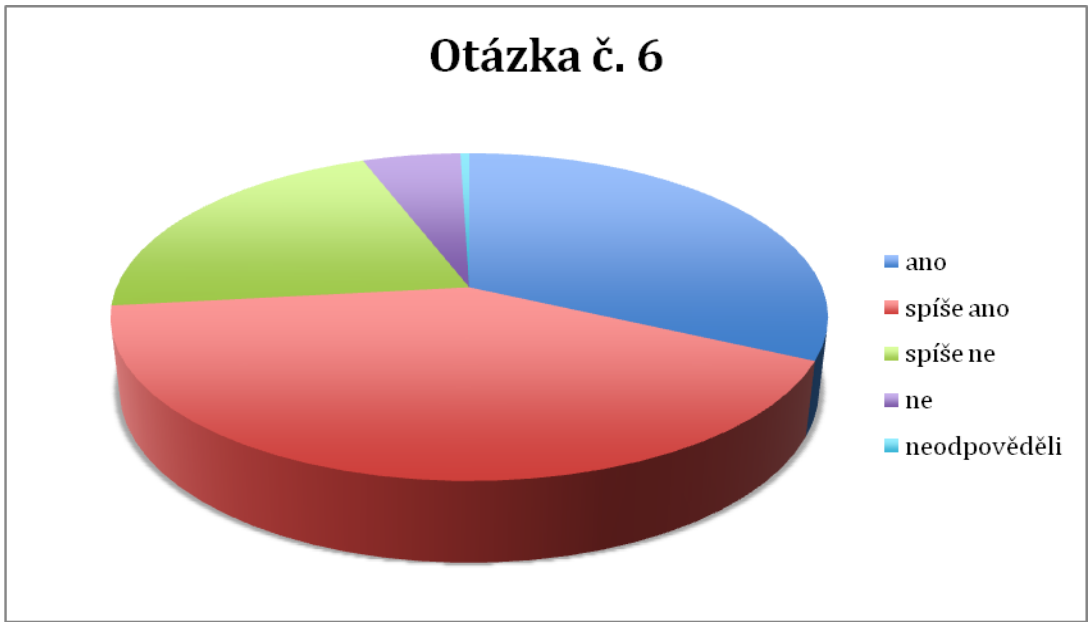
Při hlubší analýze bylo zjištěno, že celých 93 % z těchto "souhlasných" odpovědí je od zástupců státních škol. Soukromé školy častěji odpovídaly, že VHŠ nepovažují za zátěž, pouhá 4 % z nich odpověděla *ano* nebo *spíše ano*.

Získané výsledky lze jednoznačně interpretovat tak, že soukromé školy se chovají spíše jako standardní "podnikatelské subjekty", které chápou nezbytnost neustále se zvyšující kvality pro udržení vlastní konkurenceschopnosti.

Pro ilustraci zde uvádíme komentáře, které reprezentují celou názorovou škálu:

- *vlastní hodnocení školy považujeme za další administrativní zátěž, vedení školy již zpracovává zprávu o činnosti organizace, výroční zprávu, statistické výkazy, šetření pro ČŠI, monitorovací zprávy za projekty a další různá hlášení. Vše se děje na úkor pedagogického procesu…*
- *za zátěž považuji nařízenou formu zpracování a termíny sledování, vše se již dokumentuje ve výroční zprávě…*
- *stejné údaje se objevují ve výroční zprávě, přepisujeme pořád vše dokola…*
- *pro své potřeby si výsledky práce žáků i školy vyhodnocujeme průběžně, nepotřebujeme k tomu žádné oficiální VHŠ…*
- *s autoevaluací pracujeme průběžně celý rok, i když se to některým učitelům nelíbí…*
- *evaluace je nutná, bohužel mnoho učitelů k ní přistupuje jako k nutnému zlu, protože se z ní nevychází při stanovování dalších cílů. Pokud není vůle ve vedení, nemá smysl cokoli hodnotit a tím pádem ani měnit…*
- *při vybudování funkčního systému autoevaluace je možnost získat velmi efektivní nástroj školy…*

Otázka č. 6: VHŠ je přínosné pro zlepšení kvality školy



graf č. 14

Odpovědi na tuto otázku jsou částečně "v rozporu" s odpověďmi na otázku č. 5. Zde za přínosné ke zlepšení kvality školy považuje VHŠ 73 % dotázaných (41 % rozhodně *ano* a 32 % *spíše ano*). Pouze 26 % nevidí v provádění VHŠ přínos (21 % *spíše ne* a 5 % rozhodně *ne*).

Tento "rozpor" je možné vidět v tom, že většina vedoucích pracovníků středních škol si uvědomuje, že podklady ke zlepšování školy jsou nutné, ale práci na nich považují za příliš náročnou. Přestože výstupem projektu Cesta ke kvalitě je soubor evaluačních nástrojů, který nabízí poměrně jasné a srozumitelné postupy, není na školách čas se jimi podrobněji vůbec zabývat.

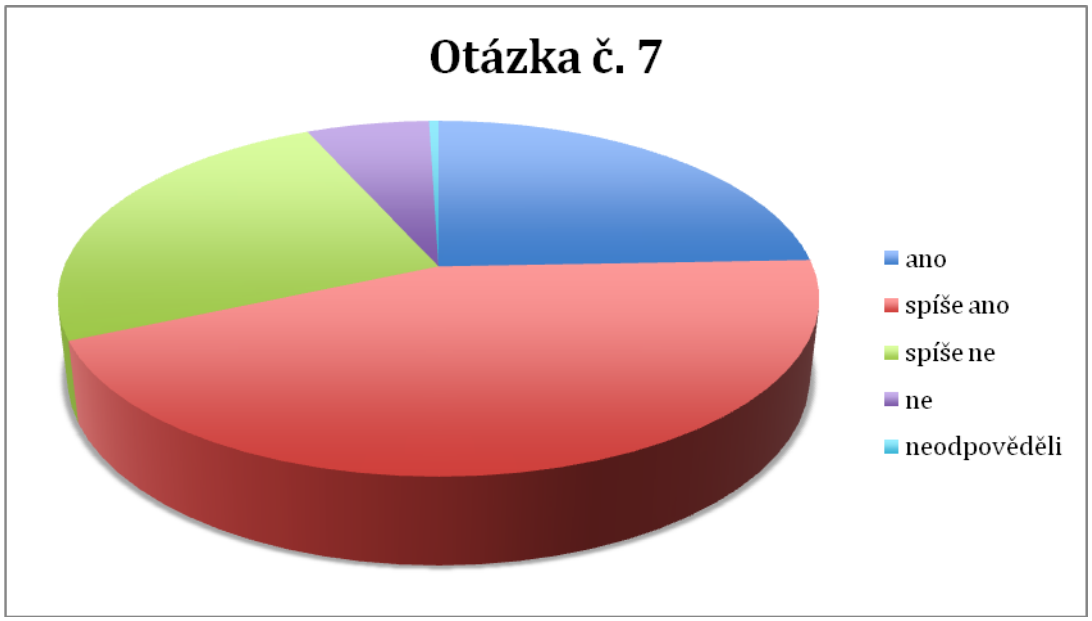
Při třídění 2. stupně nebyly zjištěny zásadní rozdíly v hodnocení přínosu provádění VHŠ v závislosti na velikosti či typu škol.

Uvedená zjištění a komentáře interpretujeme tak, že školy nemají dostatečně zvládnuté používání vhodných nástrojů k provádění vlastního hodnocení školy. Vidíme zde proto velký prostor pro další, zejména metodickou pomoc při realizaci a implementaci vlastního hodnocení do praxe škol.

Opět zde uvádíme komentáře, které pokrývají celé názorové spektrum:

- *VHŠ není přínosné, protože to zdržuje od vlastní pedagogické práce, např. hospitace…*
- *VHŠ se prezentuje veřejnosti, inspekci, zřizovateli, a těm se v českém školství zásadně lže. Skutečnost je na řadě škol opravdu děsivá, a tak se o ní mlčí…*
- *jedná se o systematickou práci s lidmi, ale některé stejně nelze změnit…*
- *ano, pokud půjde o systém, který bude zcela v kompetenci školy (bez zásahu zřizovatele, MŠMT ČR). V okamžiku, kdy do toho vstupuje vnější subjekt se svými požadavky (dotazníky, šetření), narušuje to vypracovaný systém…*
- *zamyšlení se nad výsledky a formou vzdělávání je vždy přínosné pro kvalitu výuky a její výsledky, bez sebereflexe není možný pokrok školy a další profilace…*
- *VHŠ slouží spíše pro přehlednost činností jednotlivých úseků školy, pro motivaci všech zaměstnanců…*
- *ano, využití některých metod pomáhá v řešení výchovných problémů, ale i volby vzdělávacích metod a didaktických postupů…*

Otázka č. 7: VHŠ je přínosné pro prezentaci školy



graf č. 15

Položením otázky na přínos VHŠ pro prezentaci školy došlo k částečné kontrole názoru na přínos VHŠ jako takového (otázka č. 6) a k jejímu detailnějšímu hodnocení. Jak se očekávalo, rozložení četností odpovědí na tuto otázku bylo podobné, jako u předchozí otázky č. 6, nicméně i někteří respondenti, kteří odpověděli, že VHŠ není přínosné, v této odpovědi uvedli, že pro prezentaci školy VHŠ přínosné je.

Celkově však odpovědi byly méně pozitivní: 24 % respondentů vyjádřilo rozhodný souhlas s tvrzením, že VHŠ je pro prezentaci školy přínosné, 44 % se pak vyjádřilo, že *spíše* souhlasí. Celkově se tak k pozitivnímu přínosu VHŠ pro propagaci školy přiklonilo 68 % respondentů, zatímco v otázce č. 6 na celkový přínos VHŠ takto pozitivně odpovědělo 73 % škol.

Zde se také jednoznačně ukázal vliv typu školy dle zřizovatele, kde všechny soukromé školy považují VHŠ za přínosné z hlediska prezentace školy. Také je zde patrný vliv velikosti školy - menší školy (do 250 žáků)

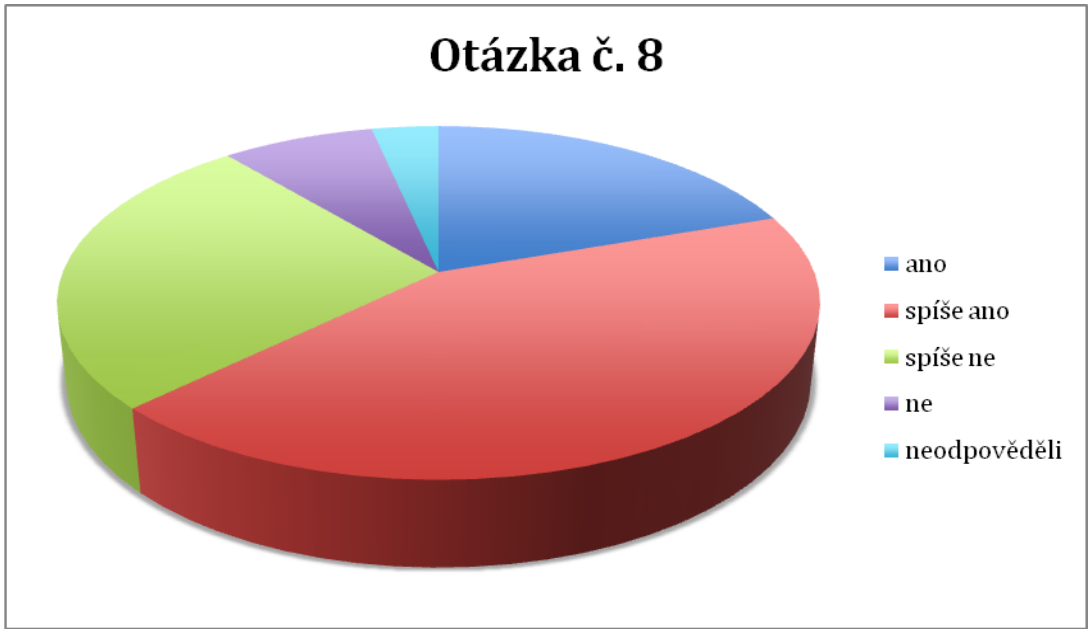
častěji považují VHŠ za přínosné pro svoji propagaci (72 %). Velikost obce nehrála pro odpovědi na tuto otázku žádnou roli.

Většina škol vidí v provádění vlastního hodnocení přínos pro svoji vlastní prezentaci, jsou to však výhradně malé a soukromé školy, které ho chápou jako příležitost ke svému zviditelní, což lze chápat jako nezbytnost pro jejich "udržení" a konkurenceschopnost školy v daném regionu.

Níže uvedené komentáře opět reprezentují celou škálu názorů:

- *není přínosné, uchazeče to nezajímá, často je vše založeno na osobním kontaktu a hodnocení je jím celkem jedno…*
- *s veřejností a partnery je nutno spolupracovat, ne si povídat a administrovat…*
- *pouze v případě, že půjde o systém, který budou školy brát zodpovědně. Školy si mohou výsledky evaluačních nástrojů přikládat jako přílohu pro získání projektů, grantů. Vhodné je, aby autoevaluační systém ve škole ocenil i zřizovatel…*
- *ano, jednoznačně.*

Otázka č. 8: VHŠ je přínosné pro zlepšení komunikace s rodiči



graf č. 16

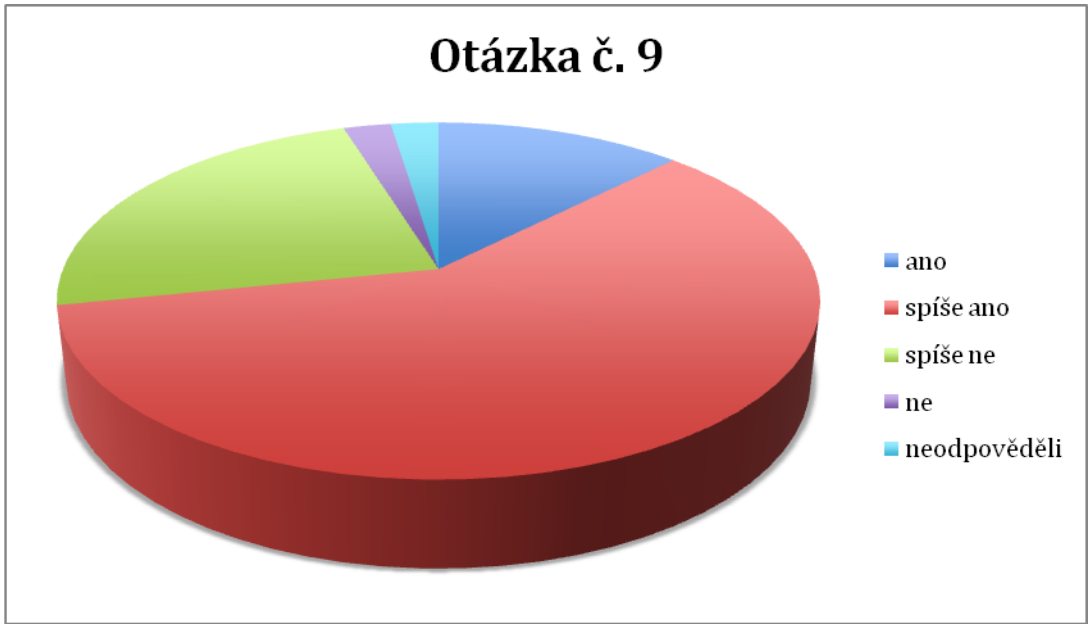
Přínos VHŠ pro komunikaci s rodiči vidí pozitivně 63 % dotázaných, i když silně tento přínos cítí jen 20 % z nich. Na druhou stranu 34 % škol nepovažuje VHŠ pro komunikaci s rodiči za přínosné. Samozřejmě, že ne všechny rodiče informace o činnosti školy zajímají, ne všichni se výsledkům vzdělávání svých dětí věnují. Z vlastní zkušenosti však víme, že velká většina rodičů se o tyto informace z VHŠ opravdu zajímá, pokud tedy ví, že vůbec takové informace existují. Pokud však vedení školy údaje z VHŠ nepovažuje pro rodiče za přínosné, je pak otázkou, jak a o čem s rodiči vůbec komunikuje, resp. zda s nimi umí komunikovat.

Z uvedených výsledků vyplývá, že komunikace školy s rodiči je dosud málo propracovaným tématem a "umění" této komunikace vidíme jako jednu z příležitostí ke zvýšení respektu rodičů ke škole, učitelům i celému vzdělávacímu systému.

Výběr ze spektra komentářů:

- *rodiče to nezajímá…*
- *ne vždy je zájem ze strany rodičů, rodiče se o tyto detaily v praxi nezajímají…*
- *VHŠ se prezentuje veřejnosti, inspekci, zřizovateli, a těm se v českém školství zásadně lže. Skutečnost je na řadě škol opravdu děsivá, a tak se o ní mlčí. Na rozdíl od sociálních partnerů, rodiče problémy často vytuší a není tak snadné je oklamat…*
- *pro rodiče spíše jako prezentace činnosti školy…*
- *rodič má mít právo vyjádřit se k činnosti školy (pravidelně toho využíváme). Škola musí fungovat na spolupráci rodič - žák – učitel.*

Otázka č. 9: Spolupráce našich učitelů na VHŠ je dostačující



graf č. 17

Další série otázek již byla zaměřena na spolupráci učitelů a jejich podílu na VHŠ, což již navozuje témata jako *profesní rozvoj učitelů*, rozvoj *profesního společenství učitelů* či oblast budování *učící se organizace*.

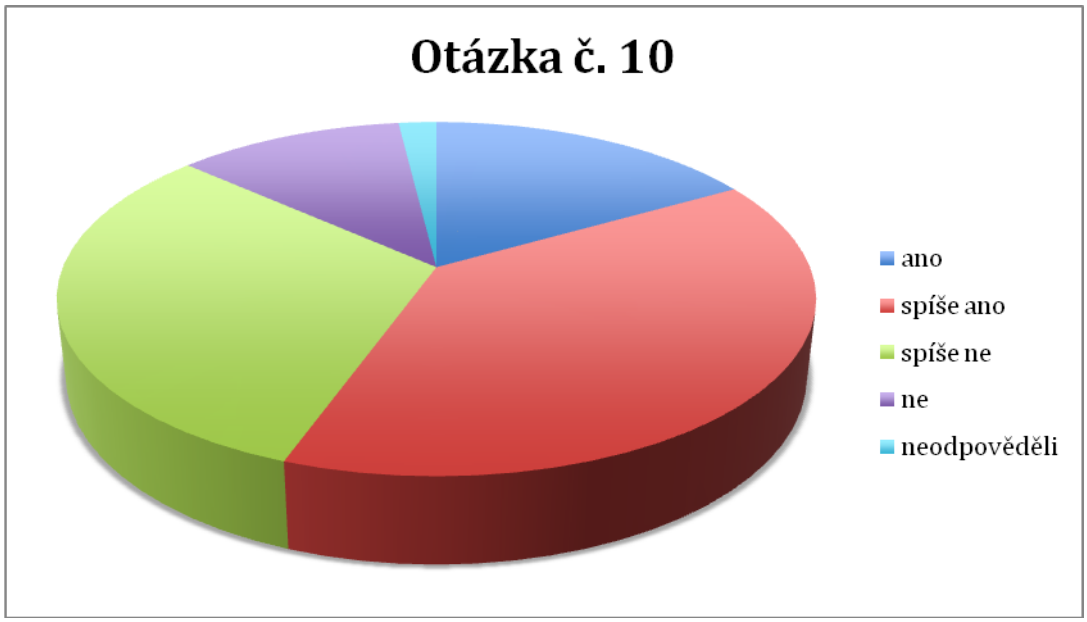
Celých 71 % respondentů odpovědělo, že spolupráce učitelů na VHŠ je dostačující nebo *spíše dostačující*. Jen 23 % respondentů s uvedeným tvrzením *spíše nesouhlasilo* nebo zcela nesouhlasila (2 %). Samozřejmě, že otázkou zůstává, co konkrétně je za tuto "spolupráci" považováno a jak probíhá. To se stalo následně jedním z cílů zjišťování v hloubkových rozhovorech.

Při interpretaci odpovědí na tuto otázku jsme dospěli k závěru, že angažovanost a spolupráce učitelů na rozvoji školy vychází z obecného, ne příliš pozitivního vnímání učitelské profese v naší společnosti. Ke zvýšení prestiže školského povolání pak může, dle našeho názoru, přispět právě důraz na odborný růst učitelů, který se následně projeví i ve vyšší kvalitě výchovně vzdělávacího procesu.

Mnohé o tomto tématu napovídají i uvedené komentáře z dotazníků:

- *ne, spolupráce mezi učiteli není dostačující. Učitelé si chybně vykládají možnost využití nepřímé pedagogické činnosti a nemají zájem využívat čas trávený ve škole na zlepšování práce, klimatu školy, tvorby nových nebo inovovaných nabídek pro žáky…*
- *každý je na svém písečku, proč by si přidělával práci navíc…*
- *v současnosti s ohledem na administrativní zátěž nikoli, není čas spolupracovat…*
- *není mnoho času na komunikaci s učiteli, seznámím je s výsledky a na víc není čas…*
- *každý hlídá ŠVP, kompetence. Také se mění chuť kolegů spolupracovat…*
- *práce s lidmi není nikdy zcela dokonalá a bez chyb. Nejsme stroje…*
- *na našem gymnáziu spolupráce učitelů funguje, systematicky pracujeme na posílení činnosti předmětových komisí…*

Otázka č. 10: Všichni naši učitelé jsou do VHŠ zapojeni rovnoměrně



graf č. 18

Důvodem položení této otázky bylo podrobnější zjištění, jak se jednotliví učitelé či skupiny učitelů do VHŠ zapojují. Je zde znatelný posun od rozložení

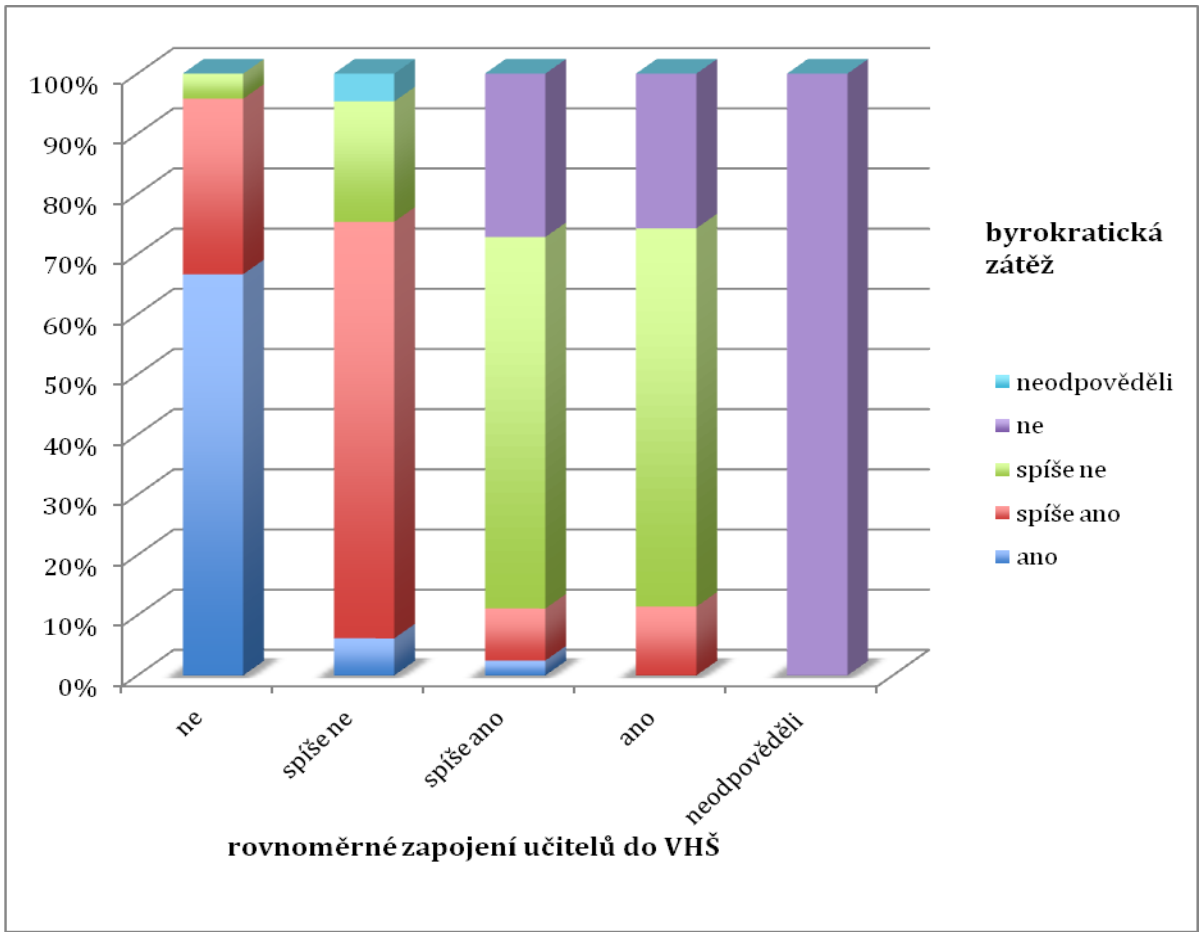
odpovědí na otázku č. 9, kde ještě stále většina ředitelů považuje spolupráci svých učitelů na VHŠ za dostačující (71 %).

Při konkrétnějším dotazu, zda je jejich zapojení rovnoměrné, již jednoznačně pozitivní odpověď uvedlo jen 17 % respondentů a odpověď *spíše ano* 39 %, tj. celkem "jenom" 56 %. Zde se nabízí vysvětlení, že jen část učitelů "táhne" vzájemnou komunikaci a spolupráci, další část "se veze".

Podrobnější rozbor této otázky byl opět předmětem hloubkových rozhovorů s cílem zjistit, jak vedení školy pracuje na tom, aby se zapojovali všichni učitelé pokud možno rovnoměrně (blíže viz výsledky z hloubkových rozhovorů).

Opět zde bylo provedeno další třídění a ukázalo se, že méně spokojení s rovnoměrností zapojení učitelů do VHŠ jsou ve velkých školách, velkých městech a ředitelé s delší praxí. Jednoznačně se ukázalo, že nízké a nerovnoměrné zapojení učitelů do VHŠ uváděli zejména ti, kteří VHŠ považují za byrokratickou a administrativní zátěž – z 96 % navíc šlo o školy státní.

graf srovnání otázky č. 5 - VHŠ je zbytečná byrokracie a administrativní zátěž školy a otázky č. 10 - Všichni naši učitelé jsou do VHŠ zapojení rovnoměrně:



graf č. 19

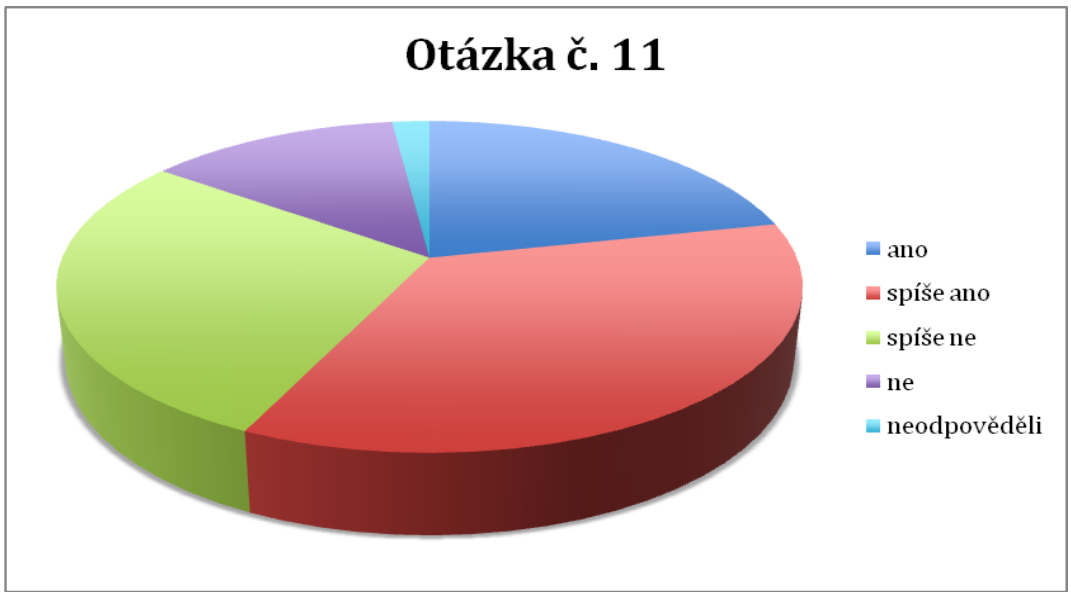
Zapojení učitelů do procesu vlastního hodnocení školy je přímo úměrné velikosti školy i obce, ve které se škola nachází. Můžeme to vysvětlit tak, že na malé školy je "více vidět", výsledky školy a jejich učitelů jsou přímo konfrontovány s jejím okolím a to tak zpětně vytváří tlak na vyšší kvalitu. Zde tak opět vidíme velký prostor pro zlepšení komunikace škol s jejich okolím a tím zvýšení prestiže školy i pedagogů.

Vybrané komentáře dokreslují široké názorové spektrum respondentů:

- *chtěla bych mít více času pro komunikaci s učiteli…*
- *snahou celého vedení školy je těsnější a větší spolupráce s kolegy, je to velice náročné, ale postupně se nám toho daří dosáhnout…*
- *jsem na to zvyklá, je to efektivní a přináší to zajímavé pozitivní rysy do školy. Teď to ale nejde, není vůle, každý se stará sám o sebe…*

- *děláme pravidelné schůzky - zejména řešení třídního klimatu, práce s méně úspěšnými žáky…*
- *spolupráce je v pořádku, je u nás dostatečná, ale vždycky je co zlepšovat…*
- *jsme zahlceni prací i povinnostmi nad rámec výuky, ale stále vesměs převažuje kooperace čistě ve vlastní předmětové komisi (vyjma velkých exkurzí a projektů)*
- *nicméně stále se zapojují titíž lidé, ostatní se vezou…*
- *určitě ano, bohužel lidé jsou různí (ne každý plní úkoly na 100 % a více). Reálně pak školu zpravidla táhne (bohužel) třetina pedagogického sboru…*

Otázka č. 11: Všichni naši učitelé jsou ztotožněni s potřebou provádění VHŠ



graf č. 20

Otázka č. 11 šla ještě hlouběji do posouzení vztahu učitelů k provádění VHŠ, jako základního předpokladu pro jejich vlastní zlepšování a budování profesních společenství učitelů a učící se organizace. Odpovědi nás nijak nepřekvapily, pozitivních odpovědí na stále konkrétnější dotazy postupně ubývalo. 22 % respondentů se domnívá, že učitelé považují VHŠ za přínosné, 35 % odpovědělo *spíše ano*. To je celkem 57 % pozitivních odpovědí a je dobré zde připomenout odpověď na otázku č. 6. - *Považujete VHŠ za přínosné pro*

zlepšení kvality výchovně vzdělávacího procesu?, kde pozitivně odpovědělo 73 % respondentů - rozhodující většinou ředitelů nebo zástupců škol. Managementu školy se tak ne vždy daří o přínosu VHŠ přesvědčit své podřízené.

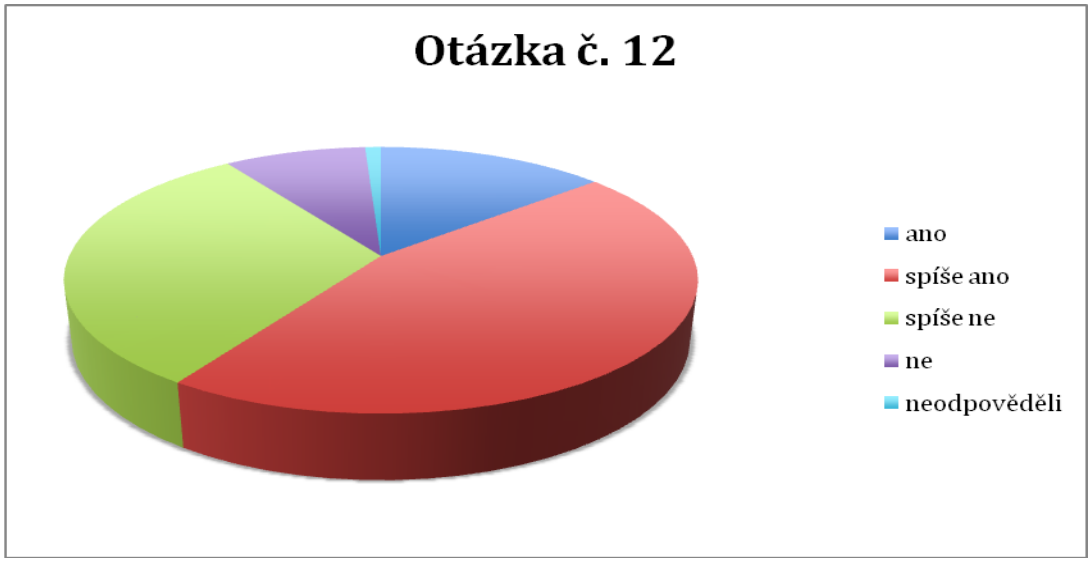
Rozložení odpovědí dle velikosti školy, délky praxe, velikosti obce či typu školy (státní, soukromá) zůstává i v této otázce naprosto stejné jako v předcházejících otázkách - více souhlasných odpovědí je u soukromých škol, v menších městech a menších školách. Graf odpovídá rozložení grafu č. 19.

Nelze očekávat, že všichni pedagogové budou stejně angažovaní a naklonění ke spolupráci na rozvoji školy i sebe sama. Klíčovou roli zde sehrává vedení školy, i když jejich pravomoci v ocenění motivovaných učitelů jsou omezeny. Prostor pro další práci na zvýšení počtu zapojených učitelů je možné vidět ve větší autonomii ředitelů při oceňování jednotlivých učitelů, ale i v nastavení vnitřního systému hodnocení.

Uvedené komentáře pokrývají celou škálu názorů:

- *máme mnoho externistů, ti o tom moc neví…*
- *za potřebné to považuje jen vedení školy a někteří třídní učitelé, ostatní na to kašlou…*
- *spolupráce s jistou skupinou pedagogů vychází z jejich funkcí, postavení, zodpovědností (například zástupci ředitele, vedoucí oddělení, třídní učitelé)…*
- *ladíme si lidsky, ladíme si profesně = dohodneme se…*
- *spolupracuji se všemi stejně, zejména v rámci předmětových komisí…*
- *ano, spolupracuji se stálou skupinou svých kolegů, jedná se o ty, co o to stojí*
- *ano, jde o tým lidí, kteří jsou ochotni pomoci, plní své úkoly zodpovědně, domýšlejí dále - k tomu dodávám, že právě tihle lidé, kteří jsou pracovití, schopní, spolehliví, nápaditi a ochotní pracovat na sobě a dalším rozvoji školy, by měli být zaplaceni mnohem lépe v systému kariérního řádu…*

Otázka č. 12: Spolupráce v rámci VHŠ přispívá ke zlepšení komunikace mezi učiteli



graf č. 21

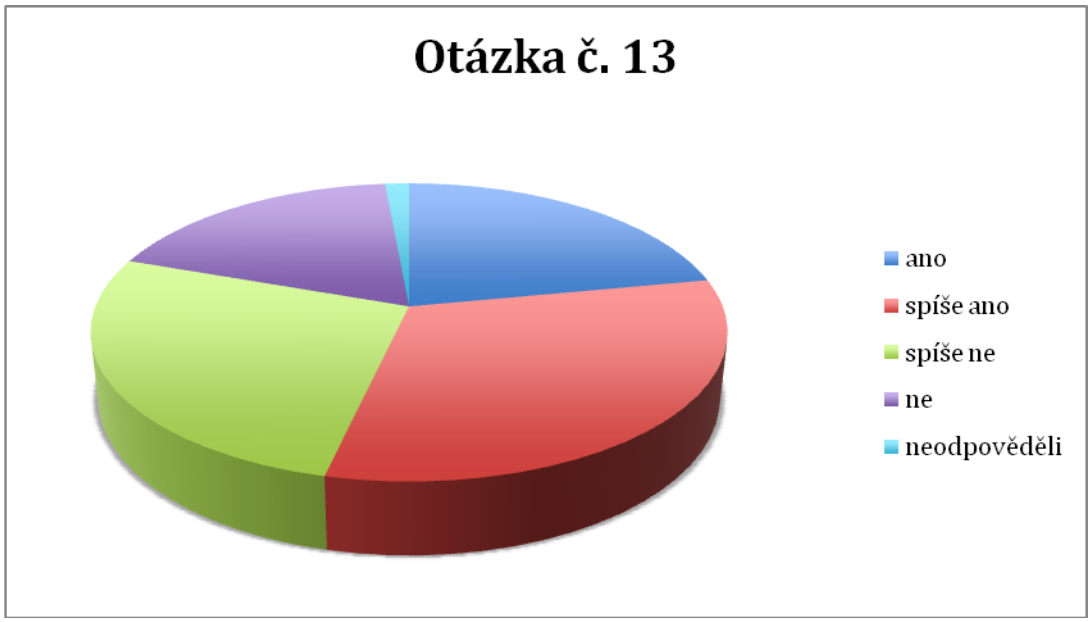
Položením této otázky jsme chtěli přimět respondenty, aby se ještě jednou zamysleli nad vztahem provádění VHŠ a zapojením učitelů. Očekávali jsme stejné rozložení odpovědí, jako u otázek č. 10 a č. 11. Zde však bylo pozitivních odpovědí více, a to celých 59 %. Zcela negativních odpovědí pak bylo naopak výrazně méně (9 %). Z uvedených výsledků lze usoudit, že respondenti uznávají, že komunikace v rámci VHŠ přispívá ke spolupráci, ale hůře se jim daří o tom ostatní přesvědčit, resp. je do tvorby a provádění VHŠ zapojit. Rozdělení odpovědí dle velikosti, typu školy atd. nevykázalo žádné výrazné změny od otázek č. 10 a č. 11.

Zde opět vidíme velký prostor pro další práci s týmy učitelů v jednotlivých školách, případně pro realizaci šetření, které by přímo zjišťovalo a konfrontovalo názory vedení školy s názory učitelů. Nicméně role vedení školy je v přístupu k VHŠ a jeho provádění zcela rozhodující. Práci s vedením škol v tomto směru považujeme téměř za nezbytnou.

Uvedené komentáře ukazují, jak rozdílné názory respondenti uvedli:

- *k ničemu dobrému to nevede, stejně mají spíše tendenci vidět nedostatky druhých…*
- *jedině jako spojenectví proti vedení. Kolegové nemají zájem měnit zaběhnuté pořádky…*
- *jen částečně, většina považuje VHŠ za nepotřebný materiál…*
- *pokud by výsledky šetření akceptovali všichni pedagogové…*
- *práce všech pedagogů na společné shodě o koncepci, cílech atd. je vždy užitečná*

Otázka č. 13: Na tvorbě či výběru nástrojů VHŠ se podíleli všichni pedagogové



graf č. 22

Otázka č. 13 měla charakter křížové kontroly a doplnění odpovědí na otázky č. 9 a č. 10. Došlo k upřesnění chápání spolupráce učitelů na VHŠ, a to ve fázi jeho tvorby a výběru evaluačních nástrojů. Celých 54 % dotazovaných odpovědělo, že se na tvorbě VHŠ a výběru nástrojů k jeho realizaci podílí všichni pedagogové. Z toho 22 % souhlasilo s tvrzením zcela, 32 % pak *spíše ano*.

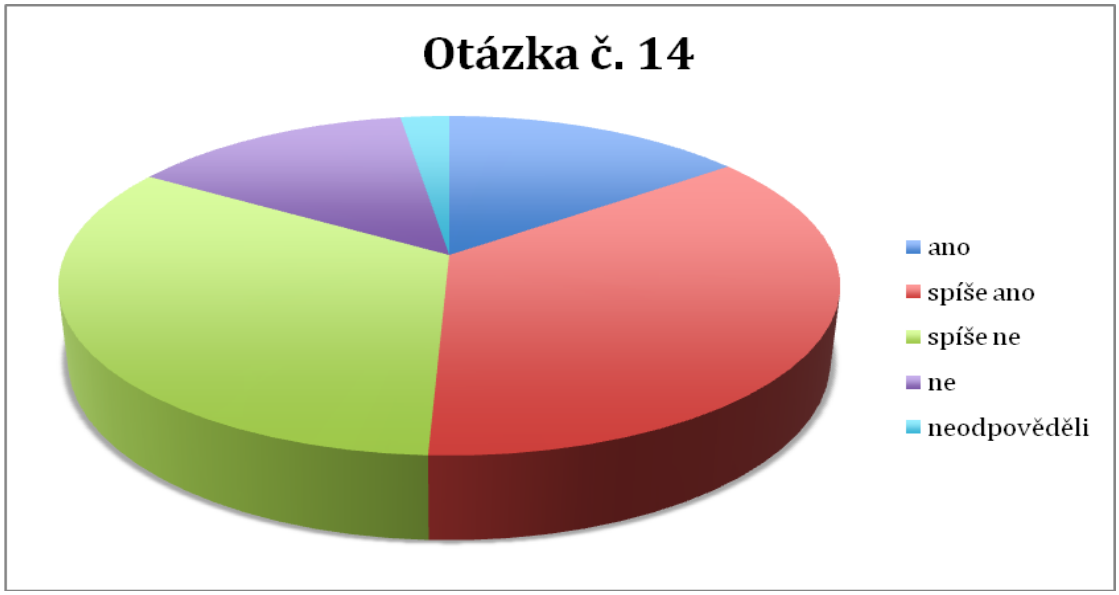
V hloubkových rozhovorech byla následně této otázce věnována velká pozornost a potvrdilo se, že respondenti nekladli dostatečný důraz na termín "všichni". V pozitivních odpovědích se tak objevují zcela jistě i případy, kdy se na tvorbě či výběru nástrojů VHŠ podílela jen část pedagogů.

Odpovědi na danou otázku korespondují s celkovým názorem respondentů o zapojení a angažovanosti učitelů do dění školy jako celku. Danou skutečnost lze interpretovat i tak, že někdy je pro vedení školy "jednodušší" o věcech rozhodnout a nařídit je, než o nich diskutovat a vystavovat se tak názorovým střetům.

Skutečnost, že se na VHŠ podílí jen část pedagogů dokládají i uvedené komentáře:

- *udělali jsme jen to nejnutnější, je to spousta času, byrokracie…*
- *s minimální intenzitou - mnoho kritérií…*
- *pouze v určitých kapitolách…*
- *sepsala ho jedna osoba a snažila se ostatní přesvědčit, že to má smysl. To vydrželo jen do okamžiku, kdy bylo jasné, že vedení nic nezmění, protože učitelé nechtějí o ničem komunikovat…*
- *ono to ani nejde, aby na tom dělali všichni, někdo musí zavelet, jinak se neshodnou…*
- *je jasné, že někteří dělají víc a někteří míň…*

Otázka č. 14: Při tvorbě VHŠ jsme pracovali více v předmětových skupinách než ve skupinách napříč předměty



graf č. 23

Tato otázka nezjišťovala již žádné pozitivní či negativní vztahy, názory či postoje respondentů, ale zjišťovala danou skutečnost. Z následných rozhovorů víme, že tím, že respondenti u této otázky netušili, co je "správná odpověď" odpovídali opravdu podle skutečnosti. Výsledky jsou velmi rovnoměrné, což názorně ukazuje i výše uvedený graf. K práci v předmětových skupinách se pozitivně vyjádřilo 51 % dotázaných, k práci učitelů napříč předměty se pak přiklonilo 49 % dotázaných.

Odpověď tak neukazuje, co je "lepší", ale vystihuje celkový stav, kdy na VHŠ pracují spíše ochotnější a angažovanější učitelé bez ohledu na jejich předmětové začlenění. Stručně řečeno, je jedno, zda je spolupráce v předmětových skupinách nebo napříč předměty, důležití jsou konkrétní lidé.

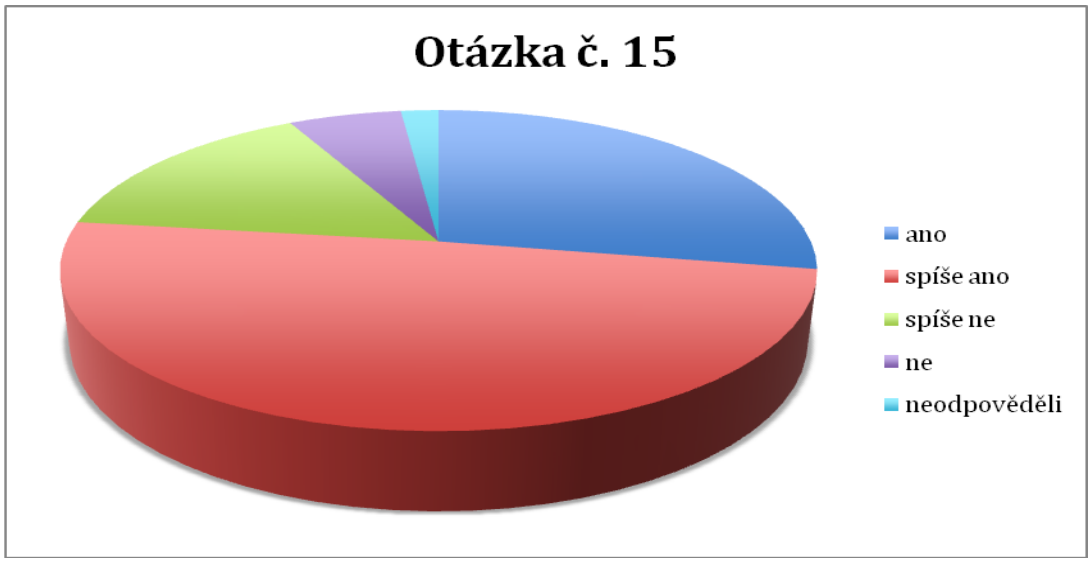
V této otázce jsme současně očekávali, že se výrazně projeví rozdíly v odpovědích v závislosti na velikosti školy, resp. počtu učitelů, případně na dalších parametrech. Ty se však nijak neprokázaly, výsledky jsou rozloženy rovnoměrně ke všem základním parametrům školy a respondenta.

Pro zapojení učitelů do procesu vlastního hodnocení školy není až tak důležité, zda jde o učitele podobných předmětů nebo o zcela odlišné předměty. Důležitá je motivace a ochota učitelů podílet se na chodu školy a jejím rozvoji. Jednou z možných cest, jak do procesu zvyšování kvality školy prostřednictvím svého vlastního rozvoje zapojit větší množství učitelů je pak možné vidět ve vytváření profesních společenství.

Výše uvedenému závěru odpovídá i rozložení komentářů:

- *VHŠ zajišťuje vedení školy…*
- *jsou to pořád jedni a ti samí, co něco dělají, ostatním je to jedno…*
- *u nás máme koordinátora, ten svolává různé schůzky, ale vybere to on…*
- *vzhledem ke členění školy, zapojení učitelů je ve více předmětových týmech, pracujeme jak s předmětovými týmy, tak se skupinami učitelů…*
- *zejména společenskovědní předměty - tam mají učitelé větší zájem…*
- *v předmětových skupinách i napříč předměty…*
- *oba dva způsoby byly zastoupeny - vše je to o lidech…*

Otázka č. 15: Výsledky VHŠ probíráme společně se všemi pedagogy



graf č. 24

Opět se jednalo o otázku, která měla zjistit konkrétní oblast zapojení pedagogů do práce na VHŠ, jako základního předpokladu neustálého zlepšování a zvyšování kvality učitelského sboru.

Odpovědi na zapojení učitelů do probírání výsledků jsou vcelku jednoznačné, celých 77 % respondentů odpovědělo *ano* a *spíše ano*. To však není tak mnoho, vezmeme-li v úvahu, že nebylo nijak konkretizováno jaká forma či rozsah "probírání" se má na mysli. Této otázce jsme se podrobněji věnovali v hloubkových rozhovorech a mnohé naznačily i uvedené komentáře v dotazníku.

Mezi pozitivními odpověďmi *ano* a *spíše ano* byly zastoupeny všechny soukromé školy a menší školy do 25 učitelů. Rozložení odpovědí není ovlivněno velikostí obce a ani délkou praxe ve škole.

Struktura odpovědí na tuto otázku je významně ovlivněna názorem vedení školy a stylem jejího řízení. Tam, kde vedení uplatňuje spíše autoritativní styl řízení není příliš prostoru pro skutečné "probírání" výsledků z provedeného vlastního hodnocení. Tam, kde se výsledky nediskutují, není ani prostor pro stanovení cest a opatření ke zlepšení. Zde vidíme prostor ve zlepšování manažerských dovedností vedení škol.

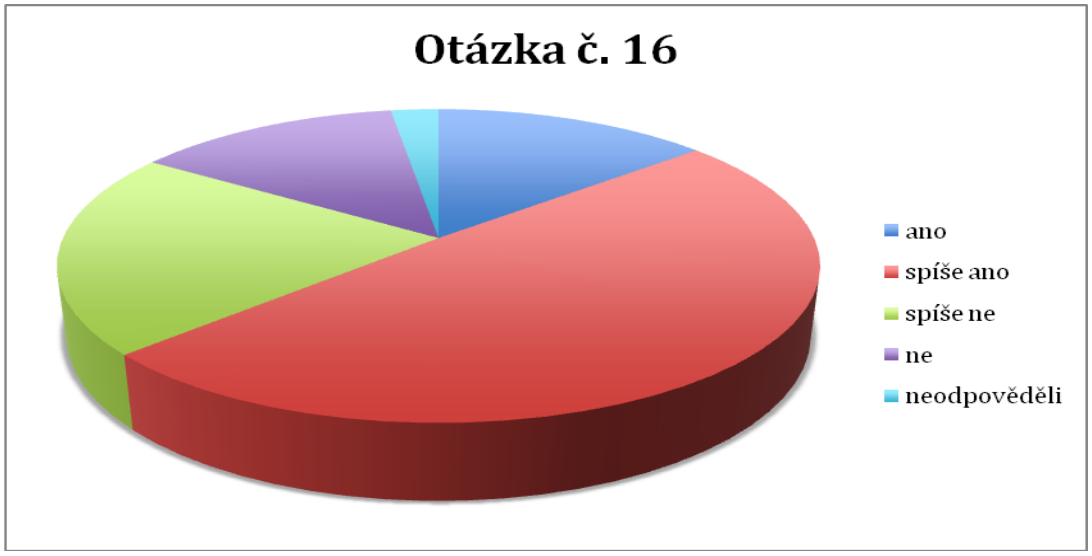
Uvedené komentáře demonstrují názorovou rozmanitost:

- *nejde dát dohromady mnoho názorů, každý má jiný a nejde se dohodnout…*
- *hodnocení dělá vedení školy, učitelé zpravidla nemají zájem, ale na poradě jim to řeknu…*
- *na poradě jsem jim o tom řekl, to stačí, některým je to jedno…*
- *učitelé k VHŠ pouze shromažďují podklady. Následně jsou se zprávou a komentáři seznámeni.*
- *mluvíme o tom při jejich hodnocení…*

- VHŠ vyhodnocuje především Koordinátor VHŠ a ředitelka školy, ale nad výsledky diskutujeme společně.

- u nás je to kolektivní a poctivá zpráva o stavu školy…

Otázka č. 16: Výsledky VHŠ jsou akceptovány většinou pedagogů



graf č. 25

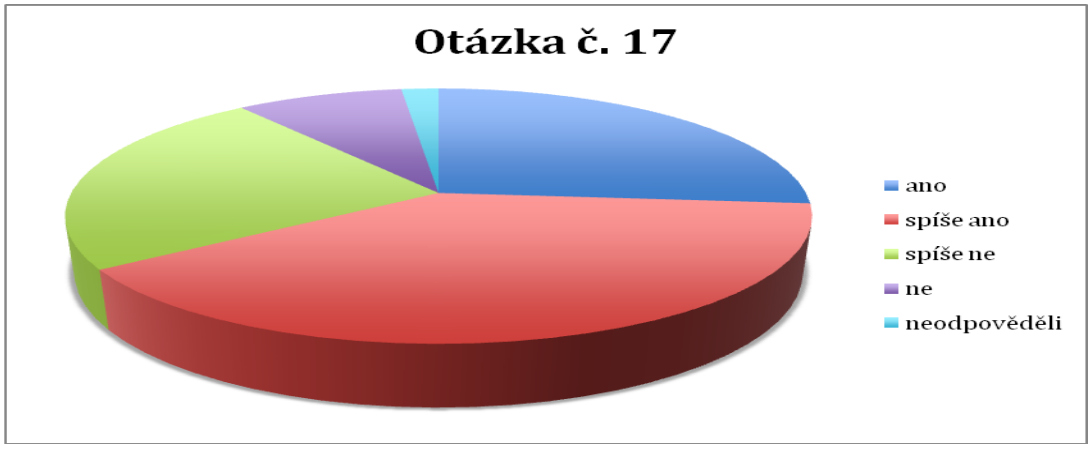
Akceptace zjištěných výsledků z VHŠ je základním předpokladem k tomu, aby navržená opatření ke zlepšení mohla být realizována. Proto bylo nutné položit otázku zjišťující názor vedení školy k této akceptaci, odpovědi tedy nejsou objektivním zjištěním skutečného stavu věci. Výsledky byly poměrně pozitivní, 14 % odpovědí *ano* a 49 % odpovědí *spíše ano*.

Interpretace těchto odpovědí úzce souvisí s interpretací předcházející otázky. Pokud se nemohou učitelé vyjadřovat k výsledkům hodnocení a jsou pouze pasivními příjemci a vykonavateli rozhodnutí a opatření vedení, nelze očekávat, že se s nimi vnitřně ztotožní a budou je iniciativně naplňovat. Nejde o to vytvářet "diskusní kluby", ale zaměřit se na to, co může každý jednotlivý učitel sám ovlivnit, což je minimálně práce na svém vlastním rozvoji, která mu musí přinést patřičný "užitek" (min. zvýšení respektu ze strany žáků, rodičů či kolegů, ocenění ze strany vedení apod.).

Určitou nejistotu do získaného výsledku však vnesly níže uvedené komentáře. Proto byla tato otázka podrobně probírána při hloubkových polostrukturovaných rozhovorech:

- *u nás je disciplina....*
- *nechápu otázku, je to tak, jak rozhodne vedení…*
- *akceptace je tak trochu "silné slovo", spíše je to naše "zbožné přání" než faktický stav…*
- *učitelé to akceptují, co jim taky jiného zbývá…*
- *náš systém je postavený na jiném mechanismu, učitelé to musí přijmout…*
- *na poradě se o tom informuje…*
- *zájem o výsledky mají jen někteří učitelé, více s výsledky šetření pracuje vedení školy při osobních hodnoceních učitelů a hovorů s nimi…*

Otázka č. 17: Volba nástrojů a způsob provádění VHŠ by měly být výhradně v kompetenci školy



graf č. 26

Poslední dvě otázky empirického průzkumu směřovaly ke zjištění názorů respondentů na samostatnost v provádění VHŠ. Na jednu stranu nás zajímalo, jak "silné" se školy cítí ve výběru nástrojů a způsobu provádění VHŠ a jak

současně s tím vnímají případnou "koordinaci" jejich činnosti ze strany externích subjektů.

Odpovědi na první otázku o výhradní kompetenci školy ve výběru nástrojů a způsobů provádění VHŠ jsme očekávali "razantnější" ve smyslu samostatného rozhodování škol. Celých 26 % škol vyjádřilo *ano* s tvrzením, že by VHŠ mělo být výhradně v jejich kompetenci, *spíše ano* pak uvedlo 39 % dotázaných. Celkem se tedy 65 % škol přiklonilo k tvrzení, že výběr nástrojů a způsob provádění VHŠ by měl být ve výhradní kompetenci školy samé. Znamená to tedy, že 35 % škol souhlasí se zásahy dalších subjektů do výběru evaluačních nástrojů a způsobu provádění VHŠ.

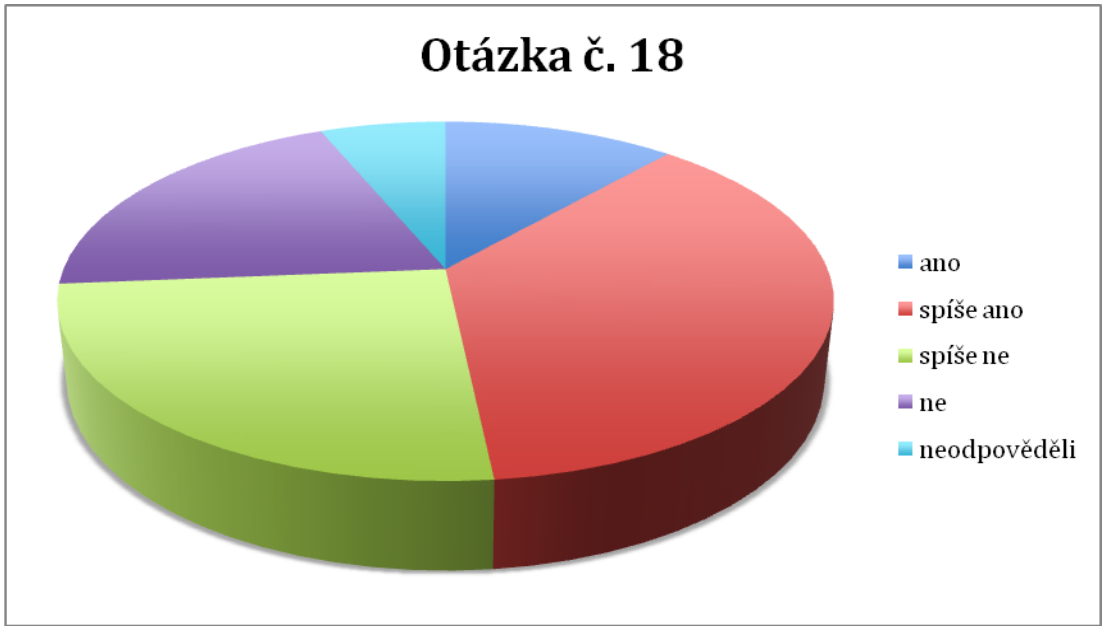
Z hlediska struktury respondentů souhlasily se "samostatností" ve způsobu provádění VHŠ všechny soukromé školy, spíše menší školy a poprvé se zde ukázala rozdílnost mezi typem školy - jednoznačně pro samostatnou kompetenci školy byla skupina gymnázia a víceletá gymnázia.

Možnost zásahů do volby nástrojů a způsobu provádění VHŠ uvedly zejména SOŠ a SOU. Tuto skutečnost vysvětlujeme tím, že u více "společenskovědní" školy je provádění VHŠ a zapojení učitelů do něj méně obtížné než u učitelů technických oborů a praktických předmětů.

Na rozdíl od předcházející struktury výsledků zde nejdříve uvádíme komentáře k této otázce, celkové shrnutí následuje až po otázce č. 18. Uvedené komentáře se pro nás staly inspirací pro kvalitativní část výzkumu:

- *nabídka je velká, orientace v tom slabá, obzvláště, když se vám do toho začne plést někdo další…*
- *VHŠ provádíme už léta po svém, co vymyslí nahoře je k ničemu, nemají o naší práci ponětí…*
- *celá záležitost VHŠ je složitá, určitě bychom uvítali nějakou metodickou pomoc…*
- *koordinujeme to s ostatními školami v regionu…*
- *my jsme byli zapojeni do projektu, tak nám to nedělá problém…*

Otázka č. 18: Volba nástrojů a způsob provádění VHŠ by měly být koordinovány zřizovatelem, ČŠI nebo MŠMT



graf č. 27

Poslední otázka měla potvrdit předcházející odpovědi o tom, kdo a jak má VHŠ provádět. Výsledky nám připadaly částečně paradoxní, protože 48 % škol odpovědělo, že volba nástrojů a způsob provádění VHŠ by mělo být koordinované zřizovatelem, ČŠI nebo přímo MŠMT ČR. Pokud v otázce č. 17 většina (65 %) škol odpověděla, že to má být ve výhradní kompetenci samotné školy, pak nás 48 % odpovědí, které reprezentují souhlasné stanovisko s tvrzením o koordinaci VHŠ s externími subjekty, poměrně překvapilo.

Tento paradox vůči odpovědi na otázku č. 17 jsme podrobili dalšímu zkoumání. Celých 100 % těch, kteří nesouhlasí s koordinací "zvenku" jsou soukromé školy, menší školy, v obcích do 20 tisíc obyvatel. Čím větší je škola a ve větších městech, tím jim zásah zvnějšku tolik nevadí, naopak ho podporují. Za zmínku stojí, že u této otázky bylo nejvíce chybějících odpovědí - celkem 6 %.

Vybrané komentáře, které dokládají názorovou neujasněnost k "zásahům" a koordinaci činnosti škol při realizaci VHŠ:

- *nehodnotíme, nespolupracujeme. Hodnocení je pouze formálním pohledem shora, i když s porozuměním chodu školy, atmosféře a vztahů, proto je třeba, aby to zvenku nařídili…*
- *když to nařídí MŠMT, tak to zase bude formální a vyvolá to odpor…*
- *zřizovatel by měl mít právo vyžadovat určitý způsob VHŠ, ale ČŠI a MŠMT ne…*
- *zřizovatel ano…*
- *nějaká koordinace by měla být, aby se školy mohly srovnávat..*
- *když vlastní, tak vlastní…*

V souvislosti s odpověďmi na předcházející dvě otázky se nabízí srovnání s otázkou č. 6, ve které jsme zjistili, že používání nástrojů na provádění VHŠ mnohé školy nemají dostatečně zvládnuté. Proto se mnozí ředitelé "spoléhají" na určitou "koordinaci" ze strany vnějších orgánů, které jim poskytují metodickou pomoc a "návod" na to, jak správně hodnocení školy "uchopit". Opětovně zde vidíme velký prostor pro další vzdělávání vedení škol i učitelů.

Výše uvedené výsledky a statistické vyhodnocení a zejména uvedené komentáře se staly podkladem pro přípravu další fáze výzkumu - realizace hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Již v této fázi se ověřily stanovené pracovní hypotézy, jejichž podrobnější zdůvodnění uvádíme v kapitole 10. Shrnutí empirické části.

8.2 Výsledky kvalitativního výzkumu

Po provedení a prvotním vyhodnocení kvantitativního výzkumu bylo rozhodnuto o provedení druhé fáze šetření, a to kvalitativního výzkumu prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které umožní hlubší vhled do problematiky očima ředitelů různých typů středních škol.

Byly vytvořeny dva hlavní okruhy. První okruh reprezentovaly otázky "strukturované", zjišťovaly se shodné vstupní údaje o respondentech, jako v dotazníku, tedy typ a velikost školy, délka působení ve škole, frekvence provádění VHŠ a používaných nástrojů apod. Následně byly pokládány otázky, jejichž smyslem nebylo zjistit jen "výsledky", ale důvody pro ta či ona tvrzení, nejčastěji používaná argumentace, zejména pak naslouchání vyprávění a příběhům z praktického života ředitelů škol. Vybraný vzorek respondentů pokrýval všechny druhy škol jako v dotazníkovém šetření.

Znovu zde uvádíme, že všechny rozhovory prováděla autorka disertační práce osobně, protože bylo jasné, že budou mít velmi důvěrný a osobní charakter a budou vyžadovat od respondentů určitou "odvahu". Vybrali jsme ty ředitelky a ředitele středních škol, které autorka osobně dobře zná (a oni ji), a o kterých jsme věděli, že sdělí své názory, myšlenky a argumenty bez pochybností z možných následků. Přesto všichni odmítli nahrávání rozhovoru na diktafon. V průběhu rozhovoru byly, se souhlasem respondentů, pořizovány stručné poznámky. Tam, kde by i zápis "rušil" myšlenkový proces respondenta, byly poznámky a záznamy prováděny až po ukončení rozhovoru. Riziko subjektivního zkreslení získaných odpovědí bylo eliminováno vytvořením záznamu v co nejkratší době po provedení rozhovoru a jejich vědomou kontrolou.

V závěru této části práci jsme definovali cca 15 okruhů otázek, které postupně mohou vést k novému konceptu školy jako učící se organizace, jejíž nedílnou součástí je právě rozvoj učitelů prostřednictvím vytváření jejich profesních společenství.

Tabulka č. 1 Základní údaje o respondentech

Respondent	Typ školy	Velikost obce	Zřizovatel	Praxe na škole	Počet žáků	Počet učitelů
1	víceleté G	nad 100 tisíc	soukromá	20 - 29	0 - 249	0 - 24
2	SOŠ	nad 100 tisíc	státní	méně než 10	250 - 499	25 - 49
3	SOU a SOŠ	nad 100 tisíc	soukromá	10 - 19	750 - 999	75 - 99
4	SŠ a VOŠ	do 100 tisíc	soukromá	20 - 29	250 - 499	25 - 49
5	SOŠ	do 100 tisíc	státní	10 - 19	500 - 749	50 - 74
6	SOU, SOŠ, VOŠ	do 20 tisíc	státní	10 - 19	250 - 499	25 - 49
7	SŠ a VOŠ	nad 100 tisíc	státní	30 - více	1000 a více	100 a více
8	SŠ a VOŠ	do 5 tisíc	státní	20 - 29	500 - 749	50 - 74

Tabulka č. 2 Rozhovory k VHŠ otázky č. 1 - 4

Respondent	Kdo se podílí na VHŠ?	Nástroje VHŠ	Jak často VHŠ provádíte?	Prováděli jste VHŠ před zákonnou povinností?
1	vedení školy a předsedové předmětových komisí	SWOT, ISO a vlastní dotazník	1 x za rok	ne
2	vedení školy a předsedové předmětových komisí	vlastní dotazník SCIO a testy CERMAT	1 x za rok	ne
3	vedení školy a koordinátor VHŠ	SWOT, SCIO a vlastní dotazník	1x za 3 roky	ne

Respondent	Kdo se podílí na VHŠ?	Nástroje VHŠ	Jak často VHŠ provádíte?	Prováděli jste VHŠ před zákonnou povinností?
4	vedení školy a předsedové předmětových komisí	SWOT, vlastní dotazník a ISO	1 x za rok dílčí a 1 x za 3 roky rozšířené	ano, pravidelně
5	vedení školy a předsedové předmětových komisí	SWO, vlastní dotazník	1 x za 3 roky	ano, pravidelně
6	vedení školy, technické zázemí	SWOT, vlastní dotazníky s následnými grafy	každý rok anketa	ano pravidelně
7	vedení, komise oborů	SWOT, vlastní dotazník	á 2 roky	1 x ročně srovnávací testy s ostatními zdrav. školami
8	vedení školy, studenti i absolventi, rodiče studentů	SWOT, vlastní dotazník, řízené rozhovory	1 x za 6 let, oslovujeme písemně absolventy s dotazníkem a ofrankovanou obálkou, návratnost až 40%	ano, pravidelně každé 4 roky

Kromě již zmíněného pyramidového modelu Toma Wengrafa nám ke stanovení následných okruhů otázek pro další bádání napomohla i určitá improvizace v postupu kladení otázek a povzbuzování v rozhovoru i tam, kde již byly "správné" odpovědi vyřčeny. To nám také pomohlo odlišit tyto "správné" odpovědi respondentů od jejich skutečných názorů.

Základní schéma rozhovorů se opíralo o otázky č. 5 - 18 z kvantitativního dotazníkového šetření.

Přesto, že všech 8 ředitelů považuje VHŠ pro školu za přínos, bylo obtížné zjistit konkrétní skutečnosti. Dotazování probíhalo tak, že po položení otázky/tématu byl nejdříve dán prostor pro volné odpovědi respondentů, teprve když bylo potřeba odpověď konkretizovat nebo ji „posunout dále“, byly položeny další otázky.

Otázky směřovaly hlavně na zjištění důvodů pro daný názor, na argumentaci, porozumění problému a případnou diskusi vztahující se k danému tématu. Uvedené výsledky proto nejsou nijak sumarizovány ani zahrnuty do celkových statistických výsledků.

Rozšiřující otázky směřovaly k hledání souvislostí mezi prováděním vlastního hodnocení školy a zapojením učitelů do jeho procesu, k posouzení vzájemného vlivu názoru ředitele školy na vlastní hodnocení s jeho názorem a motivací k profesnímu rozvoji učitelů a ke zjištění názorů na tvorbu profesních společenství a budování školy jako učící se organizace. V této souvislosti je nutné uvést, že ředitelé nebyli v chápání obsahu pojmů "profesní společenství učitelů" a "učící se organizace" jednotní. Pro zajištění srovnatelnosti výsledků bylo třeba vysvětlit, jak jsou tyto pojmy chápány v předkládané práci.

Při dotazování se zjišťovalo, jak jsou učitelé motivování a případně oceňování za svoji angažovanost v rozvoji sebe i ostatních učitelů, jak je podporována vzájemná kooperace i snaha zkvalitnit vzdělávací proces žáků a studentů.

Mezi nejčastěji kladené následné otázky patřily např.:

- *Jak byste si představoval/a optimální spolupráci s kolegy/kolegyněmi?*
- *Co by, podle Vás, mělo být hlavním výstupem VHŠ?*
- *Jak motivujete ostatní, aby se do VHŠ zapojili? A jak se Vám to daří?*

- *Považujete za vhodné mít samostatného koordinátora (byť společného pro několik škol), který proces administruje?*
- *Daří se Vám přesvědčit ostatní o užitečnosti VHŠ? Jaké další argumenty by Vám pomohly?*
- *Jak konkrétně pracujete s výsledky z VHŠ?*
- *Daří se Vám pomocí VHŠ vytvářet i profesní společenství učitelů?*
- *Jaké konkrétní nástroje rozvoje učitelů využíváte?*
- *Jaký vidíte vztah mezi profesním společenstvím učitelů a kvalitou vzdělávacího procesu?*
- *Popište Vaši představu optimální spolupráce všech pedagogů na Vaší škole atd.*

Všech 8 respondentů hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, ředitelů středních škol, vyjadřovalo určitou skepsi z další výměny ministra, náměstků a řady vedoucích pracovníků na MŠMT ČR, narůstajících požadavků řídících orgánů na výkaznictví škol, neřízené aktivity příspěvkových organizací MŠMT ČR, avizované finanční prostředky z Evropských fondů na "systémová opatření" ve školství, implementace kariérového řádu i zákona o státní službě atd. To vše v nich vyvolává silné obavy z dalších administrativních a často zbytečných činností.

Na druhou stranu, i díky délce praxe, jsou všichni již přiměřeně "rezistentní" k neustálým změnám a nekoncepčním požadavkům a "naučili se v tom chodit". Za optimální stav by však považovali, kdyby ubylo hlášení a kontrolních činností a byla jim svěřena větší pravomoc v samotném provádění vzdělávacího procesu, včetně jeho hodnocení.

Ve školách chybí prostor na další rozvoj učitelů, jsou zahlceni povinnými akreditovanými kurzy příspěvkových organizací, namísto toho, aby společně s pedagogem mohli naplánovat jeho profesní rozvoj a ten podporovali. Ani

technické podmínky často nepomáhají rozvoji pedagogů a kvalitativnímu růstu celé školy.

I přes velmi kritické příspěvky účastníků rozhovorů byli požádáni o formulování vlastních představ o profesním rozvoji svých podřízených a o směřování své školy k modelu "učící se organizace". Tato kreativní část rozhovoru vyústila v náměty, které ve značné míře korespondují s literaturou a teoretickými představami, „jak by to mělo vypadat".

1. Všichni ředitelé nakonec v rozhovoru došli k závěru, že provádění vlastního hodnocení školy je nezbytné (i když byli na začátku rozhovoru při kladení otázek spíše proti) a aby bylo VHŠ akceptované ostatními, musí jim přinášet nějaký "zisk". Tím může být přerozdělení kompetencí, možnost výběru vlastního způsobu vzdělávání, včetně účasti na konferencích, workshopech apod.

2. Ke zvýšení motivace na provádění VHŠ a přijímání cílů a změn stanovených na základě jeho výsledků je třeba mít kompetentní a motivovaný tým, i když představa, že všichni budou stejně angažovaní je iluzorní. Vždy budou ti, kteří se vezou, ale nesmí jich být mnoho. Nejlepší cestou je vytvoření vlastních evaluačních nástrojů, např. dotazníků, není třeba se striktně držet toho, co je na stránkách MŠMT ČR. Vlastní hodnocení by skutečně mělo být "vlastní". Takové VHŠ je pak více akceptováno všemi učiteli.

3. Důležité je stanovit pravidla hry pro komunikaci učitelů se žáky, s rodiči i mezi sebou navzájem a tím přispět ke sdílení poznatků, znalostí a dovedností, což je bráno jako elementární pro budování "učící se organizace". Učitelé musí vidět ve vlastním zdokonalování sami pro sebe

"užitek". To klade vysoké nároky na individuální práci ředitele školy s nimi, zejména v oblasti motivace, hodnocení apod.

4. Ředitelé ani učitelé nemají dostatek znalostí ve využívání různých skutečně efektivních manažerských systémů kvality. Ke zvýšení péče o kvalitu škol by přispělo vytvoření "tržního prostředí". V důsledku demografických změn začíná "boj" o žáky, kdy více žáků znamená více finančních prostředků na platy, na nákup nových učebních pomůcek, na zlepšení prostředí školy. Ve státních školách nejsou ředitelé dostatečně motivováni se vůbec nějakým zlepšováním a rozvojem školy zabývat, pokud jim bezprostředně nehrozí "optimalizační" tendence zřizovatelů.

5. Všichni ředitelé by uvítali pomoc ze strany zřizovatelů či dalších orgánů s administrativními činnostmi souvisejícími s VHŠ. Představují si pozici "externího" koordinátora - metodika - pro více škol, kterého částečně platí a který může i přinést náměty a zkušenosti z jiných škol. To ale neznamená, že VHŠ nebudou dělat, jen se sníží administrativní zátěž pedagogů.

6. Za motivaci k aktivní účasti učitelů na VHŠ i činnosti profesních společenství považují:
   - možnost seberealizace,
   - možnost účasti či vlastní prezentace na odborných konferencích, workshopech, seminářích atd.,
   - vybavení členů týmu odbornou literaturou dle vlastního výběru,
   - neomezený přístup na internet ve škole a dle možností i doma,
   - vybavení členů týmu služebním notebookem, mobilem,
   - využití mimořádných odměn,

- možnost oprostit členy týmu od méně náročných či administrativních aktivit na úkor koncepčních činností,
- veřejné ocenění ředitelem školy atd.

7. Důvodů, proč někteří učitelé VHŠ provádějí jen formálně a z "poslušnosti", i když nejsou o smysluplnosti přesvědčeni, může být celá řada - neochota změnit osobní zvyklosti, obavy o narušení existujících vzájemných vazeb a závislostí, obavy ze ztráty různých osobních výhod a pozic, ekonomické důvody či pouhá (zcela přirozená) obava z neznámého, nejistota, ve vyhraněných případech až pocit existenčního ohrožení (např. v důsledku potenciální ztráty zaměstnání).

8. Ředitelé uvedli, že VHŠ může mít výchovně vzdělávací efekt i pro žáky, pokud se do VHŠ zapojí také. Žáci se tak učí tomu, že kvalita je na prvním místě, a že její sledování, vyhodnocování a snaha o neustálé zlepšování je prvořadá pro uplatnění na trhu práce a jejich konkurenceschopnost. VHŠ se tak může stát příspěvkem k tématu rozvoje podnikatelských dovedností na středních školách.

9. Ředitelé si profesní rozvoj svých učitelů představují ideálně tak, že budou vytvořeny tematické skupiny učitelů propojené s pedagogickými fakultami a lidmi z praxe, v nichž bude probíhat odborná diskuse. Pedagogické fakulty dle jejich názoru neplní svoji roli v dalším rozvoji učitelů. Není dostatečná, resp. je minimální nabídka celoživotního vzdělávání, dochází k odtržení teorie a praxe. Přitom profesní kvalita učitelů se dá cíleně rozvíjet.

10. Koncept učící se organizace vidí ředitelé v propojení učení se žáků, pedagogů a svým způsobem i rodičů a dalších partnerů, tedy ve smyslu

celé společnosti. Klíčovou roli podle nich sehrává management školy, včetně vedoucích předmětových komisí, vedoucích ročníků apod., kteří musí umět ostatním učitelům vysvětlit, jak koncept učící se organizace přispívá k jejich profesnímu rozvoji a co jim v konečném důsledku přinese.

11. Za základ neustálého zlepšování kvality školy vidí ředitelé budování klimatu spolupráce, vzájemného rozvoje, a to pomocí nedirektivní komunikace, vzájemným respektem, recipročními vztahy, porozuměním, pomocí, vzájemnou podporou, otevřeností, připraveností ke změně atd.

9. SHRNUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

V předcházejících kapitolách jsme uvedli jednak statistické výsledky z dotazníkového šetření, pomocí kterého jsme zjišťovali, které charakteristiky škol nejvíce ovlivňují vztah vedení škol (v našem případě převážně ředitelů) k provádění vlastního hodnocení školy, k zapojení učitelů do jeho přípravy, realizace i vyhodnocení (jako základního kamene procesu neustálého zlepšování), a také výsledky a poznatky z provedených hloubkových polostrukturovaných rozhovorů.

Před realizací první fáze empirického výzkumu - dotazníkového šetření, jsme si definovali pracovní hypotézy, které nám pomohli zorganizovat výsledky do logických celků.

1. *Ve školách, kde má ředitel pozitivní názor na provádění vlastního hodnocení školy, jsou do jeho procesu ve větší míře zapojeni i další pedagogičtí pracovníci*.

Tato pracovní hypotéza se potvrdila díky korelacím odpovědí vedení školy k provádění VHŠ (otázky č. 5, 6) s otázkami na zapojení učitelů do něj (č. 10, 11, 12). Výsledky jednoznačně potvrdily, že vztah vedení školy k VHŠ zásadně předurčuje angažovanost učitelů ve VHŠ, včetně akceptace výsledků.

2. *Na soukromých školách je zapojení dalších pedagogů do vlastního hodnocení školy větší než na školách státních.*

Hypotéza se potvrdila srovnáním odpovědí na otázky č. 9, 10, 12, 13, 15 s údajem: Typ školy dle zřizovatele (soukromá, státní, církevní). Výsledky prokázaly, že na soukromých školách je zapojení učitelů rovnoměrnější, jsou

více ztotožněni s potřebou provádění VHŠ, podílejí se více na tvorbě či výběru nástrojů a také častěji akceptují výsledky z realizovaného vlastního hodnocení.

Taktéž názor vedení soukromých škol na provádění VHŠ je pozitivnější. Tuto skutečnost lze interpretovat tak, že soukromé školy, jako podnikatelské subjekty, chápou neustálé zvyšování své kvality jako podmínku své konkurenceschopnosti.

3. Největší zapojení učitelů do vlastního hodnocení školy je v menších školách (do 25 učitelů).

Tato pracovní hypotéza se potvrdila prostřednictvím odpovědí na otázky č. 9, 10, 11, 12, 15, 16. Nejčastější odpovědi *souhlasím* nebo *spíše souhlasím* se vyskytují u škol, jejichž počet zaměstnanců je do 25 učitelů.

Počet učitelů odpovídá počtu žáků v průměru 10,1. Nutno však podotknout, že s větším počtem žáků se tento poměr mění - ve velkých školách je to až 20 žáků na učitele, v menších naopak až 3 žáci na jednoho učitele. To samozřejmě limituje způsoby práce nejen ve vztahu učitele a žáků, ale i učitelů vzájemně.

Výsledky výzkumu ukazují, že vlastní hodnocení škol není vždy chápáno jako nezbytný nástroj kvalitativního rozvoje školy, jednotlivých skupin učitelů, vztahu mezi žáky a učiteli, učiteli a rodiči atd., tedy rozvoje školy jako celku.

Ve druhé fázi empirického šetření jsme získali hlubší vhled do situace prostřednictvím vedení hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. V nich jsme se zaměřili na zjištění, jak názor ředitele školy k vlastnímu hodnocení ovlivňuje jeho konkrétní aktivity a motivaci učitelů k jejich profesnímu růstu, vzájemné spolupráci ve škole i mimo ní atd. V průběhu těchto rozhovorů bylo

zjištěno, že pojmy jako profesní společenství učitelů a učící se organizace, nejsou chápány shodně, resp. jejich obsah není detailněji znám.

Největším metodologickým problémem bylo zachycení autentických výroků ředitelů, jejich návrhů a doporučení. Použití diktafonu ředitelé v úvodu rozhovoru odmítli, s možností subjektivního zkreslení jsme tak museli mnohdy doslova "bojovat", aby nedošlo k nežádoucí korekci získaných výsledků.

Zjištěné výsledky z empirického šetření potvrzují, že zapojení pedagogů a jejich přístup k hodnocení školy je posuzován prizmatem osobního názoru ředitele školy. Hloubkové rozhovory ukázaly, že významný (a bohužel negativní) vliv na provádění vlastního hodnocení školy, k odbornému rozvoji učitelů prostřednictvím budování profesních společenství atd. má nekoncepčnost práce nadřízených orgánů. Všichni ředitelé pracují ve školství řadu let a neustálé změny priorit a nesystémovost různých opatření je vedou k tomu, že mnohdy řídí školu "po svém", s nejlepším vědomím a svědomím, ale bez možnosti předstoupit před své podřízené učitele s dlouhodobým plánem rozvoje školy. Rozpor mezi tím, "co by mělo být a co reálně je", vede často k frustraci a určitému "uzavírání se" před ostatními kolegy z důvodu neschopnosti věcné argumentace pro realizaci některých nařízení. Tím celá pedagogická obec strádá a ztrácí na respektu a autoritě u žáků, rodičů i dalších partnerů. Přes všechny skeptické názory respondentů je pozitivní fakt, že všichni svoji práci dělají rádi a s plným nasazením a přes všechna úskalí se snaží o neustálé zkvalitňování práce školy. Mnohdy jim však k tomu chybí informace, data a metodická pomoc.

Nejvíce by ředitelé škol uvítali skutečně koncepční řešení procesu neustálého zlepšování, ve kterém sehrávají klíčovou roli právě pojmy vlastní

hodnocení školy, rozvoj profesních společenství učitelů a budování školy jako učící se organizace. Tím se pro nás pomyslný kruh této výzkumné práce uzavírá a otevírá se prostor pro další práci a bádání.

DISKUSE

Teoretické studium uvedené literatury přineslo řadu rozdílných pohledů a názorů na danou problematiku. Zjišťování souvislostí a vztahů pomocí empirického výzkumu pak přineslo potvrzení pracovních hypotéz a předpokládaných odpovědí, ale současně v nás vyvolalo potřebu analyzovat námi získané výsledky ve vztahu k jiným dostupným výstupům v této oblasti.

Jedním z hlavních zjištění je pro nás fakt, že jsme v uvedené literatuře nenašli studii, která by souhrnným způsobem popisovala proces neustálého zlepšování kvality škol nejen prostřednictvím jejich vlastního hodnocení, ale současně i prostřednictvím vytváření odborných profesních společenství učitelů jako hlavního předpokladu budování školy jako učící se organizace.

V této části práce blíže neuvádíme, v čem jsou naše zjištění shodná s ostatními autory, případně v čem se lišíme, ale snažíme se zde nastínit témata a okruhy otázek, které dosud nepovažujeme za dostatečně probádané a vidíme zde velký prostor pro další zkoumání:

- jak propojit vědecké poznatky dokládající nezbytnost neustálého profesního růstu učitelů se skutečností, kdy tomuto procesu často brání neúměrná administrativní zátěž učitelů?
- jakým způsobem vytvářet profesní společenství učitelů napříč předmětovým zaměřením nejen uvnitř školy, ale zejména mezi školami navzájem a ve spolupráci s odbornými pracovišti vysokých škol a dalšími sociálními partnery?
- jak implementovat znalosti z týmové práce, vytváření a rozvoje týmů a projektového řízení do standardní práce školy?

- jak posílit proces "učení se učitele" s "učením se žáků", nejen "učení žáků", jako východisko pro celoživotní vzdělávání?
- jak do procesu vlastního hodnocení a rozvoje školy více vtáhnout žáky, rodiče a další partnery?
- jaká kritéria profesních kvalit učitelů a školy zvolit pro prokazování - prezentaci školy směrem k budoucím žákům a studentům, jejich rodičům, ale i partnerům a kontrolním orgánům?
- kde je možné získat, případně odborně diskutovat různé názory či metodické postupy v oblasti neustálého zlepšování škol?
- je vhodným nástrojem pro rozvoj učitelů a škol mentoring, koučing? Je dobré mít externího poradce?
- jak lze poznat rozdíl mezi školami, které na své kvalitě pracují, a které ne? Jak to mohou poznat žáci, rodiče?
- jaká opatření lze přijmout pro motivaci učitelů a školy ke sledování jejich kvality a práci na jejím zvyšování s cílem posílit roli školy jako odrazového můstku pro další kariérní a profesní směr absolventa?
- jak přesvědčit učitele, že jejich autoevaluace a sebereflexe je automatickou součástí jejich práce stejně jako spoluodpovědnost za výsledky žáků?
- jak poskytovat učitelům zpětnou vazbu, aby změnili způsob své práce, aniž by se báli negativního dopadu?
- jak v tak dlouhodobém procesu udržet prvotní nadšení? Jak dokladovat, že se skutečně postupně zlepšujeme?
- jak dostát stále se zvyšujícím požadavkům žáků a studentů, institucí a celého systému a přitom mít dostatek času na "práci na sobě"?
- za jakých podmínek je možné přebírat nástroje a metody zlepšování práce z jiných oborů či ze zahraničí?

Tyto a řada dalších otázek pro mě osobně zatím čekají na odpovědi. Jsem si vědoma toho, že existuje řada dalších nezodpovězených otázek, různé úhly

pohledu a možná řešení, které byly již nad rámec předkládané práce. Mám ale chuť a ambici se jim věnovat. Zcela se totiž ztotožňuji s výrokem, že nic nemá takový vliv na rozvoj kompetencí, sebedůvěry a chování žáků, jako jej má osobní a profesionální rozvoj učitele (MacGilchrist, Reed, Myers, 2004). V tom vidím i hlavní poslání školy, na které působím.

ZÁVĚR

Hlavním cílem předkládané práce bylo, na základě studia zahraniční i české literatury a provedeného vlastního výzkumu, popsat aktuální stav bádání v oblasti autoevaluace na středních školách, posoudit vzájemný vztah mezi ní a profesním rozvojem učitelů a vyhodnotit vliv vedení školy na vnitřní proces jejího zkvalitňování. Efektivita a kvalita škol a vzdělávání totiž významně předurčuje, jak bude vypadat naše budoucnost.

Hlavní cíl práce byl rozčleněn na dílčí cíle teoretické a empirické části a jejich postupným plněním došlo i ke splnění cíle hlavního.

Cílem teoretické části práce bylo:

- *popsat aktuální stav bádání v oblasti autoevaluace a vlastního hodnocení školy,*
- *posoudit vzájemný vztah mezi vlastním hodnocením školy a profesním rozvojem učitelů,*
- *popsat základní charakteristiky a postupy práce profesního společenství učitelů a učící se organizace.*

Uvedli jsme řadu příspěvků zahraničních i českých vědců k danému tématu, řadu výsledků empirických šetření jak u nás, tak v zahraničí. Postupně jsme uvedené cíle naplňovali nejen citacemi jiných autorů, ale i vlastními komentáři, názory a doporučeními. Pedagogické hledisko práce jsme doplňovali sociologickými pohledy a zasazením dílčích zjištění do obecnějšího kontextu.

Původní záměr - provedení kvantitativního empirického výzkumu ke zjištění současné situace v provádění vlastního hodnocení na našich středních školách, jsme rozšířili o kvalitativní část - provedení hloubkových

polostrukturovaných rozhovorů s vybranými řediteli škol. Ti nám poskytli neocenitelné vhledy do situace, obohatili nás a naši práci o další zkušenosti, názory a náměty na směr dalšího bádání. Tuto část práce považujeme za jakousi "třešničku" na pomyslném dortu zjištěných výsledků a výstupů.

Jako červená nit se teoretickou i empirickou částí práce "táhnou" tři klíčové pojmy:
- vlastní hodnocení školy,
- profesní společenství učitelů,
- škola jako učící se organizace,

klíčové pojmy v procesu neustálého zlepšování. To musí být postaveno na informacích a znalosti sebe sama, schopnosti přijímat změny a rozvíjet se s cílem připravovat žáky a studenty do jejich osobního i pracovního života co nejlépe.

Proces vlastního hodnocení školy je v této práci chápán nejen jako nezbytný nástroj k posuzování kvality výchovně vzdělávacího procesu, ale také jako proces vnitřní změny, který je rovněž třeba řídit a vyhodnocovat.

Lidé, a učitelé v tom nejsou výjimkou, vnímají obvykle změnu jako určité ohrožení svého aktuálního postavení a zaujímají vůči ní obranný postoj. Zcela zásadní roli v této změně, vytváření postoje k ní i jejím dílčím aspektům, pak hraje vedení školy, její management. Jedině tam, kde má vedení školy pozitivní vztah k vlastnímu hodnocení se z učitelů nestávají "objekty" změn, ale naopak jejich nositelé.

Skutečností je, že se tak děje spíše v menších školách, než ve velkých "fabrikách na učení" a ve školách soukromých. Ty jsou většinou pod větším drobnohledem různých institucí a pro svoji udržitelnost na trhu musí mít

prokazatelně kvalitní výsledky, jejichž "nositeli" jsou absolventi školy se svými možnostmi dalšího uplatnění.

V průběhu zpracovávání předkládané práce jsme museli překonat řadu překážek, které se v konečném důsledku ukázaly jako přínosné. V teoretické části to byla zejména skutečnost, že původně připravované téma "Autoevaluace na středních školách" bylo podrobně zkoumáno a rozpracováno týmem odborníků v projektu Cesta ke kvalitě. Podmínky jejich práce, časové a finanční možnosti i podpora z různých míst byly nesrovnatelné s našimi. Proto jsme se více soustředili na rozšiřující témata, jako je právě profesní společenství učitelů a učící se organizace. Tím se podařilo problém vlastního hodnocení školy uvést do širších kontextů a začlenit ho do procesu neustálého zlepšování kvality školy. Ta se zpětně projevuje i v jeho vlastním hodnocení.

V empirické části jsme za největší problém považovali přesvědčení škol, aby se do odpovědí zapojily, aby jejich vedení bylo ochotno nám své názory a mínění sdělit. Zde jsme využili našich osobních kontaktů, členství a pozic v různých asociacích a komisích, abychom požádali naše kolegyně a kolegy o pomoc. Jejich otevřenost a upřímnost předčila naše očekávání a odpovědi celkem od 217 ředitelů, případně jejich zástupců, považujeme za velký úspěch. Možná i tato osobní angažovanost nakonec vedla k výsledkům, které sice nepovažujeme za příliš povzbudivé, zato však věrohodně odrážející názory a mínění učitelů.

Za nejdůležitější výstup z kvantitativní části výzkumu považujeme potvrzení předem definovaných pracovních hypotéz:

1. *Ve školách, kde má ředitel pozitivní názor na provádění vlastního hodnocení školy, jsou do jeho procesu ve větší míře zapojeni i další pedagogičtí pracovníci*.

2. *Na soukromých školách je zapojení dalších pedagogů do vlastního hodnocení školy větší než na školách státních.*
3. *Největší zapojení učitelů do vlastního hodnocení školy je v menších školách (do 25 učitelů).*

Významné pro nás byly komentáře, volně vpisované k jednotlivým otázkám dotazníku. Z nich jasně vyplynulo, že ne všichni ředitelé škol chápou provádění vlastního hodnocení jako efektivní nástroj kvalitativního rozvoje školy, profesního růstu učitelů, rozvoje vztahu mezi žáky a učiteli, učiteli a rodiči atd.

Výsledky kvantitativní části výzkumu se staly inspirací pro provedení kvalitativní části - polostrukturovaných hloubkových rozhovorů. V nich se potvrdilo, že ředitelé postrádají koncepční a systémový přístup nadřízených orgánů tak, aby byli schopni jej dále rozpracovávat ve svých školách. Za velký problém považují ztrátu autority a respektu pedagogické práce ve společnosti, chybějící data a metodickou pomoc při realizaci rozvojových aktivit školy. Na druhou stranu jsme získali mnoho názorů a námětů na způsob provádění vlastního hodnocení, na začlenění pedagogů do jeho přípravy, realizace i vyhodnocení, na potřebu neustálého rozvoje kvality škol k udržení jejich "konkurenceschopnosti".

Studium literatury, výsledky sběru dat z vlastního výzkumu, zkušenosti z řady projektů, jakož i mé vlastní zkušenosti z manažerské práce v soukromé střední škole, mě vedou k závěru, že cesta k vyšší kvalitě českých středních škol je možná a vede právě přes vytváření a rozvoj profesních společenství učitelů jako nositelů know-how, metodiky a odborného růstu. Profesní společenství představují dlouhodobou a intenzivní formu dalšího

vzdělávání učitelů, které považuji za jednu ze základních možností, jak rozvíjet odbornou úroveň nejen učitelů, ale i jejich žáků.

Podporovat spolupráci mezi školami, mezi školami a pedagogickými fakultami a dalšími odbornými institucemi, vzájemná výměna zkušeností a sdílení tzv. Best Practise atd. znamená zlepšení pozice absolventa a školy na vzdělávacím trhu, zvyšování prestiže celého školského systému a kultivace společnosti jako celku.

V práci je citována řada světových i českých autorů, nejvíce se však shodují závěry z provedeného šetření s konceptem Professional Learning Community - profesionální vzdělávací komunita (PLC) představovaný Richardem Dufourem. V souhlase s ním považujeme profesní společenství učitelů za jedinečnou příležitost k učení založeném na spolupráci mezi kolegy v rámci konkrétního pracovního prostředí nebo oboru. Škola pro svoje fungování musí mít společnou vizi, do které každý může přispívat. Učitelé jsou povzbuzováni a motivováni, aby vyvíjeli společnou činnost. Reflexe a zpětná vazba, tedy provádění vlastního hodnocení školy, je automatickou součástí procesu neustálého zlepšování. Tyto závěry zcela korespondují se závěry z námi provedeného empirického šetření, zejména z jeho kvalitativní části - polostrukturovaných hloubkových rozhovorů.

V další práci na tomto tématu vidím výzvu pro sebe i školu, kde pracuji a také pro profesní společenství, ve kterých jsem aktivně zapojena.

Podstatou procesu učení a učící se organizace je schopnost sebereflexe, poučení z vlastních chyb s cílem, aby jich příště bylo o něco méně a právě v tom je naprosto klíčová a nezbytná role vlastního hodnocení škol.

Naplněním teoretických cílů práce s propojením vlastního empirického výzkumu bylo jednoznačně prokázáno, že vlastní hodnocení školy je jednou

ze stěžejních oblastí ke zkvalitňování českých středních škol a pro jejich přerod v učící se organizaci.

Zcela závěrem uvádím, že jsem nikde v literatuře nenalezla koncept, který by zahrnoval vztahy a vazby mezi tématy *vlastního hodnocení škol*, *rozvoje profesních společenství učitelů a procesu budování školy jako učící se organizace*. Předkládaná práce využívá řady teoretických i empirických znalostí a výsledků práce českých a zahraničních badatelů a zasazuje je do kontextu, který považuji za inovativní příspěvek k řešení problematiky kvalitativního rozvoje škol směrem k učícím se organizacím v současných podmínkách českých středních škol.

PRAMENY A POUŽITÁ LITERATURA

ATTEST s.r.o. *Educa portál* [online]. ATTEST s.r.o., © 2010 [cit. 2014-02-12]. Dostupný z: http://www.educa-portal.cz

BANNERT, P. *Vyhodnocování kvality vzdělávacího procesu s využitím informačních systémů*. Praha: 2010. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu. Dostupná také z Repozitáře závěrečných prací.

BARTH, R. S. Restructuring Schools: Some Questions for Teachers and Principals. *The Phi Delta Kappan*. 1991, roč. 73, č. 2 (Oct., 1991), s. 123-128. ISSN 0031-7217.

BARTH, R. *Improving Schools from Within? Teachers, Patente and Principals Can Make the Diference.* San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 190 s. ISBN 978-1555423681.

BOLDIŠ, P. *Bibliografické citace dokumentů podle ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2: Část 1 – Citace: metodika a obecná pravidla*. Verze 3.3. c 1999–2004, poslední aktualizace 11.11. 2004. URL http://www.boldis.cz/citace/citace.pdf

BROŽ, Z. *Hodnocení pedagogických pracovníků*. [online]. 2007. http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1368/hodnoceni-pedagogickych pracovniku.html/

BRYK, A., CAMBURN, E., LOUIS, K. S. Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences, *Educational Administration Quarterly*, 1999, roč. 35, č. 5, s. 751-781. ISSN 0013-161X.

BUFFUM, A., HINMAN, C. Professional learning communities: reigniting passion and purpose. *Leadership*. 2006, roč. 35, č. 5, s. 16-19. ISSN 1531-3174.

CERMAT. *Cermat: Centrum pro zajišťování výsledků vzdělávání* [online]. Praha: Cermat, © 2010 [cit. 2014-02-12]. Dostupný z: http://www.cermat.cz.

CERMAT. *Projekt Kvalita I: informace o systémovém projektu Kvalita I* [online].

CERMAT, © 2008 [cit. 2014-02-12]. Dostupný z: http://www.esf-kvalita1.cz

CPIV [online]. [cit. 2014-02-12]. Dostupný z: http://www.cpiv.cz.

ČAPKOVÁ, D. Autoevaluace středních škol. In NIKOLAEV, A. I., PIMTCHEV, S. P. (ed.) *Integration processes in school educational complex: ideas and experience for united educational enviroment (practical aspekt)* Moscow: 2013. s. 147-177. ISBN 978-5-906294-14-2.

ČAPKOVÁ, D. Autoevaluace středních škol. In KOHNOVÁ, J. (ed.) *Profesní rozvoj učitelů: sborník z konference* (CD-ROM). Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2012. s. 35-40. ISBN 978-80-7290-548-5.

ČAPKOVÁ, D. Autoevaluation of school. In MIKHEEVA, G. I., PIMTCHEV, S. P. ed. *Story about „person from a little first letter", or Course and strategie of human Life as a subjekt of pedagogical research/Sien.* Moscow: 2012. s. 55-62. ISBN 978-5-906294-06-7.

ČAPKOVÁ, D. *Doktorský učební program - očno-zaočnaja forma.* Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky, 2009. 48 s. Projekt doktorské práce.

DAP Services. *O nás* [online]. Ostrava-Moravská Ostrava: DAP Services a.s., [cit. 2015-01-18]. Dostupný z: http://www.dap-services.cz

DARLING-HAMMOND, L., RICHARDSIN, N. Teacher learning. What matters? *Educational leadership*. 2009, roč. 66, č. 5, s. 46-53. ISSN 0013-1784.

DIBBON, D. *It's About Time!! A Report on the Impact of Workload on Teachers and Students*. Newfoundland: Fakulty of Education Memorial University of Newfoundland, 2004. 42 s.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost.* 1. vydání. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7.

DUFOUR, R. *Professional Learning Communitie*s. Illinois: Llyywodraeth Cypru Welsh Government, 2013. 15 s. ISBN 978 0 7504 9628 5.

DUFOUR, R. What Is a „Professional Learning Community"? *Educational leadership*. 2004, roč. 61, č. 8, (May 2004), s. 6 - 11. ISSN 0013-1784.

DUFOUR, R., EAKER, R. *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement.* Bloomington: National Educational Service, 1998. 338 s. ISBN 978-1879639607.

GAJDA, R. Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: a school improvement perspective. *American Journal of Evaluation.* 2007, roč. 28, č. 10 (March 2007), s. 26-44. ISSN 1098-2140.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. roz. vydání. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

Grantová agentura České republiky [online]. Praha: GA ČR, © 2016 [cit. 2015-01-18]. Dostupný z: http://www.gacr.cz

HEURÉKA CZ. *HEURÉKA CZ* [online]. Zlín: HEURÉKA CZ, Vzdělávací společnost pro podporu a rozvoj efektivity a adaptability mezilidských zdrojů**,** © 2006 [cit. 2015-01-18]. Dostupný z: http://www.heureka-cz.eu

HODNIČÁK, J. *Výběr a motivace týmu pro tvorbu ŠVP*. PILOT S. Praha: MŠMT ČR, 2011.

HORÁK, J., KOLÁŘ, Z. *Obecná pedagogika*. 1. vydání. Ústí nad Labem: UJEP, 2004. 81 s. ISBN 80-7044-572-6.

HORD, S. M. *Professional Learning Communities: What are they and why are they important?* Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1997. Issues about change, roč. 6, č. 1. 8. s.

CHVÁL, M., MICHEK, S., MECHLOVÁ, E. *Autoevaluace z externího pohledu.* 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 71 s. ISBN 978-80-86856-92-6.

CHVÁL, M. a kol. *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR.* 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 2012. 252 s. ISBN 978-80-86856-90-2.

JANÍK, T. Rozvíjející hospitace aneb o poznávání a sdílení v učitelské profesi. In BASTL, B., LAVIČKA, M. *Setkání učitelů matematiky 2014*. 1. vydání. Plzeň: Vydavatelský servis, 2014. s. 11–20. ISBN 978-80-86843-45-2.

JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P., a kol. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. 1. vydání. Brno: Paido, 2010. 222 s. ISBN 978-80-7315-209-3.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* 1. vydání. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, H. *Teoretické a praktické problémy kooperativního učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vydání. Kladno: AISIS, 2005. 141s. ISBN 80-239-4668-4.

KASÍKOVÁ, H. *Učitelé: učební společenství a sociální kompetence.* In Sborník příspěvků XXI. Celostátní konference ČAPV. Efektivita v proměnách společnosti. Ústí nad Labem 16. – 18. září 2013, Univerzita J. E. Turkyně, s. 53 – 66. ISBN 978-80-7414-601-5.

KASÍKOVÁ, H., DUBEC, M. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé**.** *Studia Paedagogica.* Brno: 2009**,** roč. 14, č. 1, s. 67-86, srp. 2011. ISSN 1803-7437.

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti.* 1. vydání. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994. 124 s.

KATZ, S., DACK, L. A. *Breaking Down Learning Barriers to Professional Practice.* Thousand Oaks: Corwin, 2013. 104 s. ISBN 9781412998796; 1412998794.

KEKULE, M. *Rámec pro vlastní hodnocení školy*. 1. vydání. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 31 s. ISBN 978-80-87063-48-4.

KOHNOVÁ, J. Modely dalšího vzdělávání učitelů v historii českého školství In KOHNOVÁ, J. a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání.* 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2012. s. 21-36. ISBN 978-80-7290-625-3.

KOŤA, J. *Autoevaluace školy - nutnost nebo nástroj vlastního rozvoje školy?* Praha: Rukopis článku do nakladatelství RAABE. 2012.

KOŤA, J. Autoevaluace školy - nutnost nebo nástroj vlastního rozvoje školy? In BUDINSKÁ, M. a kol. *Evaluace a diagnostika pro ředitele na ZŠ*. 2008, 12. aktualizace, prosinec 2008. s. 1 - 24. ISSN 1801-8424.

KOŤA, J. Učitel, jeho sebereflexe a společnost. *Pedagogika*: *Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.* 1994, roč. XLIV, č. 4, s. 307-309. ISSN 0031-3815.

KOUCKÝ, J., KOVAŘOVIC, J., RYŠKA, R. *Evaluace, učitelé a vývoj středního školství*. 1. vydání. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty. Univerzita Karlova, 2008. 83 s. ISBN 978-80-7290-369-6.

KOVAŘOVIC, J. Evaluace v práci školy. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* II. díl. Brno: Paido, 2004. s. 403-440. ISBN 80-7315-083-2.

KOZÁČKOVÁ, H. *Zavedení systému ISO 9001:2008 ve vzdělávací instituci. Příklad dobré praxe.* Brno: 2009. http://www.nuov.cz/kurikulum/zavedeni-systemu-iso-9001-2008-ve-vzdelavaci-instituci

KUNČAROVÁ, J., NEZVALOVÁ, D. *Kvalita školy: ověřování kvality školy.* 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. 35 s. ISBN 80-7368-198-6.

KUNČAROVÁ, J., NEZVALOVÁ D. *Kvalita školy: Vlastní hodnocení školy, klíč k vyhodnocení ukazatelů*. 1 vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. 15 s. ISBN 80-7368-245-1.

LAŠEK, J. *Klima školní třídy a možnosti jeho měření* [online]. [cit. 2014-02-12]. Dostupný z: http://*www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-sociln-klimaklitccqlaek/download.*

LAZAROVÁ, B., POL, M. *Příprava na změnu: metoda pro předjímání reakcí lidí.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 16 s. ISBN 978-80-904966-9-9.

LAZAROVÁ, B., POL, M. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy.* 1. vydání. Praha: Agentura Strom, 1999. 78 s. ISBN 80–86106-07-01.

MACBEATH, J. E. C., MCGLYNN, A. *Self-evaluation: What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer, 2002. 150 s. ISBN 9780415277419.

MACBEATH, J. E. C. a kol. *Serena aneb autoevaluace škol v Evropě*. 1. vydání. Žďár n. Sázavou: Fakta, 2006. 226 s. ISBN 80-902614-8-5.

MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník – English-Czech educational dictionary.* 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 216 s. ISBN 80-7178-310-2.

MACGILCHRIST, B., REED, J., MYERS, K. *The Intelligent School*. 2. vydání. London: Sage Publications, 2004. 188 s. ISBN 9780761947745.

MERTIN, V., CIPROVÁ, J., BUDINSKÁ, M. a kol. *Evaluace a diagnostika pro ředitele na ZŠ*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-22-0 (volné listy v pořadači).

MICHEK, S. *Kolegiální evaluace školy*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 148 s. ISBN 978-80-7435-480-9 (brož.).

MICHEK, S. *Model Excelence EFQM.* Hradec Králové: Národní ústav pro vzdělávání, 2010**.** Dostupný z: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/921/MODEL-EXCELENCE-EFQM.html/

MICHEK, S., a kol.: *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. 88 s. ISBN 978-80-87063-04-0.

MOURSHED, M., CHIJIOKE, CH., BARBER, M. *How the world's most improved school systems keep getting better*. Ontario: Mc Kinsey and Company, 2010. 136 s.

NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta v Olomouci, 2002. 111 s. ISBN 80-244-0452-4.

NORWOOD, J. Professional Learning Communities to Increase Student Achievement. *Essays in Education*. 2007, roč. 20, Spring 2007, s. 33-42. ISSN 1527-9359.

NUOV. *www.evaluacninastroje.cz* [online]. NUOV, © 2009-2012 [cit. 2014-02-12]. Dostupný z: http://www.evaluacninastroje.cz

NUSCHE, D., HALÁSZ, G., LOONEY, J., a kol. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Sweden: 2011.
Dostupný z: www.oecd.org/sweden/47169533.pdf

PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* 1. vydání. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7367-054-2 (brož.).

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci.* Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy.* 1. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

PIGL, K. *CAF v podmínkách střední a vyšší odborné školy.* Brno: [b. j.]. 2013.

POKORNÁ, D., IVANOVÁ, K. Principy učící se organizace jako metoda k implementaci znalostí VaV do praxe. *Ekonomika Management Inovace: EMI = Economics Management Innovation* [online]. 2010, roč. 2, č. 3 [cit. 2014-02-12]. ISSN 1805-353X.

POL, M. Škola na cestě k učící se organizaci. *Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 7-22. ISSN 1802-4637.

POL, M. *Škola v proměnách.* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, M. Učící se škola a rozvoj školy. *Na cestě ke kvalitě: bulletin projektu Cesta ke kvalitě.* Praha: NÚV, 2012, č. 6, s. 2-3. ISSN 1804-1159.

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 217 s. ISBN 80-210-3746-6.

POL, M., RABUŠICOVÁ, M., NOVOTNÝ, P. a kol. *Demokracie ve škole.* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 124 s. ISBN 80-210-4210-9.

POSTIC, M. Observation et formation des enseignants, PUF. *Revue Francaise de pedagogie* Paris: Pédagogie ´daujourd´hui,, 1989. roč. 42, č. 1. s. 86-89.

PRÁŠILOVÁ, M., VAŠŤATKOVÁ, J. Autoevaluace české školy a její aktéři. In *Pedagogická evaluace 06: sborník z konference s mezinárodní účastí konané ve dnech 21.-22.9.2006 v Malenovicích* [*CD-ROM*]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. ISBN 80- 7368-272-9.

PRÁŠILOVÁ, M., VAŠŤATKOVÁ, J. Determinanty vývoje české základní školy jako učící se organizace. Praha: *Orbis Scholae*, 2008. ročník 2, číslo 3. ISSN 2336-3177.

PRŮCHA, J. *Česko-anglický pedagogický slovník.* 1. vydání. Praha: ARSCI, 2005. 138 s. ISBN 80-86078-50-2.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* 1. vydání. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 166s. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. aktual. vydání. Praha: Portál, 2008. 22 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, platný od 1. 9. 2013. Praha: MŠMT ČR. 2013.

RILEY, K., STOLL, L. Inside-out and outside-in: Why schools need to think about communities in new ways. *Education Review.* 2004, roč. 18, č. 1, s. 34-41. ISSN 1462-7272.

ROBBINS, P. *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1991. 69 s. ISBN 9780871201843.

ROSSI, P. H., FREEMAN, H. E., LIPSEY, M. W. *Evaluation: a systematic approach.* 6 vydání. Thousand Oaks:. Sage Publications, 1999. 500 s. ISBN 9780761908937.

RUDD, P., DAVIES, D. *Evaluating School Self-Evaluation.* Slough: NFER, 2001. 70 s. ISBN 9781903880036.

RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole.* 1. vydání. Praha: Agentura STROM, 1996. 79 s. ISBN 80-9016-628-8.

RÝDL, K., a kol. *Sebehodnocení školy: jak hodnotit školu*. 1. vydání. Praha: Agentura STROM, 1998. 71 s. ISBN 80-86106-04-7.

RÝDL, K. a kol. *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: výkladový slovník* [online]. Praha: NÚOV květen 2011. [cit. 2014-02-12].
Dostupný z: http://slovnik.evaluacninastroje.cz/

RÝDL, K. *Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR.* 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 2012, 119 s. ISBN 978-80-87063-76-7.

SAFARJAN, E., BUIJS, G., DE RUITER, S.: *Příručka pro tvorbu školního akčního plánu.* [online]. Utrecht: CBO, prosinec 2013 [cit. 2014-02-25]. 17 s. Dostupné z: http://www.schools-for health.eu/uploads/files/Czech_Health%20promoting%20school_SHE%20School%20Action%20Planner_P%C5%99%C3%ADru%C4%8Dka%20pro%20tvorbu%20%C5%A1koln%C3%ADho%20ak%C4%8Dn%C3%ADho%20pl%C3%A1nu.docx

SANDERS, J. R., DAVISON, E. J. A Model for School Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L. A. (ed.) *International Handbook of Educational Evaluation.* Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2003. s. 807 – 826. ISBN 978-1-4020-0849-8.

SCRIVEN, M. Evaluation Theory and Metatheory. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L. A. (ed.) *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2003. s. 15-30. ISBN 978-1-4020-0849-8.

SEBEROVÁ, A., MALČÍK, M. *Autoevaluace školy. Od teorie k praxi a výzkumu.* 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta, 2009. 133 s. ISBN 978-80-7368-759-5 (brož.).

SENGE, P. Give me a lever long enough… and single-handed I can move the world. In *The Jossey Bass Reader on Educational Leadership.* 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. s. 3-16. ISBN 9780787952815.

SENGE, P. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace.* 1. vydání. Praha: Management Press, 2007. 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.

SMITH, S. C., SCOTT, J. J. *The Collaborative schoul.* Eugene: Eric Clearinghouse on Educational Management. University of Oregon. National Association of Secondary School Principals, 1990. 77 s. ISBN 9780865520929.

SOBOLEV, A., ISAEV, D. Organization of the professional community of chemistry teachers in Russian federation. In CHOVA, L. G., MARTÍNEZ, A. L., TORRES, C. *INTED2014: conference proceedings*. Valencia: IATED Academy, 2014. s. 2699-2706. ISBN 978-84-616-8412-2. ISSN 2340-1079.

SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard.* Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2010, s. 257. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Výzkumný záměr MSM 0021620862.* Praha: 2010.

STARÝ, K. *Autoevaluace školy. MŠMT PILOT S Praha:* 2013. 13 s.

STARÝ, K., CHVÁL, M. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. s. 63-82. ISBN 978-80-7315-180-5.

STUFFLEBEAM, D. L., SHINKFIED, A. J. *Evaluation. Theory, Models, and Aplications.* San Francisco: Wiley, 2011. 768 s. ISBN: 978-1-118-06318-7.

ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Jak psát kvalitativně orientovaný výzkum a výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. In *Pedagogická orientace,* 2013, r. 23, č. 4. 478 – 510 s.

ŠTYBNAROVÁ, J. a kol. *Vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. 181 s. ISBN 978-80-86856-86-5.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, V. Sdílení znalostí ve školním prostředí. *Pedagogická orientace.* 2009, roč. 19, č. 2, 22-37 s. ISSN 1211-4669.

THOMPSON, S., GREGG, L., NISKA, J. Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *Research in Middle Level Education*. 2004, roč. 28, č. 1, 1-15 s. ISSN 1084-8959.

TICHÁ, I. *Učící se organizace*. 1. vydání. Praha: Alfa Publishing, 2005. 141 s. ISBN 80–86106-07-1.

TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M. et. al. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání

pedagogických pracovníků, Cesta ke kvalitě. Evaluační nástroje 8. 2012. 38 s. ISBN 978-80-87063-64-4.

TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty: metodologické rozměry hodnocení*. 1. vydání. Praha: Filosofia, 1999. 178 s. ISBN 80-7007-131-1.

TOWNSEND, T. Lokálnost a globálnost – nové požadavky na efektivitu a zdokonalování práce škol. Brno: *Studia Paedagogica.* Časopis ústavu pedagogických věd FF MU. roč. 15. č. 2 (2010) s. 9 – 26. ISSN 1803-7437.

TRHLÍKOVÁ, J., VOJTĚCH, J., ÚLOVCOVÁ, H. *Připravenost absolventů středních odborných škol na uplatnění v praxi: srovnání situace absolventů středního odborného vzdělávání s výučním listem, s maturitou i odborným výcvikem a s maturitou tři roky od ukončení studia*[online].Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. [cit. 2016-02-22]. Dostupný z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Pripravenost_absolventu_SS_po_3l.pdf

TRHLÍKOVÁ, J., VOJTĚCH, J., ÚLOVCOVÁ, H. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce: sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. 38 s.

TRUNDA, J. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 19 s. Evaluační nástroje 9. ISBN 978-80-87063-62-0.

ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální práce.* 2. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 128 s. ISBN 80-85850-69-9.

URBÁNEK, T. *Psychosémantika: psychosémantický přístup ve výzkumu a diagnostice*. 1. vydání. Brno: Pavel Křepela, 2003. 361 s. ISBN 80-86669-03-3.

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza.* 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Fakulta pedagogická, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.

VÁCLAVÍK, M. *Evaluace a autoevaluace – teorie, praxe, souvislosti*. Praha: 2011. Rigorózní práce (PhDr.). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra školní a sociální pedagogiky. Dostupná také z Repozitáře závěrečných prací.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.* 1. vydání. Kladno: AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

VAN PETEGEM, P. *Onderwijskundige professionalisering en onderzoek: over wat is en wat komen zal.* Gent: Academia Press, 2005. 95 s. ISBN 90-382-0852-9.

VAŠŤATKOVÁ, J. *Autoevaluace a benchmarking ve škole.* 1. vydání. Olomouc: Hanex, 2010. 117 s. ISBN 978-80-7409-029-5.

VAŠŤATKOVÁ, J. *Autoevaluace jako nástroj změny české základní školy.* Olomouc: 2005. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

VAŠŤATKOVÁ, J. K vybraným otázkám evaluace. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (eds.). *Učitel a žák v současné škole*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 296–301. ISBN 978-80-210-4752-5.

VAŠŤATKOVÁ, J. O čem se zatím v souvislosti s autoevaluaci nemluví. *Na cestě ke kvalitě.* 2009, č. 1, 10 s. ISSN 1804-1159.

VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 188 s. ISBN 80-244-1422-8.

VAŠŤATKOVÁ, J. a kol. *Autoevaluace v praxi českých škol*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 235 s. ISBN 978-80-86856-91-9.

VAŠŤATKOVÁ, J., PRÁŠILOVÁ, M. Možné podoby autoevaluace ve školách. *Orbis Scholae*. 2010, roč. 4, č. 1, s. 73-89. ISSN 1802-4637.

VAŠŤATKOVÁ, J., CHVÁL, M. Využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy. *Orbis Scholae*. 2010, roč. 4, č. 1, s. 111–128. ISSN 1802-4637.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. s. 19-46. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J. *Specifika vzdělávání učitelů z praxe*. Učitelské listy. Portál. 2009. Specifika vzdělávání učitelů z praxe. *Učitelské listy* [online]. 2009.

VAŠUTOVÁ, J. Specifika vzdělávání učitelů z praxe. In STARÝ, K. a kol. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. s. 104-107. ISBN 978-80-7367-513-4.

VELETA, R. *Specifika a rozvoj profesních kompetencí učitelů odborného výcviku*. Praha: 2010. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Dostupná také z Repozitáře závěrečných prací.

VESELÝ, A. Teoretické a metodologické základy „výzkumu" dobré praxe. Praha: *Aula*, roč. 18, č. 3, 2010. s. 3-14. ISSN 1210-6658.

Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ze dne 27. prosince 2004 s platností a účinností od 11. 1. 2005.

Vyhláška č. 2/2006 Sb., k provádění školského zákona pro školy zřizované Ministerstvem vnitra ze dne 19. 12. 2005, s platností od 2. 1. 2006 a účinností od 1. 3. 2006.

Vyhláška č. 225/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy ze dne 10. 7. 2009, s platností od 16. 7. 2009 a účinností od 1. 8. 2009.

WENGRAF, T. *Qualitative Research Interviewing: biographic Narrative and Semi-Structured Methods.* London: Sage Publications. 2004. 398 s. ISBN 0803975015, 9780803975019.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. 9. 2004, s platností od 10. 11. 2004 a účinností od 1. 1. 2005.

Zákon č. 472/2011 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 20. 12. 2011, s platností od 30. 12. 2011 a účinností od 1. 1. 2012.

Zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 19. 3. 2015, s platností od 17. 4. 2015 a účinností od 1. 5. 2015.

SEZNAM GRAFŮ A SCHÉMAT

Schéma č. 1 – Inovace a učení 41
Graf č. 1 - Typ školy 77
Graf č. 2 - Velikost obce 78
Graf č. 3 - Typ školy dle zřizovatele 79
Graf č. 4 - Délka praxe 80
Graf č. 5 - Počet žáků 81
Graf č. 6 - Počet učitelů 82
Graf č. 7 - Dotazník vyplňoval/a 83
Graf č. 8 - Kdo se podílí na VHŠ v % 85
Graf č. 9 - Využíváte v rámci VHŠ v % 86
Graf č. 10 - V jakých intervalech provádíte VHŠ? 87
Graf č. 11 - Bylo uskutečňováno VHŠ před zák. povinností 88
Graf č. 12 - Interval provádění VHŠ 89
Graf č. 13 - Otázka č. 5 91
Graf č. 14 - Otázka č. 6 93
Graf č. 15 - Otázka č. 7 95
Graf č. 16 - Otázka č. 8 96
Graf č. 17 - Otázka č. 9 98
Graf č. 18 - Otázka č. 10 99
Graf č. 19 - Srovnání otázky č. 5 a otázky č. 10 101
Graf č. 20 - Otázka č. 11 102
Graf č. 21 - Otázka č. 12 104
Graf č. 22 - Otázka č. 13 105
Graf č. 23 - Otázka č. 14 107
Graf č. 24 - Otázka č. 15 108
Graf č. 25 - Otázka č. 16 110
Graf č. 26 - Otázka č. 17 111
Graf č. 27 - Otázka č. 18 113

Tabulka č. 1 - Základní údaje o respondentech 116
Tabulka č. 2 - Rozhovory k VHŠ otázka č. 1 – 4 117

SEZNAM ZKRATEK

CAF	Common Assessment Framework Program pro měření kvality (převážně pro veřejnou správu)
CRQ	Central Reserch Question - hlavní výzkumná otázka
ČŠI	Česká školní inspekce
ČSJ	Česká společnost pro jakost
EFQM	the European Foundation for Quality Management Model excelence
EU	Evropská unie
FF MU	Filozofická fakulta Masarykovy univerzity
IES	International Education Society London. Mezinárodní projekt certifikace škol a jejich vzdělávacích programů
EIPA	Evropský institut pro veřejnou správu
ETFO	The Elementary Teachers' Federation of Ontario
II	Interview Interversion – sledování neverbálních projevů
IQ	Interview Questions - konkrétní otázky pro daný rozhovor
ISO	International Organization for Standardization normy řízení jakosti dle evropských norem
IWA	International Work Agreement Systém managementu kvality ve vzdělávání - mezinárodní pracovní dohoda
KEA	Komplexní evaluační analýza
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání

NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OPVK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
PDCA	metodu postupného zlepšování kvality procesů, služeb, výrobků, dat atd., probíhající formou opakovaného provádění čtyř činností
PLC	Professional Learning Community profesní společenství učitelů – nejčastější anglický ekvivalent profesionální vzdělávací komunita
RVHŠ	Rámec pro vlastní hodnocení školy
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
SOU	Střední odborné učiliště
SOŠ	Střední odborná škola
SŠ	Střední škola
SWOT analýza	hodnotící nástroj (akronym) **S**trenghs, **W**eaknesses, **O**pportunities, **T**hreats silné, slabé stránky, příležitosti a hrozby
ŠVP	Školní vzdělávací program
TOSP	Test obecných studijních předpokladů
TQ	Theory Questions - teoretické otázky
TQM	Total Quality Management základní principy kvality
UJEP	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
VHŠ	Vlastní hodnocení školy
VOŠ	Vyšší odborná škola

PŘÍLOHA 1. - DOTAZNÍK

Vážená paní kolegyně/vážený pane kolego,

jsem jedna z Vás a sama dobře vím, jak se na školách zvyšuje administrativní zátěž. I přesto si Vás dovoluji požádat o vyplnění tohoto krátkého dotazníku, který je zaměřen na autoevaluační procesy ve Vaší škole a spolupráci učitelů. O spolupráci v rámci profesního společenství učitelů se hodně mluví, vyžaduje se, ale prozatím o ní málo víme.

Výzkum je prováděn v rámci mé disertační práce, která by měla vyústit ve zjištění a případná doporučení pro externí evaluátory tak, aby se administrativní zátěž pro školy snížila. Snažila jsem se dotazník udělat tak, abyste mohl/a především zaškrtávat na škále. Zároveň však prosím o komentář a pokud byste neměl/a čas na komentování, alespoň prosím udělejte znaménko (K) tam, kde by to za komentář stálo. Plánuji také rozhovory s řediteli škol a toto znaménko mě bude orientovat na oblasti, kde se mám více ptát. Dotazník je anonymní. Jeho výsledky budou sloužit jako součást informací o možnostech a formách spolupráce učitelů na našich školách v oblasti vlastního hodnocení školy (VHŠ).

Děkuji za případnou ochotu se mnou uvažovat nad učitelskou profesí a o tom, co je pro ni přínosem.

PhDr. Dana Čapková, jednatelka

PB - Vyšší odborná škola a Střední škola managementu, s.r.o., Praha

---

Škola na které učím: /zaškrtněte prosím příslušné políčko/ ☒

Gymnázium☐ Víceleté gym.☐ Konzervatoř ☐ SOU☐ SOŠ☐

SŠ spojená s VOŠ ☐

Škola se nachází v obci s počtem obyvatel:

do 5 000 ☐ do 20 000 ☐ do 50 000 ☐ do 100 000 ☐

nad 100 000 ☐

Typ školy dle zřizovatele:

soukromá ☐ státní ☐ církevní ☐

Praxe na dané škole:

méně než 10 let ☐ 10-19 let ☐ 20-29 let ☐ 30 let a více ☐

Přibližný počet žáků/studentů:

do 249 ☐ 250-499 ☐ 500-749☐ 750-999 ☐ více než 1 000☐

Přibližný počet učitelů (inter. i exter.) přepočtený na celé úvazky:

do 24☐ 25-49☐ 50-74☐ 75-99☐ 100 a více☐

---

1) Kdo z se podílí na vlastním hodnocení školy:

vedení školy (ředitel, zástupce) ☐ vybraní pedagogové (třídní učitelé, předsedové předmětových komisí) ☐ koordinátor VHŠ ☐ ostatní pedagogové ☐ nepedagogové ☐

2) Využíváte v rámci VHŠ

SWOT analýzu ☐ ISO ☐ EFQM ☐ testy SCIO ☐

vlastní dotazník ☐

jiný evaluační nástroj _____

3) V jakých intervalech provádíte VHŠ

1 rok ☐ 2 roky ☐ 3 a více ☐ VHŠ neprovádíme ☐

4) Bylo na Vaší škole uskutečňováno VHŠ před jeho povinnou zákonnou povinností

ano, pravidelně ☐ ano, nepravidelně ☐ ne ☐

Na následující otázky prosím odpovídejte na škále:

☐ *souhlasím,* ☐ *spíše souhlasím,* ☐ *spíše nesouhlasím,* ☐ *zcela nesouhlasím.*

Případně můžete připojit k jakékoli otázce vlastní komentář.

5) Považujete VHŠ za další byrokracii a administrativní zátěž pro školy

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

6) Považujete VHŠ za přínosné pro zlepšení kvality výchovně vzdělávacího procesu

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

7) Považujete VHŠ za přínosné pro prezentaci školy se sociálními partnery

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

8) Považujete VHŠ za přínosné pro zlepšení komunikace s rodiči

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

9) Považujete spolupráci mezi učiteli za dostačující

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

10) Chtěl/a bych na naší škole více spolupracovat s kolegy než doposud

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

11) Spolupracuji ponejvíce se stálou skupinou svých kolegů

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

12) Domníváte se, že spolupráce v rámci VHŠ přispívá ke zlepšení komunikace mezi učiteli

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

13) Při tvorbě vlastního hodnocení školy (VHŠ) jsme se intenzivně věnovali koncepci celého dokumentu

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

14) Při tvorbě VHŠ jsme pracovali více v předmětových skupinách, než ve skupinách napříč předměty

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

15) Bylo pro mne snadné se dohodnout s kolegy na textu VHŠ

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

16) Ve škole spolupracujeme ve skupinách zaměřených na realizaci VHŠ

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

17) Spolupráce zaměřená na realizaci VHŠ se děje více v předmětových skupinách než mezipředmětových

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

18) Společně vyhodnocujeme účinnost VHŠ

☐ *souhlasím* ☐ *spíše souhlasím* ☐ *spíše nesouhlasím* ☐ *zcela nesouhlasím*

---

dotazník vyplnil/a:

ředitel/ka školy ☐

zástupce/kyně ředitele ☐

Koordinátor VHŠ ☐

Určený pedagog ☐

Nepedagogický pracovník ☐

Děkuji Vám za Váš čas a energii věnované tomuto dotazníku. Věřím, že mi získané informace pomohou v dalším přemýšlení o možnostech a formách spolupráce profesního společenství učitelů v našich školách v rámci vlastního hodnocení školy.

Dana Čapková

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: PhDr. Dana Čapková

Obor: Pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Autoevaluace na středních školách

Rok: 2016

Počet stran bez příloh: 135

Celkový počet stran příloh: 30

Počet titulů české literatury a pramenů: 112

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 33

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.